

I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL SIGLO XXI

Por una educación rural para la repoblación



Libro de Actas

Virginia Martagón Vázquez

José Luis del Río Fernández

Antonio J. Viñas Márquez

José Ignacio Rivas Flores

(Coords.)



I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL SIGLO XXI

Por una educación rural para la repoblación

4-6 abril de 2024, Cortes de la Frontera
Serranía de Ronda (Málaga, España)

ISBN: 978-84-09-63811-6

Organizadores del Congreso



COMITÉ CIENTÍFICO

Alfonso Cortés González

Ana Carolina Alix

Analía E. Leite Méndez

Andrés Aganzo Toribio

Antonio J. Viñas Márquez

Blas González Alba

Daniela Padua Arcos

María Esther Prados Megías

Gustavo González Calvo

Jaime Izquierdo Vallina

Jerónimo Aguado Martínez

Jesús Javier Moreno Parra

Jordi González García

José Luis del Río Fernández

Laura Domingo-Peñañiel

Lisandro David Hormaeche

Marcial García López

María Dolores Ramblas Fortes

María Jesús Márquez García

María José Delgado Corredera

María Sánchez Sánchez

Moisés Mañas Olmo

Óscar Jara Holliday

Pablo Cortés González

Pablo Fernández Torres

Peter Mayo

Piedad Calvo León

Roselia Vázquez Zárata

Virginia Martagón Vázquez

COMITÉ ORGANIZATIVO

PROCIE-Universidad de Málaga

José Ignacio Rivas Flores

María Jesús Márquez García

José Luis del Río Fernández

Virginia Martagón Vázquez

UNIVERSIDAD RURAL P. FREIRE

Cdr. Montaña y Desarrollo S. Ronda

COCEDER

Antonio J. Viñas Márquez

Rocío Vallejo Melgar

Confederación de Centros de Desarrollo

Rural (COCEDER)

Tamara Balboa García

María Jesús Cordero Villarreal

Auxiliadora Delgado Ibarlucea

Juan M. Polentinos Castellanos

Colectivos de Acción Social (CAS)

María del Mar Martín Martín

Natividad García Hernández

Instituto Paulo Freire España

Pep Aparicio Guadas

Ayuntamiento de Cortes de la Fra.

José Antonio Zurera García

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
DOCUMENTO BASE	21
MESA 1	40
1.1 LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DE LOS COLEGIOS FAMILIARES RURALES (1966-1980). UNA UTOPIA SOCIOEDUCATIVA EN EL TARDO FRANQUISMO	46
1.2 LAS CIUDADES, LOS PUEBLOS Y LA BUENA VIDA, UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA AVANZAR EN EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y CAPACIDAD DE ACCIÓN DE LAS COMUNIDADES RURALES ANTE EL DESAFÍO DEMOGRÁFICO	52
1.3 CONOCER NUESTROS PUEBLOS PARA ECHAR RAÍCES: ENCUENTROS INTERPUEBLOS EN UN CENTRO INCOMPLETO	59
1.4 CRA ELS PORTS. LA TRANSFORMACIÓN DE UNA ESCUELA RURAL (ACORD)	62
1.5 BIOCUIDADOS. LA SALUD COMO EJE DE DINAMIZACIÓN SOCIOCOMUNITARIA DEL TERRITORIO EN UNA PEQUEÑA COMUNIDAD RURAL	69
1.6 A INTEGRACIÓN DAS LENGUAS MINORITARIAS NA ESCUELA RURAL: UN TRABALLU PUR FER	85
1.7 UNA MIRADA INTERGENERACIONAL A LA EDUCACIÓN RURAL EN ASTURIAS	89
1.8 UN COMPROMISO SIN CUMPLIR: ALUMNADO ADOLESCENTE Y EDUCACIÓN EN EL ENTORNO RURAL	95
1.9 EL NECESARIO CAMBIO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA REPOBLACIÓN RURAL: IDENTIDAD HISTÓRICA, CULTURAS CAMPESINO- RURALES, MUJERES EN IGUALDAD, MEMORIA BIOCULTURAL Y CAMBIO CLIMÁTICO	100
MESA 2	107
2.1 AGROECOLOGIA E ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	113
2.2 FORMAÇÃO DE AGENTES DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL	121

2.3 OPERADORES DE DIREITOS COLETIVOS, AMBIENTAIS, ÉTNICOS E CULTURAIS DAS BENZEDEIRAS E BENZEDORES, COSTUREIRAS DEMACHUCADURA E MASSAGISTAS TRADICIONAIS	127
2.4 ESCOLAS DO CAMPO PROTAGONISTAS DE UMA TRANSFORMAÇÃO NOTERRITÓRIO A PARTIR DAS FEIRAS DE SEMENTES CRIOULAS	137
2.5 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: ESCOLAS, ATIVIDADES E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CAMPO NA REGIÃO SUDESTE PARANAENSE - BRASIL	147
2.6 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA CONTRAPOSIÇÃO DAS REALIDADES	165
2.7 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO (RURAI) DA BAHIA/BRASIL NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO	173
2.8 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO (RURAI) DA BAHIA/BRASIL NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO	179
2.9 AS ESCOLAS DO/NO CAMPO (RURAI) DA BAHIA/BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO	186
MESA 3	194
3.1 ALGUNOS ARGUMENTOS BÁSICOS PARA DEFENDER LA NECESIDAD DE RURALIZAR LAS ESCUELAS ACTUALES	201
3.2 IES VALLE DEL GENAL: 20 AÑOS ENTRETEJIENDO UNA IDENTIDAD	207
3.3 DESDE, POR Y PARA UNA ENSEÑANZA EN EL ENTORNO RURAL	212
3.4 CARTOGRAFIANDO LAS RELACIONES EDUCATIVAS DE UNA ESCUELA RURAL	226
3.5 ¿ES EL PUEBLO UNA ALTERNATIVA? EXPECTATIVAS DE ARRAIGO DE ESTUDIANTES JÓVENES DEL MUNDO RURAL ANDALUZ. PROPUESTAS PARA UNA RESPUESTA AFIRMATIVA.	237
3.6 TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE PROFESORAS/ES RURALES DEL SUR DE CHILE	243
3.7 EL SISTEMA DE ALTERNANCIA EDUCATIVA UNA OPCIÓN EN LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN RURAL EN LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA	251
3.8 ESCUELAS Y ESPACIOS RURALES: DECISIONES CURRICULARES	262
MESA 4	272
4.1 POR UNA ESCUELA RURAL A CIELO ABIERTO, VINCULADA A SU TERRITORIO	274

4.2 SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL Y CO-APRENDIZAJE MEDIANTE UN PROYECTO PARTICIPATIVO DE RESTAURACIÓN FORESTAL POST-INCENDIO(MAIALS, LLEIDA)	287
4.3 LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE PERSONAS ADULTASCOMO ESPACIO DE REENCUENTRO	292
4.4 A TI TAMBIÉN...	298
4.5 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO RURAL: APORTES, DESAFÍOS Y DIFICULTADES.	304
4.6 EL JARDÍN DE LAS MUJERES. UNA EXPERIENCIA DE CULTURA COMUNITARIA	306
4.7 LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESCENARIO DE EMPODERAMIENTO PARA LAS MUJERES DE LA VEGA GRANADINA	312
MESA 5	322
5.1 HABITAR EN UN ESPACIO DESEABLE: EL IMAGINARIO RURAL DEL CURRÍCULO ESCOLAR	325
5.2 ESTUDIO DE LA POBLACIÓN INFANTOJUVENIL DENTRO DE LA SERRANÍA DE RONDA Y EL IMPACTO DE LA DESPOBLACIÓN	342
5.3 LOS PROYECTOS WIKIMEDIA COMO HERRAMIENTAS PARA APRENDER, GENERAR Y COMPARTIR CONOCIMIENTO LIBRE SOBRE EL MEDIO RURAL	354
5.4 APORTES METODOLÓGICOS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE UNAPOLÍTICA CURRICULAR EN MENDOZA, ARGENTINA	362
5.5 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO RURAL,UNA APROXIMACIÓN EN CLAVE PROSPECTIVA	369
5.6 ADEQUATE HOLISTIC EDUCATION IN RURAL TERRITORIES:THE PHILIPPINES' FAMILY FARM SCHOOLS	377
5.7 LE DEVELOPPEMENT DES TERRITOIRES RURAUX AU CAMEROUN:L'EXPERIENCE DES CEFFA	383
5.8 EL SISTEMA DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA CEFFA.UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE JÓVENES Y FAMILIAS DE GUATEMALA	390
5.9 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO NÚCLEO DE PESQUISASEM EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (NUPECAMP)	393
5.10 EL AULA DE SECCIONES MÚLTIPLES: RECONFIGURACIONES ORGANIZACIONALES Y PEDAGÓGICAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA RURAL DEL NORDESTE DE ARGENTINA.	397

5.11 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL CONTEXTO RURAL. EL DESAFÍO POR SOSTENER LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPO DE PANDEMIA POR COVID-19 (2020). EL CASO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA EN EL NORTE ARGENTINO.	405
CONCLUSIONES	412
MANIFIESTO 'POR UNA EDUCACIÓN RURAL PARA LA REPOBLACIÓN'	419

PRÓLOGO

Acceso en otros idiomas:

[Français](#), [english](#), [português](#), [català](#), [galego](#) y [euskera](#)

PRÓLOGO (Castellano)

En las siguientes páginas haremos un breve resumen de los contenidos del I Congreso Internacional de Educación Rural Siglo XXI, bajo el lema 'Por una educación rural para la repoblación', celebrado en Cortes de la Frontera, Málaga, los días 4, 5 y 6 de abril de 2024. Este ha sido el fruto de un largo proceso de trabajo que ocupa a las entidades organizadoras desde el año 2019: impulsado en sus inicios por el Grupo de Investigación Rural PROCIE de la Universidad de Málaga y la Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda, a los que sumaron seguidamente la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), los Colectivos de Acción Solidaria (CAS) y el Instituto Paulo Freire España. Sumándose también como colaboradores en recursos técnicos y económicos la Diputación de Málaga y el Ayuntamiento de Cortes de la Frontera.

Escribo este prólogo mirando a un colegio rural abierto en el año 1974 con más de 700 alumnos/as, cincuenta años después apenas tiene 30 niños/as, como consecuencia de las múltiples causas de la despoblación; y por la acción u omisión de las políticas educativas y de los sucesivos recortes en recursos y profesorado que nos han sumido en una espiral de declive, que han llevado a muchos colegios al cierre y a otros a una situación de difícil subsistencia.

Cuando empezamos a trabajar en la necesidad de organizar un Congreso para hablar de educación rural éramos conscientes de la urgencia de abordar este tema, ya que, lamentablemente, las personas que vivimos en este territorio sabemos que, de seguir la tendencia actual, a muchas de las escuelas de los pueblos no les queda mucho tiempo. Porque sabemos que un pueblo sin escuela es un pueblo irremediablemente abocado a la muerte. La educación es una de las líneas fundamentales en las que se debe trabajar en la lucha contra la despoblación por varias razones: la primordial y obvia es que los niños/as de hoy serán los adultos/as de mañana, y es fundamental que permanezcan en los pueblos para que adquieran aprendizajes adaptados al medio, que les permitan poner en valor el entorno en el que viven y realizar sus proyectos de vida. Por tanto, debe ser una apuesta política mantener abiertas y reabrir las escuelas para luchar contra la despoblación, pero cuidando intactos los estándares de la calidad educativa. El alumnado del medio rural no puede ver mermado en un ápice sus oportunidades y recursos en relación con el medio urbano, para ello es fundamental actuar en estos términos: adaptar las ratios, dotar de estabilización a los equipos docentes y de una formación especializada con óptica rural en la carrera académica, dar visibilidad en positivo a la realidad del medio rural en el currículum escolar, etc. Como se ha puesto en evidencia en estos días de los que este libro es fiel reflejo. Este contexto marginado por la cultura hegemónica urbanocéntrica tiene un enorme potencial para aprender, vivir y hacerlo con respeto a la naturaleza y a los iguales, y esto debe ponerse en valor desde las escuelas.

La segunda razón es que la educación superior tampoco está teniendo en cuenta las potencialidades del medio rural, formamos a los jóvenes para irse, no para quedarse. Si resisten en los pueblos hasta el fin de la educación secundaria, la formación universitaria supone el primer momento de un camino de ida que en la mayoría de los casos no tiene regreso, el talento y capital humano de los pueblos se queda en las grandes ciudades.

La tercera razón es que la educación tiene un papel transformador de la sociedad y en estos momentos necesitamos ese cambio radical para poder seguir manteniendo un planeta habitable, un planeta que lo estamos llevando al borde del colapso, en el que se acrecientan las desigualdades, las crisis sanitarias, los conflictos... Y la infancia una vez más es uno de los colectivos más desfavorecidos ante el abordaje de todos estos retos.

La cuarta razón es que no se puede legislar ignorando aquellas realidades en las que se van a aplicar dichas leyes, y me temo que de manera ignorante o interesada eso es lo que ha pasado en el medio rural en relación con la educación desde hace décadas. Muchos han sido los cambios legislativos que ha sufrido la educación en este país, pero en ninguna de esas modificaciones hubo una apuesta clara y decidida por la educación rural; al contrario, algunas han profundizado en la concentración del alumnado en las cabeceras comarcales y, por tanto, en la concentración de las familias, acelerando cada vez más el abandono de aldeas y pueblos.

No se puede enseñar de espaldas al territorio, a la geografía humana que lo compone, a los paisajes, a la naturaleza, al conocimiento de los modos de vida sostenible representada en la cultura campesina, en el saber local. Todas estas cuestiones, habiendo constatado que son realidades compartidas a nivel internacional, son las que nos han llevado a plantear este Congreso Internacional sobre la Educación Rural en el Siglo XXI; a demandar un giro de rumbo de las políticas educativas para contribuir desde este ámbito a un mediorural habitable y habitado, que plantee unas nuevas relaciones equilibradas campo-ciudad.

Tamara Balboa García
Presidenta de COCEDER

AVANT PROPOS (Français)

Dans les pages qui suivent, nous ferons un bref résumé du contenu du I Congrès International d'Éducation Rurale au XXI^e siècle, sous le slogan « Pour l'éducation rurale pour le repeuplement », qui s'est tenu à Cortes de la Frontera, Malaga, les 4, 5 et 6 avril 2024. C'est le résultat d'un long processus de travail qui occupe les entités organisatrices depuis 2019 : promu à ses débuts par le Grupo de Investigación Rural PROCIE de l'Université de Malaga et l'Université Rurale Paulo Freire de la Serranía de Ronda, qui ont ensuite été rejoints par la Confederación de los Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), les Colectivos de Acción Solidaria (CAS) et l'Instituto Paulo Freire Espagne. Le conseil provincial de Malaga et le conseil municipal de Cortes de la Frontera se sont également joints en tant que collaborateurs en matière de ressources techniques et économiques.

J'écris ce prologue en me penchant sur une école rurale ouverte en 1974 avec plus de 700 élèves, cinquante ans plus tard elle compte à peine 30 enfants, en raison des multiples causes de dépeuplement ; et par l'action ou l'omission des politiques éducatives et les coupes successives dans les ressources et les enseignants qui nous ont plongés dans une spirale de déclin, qui ont conduit de nombreuses écoles à fermer et d'autres à une situation de subsistance difficile.

Lorsque nous avons commencé à travailler sur la nécessité d'organiser un congrès pour parler de l'éducation rurale, nous étions conscients de l'urgence d'aborder cette question, car, malheureusement, les gens qui vivent sur ce territoire savent que, si la tendance actuelle se poursuit, beaucoup d'écoles dans les villages n'auront plus beaucoup de temps. Parce que nous savons qu'un village sans école est un village irrémédiablement condamné à la mort. L'éducation est l'un des axes fondamentaux dans lesquels il faut travailler dans la lutte contre le dépeuplement pour plusieurs raisons : la première et évidente est que les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de demain. Il est essentiel qu'ils restent dans les villages pour qu'ils acquièrent des apprentissages adaptés à l'environnement. Cela leur permettra de valoriser l'entourage dans lequel ils vivront et de réaliser leurs projets de vie. Par conséquent, il doit s'agir d'un engagement politique de maintenir les écoles ouvertes et de les rouvrir pour lutter contre le dépeuplement, mais en veillant à ce que les normes de qualité de l'éducation restent intactes. Les élèves des zones rurales ne peuvent pas voir leurs opportunités et leurs ressources diminuer d'un iota par rapport à l'environnement urbain. C'est pour cela qu'il est essentiel d'agir en ces termes : adapter les ratios, stabiliser les équipes pédagogiques et orienter la formation dans une perspective rurale dans la carrière scolaire, donner une visibilité positive à la réalité du milieu rural dans le programme scolaire, etc. Comme on l'a vu en ces jours dont ce livre est le reflet fidèle. Ce contexte, marginalisé par la culture hégémonique « urbanocentrique », a un énorme potentiel pour apprendre, vivre et le faire dans le respect de la nature et des pairs, et cela doit être valorisé par les écoles.

La deuxième raison, c'est que l'enseignement supérieur ne prend pas non plus en compte le potentiel du milieu rural, on forme les jeunes à partir, pas à rester. S'ils résistent dans les villages jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, l'enseignement universitaire est le premier moment d'une route à sens unique qui dans la plupart des cas n'a pas de retour, le talent et le capital humain des villages restent dans les grandes villes.

La troisième raison est que l'éducation a un rôle transformateur dans la société et à l'heure actuelle, nous avons besoin de ce changement radical pour pouvoir continuer à maintenir une planète habitable. Une planète que nous menons au bord de l'effondrement, dans laquelle les inégalités, les crises sanitaires, les conflits augmentent... Et les enfants sont une fois de plus l'un des groupes les plus défavorisés lorsqu'il s'agit de relever tous ces défis.

La quatrième raison, c'est qu'on ne peut pas légiférer en ignorant les réalités dans lesquelles ces lois vont s'appliquer. Je crains que ce ne soit le cas, d'une manière ignorante ou intéressée, comme c'est ce qui s'est passé dans les régions rurales en ce qui concerne l'éducation pendant des décennies. Il y a eu de nombreux changements législatifs dans l'éducation dans ce pays, mais dans aucun de ces changements, il n'y a eu un engagement clair et décisif en faveur de l'éducation rurale. Au contraire, certains ont approfondi la concentration des étudiants dans les chefs-lieux des comtés et, par conséquent, dans la concentration des familles, accélérant de plus en plus l'abandon des villages et des bourgades.

Il n'est pas possible d'enseigner dos au territoire, à la géographie humaine qui le compose, aux paysages, à la nature, à la connaissance des modes de vie durables représentés dans la culture paysanne, dans les savoirs locaux. Toutes ces questions, après avoir vérifié qu'il s'agit de réalités partagées au niveau international, nous ont amenés à proposer ce Congrès International sur l'Éducation Rurale au XXIe siècle, à exiger un changement de cap des politiques éducatives pour contribuer à partir de ce territoire à un environnement rural habitable et habité, qui propose de nouvelles relations rurales-urbaines équilibrées.

Tamara Balboa García
Présidente de COCEDER

FOREWORD (English)

In the following pages we will make a brief summary of the contents of the I International Congress on Rural Education in the 21st Century, under the slogan 'For rural education for repopulation', held in Cortes de la Frontera, Malaga, on April 4, 5 and 6, 2024. This has been the result of a long process of work that has occupied the organising entities since 2019: driven in its beginnings by the Grupo de Investigación Rural PROCIE of the University of Malaga and the Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda, to which they added immediately the Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), the Colectivos de Acción Solidaria (CAS) and the Instituto Paulo Freire España. The Provincial Council of Malaga and the City Council of Cortes de la Frontera also joined as collaborators in technical and economic resources.

I write this prologue looking at a rural school opened in 1974 with more than 700 students, fifty years later it barely has 30 children, as a result of the multiple causes of depopulation; and by the action or omission of educational policies and the successive cuts in resources and teachers that have plunged us into a spiral of decline, which have led many schools to close and others to a situation of difficult subsistence.

When we started working on the need to organise a Congress to talk about rural education, we were aware of the urgency of addressing this issue, since, unfortunately, the people who live in this territory know that, if the current trend continues, many of the schools in the villages will not have much time left. Because we know that a village without a school is a village irremediably doomed to death. Education is one of the fundamental lines in which work must be done in the fight against depopulation for several reasons: the primary and obvious is that today's children will be tomorrow's adults, and it is essential that they remain in the villages so that they acquire learning adapted to the milieu, which allows them to value the environment in which they live and carry out their life projects. Therefore, it must be a political commitment to keep schools open and reopen to fight against depopulation but taking care of the standards of educational quality intact. Students in rural areas cannot see their opportunities and resources diminished in one iota in relation to the urban environment, for this it is essential to act in these terms: adapt the ratios, provide stabilization to the teaching teams and specialized training with a rural perspective in the academic career, give positive visibility to the reality of the rural environment in the school curriculum, etc. As has been evidenced in these days of which this book is a faithful reflection. This context marginalized by the hegemonic "urbancentric" culture has an enormous potential to learn, live and do so with respect for nature and peers, and this must be valued from schools.

The second reason is that higher education is not taking into account the potential of the rural environment either, we train young people to leave, not to stay. If they resist in the villages until the end of secondary education, university education is the first moment of a one-way road that in most cases has no return, the talent and human capital of the villages stays in the big cities.

The third reason is that education has a transformative role in society and at this time we need this radical change to be able to continue maintaining a habitable planet, a planet that we are taking to the brink of collapse, in which inequalities, health crises, conflicts are increasing... And children are once again one of the most disadvantaged groups when it comes to addressing all these challenges.

The fourth reason is that you cannot legislate ignoring those realities in which these laws are going to be applied, and I am afraid that in an ignorant or self-interested way that is what has happened in rural areas in relation to education for decades. There have been many legislative changes that education has undergone in this country, but in none of these modifications was there a clear and decisive commitment to

rural education; on the contrary, some have deepened the concentration of students in the county capitals and, therefore, in the concentration of families, accelerating more and more the abandonment of villages and towns.

It is not possible to teach with one's back to the territory, to the human geography that composes it, to the landscapes, to nature, to the knowledge of the sustainable ways of life represented in peasant culture, in local knowledge. All these issues, having verified that they are realities shared at an international level, are what have led us to propose this International Congress on Rural Education in the 21st Century; to demand a change of course in educational policies to contribute from this area to a habitable and inhabited rural environment, which proposes new balanced rural-urban relations.

Tamara Balboa García
President of COCEDER

PRÓLOGO (Português)

Nas páginas seguintes faremos um breve resumo do conteúdo do I Congresso Internacional de Educação Rural Século XXI, sob o lema 'Pela educação rural para o repovoamento', realizado em Cortes de la Frontera, Málaga, nos dias 4, 5 e 6 de abril de 2024. Este foi o resultado de um longo processo de trabalho que ocupa as entidades organizadoras desde 2019: impulsionado nos seus primórdios pelo Grupo de Investigación Rural PROCIE da Universidad de Málaga e a Universidad Rural Paulo Freire da Serranía de Ronda, aos quais então adicionaram a Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), os Colectivos de Acción Solidaria (CAS) e o Instituto Paulo Freire España. O Conselho Provincial de Málaga e a Câmara Municipal de Cortes de la Frontera também se uniram como colaboradores com recursos técnicos e económicos.

Escrevo este prólogo olhando para uma escola rural inaugurada em 1974 com mais de 700 alunos, cinquenta anos depois mal tem 30 crianças, em decorrência das múltiplas causas do despovoamento; e pela ação ou omissão das políticas educacionais e dos sucessivos cortes de recursos e professores que nos mergulharam numa espiral de declínio, que levaram muitas escolas ao encerramento e outras a uma situação de difícil subsistência.

Quando começamos a trabalhar na necessidade de organizar um Congresso para falar sobre educação rural, sabíamos da urgência de abordar essa questão, pois, infelizmente, as pessoas que vivem neste território sabem que, se a tendência atual continuar, muitas das escolas nas aldeias não terão muito tempo. Porque sabemos que uma vila sem escola é uma vila irremediavelmente condenada à morte. A educação é uma das linhas fundamentais em que se deve trabalhar na luta contra o despovoamento por vários motivos: o primeiro e óbvio é que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, e é fundamental que permaneçam nas aldeias para que adquiram aprendizagens adaptadas ao ambiente, o que lhes permite valorizar o meio em que vivem e realizar os seus projetos de vida. Portanto, deve ser um compromisso político manter as escolas abertas e reabertas para lutar contra o despovoamento, mas cuidando dos padrões de qualidade educacional intactos. Os alunos do meio rural não conseguem ver suas oportunidades e recursos diminuídos de uma só vez em relação ao meio urbano, para isso é fundamental atuar nestes termos: adequar os índices, proporcionar estabilização às equipas docentes e formação especializada com perspectiva rural na carreira académica, dar visibilidade positiva à realidade do meio rural no currículo escolar, etc. Como foi evidenciado nestes dias, dos quais este livro é uma reflexão fiel. Esse contexto marginalizado pela cultura urbanocêntrica hegemónica tem um enorme potencial para aprender, viver e fazê-lo com respeito à natureza e aos pares, e isso deve ser valorizado desde as escolas.

A segunda razão é que o ensino superior também não está sendo tomado em consideração o potencial do meio rural, formamos os jovens para sair, não para ficar. Se resistirem nas aldeias até ao final do ensino secundário, o ensino universitário é o primeiro momento de uma via de sentido único que na maioria dos casos não tem retorno, o talento e o capital humano das aldeias ficam nas grandes cidades.

A terceira razão é que a educação tem um papel transformador na sociedade e neste momento precisamos dessa mudança radical para poder continuar mantendo um planeta habitável, um planeta que estamos levando à beira do colapso, no qual as desigualdades, as crises sanitárias, os conflitos estão aumentando... E as crianças são mais uma vez um dos grupos mais desfavorecidos quando se trata de enfrentar todos esses desafios.

A quarta razão é que não se pode legislar ignorando as realidades em que essas leis vão ser aplicadas, e receio que, de uma forma ignorante ou egoísta, tenha sido isso que aconteceu nas zonas rurais em relação à educação durante décadas. Houve muitas mudanças legislativas que a educação sofreu neste país, mas em nenhuma dessas modificações houve um compromisso claro e decisivo com a educação do campo; pelo contrário, algumas aprofundaram a concentração de alunos nas capitais dos municípios e, portanto, na concentração de famílias, acelerando cada vez mais o abandono de aldeias e vilas.

Não é possível ensinar de costas para o território, para a geografia humana que o compõe, para as paisagens, para a natureza, para o conhecimento dos modos de vida sustentáveis representados na cultura camponesa, no saber local. Todas essas questões, verificadas que são realidades compartilhadas em nível internacional, são o que nos levou a propor este Congresso Internacional de Educação do Campo no Século XXI; exigir uma mudança de rumo nas políticas educacionais para contribuir a partir desta área para um ambiente rural habitável e habitado, que proponha novas relações rural-urbanas equilibradas.

Tamara Balboa García

Presidente da COCEDER

PRÒLEG (Català)

A les pàgines següents farem un breu resum dels continguts del I Congrés Internacional d'Educació Rural Segle XXI, sota el lema 'Per una educació rural per a la repoblació', celebrat a Cortes de la Frontera, Màlaga, els dies 4, 5 i 6 d'abril de 2024. Aquest ha estat el fruit d'un llarg procés de treball que ocupa les entitats organitzadores des de l'any 2019: impulsat en els seus inicis pel Grupo de Investigación Rural PROCIE de la Universidad de Málaga i la Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda, als que van sumar seguidament la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), els Colectivos de Acción Solidaria (CAS) i l'Instituto Paulo Freire España. Sumant-se també com a col·laboradors en recursos tècnics i econòmics la Diputació de Màlaga i l'Ajuntament de Cortes de la Frontera.

Escric aquest pròleg mirant a un col·legi rural obert l'any 1974 amb més de 700 alumnes, cinquanta anys després a penes té 30 nens/es, com a conseqüència de les múltiples causes de la despoblació; i per l'acció o omisió de les polítiques educatives i de les successives retallades en recursos i professorat que ens han sumit en una espiral de declivi, que han portat molts col·legis al tancament i a altres a una situació de difícil subsistència.

Quan vam començar a treballar en la necessitat d'organitzar un Congrés per parlar d'educació rural érem conscients de la urgència d'abordar aquest tema, ja que, lamentablement, les persones que vivim en aquest territori sabem que, de seguir la tendència actual, a moltes de les escoles dels pobles no els queda gaire temps. Perquè sabem que un poble sense escola és un poble irremeiablement abocat a la mort. L'educació és una de les línies fonamentals en què s'ha de treballar en la lluita contra la despoblació per diverses raons: la primordial i òbvia és que els infants d'avui seran els adults/es de demà, i és fonamental que romanguin als pobles perquè adquireixin aprenentatges adaptats al medi, que els permetin posar en valor l'entorn en què viuen i realitzar els seus projectes de vida. Per tant, ha de ser una aposta política mantenir obertes i reobrir les escoles per lluitar contra la despoblació, però cuidant intactes els estàndards de la qualitat educativa. L'alumnat del medi rural no pot veure minvades gens ni mica les seves oportunitats i recursos en relació amb el medi urbà, per això és fonamental actuar en aquests termes: adaptar les ràtios, dotar d'estabilització els equips docents i d'una formació especialitzada amb òptica rural en la carrera acadèmica, donar visibilitat en positiu a la realitat del medi rural en el currículum escolar, etc. Com s'ha posat en evidència durant aquests dies dels quals aquest llibre és fidel reflex. Aquest context marginat per la cultura hegemònica urbanocèntrica té un enorme potencial per aprendre, viure i fer-ho amb respecte a la natura i als iguals, i això s'ha de posar en valor des de les escoles.

La segona raó és que l'educació superior tampoc està tenint en compte les potencialitats del medi rural, formem els joves per anar-se'n, no per quedar-se. Si resisteixen als pobles fins a la fi de l'educació secundària, la formació universitària suposa el primer moment d'un camí d'anada que en la majoria dels casos no té retorn, el talent i capital humà dels pobles es queda a les grans ciutats.

La tercera raó és que l'educació té un paper transformador de la societat i en aquests moments necessitem aquest canvi radical per poder continuar mantenint un planeta habitable, un planeta que estem portant al caire del col·lapse, en què augmenten les desigualtats, les crisis sanitàries, els conflictes... I la infància, una vegada més, és un dels col·lectius més desfavorits davant l'abordatge de tots aquests reptes.

La quarta raó és que no es pot legislar ignorant aquelles realitats en què s'aplicaran aquestes lleis, i em temo que de manera ignorant o interessada això és el que ha passat en el medi rural en relació amb l'educació des de fa dècades. Molts han estat els canvis legislatius que ha patit l'educació en aquest país, però en cap d'aquestes modificacions hi ha hagut una aposta clara i decidida per l'educació rural; ans al contrari, algunes han aprofundit en la concentració de l'alumnat a les capitals de comarca i, per tant, en la concentració de les famílies, accelerant cada vegada més l'abandonament dels pobles.

No es pot ensenyar d'esquena al territori, a la geografia humana que el compon, als paisatges, a la natura, al coneixement dels modes de vida sostenible representada en la cultura pagesa, en el saber local. Totes aquestes qüestions, havent constatat que són realitats compartides a nivell internacional, són les que ens han portat a plantejar aquest Congrés Internacional sobre l'Educació Rural al Segle XXI; a demandar un gir de rumb de les polítiques educatives per contribuir des d'aquest àmbit a un medi rural habitable i habitat, que plantegi unes noves relacions equilibrades camp-ciutat.

Tamara Balboa García
Presidenta de COCEDER

PRÓLOGO (Galego)

Nas seguintes páxinas faremos un breve resumo dos contidos do I Congreso Internacional de Educación Rural Siglo XXI, baixo o lema “Por unha educación rural para a repoboación”, celebrado en Cortes de la Frontera, Málaga, os días 4, 5 e 6 de abril de 2024. Este foi o froito dun longo proceso de traballo que ocupa ás entidades organizadoras dende o ano 2019: impulsado nos seus inicios polo Grupo de Investigación Rural PROCIE da Universidade de Málaga e a Universidade Rural Paula Freire da Serranía de Ronda, ós que seguidamente se uniron a Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), os Colectivos de Acción Solidaria (CAS) e o Instituto Paulo Freire España. Sumándose tamén como colaboradores en recursos técnicos e económicos a Deputación de Málaga e o Concello de Cortes de la Frontera.

Escribo este prólogo mirando a un colexio rural aberto no ano 1974 con máis de 700 alumnos/as, cincuenta anos despois apenas ten 30 nenos/as, como consecuencia das múltiples causas do despoboamento; e pola acción ou omisión das políticas educativas e dos sucesivos recortes en recursos e profesorado que nos sumiron nunha espiral de declive, que levou a moitos colexios ó peche e a outros a unha situación de difícil subsistencia.

Cando empezamos a traballar na necesidade de organizar un Congreso para falar de educación rural éramos conscientes da urxencia de abordar este tema, xa que, lamentablemente, as persoas que vivimos nestes territorios sabemos que, de seguir a tendencia actual, a moitas das escolas das aldeas nos lles queda moito tempo. Porque sabemos que unha aldea sen escola é unha aldea irremediabilmente abocada á morte. A educación é unha das liñas fundamentais nas que se debe traballar na loita contra o despoboamento, por varias razóns: a primordial e obvia é que os nenos/as de hoxe serán os adultos/as de mañá, e é fundamental que permanezan nas aldeas para que adquiren aprendizaxes adaptados ó medio, que lles permitan por en valor o entorno no que viven e realizar os seus proxectos de vida. Por tanto, debe de ser unha aposta política manter abertas e reabrir as escolas para loitar contra o despoboamento, pero deixando intactos os estándares da calidade educativa. O alumnado do medio rural non poder ver mermadas un ápice as súas oportunidades e recursos en relación co medio urbán, para elo é fundamental actuar nestes termos: adaptar as ratios, dotar de estabilidade os equipos docentes e unha formación especializada con “visión rural” na carreira académica, dar visibilidade en positivo á realidade do medio rural no currículo escolar, etc. Como se puxo en evidencia nestes días do que este libro é o fiel reflexo. Este contexto marxinado pola cultura hexemónica urbanocéntrica ten un enorme potencial para aprender, vivir e facelo con respecto a natureza e os/as iguais, e este debe pórse en valor dende as escolas.

A segunda razón, é que a educación superior tampouco está tendo en conta as potencialidades do medio rural, formados os/as mozos/as para marchar, non para quedar. Se resisten nas aldeas ata o fin da educación secundaria, a formación universitaria supón o primeiro momento dun camiño de ida que na maioría dos casos non ten retorno, o talento e o capital humano das aldeas quédase nas grandes cidades.

A terceira razón, é que a educación ten un papel transformador da sociedade e nestes momentos necesitamos ese cambio radical para poder seguir mantendo un planeta habitable, un planeta que estamos levando ó borde do colapso, e no que se acrecentan as desigualdades, as crises sanitarias, os conflitos,... e a infancia, unha vez máis, é un dos colectivos máis desfavorecidos ante o abordaxe de todos estes retos.

A cuarta razón é que non se pode legislar ignorando aquelas realidades nas que se van a aplicar ditas leis, e témome que dunha maneira ignorante ou interesada eso foi o que pasou co medio rural en

relación coa educación dende fai décadas. Moitos foron os cambios lexislativos que sufriu a educación neste país, pero en ningunha desas modificacións houbo unha aposta clara e decidida pola educación rural; ó contrario, algunhas afondaron na concentración do alumnado nas cabeceiras comarcais e, polo tanto, na concentración das familias, acelerando cada vez máis o abandono das aldeas.

Non se pode ensinar de costas ó territorio, á xeografía humana que o compón, á paisaxe, á natureza, ó coñecemento dos modos de vida sostible representados na cultura campesiña, no saber local. Todas estas cuestións, constandingo que son realidades compartidas a nivel internacional, son as que nos levaron a prantexar este Congreso Internacional sobre a Educación Rural no Siglo XXI; a demandar un xiro das políticas educativas para contribuír desde este ámbito a un medio rural habitable e habitado, que prantexe unhas novas relacións equilibradas campo- cidade.

Tamara Balboa García
Presidenta de COCEDER

HITZAURREA (euskera)

Hurrengo orrialdeetan, Cortes de la Fronteran (Malaga) 2024ko apirilaren 4, 5 eta 6an egin zen Siglo XXI Landa Hezkuntzari buruzko Nazioarteko I. Kongresuaren edukien laburpen bat egingo dugu, "Birpopulaketarako landa-hezkuntza baten alde" lelopean. Lan prozesu luze baten emaitza izan da, 2019. urtetik erakunde antolatzaileei dagokiena: hasieran Malagako Unibertsitateko PROCIE Landa Ikerketa Taldeak eta Paulo Freire de la Serranía de Ronda Landa Unibertsitateak bultzatu zuten, eta, ondoren, Landa Garapeneko Zentroen Konfederazioak (COCEDER), Ekintza Solidarioko Kolektiboek (CAS) eta Paulo Freire España Institutuak ere parte hartu zuten. Malagako Diputazioa eta Cortes de la Fronterako Udalak ere laguntzaile izan dira baliabide tekniko eta ekonomikoetan. 1974. urtean 700 ikasle baino gehiago zituen landa-eskola ireki bati begira idazten dut hitzaurre hau. Berrogeita hamar urte geroago, 30 haur baino ez ditu despopulazioaren arrazoi ugarien ondorioz, eta hezkuntza-politikak eta baliabideetan eta irakasleetan egindako murrizketak direla-eta, gainbehera etorri da, eta ikastetxe asko itxi egin dira eta beste batzuk irautea zaila izan da.

Landa-hezkuntzaz hitz egiteko kongresu bat antolatzeko beharra lantzen hasi ginenean, gai horri heltzeko premiaz jabetu ginen; izan ere, tamalez, lurralde honetan bizi garenok badakigu, egungo joerari jarraituz gero, herrietako eskola askori ez zaiela denbora askorik geratzen. Badakigulako eskolarik gabeko herria ezinbestean heriotzara behartutako herria dela. Hezkuntza da despopulazioaren aurkako borrokan landu behar den funtsezko ildoetako bat, hainbat arrazoiengatik: gaur egungo haurrak biharko helduak izango dira nagusi eta begi-bistakoa, eta funtsezkoa da herrietan geratzea ingurunera egokitutako ikaskuntzak eskura ditzaten, bizi diren ingurunea balioetsi eta beren bizi-proiektuak egin ditzaten. Beraz, apustu politikoa izan behar du irekita mantentzeak eta eskolak berriro irekitzeak, despopulazioaren aurka borrokatzeko, baina hezkuntza-kalitatearen estandarrak bere horretan zainduta. Landa-inguruneko ikasleek ezin dituzte beren aukerak eta baliabideak apur bat murriztu hiri-inguruneari dagokionez. Horretarako, funtsezkoa da honela jokatea: ratioak egokitzea, irakasle-taldeei egonkortasuna ematea eta landa-inguruneko prestakuntza espezializatua ematea "karrera akademikoan, landa-ingurunearen errealitatea modu positiboan ikusaraztea eskola-curriculumean, etab. Egun hauetan agerian geratu denez, liburu hau fidela da. Kultura hegemoniko urbanozentrikoak baztertutako testuinguru horrek ahalmen handia du ikasteko, bizitzeko eta naturarekiko eta berdinekiko errespetuz ikasteko, eta hori balioetsi egin behar da eskoletatik.

Bigarren arrazoia da goi-mailako hezkuntzan ere ez dela kontuan hartzen landa-ingurunearen potentzialtasuna; gazteak alde egiteko prestatzen ditugu, ez geratzeko. Herrietan bigarren hezkuntza amaitu arte irauten badute, unibertsitate-prestakuntza da gehienetan itzulerarik ez duen joaneko bidearen lehen unea, eta herrien talentua eta giza kapitala hiri handietan geratzen da. Hirugarren arrazoia da hezkuntzak gizartea eraldatzen duela, eta une honetan erabateko aldaketa hori behar dugu bizitzeko moduko planeta bat mantentzen jarraitu ahal izateko, kolapsoaren ertzerara eramaten ari garen planeta bat, non desberdintasunak, osasun-krisiak, gatazkak... areagotzen diren, eta haurtzarora, beste behin ere, kolektibo behartsuenetako bat da erronka horiei guztiei aurre egiteko. Laugarren arrazoia da ezin direla legeak egin lege horiek aplikatuko diren errealitateak alde batera utzita, eta beldur naiz hori gertatu dela, modu ezjakin edo interesatuan, landa-ingurunean, hezkuntzari dagokionez, duela hamarkada batzuetatik hona. Askok izan dira hezkuntzak herri honetan jasan dituen lege-aldaketak, baina aldaketa horietako bakar batean ere ez zen egon landa-hezkuntzaren aldeko apustu argi eta erabakigarririk; aitzitik, batzuek ikasleak eskualde-buruetan kontzentratzean sakondu

dute, eta, beraz, familien kontzentrazioan, herrixken eta herrien abandonua gero eta gehiago bizkortuz.

Ezin zaie bizkarra eman lurraldeari, lurraldea osatzen duen giza geografiari, paisaiei, naturari, nekazarien kulturaren irudikatutako bizimodu jasangarrien ezagutzari, tokiko jakintzari. Gai horiek guztiak, nazioartean partekatutako errealitateak direla egiaztatu ondoren, Landa Hezkuntzari buruzko Nazioarteko Kongresu hau XXI. mendean planteatzera eraman gaituzte, hezkuntza-politiken norabidea aldatzeko eskatzera, eremu horretatik landa ingurune bizigarri eta bizi bati laguntzeko, landa eta hiri arteko harreman orekatu berriak planteatuko dituen.

Tamara Balboa García

COCEDEReko lehendakaria

DOCUMENTO BASE

I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL SIGLO XXI

‘Por una educación rural para la repoblación’



1. PREÁMBULO. El nuevo “interés” por el medio rural: reto demográfico, cambio climático y educación rural para el siglo XXI

En la actualidad se ha despertado la necesidad de reflexionar sobre el fenómeno de la “España vaciada”, o lo que es lo mismo, la urgente necesidad de detener el proceso de emigración campo-ciudad (medio rural-urbano) que, desde principios del siglo XX con más notoriedad, se viene produciendo hasta nuestros días. En 2019, tras las elecciones generales, el nuevo gobierno en coalición de España inauguró el nuevo Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO), cuyos objetivos en esta segunda misión es definido desde este prisma:

La evolución demográfica reciente en España muestra aspectos positivos, como el aumento de la esperanza de vida o el crecimiento generalizado de la población en el siglo XXI, pero también negativos, como la despoblación de la mayor parte de su territorio, principalmente de sus áreas rurales, la baja densidad, la caída de la natalidad, o los efectos derivados de la sobrepoblación estacional.

La sostenibilidad de nuestro Estado de Bienestar requiere afrontar los desafíos de la dinámica de población, que pueden poner en riesgo la cohesión social, la vertebración territorial y nuestro modelo de convivencia. El Reto Demográfico es una dimensión fundamental de la cohesión social y territorial en nuestro país, y uno de los ejes prioritarios en la agenda de reformas pendientes.

El Reto Demográfico es una idea compleja, que engloba numerosas dimensiones de la población, referidas tanto a la estructura de la pirámide (por sexo, edad...), como a la localización (en áreas rurales, en ciudades, en zonas despobladas, en áreas con dispersión territorial...) o a las condiciones de vida (con dificultades para la prestación de servicios, de bajo nivel de renta...).

Por ello, afrontar el Reto Demográfico engloba desafíos muy diversos, como la despoblación, el envejecimiento, o los efectos de la población flotante, pero también, otros como la masculinización del territorio, la baja densidad, la dispersión territorial, las migraciones, las políticas de retorno, la caída de la fecundidad y la baja natalidad, la sobrepoblación estacional, etc.

El reto exige dar nuevas respuestas desde la acción política y cambiar la mirada a nuestro territorio: una nueva comprensión de la relación entre el medio rural y las ciudades; una alianza intergeneracional, desde la infancia hasta las personas mayores; y reforzar los vínculos entre el sector público y los actores locales, verdaderos protagonistas en el reto demográfico y la lucha contra la despoblación.

El cambio demográfico en perspectiva europea

El desafío demográfico no es exclusivo de España, sino que estamos en un contexto global de cambio demográfico, que afecta especialmente a Europa. Por ello, en los últimos años la Unión Europea ha comenzado a analizar los retos demográficos y poner en marcha políticas que los aborden:

- *El impacto del cambio demográfico y las necesidades de inversión en infraestructuras y acceso a servicios, especialmente para las personas y territorios más vulnerables a estos cambios.*
- *El progresivo envejecimiento de la población, garantizando que los sistemas de protección social de Europa aborden adecuadamente las necesidades de una población que envejece, y eviten el riesgo de pobreza.*
- *El retraso de la maternidad, la caída de la natalidad, los procesos para conciliar mejor el trabajo y la familia y apoyar a las personas a lo largo de sus carreras, como parte del Pilar Europeo de Derechos Sociales.*

- *Las migraciones, tanto como procesos de atracción como de salida y de movimientos entre áreas de la Unión, y prioritariamente aquellas zonas más afectadas por la 'fuga de cerebros'.*
- *La despoblación rural, las zonas en declive demográfico y los problemas de prestación de servicios en ámbitos de baja densidad, generando y compartiendo una nueva visión a largo plazo para las zonas rurales.*
- *El Green New Deal, que oriente las inversiones hacia una economía plenamente descarbonizada y resiliente al cambio climático en el año 2050.¹*

Con esta nueva óptica gubernamental parece que se toma en consideración los déficits acumulados no solo en nuestro país, sino en toda Europa, con respecto a un modelo desarrollista basado en una economía de libre mercado, que ha primado el progreso tecno-industrial y económico en las ciudades, sobre la fagocitación de la base regional que las circunda: el medio rural en su integridad. Sin duda alguna lo más interesante es que algo, por fin, se mueve y focaliza la atención prioritaria en las desigualdades históricas rural-urbana. Abriéndose procesos de reflexión colectiva que desde luego no debieran de quedarse, como suele ocurrir, en una batería desconecta de acciones por doquier de las distintas instituciones públicas. Que son, paradójicamente, las que han impulsado en el pasado políticas rurales fracasadas que no han dado resultado para el reequilibrio territorial, y que escasamente ejercen su autocrítica.

De lo que se trataría, a nuestro juicio, es de situarnos en el estudio y sensibilización sobre las raíces del problema. O sea, avanzar hacia un profundo diagnóstico sociohistórico, cultural, educativo y político-económico de la despoblación rural que se realice contando en primera voz con las poblaciones afectadas; e intentar desde ahí arbitrar soluciones que no caigan en la cosmética, el remedo de salir del paso y el pack estrictamente tecnológico. Ir a las causas profundas de estos deficitarios procesos migratorios no solo es necesario, sino urgente. La lucha contra la despoblación es también una carrera por dar peso a nuevos modelos socioeducativos, ecoeconómicos y culturales. Como defiende el ruralista contemporáneo Jaime Izquierdo de 'la conservación cultural de la naturaleza'. Término que es acuñado por el geógrafo norteamericano Carl O. Sauer (1955)². Es decir, el rediseño de las relaciones interterritoriales campo-ciudad y viceversa, incorporando los aspectos culturales, económicos, agroecológicos y sociales que los definen, y no solo la singularidad de los biológicos o naturalistas. Porque una de las especies esenciales en peligro de extinción para el mantenimiento del ecosistema alimentario (la primordial sociedad nutricia) y paisajístico de nuestro patrimonio, es el hombre³ agrario-rural en su totalidad, con su vieja y sabia cultura de gestión territorial campesina. Ni más ni menos, la que nos ha traído hasta aquí desde el periodo neolítico.

Abrir los ojos ante la emergencia climática global, el hambre y la pobreza en el mundo. La ONU "dixi".

¹ MITECO (2019) : <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/que-es/default.aspx>

² Izquierdo Vallina, J. (2013). La conservación cultural de la naturaleza. KRK. Cuadernos de Pensamiento. Oviedo.

³ Cuando utilizamos la palabra 'hombre' nos referimos a su sentido etimológico primario: En la antigüedad clásica "hombre" (del latín homo-inis) significaba en su origen: el animal que provenía del suelo (humus) en contraposición a los dioses. El "hombre" (homo) es el que sale de suelo ("humus"). Después pasó a ser el referente terminológico en el modo biológico y evolutivo: el linaje "homo", que incluye a los dos géneros, claro. A este respecto de atender la necesidad de imprimir una perspectiva de género al lenguaje, más que forzar y extorsionar arbitrariamente la lengua española, se va opta por ahondar en su conocimiento; e investigar la riqueza de los recursos gramaticales que permitan cumplir con el noble y doble objetivo de la igualdad social y el respeto a la integridad de nuestra lengua universal sin obviar su necesidad de evolución consecuente. No sé si lo conseguiremos.

La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha destruido vidas, medios de subsistencia y economías. Sin embargo, no ha ralentizado el cambio climático significativamente (ONU)⁴, y plantea amenazas cada vez mayores para la salud, el trabajo y la seguridad de las personas. Lo que está en juego no podría ser más importante: según los datos científicos, las temperaturas se encuentran en máximos sin precedentes, los niveles de gases de efecto invernadero están aumentando, el nivel del mar está subiendo y los desastres naturales se están agravando.

A medida que el mundo hace frente a la pandemia y emprende la recuperación, existe un reconocimiento cada vez mayor de que la recuperación debe ser un camino hacia una economía verde y sostenible que produzca empleos y prosperidad, reduzca las emisiones y aumente la resiliencia, como lo demuestra el Pacto Verde Europeo (2019-2024)⁵, y el Plan de Acción Europeo de la Economía Circular⁶. Curiosamente las orientaciones que desde la ciencia ecológica y del movimiento conservacionista –siempre denigrados mediáticamente- venían denunciando y anunciando a todas luces. El presente sitio web (www.un.org/es/climatechange) presenta el modo en que la ONU están reuniendo a todas las naciones y todos los pueblos, de forma que no dejemos a nadie atrás a la hora de encarar la emergencia climática mundial. En el caso de nuestro país, recientemente se ha aprobado el documento base del Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNAAC, 2021- 2030)⁷, en el que se advierte de las amenazas y de los factores de corrección que habría que poner en uso.

Sin duda alguna, se hace evidente que estamos ante una situación de alarma y supervivencia de la especie humana en el planeta, su hogar o morada. Según todos los estudios científicos recientes y los nuevos planes gubernamentales, si no hay una radical corrección del rumbo productivo entre las relaciones ser humano-naturaleza, la amenaza del colapso ecológico y del ecocidio aumentará considerablemente⁸. Como consecuencia de ello en la Agenda para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015-2030), se articularon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que “constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años”⁹. Además de poner fin a la pobreza¹⁰ en el mundo, los ODS incluyen, entre otros puntos, “erradicar el hambre¹¹ y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad

⁴ https://www.eldiario.es/sociedad/onu-certifica-pandemia-ralentizado-avance-cambio-climatico-tiempo-agota_1_8306226.html

⁵ https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_es

⁶ https://ec.europa.eu/environment/strategy/circular-economy-action-plan_en

⁷ <https://www.miteco.gob.es/es/cambio-climatico/temas/impactos-vulnerabilidad-y-adaptacion/plan-nacional-adaptacion-cambio-climatico/default.aspx>

⁸ La Organización Mundial Meteorológica (OMM) junto a las principales organizaciones de ciencia climática del mundo, entre las que se encuentra la ONU (2019), revelaron un informe que demuestra la evidente y creciente brecha entre los objetivos acordados para abordar el calentamiento global y la realidad actual. El informe “United in Science” (Unidos en la Ciencia- OMM, 2020) reúne los detalles sobre el estado actual del clima y presenta tendencias en las emisiones y concentraciones atmosféricas de los principales gases de efecto invernadero. Los científicos destacan la urgencia de una transformación socioeconómica fundamental en sectores clave como el uso de la tierra y la energía (medio rural), para evitar un aumento peligroso de la temperatura global con impactos potencialmente irreversibles. También examinan herramientas para apoyar tanto la mitigación como la adaptación.

⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

¹⁰ Según la ONU, más de **700 millones de personas**, o el 10 % de la población mundial, aún vive en situación de extrema pobreza a día de hoy, con dificultades para satisfacer las necesidades más básicas, como la salud, la educación y el acceso a agua y saneamiento, por nombrar algunas. La mayoría de las personas que viven con menos de 1,90 dólares al día viven en el África subsahariana. En todo el mundo, los **índices de pobreza en las áreas rurales son del 17,2 %**; más del triple de los mismos índices para las áreas urbanas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

¹¹ Tras décadas de una disminución constante, el número de personas que padecen hambre (medido por la prevalencia de desnutrición) comenzó a aumentar lentamente de nuevo en 2015. Las estimaciones actuales indican que cerca de **690 millones de personas en el mundo padecen hambre**, es decir, el 8,9 por ciento de la población mundial, lo que supone un aumento de unos 10 millones de personas en un año y de unos 60 millones en cinco años.

Según el Programa Mundial de Alimentos, alrededor de **135 millones de personas padecen hambre severa** debido principalmente a los conflictos causados por los seres humanos, el cambio climático y las recesiones económicas. La pandemia de COVID-19 podría duplicar ahora esa cifra y sumar unos 130 millones de personas más que estarían en riesgo de padecer hambre severa a finales de 2020: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/hunger/>

de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia". En el peor de los casos pareciera que la vida humana podría extinguirse con el pasar del tiempo, como ya lo han hecho numerosas especies en la historia evolutiva, pero el universo continuará su devenir sin nosotros. Él no tiene problemas, el problema es nuestro. La historia de la humanidad es un pequeño destello en el tren de los milenios acumulados. "Si se comprimiese en un solo día teórico todo este proceso evolutivo, el Homo Sapiens aparecería en los últimos segundos de esas veinticuatro horas" (Fernández Durán, R. 1993:30)¹². Pero desde luego ya radicalmente sería diferente. La especie humana ha provocado en ese tiempo cambios tan importantes en el planeta como varias glaciaciones y otras convulsiones geológicas juntas (Myers, 1985)¹³. Por ello, creemos que es una tarea altamente compleja el encaminarse a mostrar la necesidad de un cambio radical de mirada en nuestros valores sociales y culturales, que se han ido configurando durante décadas en el paradigma del crecimiento económico, la acumulación, la competitividad y el individualismo que probablemente se origina formalmente en la revolución industrial del siglo XIX: relaciones de gasto ingente de bienes materiales, extracción de la riqueza a costa de terceros –países en vías de desarrollo-, esquilma de los recursos naturales, explotación de mano de obra, etc.

La educación es un 'alma' cargada de futuro.

En nuestro caso específico, se trataría de restaurar la dignidad histórica con un contexto territorial y social, -el del medio y la sociedad rural-, que ha sido relegado estructural y culturalmente frente al poder hegemónico de la ciudad o megaciudad: conciencia urbanocéntrica o urbanocentrismo. La complejidad resulta de dos hechos fundamentales e interactivos entre sí: por un lado, la falta de memoria humana social producto de la vertiginosa aceleración tecnológica del último siglo (ruptura espacio/temporal). A lo que hay que sumar, probablemente, el empeño del statu quo para que qué borremos la conexión con nuestro pasado histórico haciéndolo inútil: la sociedad de consumo se instala para su éxito desde el autismo del "carpe diem".

En este complejo contexto (cambio climático-reto demográfico) alterando y parafraseando un verso del bueno de Gabriel Celaya, 'la educación debiera ser un alma cargada de futuro'. Si esto no ocurre y ambas problemáticas son abordadas desde la misma perspectiva macroeconómica liberal que las ha propiciado (soluciones verticales frente a participación social, oligarquías industriales y científico-tecnológicas versus participación y conocimiento local), el esfuerzo bien pudiera quedar en baldío. Sería como poner al zorro a cuidar el gallinero. Sin ir más lejos, ya está ocurriendo algo así con la deriva que ha tomado la implantación, sin ninguna planificación previa de ordenación del territorio, el montante de industrias solares por todo el país, que en síntesis no vienen a solucionar el problema de la demanda energética. Puesto que no se actúa desde una educación popular y sensibilización para la contención de la demanda (ahorro y eficiencia energética), sino el aumento en sí mismo de la oferta a cualquier precio.

Creemos que debe ser el momento de reforzar y reorientar el sistema de educación pública y de otros subsistemas de carácter incidental o informal, que completan la formación personal y profesional de la población rural, y también urbana. De ahí de la necesidad de este I Congreso de Educación Rural para el siglo XXI. Porque lo que se pretende es el cambio de un paradigma de

¹² Fernández Durán, R. (1993). La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global. Edit. Fundamentos. Madrid.

¹³ Myers, N. (1985). El Atlas Gaia para la Gestión del Planeta. Edit. H. Blume. Madrid. Cita en Fernández Durán, R. 1993: 30)

pensamiento, ya obsoleto, para afrontar los problemas desde un orden global, agroecológico y de dimensión humana. Un paradigma, el viejo, que aún está pegado como una piel e implícito en nuestra manera de relacionarnos con la realidad diaria, en base a un imaginario de felicidad viciada orientada desde la acumulación de bienes materiales y la frivolidad (producción-consumo-tecnoadicción). No hay nada más que ver que una parte principal del ocio-consumo en las ciudades durante el fin de semana, se instala en los laboratorios publicitarios y comerciales de las grandes superficies: las nuevas catedrales del siglo XX y XXI. Trabajar, en una buena parte en condiciones precarias, para ser felices consumiendo. Esta creemos que es la lógica a superar.

Todo ello para realizar una propuesta de relevo y sustitución por uno nuevo paradigma que plantea valores esenciales contrapuestos basados en la autocontención (relaciones humanas, austeridad, solidaridad, igualdad social desde la diferencia, encuentro con la naturaleza, y con el arte alimentario –agroecología-, etc.). Quizá estamos ante un giro copernicano que afecta al mundo íntimo de las hábitos y creencias arraigadas, un plano que se sitúa principalmente en la axiología, la nueva espiritualidad y la reconsideración de la conducta individual y social. Un viraje paradigmático que nos moviliza radicalmente nuestro sentido de la vivencia en la cotidianidad desde lo profundo. Probablemente podemos situarla a nivel de impacto social junto a la revolución agraria neolítica, la tecnológica de la Revolución Industrial o la espacial.

2. OBJETIVOS

- Analizar las políticas públicas para el Reto Demográfico en materia de educación formal, formación para el trabajo y educomunicación. Edificando una visión múltiple, participativa y consensuada de los cambios que son necesarios operar para el buen desarrollo de un 'mundo rural vivo'. Pudiendo influir a medio y largo plazo en ellas.
- Cuestionar y reconstruir la educación rural para el siglo XXI desde el sistema educativo, analizando los cambios necesarios dentro de su organización formal y planificación curricular. Teniendo como horizontes la alfabetización digital, la creatividad social y la cultura de la iniciativa social y emprendedora.
- Reflexionar sobre la necesidad de reprogramar un currículo para el total del sistema educativo, y en particular para el de ámbito rural, en el que se incorpore la 'perspectiva rural' como un elemento transversal de contenidos. Hasta ahora la visión que aparece en el mismo se diseña desde presupuestos urbanocéntrico, donde este contexto social ocupa un lugar secundario cuando no marginal.
- La educación no se circunscribe al ámbito escolar o académico, cruza y traspasa este sistema y se enlaza e integra con la vida (educación permanente). Revisar, localizar y conocer otras experiencias más o menos sistematizadas de educación rural, que se desarrollan en este contexto vía otras entidades profesionales y sociales en el territorio, que están llenas de potenciales y riqueza de aprendizajes.
- La alfabetización digital y audiovisual es una necesidad imperante en la sociedad actual. Este nuevo lenguaje impera en la realidad virtual y en la llamada 'sociedad de la información y el conocimiento'. La educación rural del siglo XXI debe estar presente no solo como receptor de contenidos, sino como actor con personalidad y desde su propia identidad histórico-agraria y campesina.

- Influir, en la medida de la posible, para superar un paradigma de pensamiento y conducta social ya obsoleto, ligado a un modelo de producción y felicidad orientado hacia la acumulación y el consumo material, con la emergencia de una visión de los fundamentos de la vida social comunitaria: la solidaridad y la justicia social, la autocontención, el consumo responsable y el reequilibrio territorial rural-urbano desde el ámbito de la economía agroecológica.

3. POBLACIÓN DESTINO

- Equipos directivos, centros de profesorado y profesorado de los Centros Educativos Rurales
- Sector estudiantil en activo
- Equipos docentes de Facultades de CC.EE. y Desarrollo Rural
- Servicios técnicos educativos y formativos de la administración pública local, provincial, regional, estatal, latinoamericana y europea.
- Organizaciones profesionales con competencia en materia de educación, formación para el trabajo, iniciativa social y cultura emprendedora.
- Entidades sociales con competencia en materia de educación, formación para el trabajo, iniciativa social y cultura emprendedora.
- AMPAS rurales

4. DESARROLLO DE LAS ÁREAS TEMÁTICAS PARA EL DEBATE CRÍTICO Y CONSTRUCTIVO

PERSPECTIVA RURAL-IGUALDAD SOCIAL-ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
<ul style="list-style-type: none">• El necesario cambio de las políticas públicas para la repoblación rural: identidad histórica, culturas campesino-rurales, memoria biocultural y cambio climático.• La educación rural hoy desde la organización y la planificación del sistema educativo: creatividad social y cultura emprendedora.• Perspectiva rural en los diseños curriculares y formación del profesorado para una nueva educación rural en el siglo XXI.• La educación permanente (no formal, ecologías de aprendizaje, educación expandida y aprendizaje incidental en el medio rural): realidad presencial, virtual y conectividad.
RETO DEMOGRÁFICO, SOSTENIBILIDAD Y LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO

*Se consideran transversales los contenidos que van en color.

ÁREA TEMÁTICA 1. El necesario cambio de las políticas públicas para la repoblación rural: identidad histórica, culturas campesino-rurales, memoria biocultural y cambio climático.

Memoria biocultural y cambio climático

El medio rural está imbricado forzosamente por su identidad antropológicamente agraria. Volver a cerrar los ojos a esta realidad como se ha venido haciendo hasta ahora, sin intervenir y replantear la Política Agraria Comunitaria (1962-2020)¹⁴, sería seguir urdiendo un desarrollo rural con pies de barro y ceniza. Orientada básicamente a la agricultura a gran escala (introducción de los agroquímicos, el monocultivo productivista y el agrobussines). Es decir a la consideración de un derecho humano básico, la alimentación, como negocio, modelo que se ha demostrado altamente contaminante en emisiones de CO₂ a la atmósfera y tóxicos a suelos y acuíferos. Por contra se ha ido dejando desprotegida la agricultura tradicional-familiar y de montaña (sumidero de CO₂), rescatada desde la ciencia de la agroecología el control de precios y el comercio de proximidad y, por lo tanto, la pérdida de poder adquisitivo de las comunidades rurales. Convirtiendo a este sector en un oficio cargado de burocracia (de agricultura de autosuficiencia sostenible a empresariado contaminante y endeudado), que conlleva la necesidad de subcontratar servicios a terceros para este procedimiento de gestión empresarial, agravando así su carga económica. Un no respirar dentro de la máxima dificultad en la que se encuentran su población resistente, por unas políticas globales liberales que en nada protege a la pequeña agricultura familiar, ahora llamada ecológica o inteligente. Calificativo este último nominado por la U.E. probablemente para no hacer frente a sus errores y reconocer el desgarró producido en la sociedad agraria.

A pesar de algunos avances tibios en el sentido de hacer más agroambiental la PAC, la firma en este año del periodo 2023-27), tampoco da respuestas nítidas a este problema, con el desencanto de las organizaciones agrarias que representan a los grandes productores y, sobre todo, con las de la agricultura familiar. ADENA (2021) considera que la nueva PAC 'no es ni verde, ni justa, ni adecuada para la agricultura española. Da la espalda al Pacto Verde Europeo, debilitando la ambición climática de esta política'.¹⁵ Es decir, que se insiste en la necedad de los cantos de sirena en forma de convenios y pactos internacionales, para abusar de nuevo de prácticas que lo contradicen en su máxima esencia.

De igual manera, ha de cuestionarse críticamente las Políticas de Ordenación del Territorio, hasta hoy estrictamente orientadas al cultivo del conocimiento conservacionista que han dado un principal valor al enfoque naturalista de la gestión (paisaje, fauna, flora...). Obviando la riqueza cultural del conocimiento local, el humilde campesinado, que había gestionado con saber y armonía con su modelo de economía agraria de orden ancestral. Es decir, la negación y marginación del saber de los gestores naturales: la población de aldeas y pueblos españoles. Aumentando el desgarró entre éstos y el territorio, la base de organización sociocomunitaria y, por ende, la crisis ambiental. Cuando ya está más que demostrado por la ciencia agroecológica que ante el cambio climático el medio rural y sus administradores históricos, los actores de la cultura campesino-rural, han de tener un papel predominante en las políticas de descarbonización. Es decir, que se hace necesario una

¹⁴ En la nueva P.A.C. (2021-2027) todavía solo el 20% de las ayudas agroambientales (agricultura ecológica)

¹⁵ <https://www.wwf.es/?55549/La-nueva-PAC-ni-verde-ni-justa-ni-adecuada-para-la-agricultura-espanola>

‘reagrarización de la sociedad contemporánea’ para intentar una reversibilidad climática altamente difícil.

Sin obviar, el desbarajuste general en el resto de las políticas públicas que afectan a este contexto:

- Servicios públicos cerrados en muchos territorios, en algunas regiones culturas de subsidio (voto cautivo) más que de cultura de la iniciativa o emprendedora -a estas alturas plenamente desenfocadas-.
- Déficits en infraestructuras públicas y telemáticas, dispersión y falta de coordinación en acciones y estrategias en materia de formación para el trabajo.
- Dificultad de acceso a vivienda y tierras públicas, instalación de industrias de energías renovables o cementerios tóxicos.
- Un sistema educativo ajeno a la conflictividad de la realidad rural, descapitalizado en muchas zonas con escuelas cerradas, diseños curriculares extrínsecos a la cultura de origen y un modelo de gestión que no consigue desarrollar proyectos de centro con un mínimo de coherencia y continuidad: equipo de profesorado de corte urbana que se toman estos años de paso.
- A lo que hay que añadir uno de los principales problemas con la llegada de la democracia general a todas las administraciones públicas: el hándicap de la tecno-burocratización que en la población rural se agrava por el acceso de los servicios públicos y privados básicos (banca...) de personas con altos índices de analfabetismo funcional. Sin duda alguna, al día de hoy la administración pública española trabaja más para sostenerse así mismo (justificar su empleo), que para estar al servicio de la sociedad. Esta hipótesis es perfectamente demostrable por cualquier usuario que se preste a ello, a pesar de la supuesta ‘modernización tecnológica-digital’ que iba a ser la panacea es un auténtico fiasco. No está siendo así. La ventanilla única y eficaz sigue sin llegar, a pesar de su demanda insistente. No interesa.

La deuda moral y ecológica con el medio rural. La metáfora de la ciudad bulímica parasitaria.

A día de hoy, en pleno siglo XXI, el medio rural está en el centro de la sociedad no sólo por su nueva función de espacio de ocio/negocio, sino porque es la base biológica sobre la que recae la esperanza de vida del planeta. Sobre el asfalto, en el modelo de la megalópolis se vislumbra los resultados de una economía de la tristeza. La metáfora aterradora de la “ciudad bulímica” se ha hecho realidad: como resultado de la descabellada carrera del modelo productivista en su crecimiento ilimitado sobre la biosfera, la ciudad ha derivado hacia un metabolismo contractivo que digiere sin cesar recursos de todo tipo: minerales, hidrológicos, atmosféricos, energéticos no renovables (carbón, petróleo, gas...), humanos (mano de obra inmigrante), etc. En paralelo, desde ese mismo acelerado ritmo, en un movimiento extensivo, devuelve ese bolo alimenticio compulsivamente en forma de excreciones contaminantes (sustancias químicas, lluvia ácida, CO2...) y cementerios (nucleares, animales, humanos, etc.). De ahí, las tristes y paradójicas imágenes del envenenamiento de ríos y mares, del cambio climático, la toxicidad de los suelos y de la alimentación (aceite de colza, vacas locas, gripe aviaria...), la pérdida de biodiversidad o la mortandad humana de diversa índole (hambre, inmigración, guerras, altas cifras de accidentes de tráfico y suicidio...).

Sin duda, el medio rural es el portador de la riqueza esencial para la vida, el soporte biológico o mejor dicho “biofísico, biosocial y biocultural”, no solo para la existencia de las comunidades rurales, sino con más para la de las ciudades: las reservas de agua, el aire de sus masas forestales, el sustrato para la producción de alimentos, recursos para generar energías renovables (biomasa, eólica, industrias fotovoltaicas), espacios de salud y armonía. Este capital primigenio que la naturaleza

proporciona y que está siendo destruido a marchas forzadas tiene que entrar en la cuenta de resultados de la economía mundial. Y este medio necesita de unas comunidades rurales activas, dinámicas y formadas para la gestión de los recursos naturales (suelo, bosques, alimentos, agua...). El exterminio progresivo de la vida cultural, social, política y económica conlleva a un vaciado comunitario y aún aumento progresivo del cambio climático. Puesto que si el campo (el medio rural) se queda solo, sin humanización, no tiene quien lo gestione racional y emocionalmente ante las incertidumbres permanentes que están conduciendo al agotamiento por inanición de los recursos naturales, y a la pérdida de biodiversidad: incendios, erosión de suelos, repoblación de bosques, variedades locales de semillas... Por esta razón creemos que es de justicia *reivindicar la “deuda moral y ecológica” que el propio modelo de crecimiento tiene contraído desde hace más de un siglo con el mundo rural*¹⁶. Un territorio que ha sido vampirizado como cuerpo de energía básica sin habilitar fuentes de retorno compensatorias. O lo que es lo mismo, *pago por los servicios ecosistémicos agroambientales a las poblaciones que han sido y aún siguen siendo, cada día en menor medida por el efecto despoblación, guardianes de cultura alimentaria y de los bosques.*

Al contrario, la devolución se ha hecho en forma de dolor y detritus, de pérdida de biodiversidad y probablemente de felicidad: desahuciado su función de espejo miremos los ojos a un río, el corazón a una ciudad y compartiremos su llanto. Una deuda que debe ser computada no solo en valores morales y estéticos, sino también en términos políticos, culturales y económicos; y que progresivamente debe ir repercutiendo en la activación de la vida rural contemporánea, haciendo especial hincapié en la restitución del patrimonio destruido (natural, agroecológico, social y cultural). Se trataría de invertir conscientemente en la recuperación de la identidad rural, de adentrarnos en la memoria histórica y generar en torno a ello empleos dentro del marco de la economía social, solidaria y ecológica.

Respeto, valorización y conocimiento histórico-antropológico-ambiental de las culturas campesino-rurales. El horizonte de la ‘soberanía alimentaria de los pueblos’.

Desde nuestro punto de vista se hace necesario poner dentro del debate de la Educación Rural del Siglo XXI la urgente revalorización de la apenas ya resistente cultura campesino-rural, desde distintas ópticas que permitan a corto plazo poder influir en la percepción que las nuevas generaciones puedan construir, criadas estas desde el más absoluto desarraigo de sus culturas de procedencia y desde una visión urbanocéntrica, además de la sociedad en general. De alguna forma se hace cuando menos imprescindible restituir su dignidad social. Aún más cuando los descubrimientos científicos-sociales de las últimas décadas comienzan a demostrar que las culturas tradicionales de orden campesino-rural, por sus prácticas de gestión agrarias y forestales han sido y siguen siendo sumideros de carbono, contribuyendo de manera firme a la lucha contra el cambio climático. Lo que ahora ha venido en llamarse agricultura ecológica o ahora desde la U.E. ‘agricultura inteligente’, son modelos productivos que se han inspirados en la cultura agraria familiar-tradicional y el comercio de proximidad (los antiguos mercados).

Probablemente la sociedad moderna de la Ilustración -y ya postmoderna del siglo XX-XXI-, fueron creando un estigma social de las gentes de campo ligadas unívocamente al analfabetismo, al retraso histórico y al “cateto de pueblo”. Como un estereotipo social del que se debía salir huyendo, en

¹⁶ VIÑAS MÁRQUEZ, A. J. (2010 : 26-27). La razón del campo. Vol. I. Editorial Referencias. Ronda. Pp. 26-27

contraposición a la “corte” urbana de educación de clase y progresía tecnológica. Con ello se estaba sembrando la aniquilación cultural de la clase social sobre la que recaía, y sigue recayendo, la producción de una de las necesidades básicas –el arte alimentario-. Además de una semilla de ignorancia al confundir la diferencia entre una cultura ágrafa con la “incultura”. La riqueza sociológica, antropológica, biológica y socioeconómica de la cultura oral –el saber ecológico local-, quedaba aplastada de un plumazo por una idea de progreso que, a estas alturas de siglo, necesita de un fuerte revisionismo de orden socioeconómico, político y ambiental. A este respecto y volviendo a la desmemoria social de los tiempos, como dice John Berger (1979) al referirse al largo peregrinar y penar de la sociedad campesina a lo largo la historia, y en cualquiera de las épocas (esclavitud, feudalismo, monarquías, Estados modernos...):

“Toda idealización de ese modo de vida resulta imposible. En un mundo justo no existiría una clase social con estas características. Sin embargo, despachar la experiencia campesina como algo que pertenece al pasado y que es irrelevante para la vida moderna; imaginar que los miles de años de cultura campesina no dejan una herencia para el futuro, sencillamente porque ésta casi nunca ha tomado la forma de objetos perdurables; seguir manteniendo, como se ha mantenido durante siglos, que es algo marginal a la civilización; todo ello es negar el valor de demasiada historia y de demasiadas vidas. No se puede tachar una parte de la historia como el que traza una raya sobre una cuenta saldada”¹⁷.

Sin embargo, el medio rural y el oficio de la agricultura en particular han caído en una profunda crisis socioeconómica y de identidad. Por ello, es urgente valorar el trabajo de las personas que aún resisten en el sector y, así, reflexionar sobre el cómo nos nutrimos a nivel biológico y cómo, en base a esta problemática, se inicia una nueva ‘agro-con-ciencia’. Esta preocupación por la recuperación del medio agrario no es algo aislado. Alimentarse de forma saludable y sin condicionamientos monopolistas industriales es prioritario para cualquier civilización, y el cincuenta por ciento aprox. de la población mundial aún vive de la agricultura o la pesca tradicional.

En estos momentos de desconcierto internacional hay un nuevo campesinado emergente que mira hacia los orígenes de la agricultura como portadora de vida desde la equidad social (nutrir en las mejores condiciones saludables para el ser humano). Es un campesinado que apuesta por la ‘Soberanía Alimentaria’ frente al epíteto hegemónico y tramposo de ‘Seguridad Alimentaria’ de la política internacional que prima el control de alimentación bajo oligopolios.

Este nuevo/viejo campesinado está dando pasos cualitativos para recuperar las redes locales frente al control de las redes multinacionales, lo agroecológico frente a lo agroindustrial, la pedagogía de la salud frente a la dependencia fitosanitaria y farmacológica, la responsabilidad ante las futuras generaciones frente al rendimiento a corto plazo, y la organización social frente al aislamiento y la paralejía consumista.

El concepto de “Soberanía Alimentaria” enraizado con el enfoque de la agroecología social desde sus inicios, está siendo impulsado desde el movimiento internacional de La Vía Campesina¹⁸ -que agrupa a más de cincuenta países-; y se constituye tras la Declaración de Nyéléni (2007) como:

¹⁷ BERGER, J. (1979). Puerca tierra. Suma de Letras S.L. Barcelona.

¹⁸ Es un movimiento social de carácter internacional autónomo, plural, independiente, sin ninguna afiliación política, económica o de otro tipo, que coordina organizaciones campesinas, a pequeños y medianos productores, a mujeres rurales, a comunidades indígenas, gente sin tierra, jóvenes rurales y a trabajadores agrícolas migratorios. Creada en 1993, en Mons (Bélgica), donde se celebró su primera Conferencia, agrupa a colectivos de 56 países de Asia, África, Europa y el continente Americano. Declaración de Nyéléni, 27-II-2007. Malí www.viacampesina.org

“el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a aquellos que producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y de las empresas. Defiende los intereses e incluye a la búsqueda del mejor futuro posible para las nuevas generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y dismantelar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, encauzando al control público de estamentos de proximidad los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca y pasen. La Soberanía Alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder y a la agricultura familiar (campesinado), la pesca artesanal y el pastoreo tradicional. Coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad medioambiental, social y económica. Garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, estén en manos de aquellos que producimos los alimentos”¹⁹. Es decir, a una perspectiva socioeconómica y político-cultural de un medio rural vivo (habitado) para la lucha contra el cambio climático.”

LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO



AGROECOLOGÍA POR UN MUNDO RURAL VIVO: REAGRARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

¹⁹ <https://nyeleni.org/spip.php?article291>

ÁREA TEMÁTICA 2. La educación rural hoy desde la organización y la planificación del sistema educativo: iniciativa, creatividad social y cultura emprendedora.

Está en juego la responsabilidad del sistema educativo

A pesar de los distintos esfuerzos que se han hecho de una u otra ideología desde los sucesivos cambios normativos-legislativos del sistema educativo español durante el periodo democrático, nula influencia está teniendo para frenar este despoblamiento. Los escasos avances en cuarenta años de vida democrática de carácter organizativo y sociopedagógico con respecto a otros modelos de enseñanza de perfil urbano, no han conseguido ese objetivo. La creación de los Colegios Agrupados Rurales (CRA)²⁰ dentro del ámbito de aplicación de la LOGSE (1990), el reconocimiento de éstos en la LOE (2006), al dotarlos de un «carácter particular» como escuela rural (art. 82) y que se mantuvo con la LOMCE (2013); así como, la más que deficitaria oferta de Educación de Personas Adultas tanto en su dimensión de alfabetización o sociocultural (ya residual, salvo en determinados colectivos inmigrantes en exclusión), o en su dimensión profesional (formación para el trabajo y el empleo – ocupacional y personas activas-), no ha logrado constituirse con la fortaleza suficiente para remediar en algo la sangría poblacional del medio rural.

La recientemente inaugurada Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE o Ley Celaá), aprobada el 15 de febrero por el Consejo de Ministros, en su art. 82, contiene algunos avances en el sentido organizacional de la educación rural y reconocimiento de su especificidad. Sintetizando lo esencial de sus seis apartados:

- a) se reconoce la necesidad de adaptación de los centros educativos al entorno, y el carácter específico de la escuela rural que debe de proporcionar herramientas al alumnado para que siga educándose más allá de la educación básica;
- b) en el ámbito general de la gratuidad de la enseñanza pública se fortalecerá la educación primaria en su propio municipio o zona de escolarización establecida (otros municipios próximos), asumiendo el sistema los costos de transporte que pudieran generarse;
- c) se promocionará por parte de la Administración Pública el incremento de la escolarización del alumnado de zona rural en las enseñanzas no obligatorias. Procurando una oferta diversificada de éstas, relacionadas con el las necesidades del entorno, especialmente con programas de formación profesional vinculados a las actividades y recursos del entorno, en los centros de educación secundaria y formación profesional de las zonas rurales;
- d) para garantizar la igualdad de oportunidades se realizará un ajuste razonable de los criterios para la organización de la optatividad del alumnado de educación secundaria, que por su tamaño pueda verla restringida; e) se facilitará la dotación de los centros de ámbito rural con recursos humanos suficientes, fomentando la formación específica del profesorado de estos

²⁰ A pesar del esfuerzo realizado con el Programa de Educación Compensatoria de 1983, ya en plena democracia, desde la década de los setenta hasta nuestros días con los cambios operados a nivel legislativo (LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE) se optó por la "crasificació masiva de la escuela rural". Es decir, la eliminación de las escuelas unitarias básicas potenciando lo que se vino en llamar los Colegios Rurales Agrupados (CRAs): la organización educativa basada en la agrupación de varias unidades que forman un colegio, en el que están integradas varias localidades próximas entre sí. Un CRA solo se constituye por aquellas localidades en las que haya el número suficiente de alumnado para tener un colegio abierto. Las localidades que no se ajusten a este predicamento deben de trasladar su alumnado a las otras. Estos centros operan con autonomía en aspectos pedagógicos, sociológicos e institucionales.

ámbitos, favoreciendo su vinculación con los proyectos educativos del centro. Dotando a la escuela rural de materiales de aprendizaje y de recursos telemáticos (acceso a internet). Se impulsará también las prácticas de estudiantes universitarios y de formación profesional en estos centros rurales; f) la planificación educativa deberá contar con recursos económicos suficientes para asumir las inversiones derivadas del uso educativo de las TIC, el sistema de transporte y de comedores.

A nuestro juicio, en todas las reformas legislativas se han venido sosteniendo y materializándose – incluida esta nueva Ley- un enfoque generalista de los diseños curriculares, cualitativa y cuantitativamente de orden urbanocéntrico. Esto es, que se han construido desde la inercia común de la descontextualización sociocultural de la ruralidad, sin contar con la especificidad en la protección de la identidad territorial del medio; y de una perspectiva de desarraigo social y productivo a la comunidad rural originaria. Solo en lo concerniente a la Formación Profesional se han dado algunos pasos significativos. Parece que habrá que esperar la evolución del artículo 82 de la Ley Celaá en esta década – si no se deroga en algún cambio ideológico del gobierno-, como suele ser habitual en estos casos. No obstante, a estas alturas del siglo XXI, también la escasa representatividad en la nueva ley de la educación rural a pesar de los progresos citados, nos parece una evidencia raquítica de los déficits acumulados a lo largo de la redacción de todo el contexto legislativo del periodo democrático de nuestro país. Se han ido abordando desde un prisma de emergencia social y compensatoria, cuando debiera haberse enfocado desde una inversión histórica, cultural y ecológica. Mantener a la población rural en su territorio es garantía de biodiversidad humana, natural y cultural: agraria, paisajística, económica, cultural, identitaria, alimentaria calidad, energética... Calidad sustancial para el cuidado de las aguas y el aire. Instinto básico para la vida.

El resultado de esto opera en el sentido de que el propio sistema educativo rural probablemente “sin intención” –en el bucle de esa inercia- está expulsando u orientando a los jóvenes estudiantes al desempeño de labores profesionales fuera de su territorio de procedencia. Hecho que se evidencia por nuestra parte sin ninguna intención peyorativa para los distintos actores implicados (comunidad familiar y educativa, y administración pública), sino de constatación de una desgraciada realidad: cada vez es menor la población joven que se afirma y se afinsa en su comunidad rural a lo largo de la geografía española. A la que también contribuye de forma decisiva las escasas oportunidades de empleo que la sistémica socioeconómica y productiva del entorno ofrece, a pesar de las diversas políticas de orden público y europeo que se llevan aplicando desde la década de los noventa. Se puede afirmar que este tipo de estrategias de desarrollo rural no han dado el éxito esperado, por no decir que han fracasado definitivamente. Haciéndose necesaria también una reflexión profunda desde todos los ámbitos implicados (administraciones públicas –estatal, regional, municipal), organizaciones educativas –públicas y privadas-, y organizaciones sindicales, empresariales y sociales).

ÁREA TEMÁTICA 3. Perspectiva rural en los diseños curriculares y formación del profesorado para una nueva educación rural en el siglo XXI.

La necesidad de introducir la “perspectiva rural” en el sistema educativo español desde nuevas ópticas para la reescritura

Esta nueva mirada al mundo conllevaría una transformación fundamental en nuestra manera de vivir, un nuevo y viejo marco ético (conciencia de autocontención: frugalidad, justicia y ecosolidaria), para incardinar y no confundir necesidades básicas con deseos y vanidades. Se trataría no de seguir en la ideología del acaparamiento del modelo urbano imperante (bienes, servicios, empleo, poder político...), sino al contrario, soltar, repartir y distribuir (equilibrio territorial) desde una dimensión comprensiva, cultural, ambiental y equitativa. Con el deseo de abrir una “perspectiva rural” histórica y conciliadora en la sociedad contemporánea dominada por la visión urbanocéntrica generalizada, y en la metáfora bulímica parasitaria de la ciudad en su dimensión fagocitadora y excremental de los recursos naturales –aumento exponencial del cambio climático-. Esta propuesta que justificamos aquí, la visualización y computación de lo rural desde la necesidad de su urgente repoblamiento, como un agente óptimo y beneficioso para el desarrollo sostenible a corto/medio y largo plazo -en franca lucha contra el cambio climático- no debe sentirse como un problema más añadido a la complejidad del hoy. Sino todo lo contrario, como una solución local/global ante las amenazas climáticas, alimentarias, bélicas... que pueden sobrevenir. Un progresivo reequilibrio territorial que acompañado de unas políticas socioeconómicas, culturales y educativas adecuadas, aumentaría la confianza del ser humano en un futuro posible y con mayores cotas de seguridad. Cuando no de felicidad.

Cambio de mirada que tiene como principal enfoque el obligado reflejo legislativo y cultural dentro marco general del sistema educativo (también en su ámbito no formal, incidental, expandido y de ecologías de aprendizaje y conocimiento). Orientándose prioritariamente a la población que está en proceso de formación, desarrollo y autonomía personal a lo largo de toda su vida (educación permanente). Teniendo en cuenta el aprendizaje de nuevos conocimientos sobre lo poliédrico de la realidad y desde el desarrollo del pensamiento creativo y crítico.

Si nos atenemos al significado del término “perspectiva” según la RAE, proviene del lat. tardío *perspectivus*, y esta a su vez, del latín *perspicere*, “mirar a través de”, “observar atentamente”; que tiene relación en el latín del medievo con “óptica”. Es decir, lo que pretendemos es que, cuando menos, sí se le ha dado progresivamente la espalda a la cultura campesino-rural desde el fenómeno de la emigración de la Revolución Industrial en occidente (que se acelera en los años 60-70 en nuestra país), que se tienda a un giro de ciento ochenta grados desde la óptica multidimensional que podrían desarrollarse desde siete nuevas visiones: las visiones históricas, político-económica, epistemológica, socioeducativa, estadística, biocéntrica y cultural-artística. En un fiel deseo de que esta nueva mirada pueda contribuir en algo a la reconciliación con nuestros orígenes sociales agrarios: si prestamos atención si no en segunda ya, en tercera generación la población de las ciudades tiene un pasado ancestral reciente ligada a la cultura campesino-rural, a la aldea o pueblo de procedencia.

Sin duda, esto significa desarrollo amplio de la Ley de Desarrollo Sostenible para el Medio Rural, que doten presupuestariamente políticas energéticas, incentivos de sostenimiento y atracción a nuevos pobladores, consumo responsable y control de precios. No olvidemos que ante cualquier contingencia de carácter global (climáticos, bélicos, bacteriológico...), como ha sido en el caso del Covid-19 o está siendo en la desgraciada guerra de Ucrania, el sector servicios que domina en los países desarrollados, cae a la baja de forma expansiva, mientras que el sector primario si no se sostiene es el que menos está sufriendo esta crisis (ABC, 2020). El contexto rural por su propia idiosincrasia de resistencia social antes las adversidades (relaciones humanas de cooperación, aislamiento geográfico y gestión to alimentaria), afronta con mayor garantía un proceso de supervivencia social de cualquier índole. Por todo ello, defendemos que es necesaria una relectura de la historia y la

importancia de la existencia de la cultura campesino-rural, como salvaguarda cultural para una nueva concienciación ciudadana sobre la cultura alimentaria y la relación equilibrada con los recursos naturales.

Su posición estratégica de conexión con el mundo global, permiten esa visión que Jaime Izquierdo (2019) a titulado en su libro: 'La ciudad agropolitana. La aldea cosmopolita': 'La aldea, en cuanto que célula del territorio, es también una célula de la biosfera que tiene que rehabilitar su criptosistema – su pequeña biosfera local- para contribuir precisamente a la conservación de la biosfera planetaria'. También el influyente urbanista norteamericano Lewis Mumford lo deja clarividente en sus investigaciones de su extraordinario libro 'La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas' (2012)', ambos títulos que creemos imprescindibles para esta nueva visión de la educación rural del siglo XXI.

Las aldeas están funcionalmente más próximas a su prototipo neolítico que a las muy organizadas en las metrópolis que han empezado a absorberlas hacia sus órbitas y, cada vez con más rapidez, a minar su antiguo modo de vida. Tan pronto como permitamos que la aldea desaparezca, este antiguo factor de seguridad se desvanecerá. La humanidad todavía tiene que reconocer este peligro y eludirlo.

Lewis Mumford

ÁREA TEMÁTICA 4. La educación no formal, ecologías de aprendizaje, educación expandida y aprendizaje incidental en el medio rural: realidad presencial, virtual y conectividad.

El término educación necesita ser revisado desde su origen etimológico. Por un lado, se le asocia a los antecedentes latinos 'educatio' (crianza) que se da en el contexto del vivir familiar y sociocultural; y por otro, con el de 'educere-educare', en el sentido de extraer afuera, de guiar y conducir de unas generaciones a otras en su integración y revelación social. Por ello, la educación del siglo XXI en cualquiera de sus ámbitos territoriales, rural o urbano, ha de contemplar ambos aspectos y no circunscribirse fundamentalmente a la educación reglada. 'El niño aprende a pesar de la escuela', afirmaba el maestro y pedagogo Juan Prado. Sin que esta afirmación se entienda como un menosprecio a la formación que se implanta en el sistema educativo oficial. Simplemente es una constatación de que la educación formal siempre se ha escapado de los enclaves académicos, y se ha trasladado directamente a la interacción social de la vida: entorno familiar, social y ahora también global. Habiendo continuado de forma total en la historia de todo proceso de individuación de cada persona hasta su desaparición. Ligándose al concepto de Educación de Personas Adultas (EPA). Y para más inri probablemente la herramienta social que más educa/deseduca en la sociedad contemporánea es celular o móvil, cuyos contenidos están diseñados por las oligarquías del capital financiero global.

Siguiendo el trabajo de P. Coombs (1985:42-49) advierte algunas cuestiones del término que tiene como fundamento el cambio que el concepto de educación experimental en los inicios de la década de los setenta: la Educación de Personas Adultas (EPA) ligada al término "escolarización" es superada por una visión más amplia y enriquecedora que se centra en el "aprendizaje", sin tener en cuenta sus condiciones de realización espacio-temporales: se comienza a considerar la educación como un

proceso que dura toda la vida (Educación Permanente). Y es en el Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación titulado "Aprender a ser" (FAURE, E. y otros, 1972)²¹, cuando sin restar importancia a la educación formal, manifestaba la necesidad de potenciar otras modalidades educativas: la educación no formal e informal. Abriendo paso a lo que hoy se denomina aprendizaje incidental, educación expandida y ecologías de aprendizaje.

Si nos adentramos en el concepto de Educación Permanente (EP) que por su globalidad acoge en su seno al de EPA, según el planteamiento de Étore Gelpi (1990:91)²², el concepto y la puerta en marcha de la EP (en sus diferentes manifestaciones de educación formal y no formal, institucional y de autoformación individual y colectiva), pertenece a la historia de la humanidad. Es decir, en las diferentes civilizaciones la educación siempre ha tenido un componente "permanente" para ciertos grupos, en función de su condición social: marco familiar, posición de poder (etnias dominadas/dominantes), hombre libre/esclavo. En cualquier caso, "la producción del saber dentro de las diferentes civilizaciones es el resultado de la educación formal y no formal. Y su historia está compuesta de acciones, de políticas, de teorías, de utopías, de proyectos educativos; y es el resultado de profundas contradicciones entre estos diversos elementos. No hay pues una historial lineal del hombre. No hay, por tanto, una definición universal de EP que sobrepase la tautología o los conceptos apriorísticos".

Si analizamos los procesos de aprendizaje de sociedad de hoy hemos de estar atentos no solo a la realidad presencial en donde los seres humanos se socializan y educan mediante la familia, el contexto escolar y social. Sino también, y en gran atención, a los aprendizajes que se producen en la realidad virtual: el desarrollo de las redes sociales mediante la operativa tecnológica de internet, nos ha enlazado a la mayoría del conjunto de la humanidad. La educación ha roto también las fronteras espacio/temporales mediante el poder de transmisión del lenguaje audiovisual. Si en el siglo XX el reto era abrir procesos de educación popular con el objetivo de la alfabetización lecto-escritora y sociocultural, el de hoy debiera ser el de la alfabetización telemática y audiovisual. En tanto en cuanto que quién controla y emite el mensaje domina el medio y está en mejor posición para la transmisión de valores, contenidos, ideologías, actitudes... que quién se siente sorprendido y admirado por el producto tecnológico en su incontinente uso.

Es decir, aquel que produce contenidos provoca y moldea un tipo de cultura y otra. El autoritarismo de los poderes mediáticos al servicio de intereses, la mayoría de las veces, espúreos. El caso del desarrollo de tv es un ejemplo válido y equidistante. Bajo el paraguas de los programas de 'entretenimiento' tanto en los modelos públicos como entre los privados, se ha desarrollado una amalgama de contenidos audiovisuales realmente llenos de mediocridad y contraeducación. Lo que el profesorado se gana en las aulas día a día, la tv o el celular o destruye o reconstruye para su servicio en anuncio publicitario de dos minutos.

De ahí la importante de prestar una atención preferente a estas perspectivas en la educación rural del siglo XXI. Aún más, cuando el imaginario mediático en la tv y la realidad virtual ponderan en gran medida los valores más negativos y superfluos del urbanocentrismo. Que como se observa a diario en nuestros pueblos es asumido rápidamente por jóvenes rurales, que cada día se alejan más de su cultura de procedencia: las relaciones con la naturaleza mediante la cultura agraria, ahora agroecológica.

²¹ En 'Aprender a ser' (1972), edit. Alianza Universal. UNESCO

²² En 'Educación Permanente'. Problemas laborales y perspectivas educativas. Ed. Popular.OEI. Quinto Centenario

Por otro lado, son numerosas las ofertas de aprendizaje que se desarrollan en el medio rural fuera del ámbito estrictamente formal, especialmente en el área de la formación para el trabajo. Entidades públicas (Ayto., Mancomunidades, Diputaciones, CC.AA.) y privadas (organizaciones profesionales, asoc. sin ánimo de lucro...) de toda índole, propician una oferta generalmente autónoma y desconexa, ajena a planteamiento más racionales en base a una planificación conjunta (necesidades/demandas/oferta). Cada cual sigue una estrategia propia sin una visión integral determinante. Probablemente esta sea una de las causas principales de la ineficacia entre inversión formativa y precarización del empleo.

Pensamos que con nosotros –los seres humanos- la emoción fundamental o el tono emotivo fundamental en que transcurre la vida de la comunidad humana, es la cooperación: la confianza mutua y el mutuo respeto en las relaciones interpersonales... los seres humanos somos animales cooperadores dependientes del amor en todas las edades.

“La biología del amor” Humberto Maturana (1997)

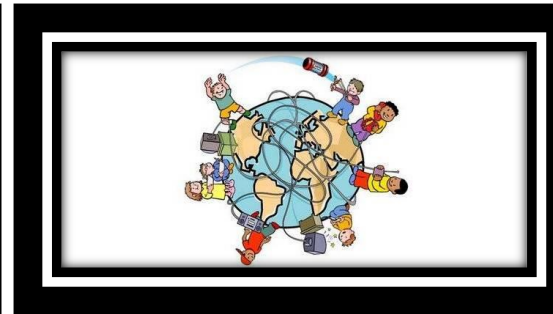
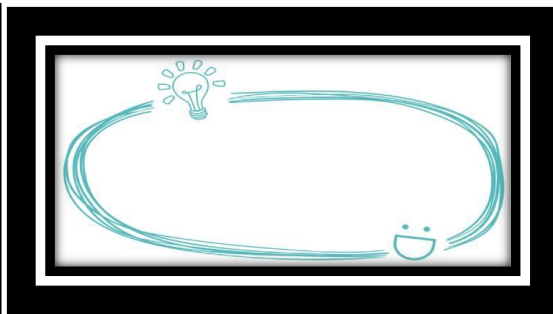
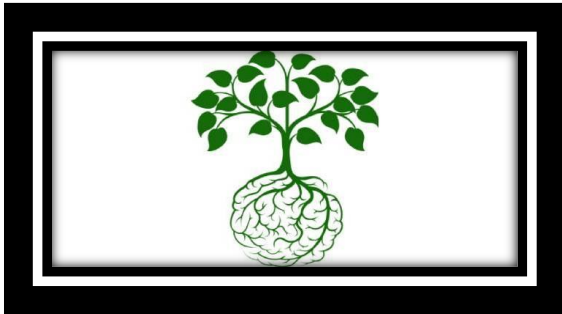
***NADIE EDUCA A NADIE –NADIE SE EDUCA A SÍ MISMO-,
LOS HOMBRES SE EDUCAN ENTRE SÍ CON LA MEDIACIÓN DEL MUNDO.***

Paulo Freire

‘La tierra no nos pertenece, la esperanza sí’.

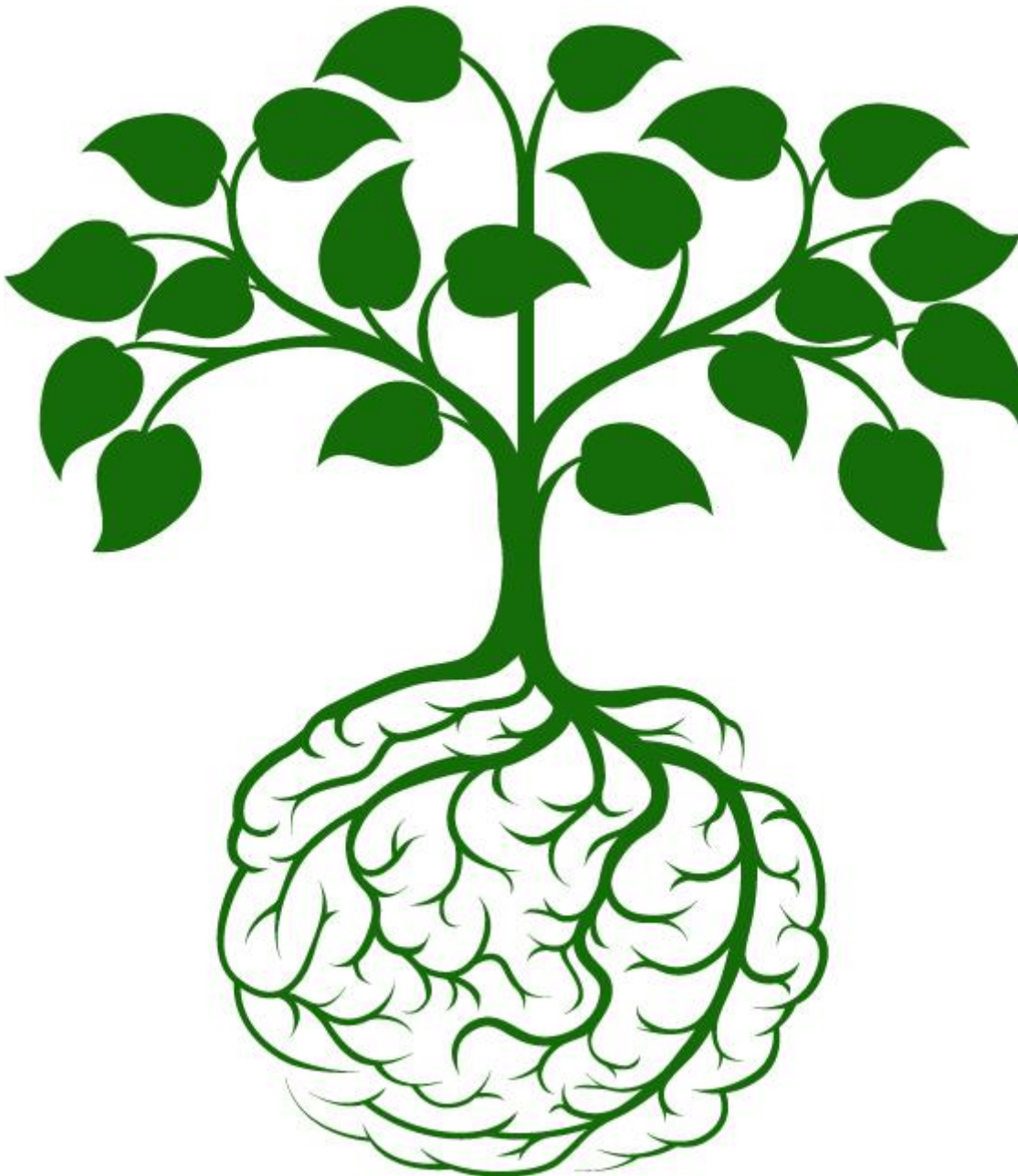
Anónimo S. XXI

MESAS DE COMUNICACIONES



MESA 1

***El necesario cambio de las políticas públicas para la repoblación rural:
identidad histórica, culturas campesino-rurales, mujeres en igualdad, memoria
biocultural y cambio climático.***



ÁREA TEMÁTICA1 : La despoblación-repoblación interpretada como un desafío para la sostenibilidad territorial

PALABRAS CLAVE: Despoblación; repoblación; sostenibilidad.

Antonia Núñez

Universidad Rural Paulo Freire

a) Resumen

Estamos frente a un 'estado de supervivencia' abordado positivamente mediante el concepto de Repoblación, reconociendo que la totalidad de un territorio es más significativa que la suma de sus partes. El objetivo es establecer territorios equilibrados, centrados en el desarrollo y mejora de la calidad de vida. En Europa, el desafío demográfico se manifiesta críticamente en áreas rurales, resultando en un constante declive demográfico y comunidades envejecidas.

Carolina del Valle (2019) desafió la noción de un entorno "vacío", destacando la "itinerancia generacional" con jóvenes educados eligiendo establecerse en estas áreas, desafiando la narrativa de la despoblación. Gamarra, C. (2022) señala el desequilibrio entre la extensión rural y la concentración urbana. Desde otra perspectiva, la "huida ilustrada" muestra que algunos individuos educados optan por abandonar áreas rurales, contribuyendo al desequilibrio demográfico.

Nos centraremos en describir, analizar y evaluar el programa de Despoblación de la Universidad Rural P.F. de la Serranía de Ronda, en el que se implementan estrategias clave para la Repoblación. Esto incluye retener a la población actual, atraer nuevos residentes con proyectos sostenibles, trabajar con agentes sociales locales y fomentar una cultura emprendedora. El modelo de atención a la Repoblación se centra en las personas, abordando diversas necesidades comunitarias. Después de años de trabajo, se observan resultados tangibles, como la activación del territorio mediante la creación de una comunidad comprometida con el desarrollo sostenible. La metodología empleada para abordar este trabajo ha integrado diversas estrategias para comprender y enfrentar el desafío demográfico, desde el paradigma cualitativo de la investigación-acción. Las técnicas empleadas han sido: La evaluación de prácticas directas sobre Repoblación, trabajo de campo, análisis bibliográfico y técnicas de observación participante Palabras clave: Despoblación; repoblación; sostenibilidad.

b) Introducción: "El todo es más que la suma de sus partes," Aristóteles.

Estamos enfrentando una crisis de supervivencia en nuestros territorios rurales. La sangría constante de población está dejando a estas áreas sin vida, y esta pérdida continua está provocando cambios drásticos en la estructura demográfica. La consecuencia directa es la disminución de servicios básicos, lo que a su vez provoca la pérdida de empleos y oportunidades. Este fenómeno se alimenta de un círculo vicioso donde la falta de relevo generacional y el envejecimiento de la población agravan aún más la situación. Es una enfermedad sistémica que requiere un enfoque integral y holístico. Según Eurostat, en el periodo que va desde el año 2015 hasta 2020, la población de las zonas rurales en Europa cayó un 0,1% cada año, lo que destaca que solo un 21% de la población de la Unión Europea vive en regiones rurales. Gamarra, C. (2022) señala que a pesar de que la mayor parte del territorio es rural, la mayor concentración de población se encuentra en las grandes ciudades. Este desequilibrio entre la distribución geográfica y demográfica resalta la desconexión entre la extensión

rural del país y la concentración urbana. La cifra de despoblación de estas áreas es bastante superior en España, donde se reduce un 0,7% interanual, muy por encima de la media europea. Este dato viene a confirmar la tendencia que se aprecia en España, cada vez menos población decide vivir en territorios rurales. Andalucía en general y la provincia de Málaga ganan población cada año y no se consideran territorios donde se pierda población, pero no todos tienen el mismo comportamiento. En zonas como el Valle del Genal y la comarca de la Serranía de Ronda completa, la tendencia del aumento de población cambia. Este territorio sufre un sangrado de población joven, que tiene severas repercusiones sobre la pirámide poblacional, el relevo generacional y la conservación del número de habitantes de los municipios que lo componen. Según los datos del SIMA, la población de la Serranía de Ronda ha descendido un 11,88% entre 2008 y 2022. Este declive poblacional varía significativamente entre los distintos municipios de la región, evidenciándose una pérdida de 6.363 habitantes en el periodo mencionado. Vamos a continuar explorando este tema desde una óptica positiva mediante el concepto de Repoblación.

En este contexto, repoblar se interpreta como la preservación de los modos de vida tradiciones en base a la cultura agraria histórica (ahora agroecología), cambios cualitativos en el sistema educativo y en la educación no formal orientándose hacia la fijación de población, la generación de nuevas oportunidades de economía sostenible (circular) desde la visión de una cultura emprendedora y el crecimiento poblacional equilibrado de manera sostenible. Este enfoque reconoce que la totalidad de un territorio es más significativa que la suma de sus partes individuales. Cuando hablamos de 'territorio rural' entendemos este como una construcción social, que forma parte de una estructura lógica que permite a los sujetos significarlo (Searle, 1997). No es una cuestión de características físicas o geográficas, sino que lo construyen y entienden socialmente quienes lo habitan o interactúan con él. El territorio rural no solo existe en términos físicos, sino que su significado y valor los atribuye la sociedad que lo habita, lo utiliza o lo estudia. Desde nuestra experiencia, hemos venido observando y analizando tanto el comportamiento biofísico y social del territorio como las políticas aplicadas en cada municipio. En este análisis, hemos encontrado evidencia de que cada localidad tiende a enfocarse únicamente en sus propios intereses, sin considerar el bienestar de la comarca en su conjunto. Si bien es positivo que se muestre interés y se implementen medidas para frenar la despoblación, consideramos que esto no es suficiente. Para romper con este círculo vicioso, es necesario adoptar un enfoque más holístico y colaborativo. Es imperativo trabajar de manera colectiva, aun manteniendo la individualidad de cada territorio, mediante la definición de estrategias comunes que abarquen toda la comarca. Esto permitirá que las acciones realizadas a nivel local sean compatibles

c) Objetivo

El objetivo que perseguimos es establecer territorios equilibrados, enfocándonos en el desarrollo y la mejora de la calidad de vida en la región. Cuando hablamos de territorios equilibrados nos referimos a la búsqueda de un desarrollo armónico y sostenible en las áreas rurales, donde se promueva un equilibrio entre diferentes aspectos como la historia identitaria, economía, el medio ambiente, la sociedad y la cultura. Esto implicará la implementación de políticas y acciones que fomenten un desarrollo integral y justo en las zonas rurales, evitando la concentración excesiva de recursos o de actividades económicas en ciertas áreas a expensas de otras, y buscando que todas las comunidades rurales tengan acceso equitativo a oportunidades y servicios. Por otro lado, la despoblación y

envejecimiento en zonas rurales se manifiesta críticamente en áreas marginales y aisladas de nuestro país, resultando un declive demográfico constante y comunidades envejecidas y desestructuradas en las últimas siete décadas. A pesar de esta situación, Carolina del Valle (2019) ofrece una perspectiva optimista al desafiar la noción de un entorno "vacío" o "vaciado" en el mundo rural. Según Gómez Mendoza (2020) el medio rural no está "despoblado", resaltando la importancia de la "itinerancia generacional". En la última década, ha surgido una tendencia de jóvenes con educación superior que eligen establecerse en estas áreas, aportando vitalidad y desafiando la narrativa de la despoblación (neurualismo). Contrastando con esto, desde otra perspectiva, se menciona la "huida ilustrada". Este término sugiere que, a pesar de la disponibilidad de vastas áreas rurales, algunos individuos educados y capacitados optan por abandonar estas zonas en busca de oportunidades en entornos urbanos más desarrollados. Esta "huida ilustrada" podría estar contribuyendo al desequilibrio demográfico entre áreas rurales y urbanas, añadiendo complejidad al panorama del desafío demográfico que enfrenta el país. En este contexto se evidencia de manera contundente una tendencia preocupante hacia la despoblación constante, un fenómeno de naturaleza compleja que exige un abordaje integral y ecosistémico. Aunque algunos autores señalan la llegada de nuevos pobladores jóvenes y mejor formados, persiste la realidad de territorios desvertebrados, donde la conexión vital entre lo urbano y lo rural se ha desvanecido. Esta última, en muchos aspectos, representa las arterias vitales para el desarrollo urbano. En el marco del programa de Despoblación que la Universidad Rural P. Freire-Cdr. Montaña Desarrollo-COCEDER está implementando en la Serranía de Ronda¹, específicamente en el Valle de Genal, se han trazado diversas líneas estratégicas clave a favor de la Repoblación:

1. Fijar a la población existente: la estrategia está dedicada a retener a la población actual mediante la implementación de diversas medidas destinadas a fomentar su arraigo en la región. Se han fortalecido los servicios básicos, con especial atención en el cuidado de la salud de las personas mayores y la mejora del transporte en algunos municipios. Además, se ha colaborado estrechamente con las instituciones educativas para elevar el estándar de la educación en entornos rurales, garantizando así su calidad. Paralelamente, se promueve activamente un sentido de pertenencia y arraigo mediante la organización de actividades socioculturales y comunitarias. Todas estas iniciativas se realizan mediante programas ofrecidos para beneficio del territorio.

Atraer a nuevos pobladores con criterios específicos: el enfoque se centra en seleccionar residentes que no solo traigan consigo proyectos sostenibles a corto, medio y largo plazo, sino que además generen un impacto positivo en la comunidad. Esto implica una adaptación mutua entre los nuevos pobladores y la comunidad existente, donde los servicios ofrecidos por estos últimos enriquezcan el tejido social y económico del territorio. Los criterios establecidos buscan asegurar la viabilidad y sostenibilidad de los nuevos asentamientos, resumiéndose en tres características fundamentales: el deseo de habitar en un entorno rural, la capacidad de mantener un proyecto económico viable a lo largo del tiempo y un compromiso profundo con la preservación y el disfrute de la naturaleza.

Trabajar con agentes sociales locales: La iniciativa implica la colaboración activa con los agentes sociales ya presentes en el territorio, lo que va mucho más allá que comunicarnos con los líderes del territorio, sino que fortalecemos las conexiones y la participación de la comunidad en su conjunto: vecinos/as, entidades sin ánimo de lucro, entidades privadas, institutos, colegios, etc.

Cultivar una cultura emprendedora: Se lleva a cabo un trabajo significativo para fomentar la cultura emprendedora en la zona, estimulando la creación de iniciativas y proyectos locales que contribuyan al desarrollo sostenible.

Proceso metodológico: El equipo de implementación está desarrollando un modelo propio de atención a la Repoblación centrado en las personas, abordando las diversas necesidades de la comunidad. Después de varios años de arduo trabajo, se observan resultados tangibles, como la activación del territorio mediante la creación de una comunidad conectada y comprometida con el desarrollo sostenible.

En el año 2023, brindamos asistencia a 40 familias dispuestas a establecerse en áreas rurales, por voluntad propia o por necesidad. De estas, siete familias han logrado integrarse con éxito en la comunidad, generando un impacto positivo notable. Este impacto se refleja en la preservación de servicios educativos, la apertura de nuevos establecimientos comerciales, como una tienda o un bar, así como en la revitalización de viviendas anteriores. La metodología empleada para abordar este trabajo ha integrado diversas estrategias para comprender y enfrentar el desafío demográfico, desde el paradigma cualitativo de la investigación-acción.

Las técnicas empleadas han sido: la evaluación de prácticas directas sobre Repoblación, trabajo de campo, análisis bibliográfico y técnicas de observación participante. Un proceso investigador que nos ha permitido comprender las dinámicas sociales y la participación de los actores involucrados en la repoblación. Una de las técnicas clave utilizadas fue la evaluación de prácticas directas sobre Repoblación. Esto implicó el análisis de iniciativas de repoblación implementadas en otras regiones, identificando las mejores prácticas y lecciones aprendidas que podrían ser aplicables al contexto específico de la Serranía de Ronda. Además, realizamos un extenso trabajo de campo que involucra la interacción directa con las comunidades locales, líderes comunitarios, y otros actores relevantes. Esto nos permite una comprensión de las necesidades, aspiraciones y preocupaciones de la población del Valle del Genal, así como la identificación de recursos y potenciales colaboradores para el proceso de repoblación.

Otra técnica fundamental fue el análisis bibliográfico, que implicó la revisión de la literatura académica y técnica relacionada con la repoblación rural, la dinámica demográfica y las políticas públicas. Por último, se utilizaron técnicas de observación participante, que implica la inmersión activa en la vida cotidiana de las comunidades rurales. Esto incluye participar en reuniones comunitarias, eventos culturales y actividades locales, lo que permite una comprensión más profunda de la realidad sociocultural y las dinámicas político-económicas de la región. En conjunto, estas técnicas sirvieron para diseñar e implementar estrategias efectivas de repoblación, considerando las necesidades y realidades específicas de las comunidades rurales de la Serranía de Ronda. La combinación de enfoques cualitativos y participativos ha permitido una comprensión integral del desafío demográfico, y ha sentado las bases para un proceso de repoblación inclusivo y sostenible.

Conclusiones a medida que avanzamos en este proceso, es fundamental reconocer que la repoblación de áreas rurales no es solo un desafío demográfico, sino también un proceso social, político, económico y ambiental complejo que requiere la colaboración de múltiples actores y la implementación de estrategias integrales. Es necesario aprender de las experiencias pasadas y adaptar continuamente nuestras estrategias para abordar los desafíos emergentes. Con un enfoque holístico y una acción coordinada, podemos trabajar hacia el objetivo común de revitalizar nuestros territorios rurales y garantizar un futuro próspero y sostenible para las comunidades que los habitan. Por consiguiente, entendemos "Repoblación como una estrategia integral para abordar la repoblación en áreas rurales. Esta idea no solo se centra en aumentar la población, sino además en preservar los modos de vida tradiciones, promover la economía sostenible, y fortalecer el sentido de pertenencia y

arraigo en las comunidades rurales. Esto sugiere un mundo posible donde las áreas rurales no están condenadas a la despoblación y la decadencia, sino que pueden experimentar un renacimiento mediante la implementación de políticas y acciones concretas. Además, destacamos la importancia de adoptar un enfoque holístico y colaborativo que tenga en cuenta las necesidades y realidades específicas de cada comunidad rural, lo que sugiere la posibilidad de un futuro donde las políticas públicas y las iniciativas locales trabajen en armonía para lograr un desarrollo equilibrado.

La ficción especulativa en la investigación y la educación dentro del contexto de repoblación de áreas rurales permite explorar posibles futuros en los que las estrategias implementadas han tenido un impacto positivo. Esto implica la creación de modelos predictivos en la investigación que proyectan escenarios optimistas de desarrollo sostenible y revitalización rural. Además, en el ámbito educativo, implica involucrar a los estudiantes en ejercicios de pensamiento creativo para diseñar soluciones innovadoras y visualizar comunidades rurales prósperas.

d) Referencias Bibliográficas:

- Bimbela, J. L. (2023). Bondad práctica y radical. Yo conmigo, yo contigo, nosotros y nosotras. Desclée De Brouwer.*
- Cejudo García, E., y Navarro Valverde, F. (2019). La despoblación rural como reto social. Algunos apuntes. Perspectives on rural development, (3), 17-40.*
- COCEDER (2020). Proyecto Biocuidados (Documento interno).*
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2021). Salud comunitaria basada en activos. Consejería de Salud y Familia (2021).*
- Plan de Humanización del Sistema Sanitario Público de Andalucía.*
- Del Valle, C. (2019). Los nuevos moradores del mundo rural: neorrurales en tiempos de despoblación en Andalucía. Despoblación y transformaciones sociodemográficas de los territorios rurales: los casos de Italia, España y Francia, (pp. 177-206). Università del Salento.*
- Gamarra, C. "Gamarra ante la Despoblación". Europa Press (sábado, 12 noviembre, 2022).*
- Gómez Mendoza, J. (2020). Despoblación Territorios y Sostenibilidad (ODS). Revista de Estudios locales – CUNAL 232, 38-70.*
- Freire, P. (1965). La educación como práctica de libertad. Siglo XXI.*
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.*

1.1 La perspectiva histórico-crítica de los colegios familiares rurales (1966-1980). Una utopía socioeducativa en el tardo franquismo

Violeta Aguado Delgado

Antonio J. Viñas Márquez

Confederación de Centros de Desarrollo Rural, COCEDER

a) Resumen

El contexto histórico-cultural, socioeducativo y político-económico en el que se encontraba el medio rural del Estado español durante las últimas décadas de la dictadura franquista paradójicamente generó el caldo de cultivo para el nacimiento de un proyecto pedagógico emancipador fruto del compromiso de personas pertenecientes a los movimientos apostólicos liberadores de Acción Católica. Los Colegios Familiares Rurales, inspirados en el modelo educativo de las Maisons familiales d'apprentissage rural, se desarrollaron desde 1965 a 1980 con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de educación de la juventud rural a través de la promoción de una formación abierta a la vida que respondiese a las necesidades de un territorio marginalizado y alejado de los centros del conocimiento.

Llegando a ser 35 centros repartidos por distintas CCAA, los Colegios Familiares Rurales bebían del legado de las pedagogías de Célestin Freinet y Paulo Freire, enfocándose en tres elementos: la formación en alternancia, la participación de las familias como titulares de los Colegios y la vida en comunidad a través de procesos participativos de toma de decisiones.

Las dificultades para adaptarse a los cambios legislativos, el escaso apoyo institucional y financiero y el deterioro del medio rural a raíz del avance de la despoblación dificultaron la continuidad de una iniciativa pedagógica que evolucionó hacia la conformación de entidades como Escuelas Campesinas (ECAS) o la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER). Las aportaciones de los Colegios Familiares Rurales a la reconceptualización de la ruralidad, la pedagogía popular, la educación permanente y el desarrollo rural integral no han sido suficientemente investigadas hasta el momento. Su análisis en profundidad dibuja a los C.F.R como una utopía socioeducativa transferible a la realidad del momento actual como herramienta para afrontar problemáticas como la lucha contra el cambio climático.

Palabras clave: Alternancia; agrícola; formación; participación; coeducación.

Introducción

El fenómeno social y político de la “España vaciada” ha puesto en evidencia lo que diversos colectivos y entidades sociales venían denunciando desde hace seis décadas: el abandono social, cultural educativo y político-económico del medio rural español. La progresiva sangría poblacional iniciada a principios de siglo XX no remitió tras la “modernización” democrática del país y ha llegado hasta nuestros días. Por este motivo, no se puede entender un “desarrollo rural sostenible”, sin contar con una fuerte apuesta por la afirmación socioproductiva y la protección de su identidad natural e histórica principal: la armonización de lo paisajístico con la cultura agrícola de origen ancestral, o agri “cultura”.

Posiblemente la principal carencia dentro de la perspectiva multifuncional que se le ha venido a dar al medio rural, desde las políticas de desarrollo rural impulsadas por la U.E. con la Declaración de Cork, 1996.

El medio rural o es el soporte de sus actividades principales históricas, la producción agroalimentaria saludable y sus funciones ecosistémicas y ambientales, o acabará por despoblarse definitivamente en las próximas décadas. Por ello, se necesitan modelos socioeducativos emparentados con los agroecológicos que, desde la praxis real, hayan tenido resultados satisfactorios contrastados en el pasado. Experiencias prácticas que, por su capacidad de innovación social y solidaria, y ligazón al territorio desde lo popular, pudieran funcionar como “espejos referenciales”. De ahí que esta investigación se plantee como un estudio de caso histórico del medio rural español desde el paradigma socioeducativo IAP (Investigación-Acción- Participación) con el objetivo de rescatar, conocer y validar referencialmente prácticas educadoras ambientales para la lucha contra el cambio climático.

Concretamente, la presente investigación²³ es un estudio de caso de “la experiencia de los Colegios Familiares-Rurales (1965-1980)”, con su modelo de formación profesional agroecológico en pedagogía de la alternancia. Los Colegios Familiares Rurales (CFR), inspirados en las Maisons familiales d’apprentissage rural francesas (1935), desarrollaron una experiencia de educación crítica-liberadora en base a la metodología de la alternancia (formación dual), que se inició en el periodo del tardofranquismo (1965), hasta la incipiente democracia española (1980), con una base territorial en Castilla-León, Asturias, Galicia, Aragón, Valencia y Castellón, principalmente.

Con escasos recursos económicos y una militancia ideológica probablemente irreplicable en nuestro país, se conformó un proyecto educativo caracterizado por seis aspectos fundamentales:

- La participación de las familias a través de las asociaciones de padres/madres (propietarios del colegio). Activación de la comunidad educativa desde la iniciativa social y la autogestión.
- La creación de equipos docentes con hambre de innovación educativa y cambio social procedentes, en su mayoría, de la Iglesia progresista y la izquierda social de la clandestinidad.
- Un alumnado, en su mayoría desescolarizado, analfabeto, que tenía ansia de conocimiento y acceso a la formación cultural para orientar su vida profesional y salir de la precariedad económica familiar.
- Un currículo que inicialmente tuvo en la dimensión agraria local un potencial socioproductivo y de orientación profesional y que después se extendió a otras ramas profesionales complementarias (mecánica, contabilidad, comercio, carpintería, etc.).
- La metodología de la educación en alternancia, con el cuaderno del medio o cuaderno de explotación como centro de aprendizaje personal del alumnado.
- La autonomía de organización y gestión de cada Colegio bajo la coordinación de la Federación de Colegios Familias Rurales.

²³ Esta comunicación está extraída de la investigación titulada ‘PEDAGOGÍAS AGROECOLÓGICAS CRÍTICAS. ESTUDIO DE CASO: LA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS COLEGIOS FAMILIARES RURALES (CFR). PRÁCTICAS EDUCADORAS AMBIENTALES PARA LA LUCHA CONTRA EL CAMBIO CLIMÁTICO’. Desarrollada por la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER, 2020) financiada por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO)

Objetivos

El objetivo principal que plantea esta investigación es el de contribuir, en alguna medida, a la lucha contra el cambio climático y el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030, el Pacto Verde Europeo, el Plan de la Economía Circular y el Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (2021-30), dotándonos de una perspectiva pedagógica de formación profesional ya experimentada: la dimensión histórica de los Colegios Familiares Rurales dentro del marco del Desarrollo Rural Agroecológico.

Para el cumplimiento de este objetivo se establecieron cuatro objetivos de procedimiento:

- Estudiar una experiencia histórica esencial y satisfactoria de formación profesional para el medio rural (1965-980): la Pedagogía en Alternancia de los Colegios Familiares Rurales.
- Fijar procesos metodológicos formativos profesionales que sean transferibles a la realidad del medio rural contemporáneo mediante la selección de indicadores y variables socioeducativas de aprendizaje, extraídos del estudio de caso de los CFR.
- Facilitar pautas para la transferencia del conocimiento revelado sobre los CFR, mediante un Plan de Comunicación Social de los resultados del estudio.
- Influir positivamente en una nueva visión campesino-rural y agroecológica de la sociedad contemporánea como una dimensión estratégica para la ralentización del cambio climático.
- Fortalecer, a su vez, la autoestima y la identidad agraria de las comunidades de los pueblos y aldeas.

Objetivos específicos

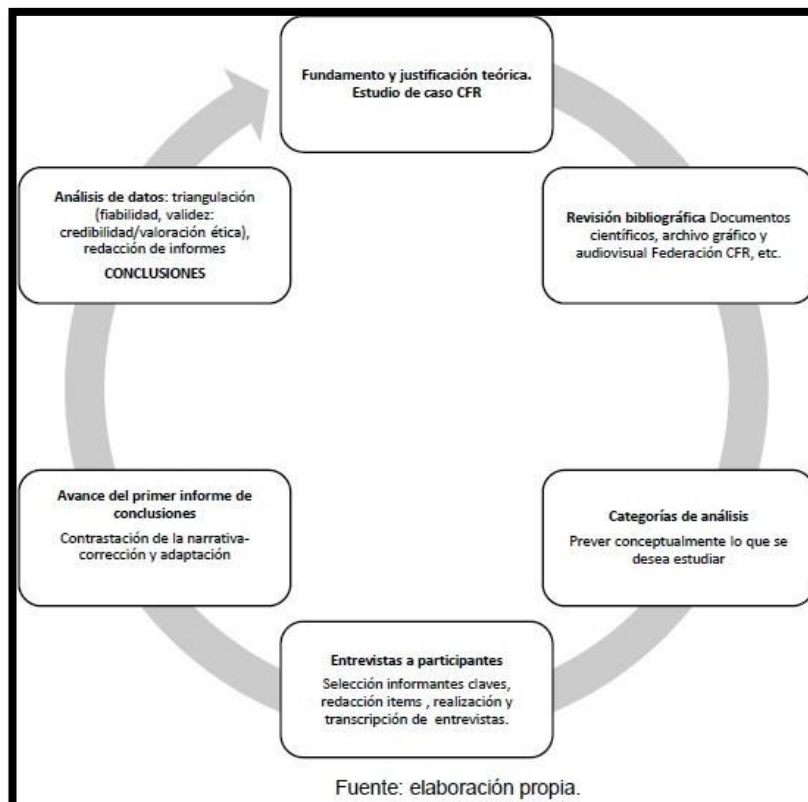
Afirmamos a continuación estas finalidades que anticipan propuestas de “influencia y cambio social”, en el sentido apuntado de la necesaria y urgente ruralización de la sociedad contemporánea. Como valor de consciencia para la protección del medio rural, su regeneración socioproductiva agroecológicamente sostenible y, por ende, la lucha contra el cambio climático global. Así los destacamos:

- Sensibilizar de forma participativa a la población del medio rural para la reinserción en su identidad agropecuaria, como estrategia de producción sostenible y lucha contra el cambio climático global.
- Valorar a las sociedades rurales en su múltiple tarea de conservadores de la biodiversidad, la práctica agraria tradicional y/ecológica como sumideros de CO₂, orientando la educación ambiental hacia esas premisas.
- Enfocar los procesos de educación ambiental para la lucha contra el cambio climático al contexto sociorural, incluyendo el rescate de la memoria biocultural.
- Dar un enfoque del modelo pedagógico desde el prisma de la pedagógica crítica: educación permanente, educación popular, educación expandida.
- Avanzar hacia una concientización desde una visión biocéntrica de la naturaleza, sus valores y praxis de conservación, versus la perspectiva antropocéntrica.
- Contribuir a la igualdad social desde la diferencia promoviendo la sensibilización en materia de etnia, religión, orientación sexual, edad, género, discapacidad u otra condición personal.
- Transferir los resultados de la investigación a la sociedad en general y a la sociedad rural en participación, de manera pedagógica y didáctica (accesible). Utilizando para ello las nuevas TIC y cultura de redes sociales.

Metodología

El modelo de diseño de la investigación se sustenta sobre el paradigma de la investigación-acción, desde una dimensión etnográfica y participativa, conformándose en sí mismo en un 'estudio de caso'; representado desde una dimensión cíclica propia del enfoque cualitativo-participativo. Una condición fundamental de esta perspectiva es su 'enfoque de carácter progresivo': el camino investigador se iluminará a medida que aumente el campo de visión conforme nos dirijamos a la realidad investigada desde la interacción. De ahí que las primeras formulaciones al determinar esta visión paisajística del cómo afrontar el conocimiento de la realidad de los CFR, se hicieran de manera provisional hasta que se conformase un trazado creativo y revelador en el intercambio dinámico y significativo con la misma. El desarrollo operativo de la investigación en función del diseño metodológico expuesto anteriormente fue el siguiente:

- Fundamentación y justificación teórica: Estudio de caso de los Colegios Familiares Rurales.
- Revisión bibliográfica: análisis de documentos científicos, archivo gráfico y audiovisual de la Federación de Colegios Familiares Rurales.
- Selección y estudio de las categorías de análisis para el levantamiento de la narrativa de los CFR.
- Entrevistas a participantes en la experiencia educativa de los Colegios Familiares Rurales: selección de informantes claves, redacción de ítems, realización y transcripción de entrevistas.
- Categorización de la información obtenida y contraste de las narrativas de las fuentes entrevistadas.
- Redacción del primer borrador del informe de conclusiones.
- Análisis de datos: triangulación (fiabilidad, validez: credibilidad/valoración ética), redacción de informes y conclusiones.



Conclusiones

El análisis realizado dibuja la existencia de una laguna histórica en el campo de la educación con respecto a la aplicación de la formación en alternancia en el conjunto del Estado español, y de una educación insertada en procesos de análisis y desarrollo comunitario. La investigación acerca de propuestas educativas que nacieron a mediados de los años 60, como las Escuelas Familiares Agrarias (E.F.A) o los Colegios Familiares Rurales (C.F.R), así como la observación de sus aciertos y fallos en la aplicación de esta metodología durante más de un década, permitirá arrojar luz sobre un modelo pedagógico, el de la formación profesional dual, instaurado en todas las Comunidades Autónomas desde el curso escolar 2012-2013, que aún se encuentra en un estado incipiente de implementación en comparación con otros países centroeuropeos. La mirada hacia el recorrido que esta modalidad de estudios tuvo en las experiencias educativas de finales del siglo XX en diferentes puntos de la geografía española, puede aportar respuestas en la aplicación del modelo de formación dual que en otros países ha aportado soluciones a problemáticas como el desempleo juvenil y la transición entre la escuela y el trabajo.

El abandono de la ejecución de propuestas educativas desde y para el medio rural, como resultado de un conjunto de factores históricos y sociodemográficos, así como la no transversalización de la ruralidad en los modelos educativos, que aún permanecen en los territorios rurales marginales, ha contribuido a fomentar el proceso migratorio del campo a la ciudad; y que se viene dando con más notoriedad desde la segunda mitad del siglo XX reduciendo las posibilidades de generar desarrollo y oportunidades vitales para la población rural en sus propios territorios. Asimismo, la influencia en la educación rural de las lógicas urbanocéntricas y homogeneizadoras en los contenidos pedagógicos y las metodologías educativas de trabajo, alejadas de la realidad en la se habita, han fomentado la desvalorización de otros modelos de vida ligados al territorio y en consonancia con valores de sostenibilidad, autonomía e interrelación con el medio.

De acuerdo a la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, celebrada en la ciudad alemana de Bonn en el año 2009, la educación para la población rural es esencial para reducir la pobreza, mejorar las condiciones de vida de las poblaciones rurales, alcanzar la seguridad alimentaria y crear un mundo sostenible en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La apuesta por modelos educativos desde el territorio rural, pedagogías agroecológicas críticas y la educación ambiental, como la realizada por proyectos pedagógicos como el que ha sido objeto de estudio de la presente investigación, podría generar:

- 1) Un cambio de mentalidad en torno al propio autoconcepto de la ruralidad que hasta el momento ha sido desvalorizado y marginado en el marco de una sociedad en la que priman lógicas predominantemente urbanas. La experiencia de los Colegios Familiares Rurales proporcionó a quienes participaron de ella, alumnado, profesorado y familias, una reconceptualización del concepto del “campesinado” y, por lo tanto, una reconciliación con sus propias formas de vida que habían sido consideradas como “no aptas” por los propios habitantes del medio rural, en pro de un supuesto progreso alejado del campo.
- 2) Un espacio, el rural, de creación de oportunidades de empleo, mediante la formación práctica en ocupaciones con base en el territorio, que promueva no sólo la transición del sector primario hacia modelos más soberanos energéticamente y no dañinos con el medio ambiente, sino también la diversificación del mercado laboral del medio rural, para la creación de nuevas

oportunidades de trabajo con las que enfrentar problemáticas como la emigración juvenil, la masculinización o el envejecimiento del territorio.

- 3) Una formación abierta a la vida y ligada al medio en el que se habita que responde a unas necesidades concretas, apremiantes y urgentes del mundo rural, en cuya respuesta se encuentran algunas de las claves con las que enfrentar problemáticas de impacto global, como el cambio climático o la pérdida de biodiversidad y culturas.

El estudio de caso analizado en la presente investigación es un ejemplo de recuperación de la soberanía en el espacio educativo. Frente a la “educación bancaria” (Freire, 1970) que contempla al alumnado como un sujeto pasivo en el que depositar el conocimiento para su memorización y repetición. La pedagogía de los Colegios Familiares Rurales, basada en la formación en alternancia, con herramientas como el Cuaderno de Investigación (Explotación o del Medio), formulan procesos educativos basados en el diálogo consciente y el análisis crítico del conocimiento. La implicación de las familias, el profesorado y la comunidad en los Colegios, así como, el modelo de gestión asambleario y participativo fueron un ejemplo de educación asociativa; y de cuestionamiento de la jerarquía educativa para proponer un modelo de “democracia en la escuela”, en la que conformar una ciudadanía crítica y consciente de las problemáticas que le rodeaban.

- 4) La apuesta por un modelo de formación que ponga a las personas y al medio que les rodea en el centro, como el que llevaron a cabo los Colegios Familiares Rurales, no sin caer en errores y contradicciones, ofrece nuevas posibilidades formativas que podrían emplearse para afrontar los retos y las grietas de la educación en el medio rural y de los estudios de formación profesional de la actualidad. La formación personalizada, partiendo de la realidad de cada alumno; la formación activa, a través del Cuaderno de Explotación o de Casa; la formación comunitaria, que integra al adolescente en su municipio y que a través de la convivencia genera un espacio de vida y de reflexión; la formación asociada, que une integralmente la formación general de base y la formación profesional técnica y la formación permanente para darle continuidad al acto educativo a lo largo de la vida, son algunas de las aportaciones a repensar en la construcción de nuevos modelos pedagógicos que favorezcan otros modelos de desarrollo rural sostenibles en la sociedad contemporánea.

Referencias

Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI

1.2 Las ciudades, los pueblos y la buena vida, una propuesta socioeducativa para avanzar en el sentido de pertenencia y capacidad de acción de las comunidades rurales ante el desafío demográfico

Mario Rodríguez Polo

Asociación El Prial (Piloña, Asturias)

Verónica Bermúdez Pérez

Fundación EDES (Tapia de Casariego, Asturias)

a) Resumen

La industrialización y crecimiento de las áreas urbanas, su demanda de mano de obra, la mecanización del campo, la condición subalterna de las mujeres rurales, así como la sujeción de las tareas agrícolas y ganaderas, que no permitían ausencias ni vacaciones, o la escasa rentabilidad de los minifundios, fueron algunos de los factores socioeconómicos que activaron el éxodo rural a mediados del siglo pasado, provocando una importante pérdida de población. Sin embargo, desde entonces, las comunidades rurales han avanzado en la igualdad de género, en la gestión del tiempo laboral de los negocios de agricultura y ganadería, en recursos disponibles e infraestructuras.

Para comprender esta situación, aparentemente contradictoria, debe tenerse en cuenta la acción de otro tipo de factores más sutiles, de índole simbólica, relacionados con el mundo de las mentalidades, que inciden en la consideración peyorativa del mundo rural. Dichos factores fueron conformándose en el pasado y, aunque no siempre concuerdan con la actual realidad rural, resultan muy resistentes al cambio y continúan funcionando a día de hoy. Estas nociones conforman un modelo hegemónico de éxito urbanocentrista, cuya omnipresencia en medios de comunicación y redes sociales, manifestaciones artísticas y culturales, currículos educativos y libros de texto, entre otros muchos ámbitos, empaña la visibilización del medio rural como espacio posible y deseable para el propio proyecto de vida.

Nuestra propuesta se centra justo en este aspecto, cómo estamos abordando, desde el CDR Fundación Edes y el CDR El Prial la concienciación sobre el papel de la mentalidad urbanocentrista de cara a construir más en el que se encuentran nuestras comarcas.

Palabras clave: Medio rural; Propuesta pedagógica; Desafío demográfico; Jóvenes; Sensibilización

b) Introducción

Análisis contextual

Las acciones de Fundación Edes y de la Asociación El Prial destinadas a impulsar el desarrollo de territorios sumidos en un largo declive poblacional, se llevan a cabo dentro del programa Volver al Pueblo, liderado por COCEDER e implementado por más de veinte centros de desarrollo rural en todo el Estado.

Nuestras zonas de trabajo son el noroccidente y el oriente interior de Asturias. Son territorios que se han venido conformando, sobre todo a partir de la época de la industrialización, mirando hacia el centro y sumidos en procesos de declive (García Blanco, José María, 1998). Asturias se encuentra

organizada por: un centro con forma triangular compuesto por tres grandes urbes (Oviedo, Gijón y Avilés); y dos alas que se extiende hacia el oriente y occidente. Esta es la lógica que se desprende de la disposición de las vías de comunicación, la densidad poblacional, formas de gobierno, el tejido industrial y empresarial e incluso las percepciones sociales. El triángulo central urbano se muestra dinámico, actual y con opciones de futuro. En contraposición las alas cargan con un estigma de declive, lejanía del mundo contemporáneo y atraso generalizado. Un mundo del que es mejor marchar si se quiere asegurar un futuro en la vida. O en el mejor de los casos, son percibidas como un paraíso natural dónde el paisaje y el turismo se imponen ante cualquier modelo habitacional posible.

Esta visión, comúnmente aceptada y asumida por la población, no deja de ser una simplificación de una realidad social mucho más compleja y diversa. No hay duda de que en parte se sustenta en un claro desarrollo desigual y una contraposición histórica entre lo rural y lo urbano. Pero a la vez, niega el carácter procesual de estos desarrollos históricos, su diversidad, incongruencias e inconsistencias. En estos discursos dominantes el rural queda relegado a un paisaje que no cambia, siempre alejado, anclado en un pasado cuyo único destino es desvanecerse en un escenario para las escapadas rurales. El resultado es una visión del rural fuertemente estigmatizada, un lugar a parte de la sociedad actual, abocado al fracaso.

No hay duda de que esta simplificación, aunque sostenga los discursos dominantes, no es más que una gran falacia. Evidentemente, como toda sociedad, la rural está sometida a un continuo proceso de cambio y transformación. Es el dinamismo lo que la caracteriza. La diversidad impera en su población, aunque muestre tendencias fuertes de masculinización o envejecimiento.

Aunque el envejecimiento y la pérdida de población son características comunes de las tres zonas (Arango Jesús, 2024), podemos decir que se trata de un territorio muy diverso que muestra realidades sociales y conformaciones históricas muy diferentes. Estas diferencias conforman un espectro de realidades dispares. Observamos zonas que sufren tensiones a consecuencia de un turismo inadecuado; zonas de costa sujetas a la especulación inmobiliaria y los efectos de la predominancia del modelo de segunda vivienda frente al habitacional; lugares prácticamente abandonados por la escasez de empleo, a veces por la escasez de empleo, a veces por la falta de interés de la población local en cubrir estos puestos de trabajo, o la mala comunicación; o zonas fuertemente condicionadas por su orografía y carácter de montaña.

Esta diversidad no sólo impera en las condiciones estructurales que conforman el territorio, sino que atraviesa también a las personas que lo pueblan. En la actualidad, encontramos un mosaico poblacional en las zonas rurales. La diversidad actual conforma una mezcla de personas que lo pueblan, desde quienes llevan toda la vida habitando la aldea o pueblo en cuestión, personas retornadas que emigraron y volvieron a su territorio en otra posición económica, pensionistas que realizaron su carrera profesional en la ciudad y pendularon durante décadas entre pueblo y ciudad, pensionistas foráneos atraídos por una visión romántica del rural, habitantes neorrurales que portan nuevos hábitos, valores y modos de vida, clases profesionales ex-urbanas, trabajadores migrantes en ocasiones parte de un legado colonial y por supuesto, un continuo cambiante de turistas. Esta diversidad no está presente sólo en nuestro territorio y ya ha sido estudiada con detenimiento (Ruiz y Delgado 2008).

No sólo ha cambiado la población. Las formas de producción en el medio rural han experimentado un cambio dramático que en el mayor de los casos ha supuesto un declive. La falta o extinción paulatina de las actividades productivas ha sido factor de expulsión migratorio hasta la fecha. Las pocas

actividades que han sobrevivido se enfrentan a serias dificultades para llevar a cabo un relevo que, en algunas ocasiones, tiene más que ver con esa omnipresencia del paradigma urbanocentrista, que con la viabilidad de los proyectos.

Por otro lado, es innegable las transformaciones y adaptaciones positivas que ha tenido el rural, mejorado notablemente las condiciones de vida de sus habitantes (igualdad, recursos, conectividad, ... La forma de habitar el rural se comprende mejor como un área de movilidad extensa con formas y modos de vida en los que el polo urbano es un componente más.

A pesar de estos cambios impera el fatalismo amparado por una despoblación creciente objetiva. Una idea de hundimiento territorial impera sobre gran parte de los habitantes. La escuela, y su promoción casi generalizada del urbanocentrismo, en detrimento del paradigma rural o la valoración de la cultura campesina, es uno de los pilares que sustentan la producción de miradas negativas sobre lo rural. El alumnado crece en una brecha que separa su formación educativa con la realidad que habitan. Los libros de texto esencializan y romantizan sus formas de vida. Y el ocio y cultura dominante parece menospreciar a las opciones no-urbanas. De este modo, la juventudes educada para marchar en búsqueda de posibilidades más razonables.

c) Objetivos

Nuestra propuesta está destinada a trabajar con la población local infanto-juvenil (Primaria, Secundaria y Bachillerato) en sus contextos más próximos, ya sean dentro o fuera del sistema educativo reglado, y también pretende llegar a sus contextos familiares y locales (vecinas y vecinos o representantes institucionales).

Los objetivos principales que persigue la propuesta son:

- Sensibilizar y tomar conciencia sobre el desafío demográfico en que se encuentra, no sólo nuestro pueblo o comarca, sino también nuestra comunidad autónoma y país.
- Conocer y comprender las dinámicas demográficas de los pueblos, así como sus causas.
- Estimular el sentido de pertenencia al medio rural y generar orgullo rural.

Además, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Activar a la población infanto-juvenil como agentes de cambio en la construcción del medio rural que desean y en la comprensión de sus valores.
- Estimular la resiliencia colectiva como vector de lucha contra el despoblamiento.

El despoblamiento rural deja sentir sus efectos en la vida diaria de los pueblos, pero no resulta un problema exclusivo de contextos rurales, sino que afecta al conjunto de la sociedad muy negativamente. De hecho, es uno de los principales factores que diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados por la ONU en 2015. En este sentido, la propuesta didáctica que se propone responde a los conocimientos, destrezas y actitudes recogidos en la nueva Ley de Educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), así como a los contenidos curriculares de la Educación Primaria y Secundaria en el Principado de Asturias (respectivamente: Decreto 57/2022, de 5 de agosto y Decreto 59/2022, de 30 de agosto), cuyos principios se trasladan a los Proyectos Educativos de Centro.

d) Fundamentación

Conscientes de la complejidad del contexto en el que trabajamos y la gran cantidad de factores que intervienen en la sangría demográfica que vive la comarca, partimos de la hipótesis de que, a pesar de la gran cantidad de puntos del sistema en los que es necesario intervenir (el acceso a la vivienda, la mejora de los servicios básicos y las comunicaciones, la imagen que se proyecta, los efectos de la turistificación, la simplificación de la burocracia, los recursos destinados a cuidados,...), hay uno que impacta fuertemente sobre el mismo, y sin el que, todo lo demás, carece de sentido. Se trata de la resignificación del paradigma de lo rural, por parte de las personas que lo habitan, y su difusión hacia afuera del territorio. La aparente contradicción entre la mejora de las condiciones de vida en el medio rural y la pérdida continuada de población, se explica por la presencia de factores más sutiles, de índole simbólica y relacionados con el mundo de las mentalidades, que inciden en la consideración peyorativa del mundo rural. Dichos factores fueron conformándose en el pasado y, aunque no siempre concuerdan con la actual realidad rural, resultan muy resistentes al cambio y continúan funcionando a día de hoy, reforzados por los mensajes que el alumnado recibe de los medios de comunicación, del sistema educativo reglado, de sus entornos familiares,. Estas nociones conforman un modelo hegemónico de éxito urbanocentrista, cuya omnipresencia en medios de comunicación y redes sociales, manifestaciones artísticas y culturales, currículos educativos y libros de texto, entre otros muchos ámbitos, empañan la visibilización del medio rural como espacio posible y deseable para el propio proyecto de vida.

Nuestra propuesta se centra justo en este aspecto, en contribuir a esa resignificación del medio rural, abandonando discursos dicotómicos (rural-urbano) y abrazando la conexión entre ambos ámbitos, rural y urbano, con el objetivo de construir más posibilidades de avanzar en el desafío demográfico en el que se encuentran nuestras comarcas.

e) Metodología

La propuesta didáctica con la que estamos tratando de incidir en esa resignificación de los medios rural y urbano, tiene una fuerte carga de educación en valores, educación para la participación, en la pedagogía del asombro y en el uso del juego y la investigación como herramientas de aprendizaje.

Educación en valores: partimos de las identificaciones de aquellas cuestiones que son importantes para ellos y ellas de cara a construir una buena vida.

Educación para la participación: estimulamos la capacidad de acción personal y colectiva para crear en el mundo el cambio que queremos.

Pedagogía asombro: en el sentido de crear las condiciones para que el alumnado vuelva a mirar sus entornos con una mirada nueva, que trascienda los clichés y frases hechas.

Investigación y juego: nada más estimulante que jugar a deshacer nuestras propias ideas y ver cómo se sostienen, se destruyen, se deconstruyen. Nada más divertido que jugar a imaginar y crear nuevas posibilidades.

La iniciativa trata de superar la metodología de talleres o intervenciones puntuales, diseñando una propuesta de continuidad, que permitan un trabajo más pausado y con toda la comunidad educativa. El ideal sería realizar un programa educativo paralelo a la formación escolar de los estudiantes. Año tras año, los escolares completarían su formación en relación con la forma de habitar su entorno y su conocimiento de los retos que supone la despoblación.

Por otra parte, incluimos, como conceptos esenciales desde los que diseñamos la propuesta, los siguientes:

Espectro rural-urbano: La visión del campesinado se transforma en un poscampesinado atravesado por las nuevas ruralidades (Roseman, Prado y Pereiro 2011). Entendemos que los habitantes de los espacios rurales se sitúan en un sistema global y están sujetos a realidades diversas y contemporáneas (Ruiz y Delgado 2008). Las nuevas formas de comunicación y conectividad unidas a patrones diversos de movilidad rompen la dicotomía del rural como un espacio remoto y aislado en oposición al urbano. Muchas realidades ancladas en el rural habitan ambos espacios, aunque su lugar de referencia sea el rural. Superar el paradigma dicotómico es un paso necesario para entender las formas de habitar los espacios rurales coetáneos.

Capacidad autocrítica: Los discursos del declive combinan una causalidad determinista que se sustentan en la esencia tradicional, y por tanto inadaptada, del mundo rural con la idea de un continuo de cambios de origen siempre externo y que producen efectos negativos. La perspectiva buscada es la de incentivar la capacidad del rural para producir un cambio endógeno. Dicho cambio necesitará inevitablemente de una reflexión o autocrítica previa. Este paradigma de pensamiento enmarca a las personas que lo habitan como agentes constructores del rural futuro. Aunque la alternativa de futuro nazca desde el mundo rural y se sustente en la experiencia previa, al hacerlo desde la autocrítica supone un intento de ruptura y de imaginación de una nueva alternativa. Esta actitud, previene de visiones romantizadas o nostálgicas que proyecten sobre un futuro un pasado idealizado. El rural imaginado en visiones nostálgicas no sólo no existió, sino que, al carecer de autocrítica y reflexión, difícilmente puede conllevar una respuesta adaptativa ante los desafíos, demográficos, ambientales o sociales que esperan al rural del futuro.

Visión contemporánea: La adaptación forzosa a la cual se ha visto sometida lo rural, no ha sido lineal ni homogénea en todos los contextos. Lo rural hay que pensarlo desde el presente como parte de un territorio más amplio y también como parte de un proceso histórico de movimientos demográficos. Las formas de habitar los espacios rurales no sólo varían a lo largo del tiempo sino que muestran continuidades y discontinuidades, conformando un mosaico de realidades que conviven en el día a día del rural coetáneo generando una diversidad propia. (Roseman, et al, 2011).

Bajo los criterios anteriores realizamos una serie de actividades de sensibilización de forma participativa que describimos a continuación:

Nuestra propuesta acompaña al alumnado en un proceso de auto-reconocimiento y valoración de su entorno. Se trata de un ejercicio de reconocimiento y articulación de realidades normalmente silenciadas. Articulamos, por ejemplo: los límites del concejo; los pueblos y aldeas escenarios de nuestro cotidiano; y se personalizan estas realidades preguntado por el nombre de las casas como una forma de pararse a pensar en quienes en ellas habitan o en la lengua propia, tan vinculada al manejo tradicional del territorio.

Se articula en positivo la excepcionalidad ambiental y cultural de su cotidiano. Valorándolo dentro de sus posibilidades específicas. Se contraponen a las posibilidades de otros entornos y se resalta la capacidad de agencia en relación con las formas de vida. Por una vez, el territorio cotidiano se presenta como una alternativa tan válida como cualquier otra para realizar un proyecto de vida. Incluso, su anclaje en entornos naturales se articula de forma positiva.

La metodología participativa intenta incluir a las familias del alumnado en el proceso de revaloración del entorno y sensibilización ante la despoblación. En los días previos a la actividad, se envía a las

familias una encuesta en la que, conjuntamente, reflexionan sobre la situación demográfica pasada y actual, dando a pie a ejercicios de reconocimiento del propio pueblo (nombre de las casas, número de casas habitadas, casas nuevas, etc.).

Ya durante las intervenciones en el entorno escolar se recopilan experiencias positivas y negativas vividas en sus pueblos. Sencillamente se pregunta por lo que les gusta y lo que no les gusta. De este modo, se ejercita el articular momentos positivos vividos en su entorno. Se resaltan las partes positivas del entorno y se reacciona con autocrítica constructiva a las negativas.

Tras una reflexión colectiva y la puesta en práctica de articulaciones positivas en relación con el medio rural, se resalta la capacidad constructiva de las personas que habitan una región para moldear su propio futuro. Se propone una forma de pensamiento sencilla: los pueblos serán lo que sus habitantes hagan de ellos. La dinámica intenta imaginar diversos futuros acordes con la voluntad de los participantes. Se trata de abrir en el imaginario de los escolares la posibilidad de convertirse en agentes de cambio.

A modo de devolución, y con la intención de que estas realidades por un lado valoradas al ser articuladas y por otro imaginadas como posibilidades futuras, se realiza una puesta en común con la comunidad. Puede ser una exposición de dibujos en la casa de la cultura del concejo, o la intervención de los alumnos en una jornada de sensibilización sobre la despoblación. Los escolares tienen de este modo, la posibilidad de compartir sus reflexiones y participar directamente en eventos sobre la temática del despoblamiento que se celebran en su comarca y los representantes institucionales, los vecinos y vecinas, etc., tienen la oportunidad de escuchar la voz de quienes, en estos ámbitos, no suelen tenerla.

f) Conclusiones

Es difícil terminar esta comunicación con unas conclusiones finales pues entendemos que nuestro trabajo no ha hecho más que comenzar. Actualmente, nuestra propuesta intenta crecer hasta alcanzar una continuidad que se extienda por todos los niveles educativos. El ideal, es que los escolares de las zonas rurales de Asturias acompañen su actividad escolar con una sensibilización continua sobre la despoblación y las posibilidades de cambio que ofrece su territorio. Pero este ideal, está por llegar. Nuestras impresiones sobre el terreno oscilan en una fuerte ambivalencia entre una certeza de declive territorial y un anhelo de un futuro posible. Nuestra conclusión más firme es que articular una representatividad propia es un pilar básico para construir una identidad que promueva un futuro posible.

De las actividades y colaboraciones con los participantes brota rápidamente una atmosfera de declive. Si partimos de una mirada urbana lo rural queda vacío e inerte. Las primeras reacciones tienden a medir y valorar las posibilidades territoriales bajo el prisma urbano. Se considera el acceso a un ocio cosmopolita, la oferta de actividades culturales propia de las ciudades y modos de vida cosmopolitas. Evidentemente, el mundo rural es pobre en opciones que le son ajenas.

Bajo este prisma todo queda lejos y se vuelve inalcanzable. Lo mismo sucede con las opciones de trabajo o de establecer un proyecto de vida. Todas esas opciones normativas conducen inevitablemente a la ciudad, a marchar y dejar a tras su opuesto, el pueblo.

Pero la situación cambia radicalmente si reconducimos la mirada a un prisma que parta del rural, del cotidiano de los participantes. Un simple ejercicio de cerrar los ojos y pensar en un buen momento

vivido en su entorno rural cambia el prisma. Desde una mirada rural, el ocio se abre a las posibilidades que ofrece nuestro entorno. Pronto surge el apego por la naturaleza, los deportes al aire libre, el cuidado y convivencia con animales. Se entrecruzan las relaciones de confianza y el valor de compartir una realidad cotidiana intergeneracional. Al hacer hincapié, en las posibilidades de movilidad lo inalcanzable de la ciudad se desvanece y queda como una opción ocasional.

En este punto se hace especialmente relevante la noción de los propios habitantes como agentes de cambio que construyen la realidad futura. Sin duda, este ejercicio debe sustentarse en la autocrítica de las comunidades rurales. Son procesos largos y complejos que implican a toda la comunidad y que hasta el día de hoy no pasan de ser una sugerencia realizada un día en un taller.

Nuestra propuesta persigue generar la semilla para un recorrido mayor. Aun así, resaltamos la importancia para quienes participan de ser articulados como actores relevantes para su territorio y con plena capacidad de agencia.

Trasladando este ejercicio al diseño de un proyecto de vida, de un emprendimiento o mostrando la diversidad laboral de las zonas rurales en el presente, los escolares muestran un interés por el autoconocimiento de sus propias posibilidades. Por una vez, los participantes ven reconocida y valorada su experiencia de que en los pueblos también se lleva una buena vida. Una vida que no les importaría continuar. De este modo, se abre la puerta a un mundo que tal vez podría ser. Un mundo que no niegue su condición presente y que tal vez abra las puertas a una continuidad de futuro.

g) Referencias

Arango, J. (2024). Retrato de los 78 concejos de Asturias. Prensa Ibérica.

García Blanco, J. M. (1998). Declive económico y políticas regionales: el caso de Asturias. Reis 98, 87-119.

García Martínez, A. (2022). Algunas claves para comprender el declive de los pueblos y del campo de Asturias. Anuario de la Sociedad protectora de la Balesquida.

Ruiz, N., y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. Revista Eure, 34(102), 77-95.

Sharon R., Prado, S., y Pereiro X. (2012). Antropología y Nuevas Ruralidades. Monográfico: Nuevas ruralidades. Memorial University of Newfoundland. St. John's (Canadá).

1.3 Conocer nuestros pueblos para echar raíces: encuentros interpueblos en un centro incompleto*

Azucena Esteban Alonso

Maestra Junta de Castilla y León

Profesora Asociada Universidad de Valladolid

[Póster presentado](#)

a) Introducción

La experiencia que se presenta forma parte de una línea de trabajo del equipo directivo de un centro incompleto rural al que acuden niños y niñas de localidades cercanas. Tras mantener varios encuentros informales con el alcalde de la cabecera del centro educativo se percibió el temor y tristeza compartida que abate muchas de las zonas rurales: la disminución de población y las consecuencias que esto conlleva. Puesto que se mantenían reuniones periódicas con el AMPA trasladamos esta preocupación común y se perfiló la idea de fomentar el conocimiento entre el alumnado de todas las localidades puesto que, al acudir en autobús, en muchas ocasiones no conocían nada más que el centro escolar y la propia localidad de residencia.

b) Objetivos

La experiencia implementada presenta como finalidad contribuir a enraizar a las nuevas generaciones a partir del conocimiento de los lugares significativos. Para ello, se establecieron tres objetivos:

- Conocer las diversas localidades de la comarca.
- Realizar una aportación en cada localidad visitada.
- Fomentar la relación escuela-familia-comunidad

c) Fundamentación

Como parte del colectivo docente, somos conscientes de los efectos de la despoblación rural. Cada curso escolar, el número de alumnos disminuye y, por consiguiente, se reducen recursos materiales y humanos. Así, como manifiestan Paniagua Gutiérrez et al. (2022) una de las problemáticas del medio rural se centra en la falta de atractivo como medio de vida y empleo, especialmente para las mujeres y los jóvenes. Ciertamente, como expone Domínguez Álvarez (2020, p.4), resulta necesario “una respuesta conjunta y coordinada por parte de los poderes públicos al objeto de paliar los efectos perniciosos de décadas de inacción”. En esta línea, Clarkey Stevens (2009) hablan del “aislamiento burocrático” para aludir a un tipo de anonimato en el sistema educativo, que no ha sido capaz de desarrollar políticas y procedimientos pertinentes, priorizándose las realidades urbanas y potenciando el aislamiento de la educación rural (de la Vega Rodríguez, L.F., 2020).

d) Metodología

En la experiencia desarrollada nos hemos apoyado en el paradigma cualitativo, guiados por la

Investigación-Acción Participativa y el estudio de casos. Así, se han desarrollado diferentes ciclos de I/A a lo largo de varios cursos escolares. Para esta experiencia se ha contado con los 63 alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria, sus familias y las alcaldías de las localidades de influencia del centro escolar.

Durante la primera fase se llevó a cabo la reunión con los Ayuntamientos y el AMPA en el centro educativo. En este encuentro se formó la Comisión Interpueblos, compuesta por la directora del centro y una representante del AMPA, que fueron las personas encargadas inicialmente de organizar y poner en marcha las diferentes salidas a las localidades cercanas. Además, se estableció cuál sería la contribución desde cada uno de los sectores: los Ayuntamientos se hacían cargo del transporte para el alumnado, las familias preparaban el almuerzo y la Comisión Interpueblos, como motor de esta experiencia, preparaba las actividades a realizar en cada localidad, coordinaba la presentación de los alumnos a sus compañeros y el desarrollo, en general, de cada jornada interpueblos.

En el primer Encuentro Interpueblos se visitaron tres localidades recorriendo los lugares más emblemáticos. En la evaluación de esta primera fase, una de las cuestiones de mejora fue reducir el número de localidades a visitar. De esta forma, se visitaba un solo pueblo, realizando dos salidas durante el curso: en octubre y mayo. Así, se aprovechaba más la jornada y se daba más participación a los niños.

En el segundo Encuentro Interpueblos los alumnos residentes en la localidad tomaron conciencia del objetivo: mostrar sus lugares preferidos, compartir anécdotas... más que ejercer de guías turísticos al uso. Además, se repartieron insignias para distribuir a los niños por equipos con diferentes nombres de árboles y se realizaron juegos populares de forma rotativa: la rana, los bolos, la monterilla, la chana y la tanguilla.

En el tercer Encuentro Interpueblos, además del recorrido personalizado de los alumnos residentes, apostamos por mejorar un espacio que el ayuntamiento puso a disposición del centro escolar para realizar plantación de plantas de temporada y plantas vivaces. Posteriormente, los niños de esta localidad comentaban con sus compañeros cómo iban creciendo y enviaban fotografías. Se mostraban muy orgullosos de su "pequeño rincón".

En el cuarto Encuentro Interpueblos, el teniente alcalde de la localidad preparó una actividad de orientación para recorrer todo el pueblo.

e) Conclusiones

Se ha de destacar la fortaleza de la Investigación-Acción participativa, desde que la experiencia comenzó a gestarse y tomar forma, hasta que finalmente, se recorrieron todas las localidades de pertenencia del alumnado, mejorando y complementado los "Encuentros Interpueblos". Los diferentes ciclos implementados dotaron de mayor entidad la propuesta, hasta convertirse en una experiencia de Aprendizaje Servicio. De esta forma, no solo conocíamos las diferentes zonas rurales, sino que nuestros aprendizajes escolares salían de las paredes del aula, para comprobar su utilidad y mejorar nuestro entorno.

Las familias acogieron con gran entusiasmo la colaboración con el centro educativo, siendo las encargadas de la preparación del almuerzo en los primeros encuentros e implicándose muy activamente en la dinamización y organización de los juegos y propuestas de ApS en los últimos. Mayores reticencias se mostraban por parte de algún docente, que muestran sus inquietudes a que

las familias entren en un terreno que consideran exclusivo del profesorado. Todavía queda mucho trabajo por hacer en el camino de la participación familia-escuela.

En cuanto a la aceptación de la experiencia por parte de los diferentes Ayuntamientos, en la primera reunión, se mostraban cautelosos, pues desconocían cuál iba a tener que ser su participación. Sin embargo, el mero hecho de que acudieran representantes de todas las localidades suponía un gran paso. Una vez explicado el motivo de la reunión y la propuesta, se mostraron muy receptivos y colaborativos. De hecho, la acogida inicial en cada localidad se realizó por parte del alcalde.

Como líneas de mejora, vinculado con las líneas aportadas en la fundamentación, señalamos la necesaria continuidad de estas experiencias, que pueden ir creciendo y asentándose como parte de la dinámica de un centro educativo, evitando que caigan en el olvido.

f) Referencias

Clarke, S., y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10, 277- 293. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>

De la Vega Rodríguez, L.F. (2020). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE), 20 (43), 307-325. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>

Domínguez Álvarez, J.L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud (CIJ)*, 8, 1-18. 10.22400/cij.8.e047

Paniagua Gutiérrez, J., Arranz López, S. y Carrión Ordás, C. (2022). Diálogo Educación Social en el medio rural en Castilla y León. *Revista de Educación Social (RES)*, 35, 286-292. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/11/res-35.-VIII Cong.-8etapa.dialogo-ES-rural.sintesis-mesa.pdf>

1.4 CRA ELS PORTS. La transformación de una escuela rural (ACORD)*

Eugenia Correa Juan

Paula Fabregat Mas

Isabel Bernat Mayor

CRA Els Ports

Manuel Martí Puig

Universitat Jaume I

[Póster presentado](#)

a) Resumen

Nuestro centro se encuentra en el interior de la provincia de Castellón. Son pueblos con un índice demográfico muy bajo, envejecido y con considerables carencias económicas, culturales y educativas. Éste es uno de los problemas que nos vamos encontrando en nuestras zonas, el desarraigo y la despoblación. Esta situación y las distancias entre los pueblos provoca el aislamiento de nuestros alumnos que disponen de muy pocas oportunidades para socializarse con niños y niñas de otras poblaciones. Por eso, ante estas dificultades, el claustro de profesores decidimos implicarnos en un proceso de transformación entendiendo que la escuela debe ser el motor cultural y social de la localidad.

Es un proceso ambicioso para el que nos estamos formando y llevando adelante proyectos y programas de aprendizaje como el Proyecto ACORD que actualmente compartimos con el grupo de investigación "ENDAVANT" de la Universidad Jaume I. Con este proyecto estamos profundizando sobre metodologías innovadoras para mejorar el aprendizaje competencial, fomentando el trabajo cooperativo, la socialización, la creatividad, el aprovechamiento de nuestro entorno natural y cultural más inmediato, con metodologías activas e interdisciplinarias que nos ayuden a trabajar en las aulas multinivel, favoreciendo la diversidad que tenemos en las aulas.

Palabras clave: Escuela Rural; Transformación; Inclusión; Repoblación; ACORD.

b) Introducción

Nuestro centro CRA ElsPorts (Forcall, La Mata y Olocau del Rey) es un Centro Rural Agrupado de educación infantil y primaria. Está ubicado en el norte de la provincia de Castellón, específicamente en una zona geográfica bastante aislada en el interior de la provincia, en la comarca de Els Ports. Los pueblos que conforman este ámbito educativo tienen un índice demográfico muy bajo, ya que ninguno supera los 400 habitantes, y la población está muy envejecida. Este es uno de los problemas al que enfrentamos en nuestra zona, junto con el desarraigo y la despoblación, debido en gran parte, a la escasa natalidad y a los problemas socioeconómicos de la comarca, lo que provoca que las familias busquen nuevas oportunidades en las zonas urbanas.

El nivel económico de nuestras familias es más bien bajo. La gran mayoría trabaja en el sector ganadero, agrícola y textil, percibiendo salarios bastante bajos en comparación con otros tipos de profesiones más cualificadas. A nivel sociocultural, estos pueblos tienen muy pocos recursos, ya que carecen de una gran cantidad de servicios culturales (centros de idiomas, bibliotecas, agrupaciones musicales, de teatro, danza, etc.), lo que no permite a nuestros alumnos acercarse a la cultura de manera habitual. Así como también servicios de atención primaria (fisioterapeutas, logopedas, etc.).

Nuestras escuelas son centros muy pequeños que tienen alumnado de edades comprendidas entre dos y doce años. Además, este centro recibe alumnos de diferentes pueblos de la comarca, ofreciendo así servicio de transporte y comedor escolar. Las ratios de alumnado son muy bajas y se agrupan en una misma aula estudiantes de nivel diferente. Por lo tanto, en esta enseñanza multinivel apostamos por los principios de individualización, flexibilización e inclusión educativa de todo el alumnado que integran el grupo-aula. Además, la falta de alumnado y las distancias entre los pueblos provocan el aislamiento de nuestros alumnos, que tienen muy pocas oportunidades para socializar con niños de otras poblaciones y edades.

En cuanto al alumnado inmigrante, contamos con más del 30% de alumnos procedentes de países como Rumanía, Marruecos, Cuba, Bulgaria, Chile y Venezuela. Muchos vienen atraídos por las ofertas de trabajo proporcionadas por los ayuntamientos de la zona para paliar la grave situación de despoblación que caracteriza nuestra comarca. Además, actualmente el 35% de los alumnos presentan necesidades educativas especiales, principalmente tienen dificultades con el lenguaje. El 100% de nuestro alumnado presenta necesidades de compensación educativa, principalmente a nivel sociocultural y económico, derivadas de situaciones de desigualdad por ser una zona rural deprimida. La lengua vehicular es el valenciano, excepto en la localidad de Olocau del Rey que es el castellano, ya que limita con las tierras de Aragón. El único contacto que tienen con una lengua extranjera (inglés) se realiza en la escuela, donde el nivel es más bien bajo debido, principalmente, a la ausencia de personal definitivo.

c) Objetivos

Teniendo en cuenta el contexto de nuestros centros y sus dificultades, hace algún tiempo que el claustro de profesores decidimos implicarnos plenamente en un proceso de transformación entendiendo que la escuela debe ser el motor cultural y social de la localidad. Uno de nuestros objetivos es que nuestro centro funcione como un centro unido en el aspecto social (alumnado, maestros, familias), en lo cultural (asociaciones, organizaciones, instituciones) y con la administración, ajustándose a la realidad de nuestras poblaciones rurales, con unos índices de población muy bajos y con carencias económicas y culturales considerables. Pensamos que la escuela debe dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado y compensar las desigualdades que sufren respecto a otros. Queremos que sean personas comprometidas con la realidad en la que viven y que, como futuro que son, puedan mejorarla. Así hablamos de una escuela abierta, activa y participativa, que no se quiere aislar de las raíces de nuestros pueblos, sino trabajar conjuntamente.

Nuestra prioridad es también ofrecer una enseñanza de calidad, adaptada a la realidad de la sociedad del s.XXI, una sociedad compleja y muy cambiante. Queremos una escuela abierta al mundo donde con libertad y confianza, todos los miembros de la Comunidad Educativa sumemos para engrandecer nuestro CRA. Este proceso de transformación es un proceso ambicioso para el cual nos estamos formando, ya que nos dimos cuenta de que estábamos reproduciendo modelos educativos que no

siempre funcionan, pues la realidad que viven los niños de hoy en día no es la misma que vivimos nosotros cuando éramos alumnos. No podemos educar a niños del siglo XXI con herramientas del siglo XX.

Además, queremos una escuela que lleve a nuestros niños a alcanzar unas capacidades y competencias emocionales que propicien su bienestar y su felicidad, donde sean felices aprendiendo. La escuela también debe ser un espacio de interacción social, donde se aprenda a convivir, se descubra el mundo y se compartan sentimientos y emociones que configuran la matriz sociocultural. Por supuesto, debemos ser una escuela inclusiva que no deje a nadie fuera y se adapte a las características de cada alumno.

Pensamos que la escuela debe ser un lugar privilegiado de aprendizaje y crecimiento personal y para lograrlo es imprescindible que el alumnado se involucre en su proceso de aprendizaje. Solo conseguiremos que estén motivados y se esfuercen por aprender cosas nuevas si la escuela les permite tener un papel activo y desarrollar su creatividad al mismo tiempo que responde a sus intereses en la sociedad que les ha tocado vivir.

Con este fin, la escuela hacia la que queremos ir es una escuela con metodologías activas y participativas que ayuden a trabajar de una forma interdisciplinar, fomentando el trabajo cooperativo, la socialización y la creatividad como instrumento de comunicación, integración y aprendizaje. Queremos ofrecer un enfoque pedagógico abierto, respondiendo a las necesidades de nuestra comunidad para elevar la calidad de nuestra escuela, potenciando la participación de las familias y vecinos para que la valoren como un centro lleno de oportunidades para sus hijos e hijas y evitar así el despoblamiento de nuestros centros.

Realmente desde que la escuela decidió implicarse plenamente en un proceso de transformación, nos vimos en la necesidad de hacer, primero, un análisis para decidir hacia qué tipo de escuela queríamos ir, para después formarnos en esa dirección. Desde entonces son muchos los proyectos, cursos, jornadas y visitas educativas que hemos estado llevando a cabo. En todos ellos hemos buscado un nuevo paradigma de la educación, una nueva manera de mirar al alumnado, desde la amplitud de todo su ser y haciendo que sea el protagonista de su propio aprendizaje. Buscamos formar alumnado que pueda afrontar los desafíos del S.XXI con metodologías que nos ayuden a desarrollar de manera integral a nuestro alumnado: aprender a hacer, a ser, a convivir, y a aprender.

Así, para llevar adelante este proyecto el claustro de maestros estamos llevando a cabo diferentes actuaciones. Entre ellas hemos participado en diversos Proyectos de Innovación Educativa que están totalmente vinculados con los objetivos de nuestro Proyecto Educativo. Así, por ejemplo, empezamos el curso 2016-17 y 2017-18 con los proyectos PIIE (PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA) de la Generalidad Valenciana, "La música nos ayuda a crear e integrar respetando la diversidad" con la necesidad de socializar más a nuestro alumnado, así como hacer partícipe a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante actividades artísticas donde fueron los niños quienes inventaron, crearon y desarrollaron su propio aprendizaje, fomentando el trabajo cooperativo no solo con los compañeros de su escuela, sino también con otras escuelas de la comarca y otras entidades del pueblo.

Durante los cursos 2018-19 y 2019-20 realizamos dos PIIEs de modalidad agrupada con todos los centros educativos de la comarca, denominado "STEAM en ElsPorts". Estos proyectos tenían los objetivos de poner las escuelas de la comarca a la vanguardia de los corrientes educativos y pedagógicos del momento para combatir así la desmotivación y el desarraigo social, así como

fomentar la integración, la cooperación, el trabajo en equipo, superando el aislamiento del alumnado de nuestros centros y potenciando el hecho comarcal, favoreciendo la socialización de todos y el aprendizaje competencial.

Finalmente, estos dos últimos PIIE "Transformamos nuestros patios en un patio activo e inclusivo" los hemos realizado con la consideración de que los patios deben integrar otros intereses pedagógicos y deben favorecer el desarrollo de conductas socializantes, así como promover el desarrollo competencial, emocional, intelectual y social de los niños.

Desde el curso 2017-18 también hemos estado participando en proyectos Erasmus+ con el objetivo de abrirnos al mundo, internacionalizarnos para aprender otros paradigmas educativos. En las movilidades Erasmus hemos visitado escuelas de países como Finlandia, Islandia, Eslovenia, Chipre, Reino Unido... donde hemos podido conocer de primera mano cómo funcionan sus Sistemas Educativos y sus metodologías de trabajo.

Participamos y aplicamos el Portfolio Europeo de las Lenguas con el objetivo de promover el aprendizaje de idiomas y el respeto a la diversidad lingüística, así como favorecer la actualización y coordinación metodológica de la enseñanza de las lenguas de nuestro centro de una manera integrada.

Además, todos los años participamos en los Proyectos y Jornadas de Formación en Centros tratando temas como la inclusión en la escuela, metodologías activas y participativas, el trabajo cooperativo y competencial, desarrollo de la creatividad...

Este curso en particular, estamos llevando un nuevo Proyecto de Innovación Educativa ofrecido por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte denominado Proyecto ACORD, proyecto de acción colaborativa e investigación docente con el propósito de apoyar a los centros educativos y a los equipos docentes en la elaboración de proyectos de investigación e innovación que, de manera sistemática, planificada y sostenible, introducen cambios para enfrentar exitosamente los retos educativos y sociales. En esta línea, la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte ha creado este proyecto ACORD con la finalidad de incentivar el acercamiento de los centros educativos hacia metodologías de investigación que desencadenen la transformación educativa.

Estos proyectos se articulan en torno a nueve líneas estratégicas que responden a temáticas vinculadas con el contexto sociocultural y educativo actual. Se pretende, así, impulsar el papel activo de la comunidad educativa a la hora de afrontar y resolver problemas comunes a toda la ciudadanía, mediante la aplicación de metodologías y prácticas innovadoras, que aborden temáticas relevantes: la inclusión, el ecologismo y el desarrollo sostenible, la salud emocional y afectivo-sexual, la autoestima y el arraigo al territorio, la defensa de la lengua y cultura propias, la protección del patrimonio natural, cultural, la memoria democrática, los derechos humanos, la ciudadanía global y los retos socio-científicos del siglo XXI.

Nuestro proyecto ACORD pretende trabajar los siguientes objetivos:

Investigar y profundizar sobre metodologías innovadoras para mejorar el aprendizaje competencial, fomentando el trabajo cooperativo, la socialización, la creatividad, con metodologías activas e interdisciplinares que nos ayuden a trabajar en las aulas multinivel, favoreciendo la diversidad que tenemos en las aulas.

Utilizar estrategias de comunicación positiva para desarrollar relaciones positivas, para aumentar la autoestima y el empoderamiento.

Conocer metodologías, actividades y recursos que nos ayuden a adaptarnos a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje apostando por la inclusión educativa.

Habilitar los espacios del centro como espacios flexibles, acogedores que favorezcan el aprendizaje.

Aprender a trabajar en nuestro entorno natural, social y cultural como recurso de enseñanza aprendizaje fomentando el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Hacer de nuestro alumnado, un alumnado comprometido en el entorno en el que vive.

Aprender a evaluar de una manera competencial conociendo diferentes técnicas e instrumentos.

d) Fundamentación

Este es un proyecto que llevamos adelante junto al grupo de investigación "ENDAVANT" de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, cuya motivación es realizar actividades de investigación que se constituyen como ámbito de conocimiento al servicio de la mejora educativa y la transformación social.

Es con este grupo de investigación, junto con otras entidades educativas y profesionales de la materia, realizaremos la formación y trabajando sobre los objetivos previamente planteados. Al mismo tiempo pondremos en práctica en el aula, todos aquellos recursos, estrategias y metodologías planteadas que nos ayudarán a que la enseñanza-aprendizaje sea más competencial, cooperativa e inclusiva.

Finalmente, y con la ayuda del grupo "Endavant" se realizará un análisis de los resultados y una evaluación de estos para luego hacer unas propuestas de mejora para elevar la calidad de la enseñanza de nuestra escuela.

e) Metodología

En cuanto a la metodología utilizada en la propuesta del proyecto de intervención educativa, hará referencia principalmente al aprendizaje basado en proyectos (ABP) y al aprendizaje servicio (APS), más otras metodologías activas que iremos aprendiendo y desarrollando a lo largo del proyecto e iremos potenciando el aprendizaje cooperativo y colaborativo, utilizando técnicas de gamificación, flipped classroom, habilidades de pensamiento, laboratorios de lenguajes: lingüísticos, matemáticos, artísticos (musical, plástico, corporal...).

Estas estrategias metodológicas nos permitirán desarrollar el aprendizaje de nuestro alumnado, con carácter competencial, significativo y funcional como demanda la LOMLOE. En la planificación tendremos siempre presente los principios de calidad, equidad e inclusión y por tanto el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que permite que responda a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado, pudiendo ser resueltas por todos/as sin necesidad de hacer adaptaciones. Desde esta perspectiva de diversidad del alumnado, se proponen tareas abiertas, con soluciones diferentes para responder a los retos/desafíos planteados, se buscan respuestas que proporcionen flexibilidad, variedad de opciones según el nivel cognitivo del alumno/a, participando todos/as del proyecto al máximo de la capacidad.

En cuanto a la metodología utilizada en la investigación estará basada en la observación y la recopilación de datos utilizando diversas técnicas, proporcionando una interpretación de los datos recopilados y extrayendo unas conclusiones. Esta investigación estará ligada a la acción cotidiana del

centro, a sus contextos y realidades propias; es por ello fundamental formar también a los docentes de la escuela para capacitarlos en actividades de investigación, que les permita reflexionar sobre su práctica educativa y mejorarla.

Durante esta investigación utilizaremos diferentes instrumentos de evaluación y de recogida de datos como la observación directa, cuestionarios, entrevistas, encuestas, diferentes tipos de pruebas, grabaciones, rúbricas... Estos nos permitirán hacer un análisis de los datos para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje que se está llevando a cabo en la escuela y realizar propuestas de mejora para poder ayudar a nuestro alumnado en la adquisición de las competencias básicas, así como para ser personas totalmente comprometidas en la realidad que les toca vivir.

Planificación del desarrollo de la experiencia

El proyecto ACORD es un proyecto que llevaremos adelante durante los cursos 2023-24 y 2024-25. Durante el primer trimestre de este curso 2023-24 lo dedicamos a diseñar, estructurar y redactar el proyecto ACORD junto con el grupo de colaboración "Endavant" de la UJI, estableciendo cuáles serían nuestros objetivos, nuestra metodología de trabajo, las acciones y formaciones que llevaríamos a cabo, así como de qué manera se llevaría adelante el tratamiento de datos, la evaluación y la difusión del proyecto.

Realizamos una primera formación con la psicóloga Vallivana Manero Milian sobre cómo utilizar estrategias de comunicación positiva para desarrollar relaciones positivas con el fin de aumentar la autoestima y el empoderamiento tanto del alumnado como del profesorado.

Durante este segundo trimestre también tenemos planeada la realización, por parte del grupo "Endavant", de formaciones sobre metodologías activas y experienciales, sobre trabajo cooperativo y Aprendizaje Servicio. Además, la escuela ha iniciado, a nivel experimental, un Trabajo Basado en Proyectos sobre la temática "Agua". También estamos llevando a cabo otras metodologías activas como las Cajas de Aprendizaje, Talleres Interniveles, Propuestas y Provocaciones en infantil, Proyecto de Convivencia, etc.

Tenemos planteada una formación en espacios de aprendizaje y utilización de diferentes materiales para que sean más inclusivos y motivadores, con unas visitas pedagógicas a las escuelas Ikastola y a la escuela pública Antzuola del País Vasco y a las escuelas El Junc y a la escuela Alba de Lleida para ver sus metodologías de trabajo, su organización de centro y la utilización de los diferentes espacios como espacios de aprendizaje. Posteriormente y después de las visitas pedagógicas y de las diferentes formaciones, estudiaremos la manera de reorganizar nuestros espacios para que sean más acogedores y funcionales, así como la adquisición de nuevo material para las tres aulas para que sean más inclusivas y motivadoras...

Para el curso próximo 2024-25 elegiremos un nuevo proyecto de centro y aplicaremos aquellas metodologías activas y experimentales que después de la evaluación del primer año creemos más oportunas y eficientes para el trabajo del aula. Durante el transcurso de este proyecto habrá una observación y medición de los resultados por parte del equipo investigador y una extracción de los resultados observados. Después de hacer esta evaluación haremos unas propuestas de mejora que se pondrán en marcha a lo largo del curso.

f) Conclusiones

En cuanto al impacto de este proyecto, realmente pensamos que causará un fuerte impacto no solo para todo el alumnado sino incluso en las comunidades educativas de los centros rurales más cercanos con los que colaboramos. Con este proyecto conoceremos y difundiremos las nuevas metodologías basadas en cómo trabajar y evaluar por competencias, mejorará la coordinación metodológica entre todo el claustro, ayudaremos a que nuestro alumnado se implique en su propio aprendizaje fomentando que sea una persona activa y comprometida en la sociedad, trabajando para hacer del mundo un lugar más sostenible.

En conclusión, con este proyecto ACORD queremos ofrecer un enfoque pedagógico abierto, dando respuesta a las necesidades de nuestra comunidad para elevar la calidad de nuestra escuela, una escuela con unos fuertes valores humanos, con proyectos innovadores, utilizando pedagogías inclusivas, activas y lúdicas y con buenos resultados académicos, potenciando la participación de las familias y los vecinos para que valoren nuestra escuela como un centro lleno de oportunidades para sus hijos y evitar así el despoblamiento de nuestros centros.

1.5 Biocuidados. La salud como eje de dinamización sociocomunitaria del territorio en una pequeña comunidad rural

Ana Belén Ruíz Rodríguez

Ana García Rodríguez

María Aranda Martín

Magnolia Palenque Montero

Antonio J. Viñas Márquez

Universidad Rural Paulo Freire

Serranía de Ronda CDR. Montaña y Desarrollo

COCEDER

a) Resumen

El mapeo de activos para la salud consiste en la identificación de las riquezas de la comunidad que generan salud entre sus integrantes a través de un proceso participativo, de naturaleza intersectorial, en contextos locales y con una visión salutogénica (Hernán et al, 2010). La 'salutogénesis' se centra en la identificación y comprensión de aquello que genera salud, en lugar de la tradicional mirada hacia lo que produce enfermedad. La implantación de Biocuidados en el territorio -tres municipios de la Serranía de Ronda- se produce en base a la conjunción de esfuerzos de COCEDER y la URPF, mediada la convocatoria abierta de la U.E.: 'Nuevos modelos de cuidados prestados por la comunidad, centrados en la persona en entornos rurales'. El equipo de implementación parte de un trabajo comprometido con la realidad de más de dos décadas. En este caso, partiendo de un estudio caso por caso de la unidad familiar de cada participante, atendiendo a la biodiversidad de casuísticas y de las necesidades/demandas psicoterapéuticas y sociopedagógicas de cada situación; junto con la selección de un equipo profesional cualificado, se consigue desarrollar un modelo propio de atención social para el colectivo de las personas mayores y otros en dependencia 'centrados en la persona'. Teniendo como resultados visibles después de dos años la activación del territorio mediante la creación de una comunidad de aprendizaje socioterapéutica, en base la implantación de una pedagogía del afecto y la ayuda mutua, que ha influido directamente en la mejora de la salud del colectivo implicado. Este estudio se ha desarrollado bajo el marco del paradigma metodológico de la I-A-P. Observación participante, entrevistas semiestructuradas, triangulación de la información han sido las herramientas para la fiabilidad en la interpretación de los datos y la extracción de las conclusiones.

Palabras clave: Salud; educación; desinstitucionalización; activos; territorio.

b) Justificación y objetivos

El motivo fundamental de esta comunicación es contribuir a la revelación teórica de la implantación del Programa Piloto Biocuidados en su llegada al territorio de la Serranía de Ronda (municipios de Benadalid, Benalauría y Atajate), bajo la dirección operativa de la Universidad Rural Paulo Freire-Asoc. Montaña y Desarrollo -COCEDER, con el objetivo primordial y emergente de investigar un

“modelo de atención social para una nueva ruralidad bajo el concepto de salud integral no institucionalizada”.

Este proceso de acción socioeducativa orientada a la salud comunitaria se produce en base a la conjunción de esfuerzos de dos entidades principales: la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER) y su socia adscrita, la Universidad Rural Paulo Freire-CDR Montaña y Desarrollo (URPFSR), mediada la convocatoria abierta para Proyectos Piloto: *Nuevos modelos de cuidado prestados por la comunidad, centrados en la persona, en entornos rurales*, vinculado al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, de la Secretaría de Estado del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, financiado por la Unión Europea-Next Generation EU.

Con una mayor concreción, el concepto de salud que se está experimentando en Biocuidados se define en los siguientes términos (COCEDER, 2020):

Como la búsqueda y experimentación de nuevos modelos de cuidados prestados por la comunidad, centrados en la persona, en entornos rurales.

Está inspirado en el ecosistema de cuidados para la vida que proporciona la comunidad de personas que habitan un determinado lugar en el medio rural.

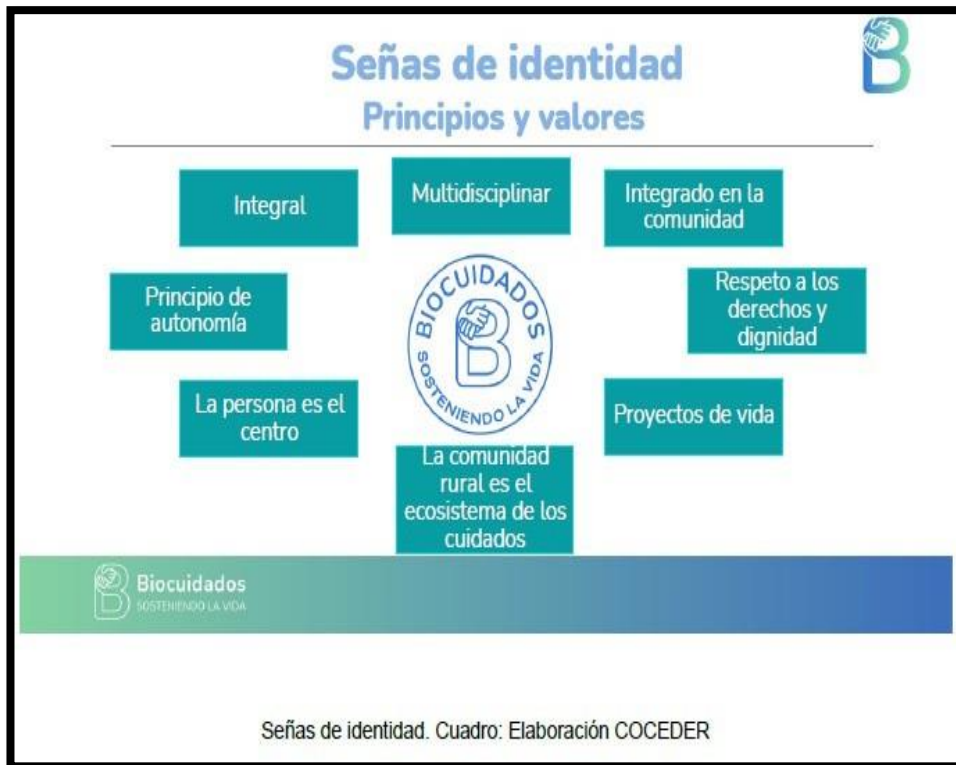
El proyecto nace con el propósito de analizar las necesidades y los proyectos de vida de cada una de las personas en situación de dependencia y articular modelos de apoyo experimentales, basados en los recursos de la comunidad rural para prestar servicios centrados en la persona, potenciando su autonomía personal y evitando la institucionalización a partir del equilibrio y la innovación.

Incidir políticamente en las administraciones públicas a nivel local, regional, estatal y europeo para que sean conscientes de las necesidades especiales que tiene la vida rural, adaptando legislaciones, metodologías y modelos de financiación en el área de atención socioeducativa y terapéutica, que eviten la institucionalización y se centren en las personas.

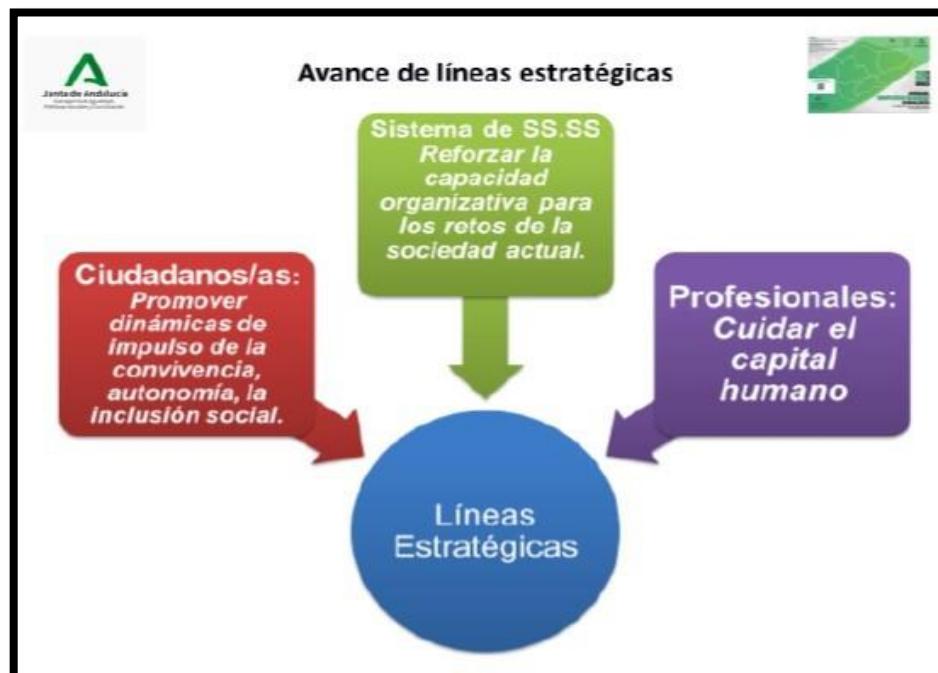
Se opta por experimentar un modelo de salud en base a la perspectiva de la salutogénesis²⁴/visión salutogénica que implica una nueva perspectiva con respecto al trinomio salud/enfermedad/óptica/solución: “forma de aproximación positiva a la salud que pone el foco en los factores que originan y mantienen la salud y sobre los que se centra su enfoque de intervención, en contraposición a la visión patogénica, que se centra en los factores que causan la enfermedad y en pretender erradicarlos (Antonovsky, 1987).

Desde el ámbito confederal de COCEDER el proyecto aterriza en 19 territorios de la geografía española, teniendo como origen la experiencia histórica propia de dinamización rural acumulada en los pueblos desde hace más de cuarenta años; además del eje vertebral pedagógico del mismo, la integralidad como base de los servicios a la comunidad y de la biodiversidad territorial que compone su geografía de acción, aplicando el principio de flexibilidad en su llegada a la sociedad rural. El siguiente cuadro evidencia su modelo sociopedagógico de acción comunitaria:

²⁴ Salud comunitaria basada en activos' (SCBA), 'El mapeo de activos para la salud consiste en la identificación de las riquezas de la comunidad que generan salud entre sus integrantes a través de un proceso participativo, de naturaleza intersectorial, en contextos locales y con una visión salutogénica (Hernán et al, 2010). Con el mapeo y la identificación de activos de la comunidad buscamos obtener "la expresión colectiva de la salud individual y grupal en una comunidad, en la que nos interesa comprender la interacción entre las características individuales y familiares, los factores del medio social, cultural y ambiental, así como el papel de los servicios de salud y las políticas". (Suárez et al., 2016)



En el ámbito legislativo andaluz en la aplicación al territorio de la Serranía de Ronda, Biocuidados se enmarca dentro de las directrices estratégicas del I Plan de Investigación e Innovación de los Servicios Sociales en Andalucía (PIISA), de la Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y conciliación de la Junta de Andalucía.



Aporte metodológico general (Investigación-Acción-Participativa)

El proyecto aplica en su dinámica un proceso de IAP bajo el marco del paradigma cualitativo, planificando fases, herramientas de investigación y modelo evaluativo acorde con estas fases de implementación a nivel estatal:

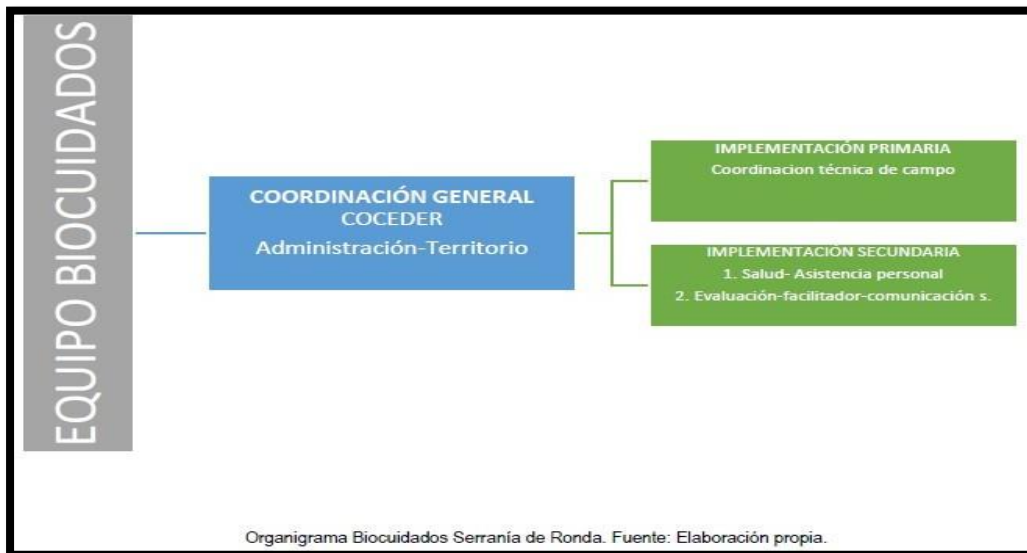
FASE DE ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD. 2022: Prediseño y definición de una metodología en común de manera participativa entre los 19 Centros de Desarrollo Rural implicados; formación especializada en teoría de economía de los cuidados y cambio social.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE LAS ACCIONES. OCTUBRE 2022– 2023: Experimentación-implementación en los territorios, grupos de discusión y cocreación metodológica.

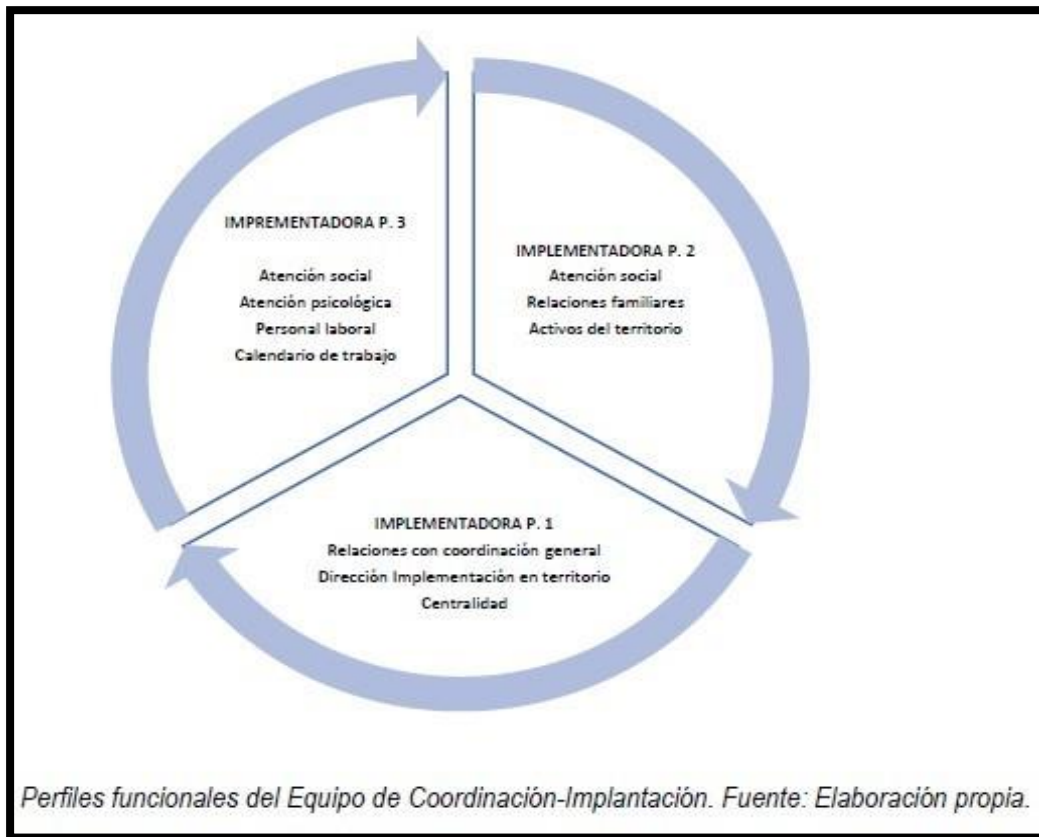
FASE DE EVALUACIÓN Y DEFINICIÓN DEL MODELO DE ATENCIÓN. 2024 (en proceso): Evaluación continua a lo largo de todo el proceso utilizando herramientas adaptadas: observación participante, entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, evaluación externa.

El proceso de implementación de Biocuidados en la Serranía de Ronda El equipo técnico de coordinación e implementación primaria

Con la base de partida en la entidad de haber desarrollado técnicamente el Área de Atención Social para otros programas de la misma naturaleza, se compone un equipo base de coordinación e



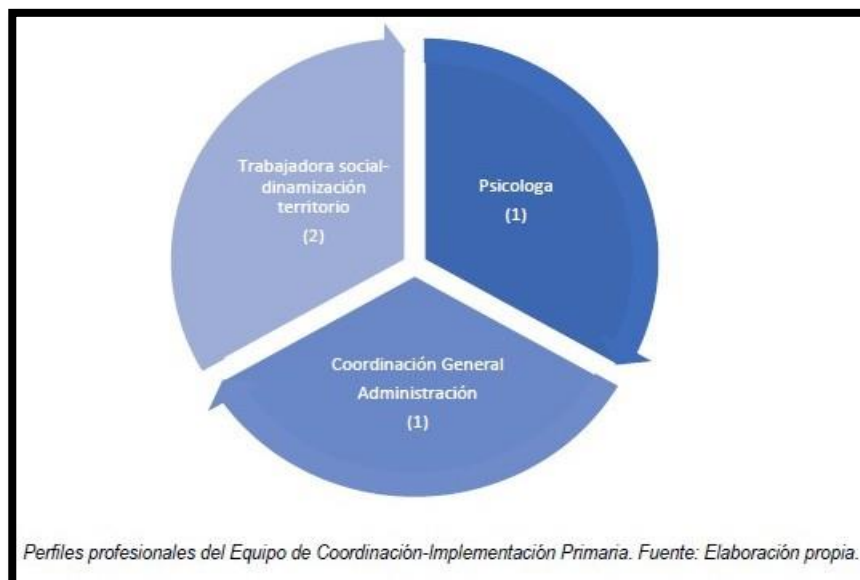
implementación con una garantía experiencial contrastada. Ajustándose a los perfiles profesionales definidos mediante indicadores por la dirección técnica de COCEDER, se construye un proceso de ajuste, claridad y seguridad en la contratación de las profesionales adecuadas. Con la tarea de iniciar un proceso de reflexión-acción-participación sobre la realidad comunitaria a activar, desde una praxis constructiva con valores socioeducativos, terapéuticos y políticos identitarios.



La captación de personas beneficiarias

La captación de personas beneficiarias de los servicios socioeducativos y salutogénicos de Biocuidados en la Serranía de Ronda, se presentaba como un objetivo esencial y complejo para el desarrollo del mismo. Por el envejecimiento de la población el sector de mayores se preveía como prioritario, a lo que se sumaron casos de discapacidad, salud mental y toxicidad.

El conocimiento de la realidad territorial y el sentido de pertenencia que la entidad promotora tiene en su genética como dinamizadora rural a lo largo de dos décadas, es un valor esencial para la comprensión del proceso. Es decir, un saber sociológico, sociocultural y político-económico. Con



estas bases se utilizaron los siguientes criterios de selección:

- 1) Optar por un territorio (pueblo) empático social y políticamente. De ahí que se optara por buscar los apoyos institucionales del Ayuntamiento de Benadalid y la suma de otros próximos y bien relacionados entre sí.
- 2) En base al riesgo de institucionalización; nivel ingresos económicos y/o apoyos; grado de satisfacción vital, priorizando los más deficitarios; buscando una biodiversidad representativa de casos, con el objetivo conocer al máximo las diferentes respuestas necesarias.

Afecciones de las personas beneficiarias:

- Enfermedades mentales: ansiedad, depresión, esquizofrenia.
- Diversidad funcional: Síndrome de Down y Asperger, parálisis cerebral, discapacidad intelectual.
- Drogodependencia.

Población atendida

Colectivo y disfunción	H	M	Total	Edades
Mayores	5	13	18	80-94 años
Discapacidad (TEA, intelectual o del desarrollo, parálisis cerebral)	6	3	9	entre ellos 3 menores de 12 años
Adicciones	1		1	36 años
Salud mental	2	1	3	
			32	

El equipo de implementación secundaria

Se parte de un conocimiento de los perfiles y necesidades de los pacientes (un mínimo de historias de vida. Teniendo en cuenta que las personas que se van a seleccionar cumplen un papel muy significativo dentro del proyecto.

Son profesionales de la asistencia personal y la salud que han de constituir en figuras de apoyo básico: son las personas profesionales que van a estar más cercanas al nicho de atención prioritaria (pacientes-familiares). Es decir, el equipo de vanguardia. "Son nuestras manos y ojos y casas. Nosotros le damos la visión como cuidados, la visión como entidad y una sistemática de trabajo".

El método de selección sigue los siguientes criterios:

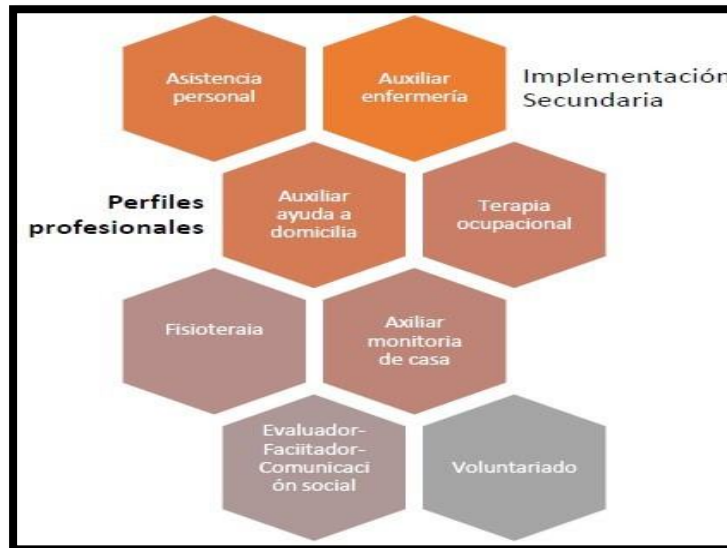
- Herramientas: presentación de cv y entrevistas personales.
- Requerimiento endógeno: conocimiento y residencia en el territorio.
- Otros requerimientos contratación: saber hacer, experiencia, juventud-aprendizaje, autonomía de decisiones, comprensión de la realidad del medio rural los tiempos, espacios, tipos de relaciones sociales, etc.), afinidad a la filosofía: fomento autonomía versus dependencia.

Los perfiles contratados en función de las necesidades estudiadas son los siguientes:

Perfiles profesionales Implementación Secundaria.

Función	Nº
Asistencia personal (1 actividades grupales)	3
Auxiliar de enfermería	1
Auxiliar de ayuda a domicilio	2
Auxiliar monitoria de casa	1
Terapeuta ocupacional	1
Fisioterapia (adscrita a IRPF)	1
Evaluación-Facilitación comunit.	1
Voluntariado	2-3
TOTAL	13

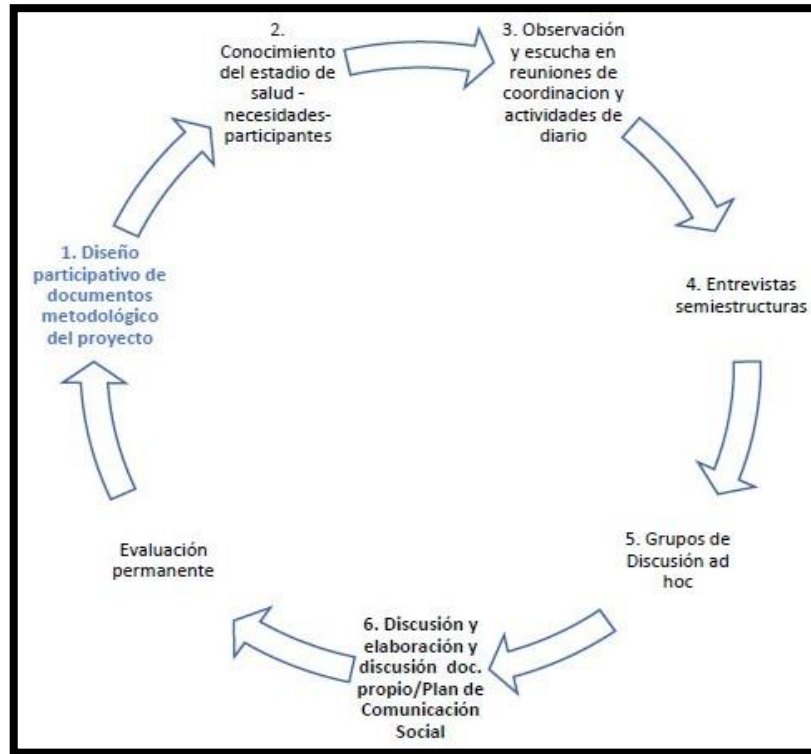
Fuente: elaboración propia



El proceso metodológico de implementación

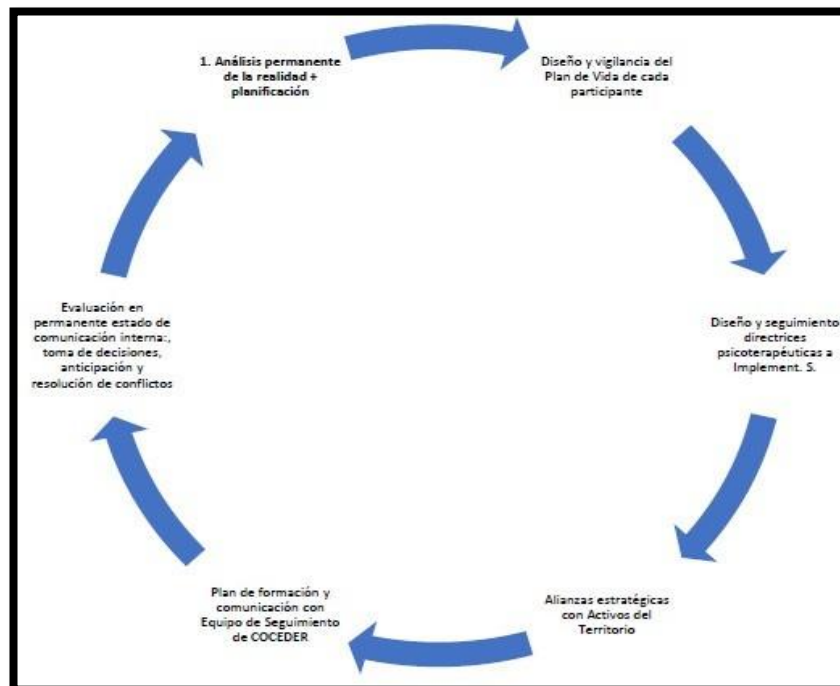
El proyecto general de Biocuidados se genera en base a la idea de un Proyecto Piloto de investigación-acción-participativa en la comunidad rural, para aplicar nuevos enfoques metodológicos en la atención social y educativa, donde prevalezca la atención a la persona en su propia realidad comunitaria, frente al modelo clásico de institucionalización (centros o residencias extrínsecas). En este caso el proceso seguido, esquemáticamente ha sido el siguiente:

- 1) Flujo de investigación herramientas de trabajo.
- 2) Mapa operativo de implementación en el territorio
- 3) Toma de decisiones
- 4) Alianzas estratégicas con el territorio. Mapa de Activos.



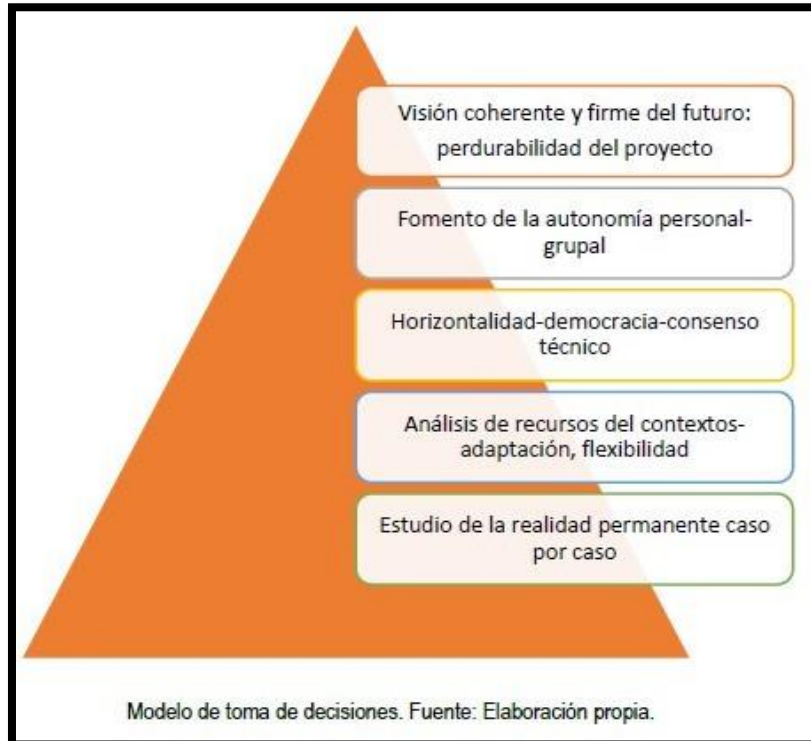
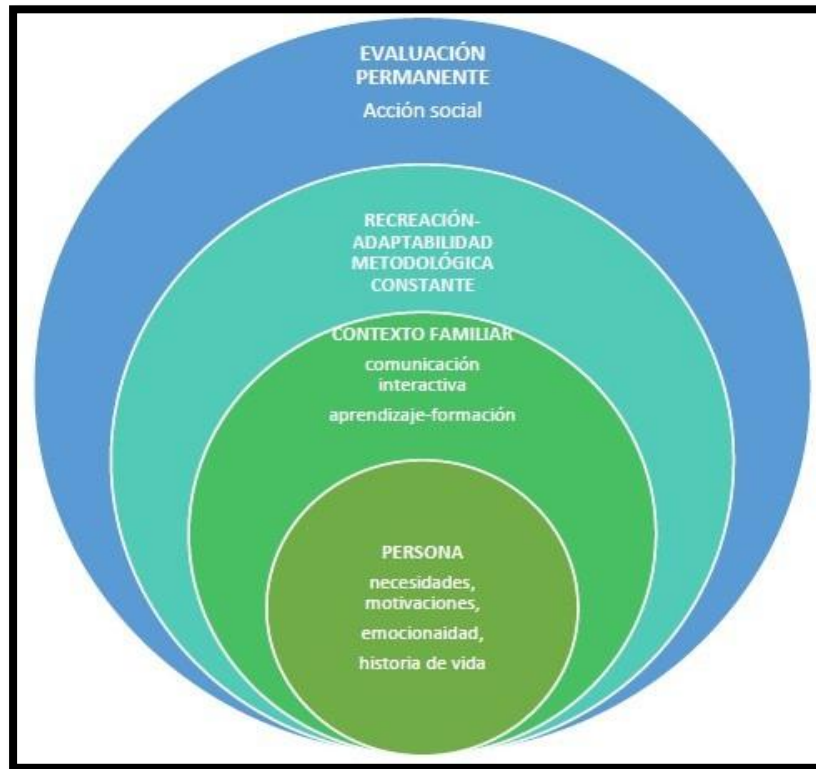
Fuente: elaboración propia

MAPA OPERATIVO DE IMPLANTACIÓN EN EL TERRITORIO



Fuente: elaboración propia

LA PERSONA COMO EJE CREATIVO: MEDIO Y FINALIDAD TOMA DE DECISIONES



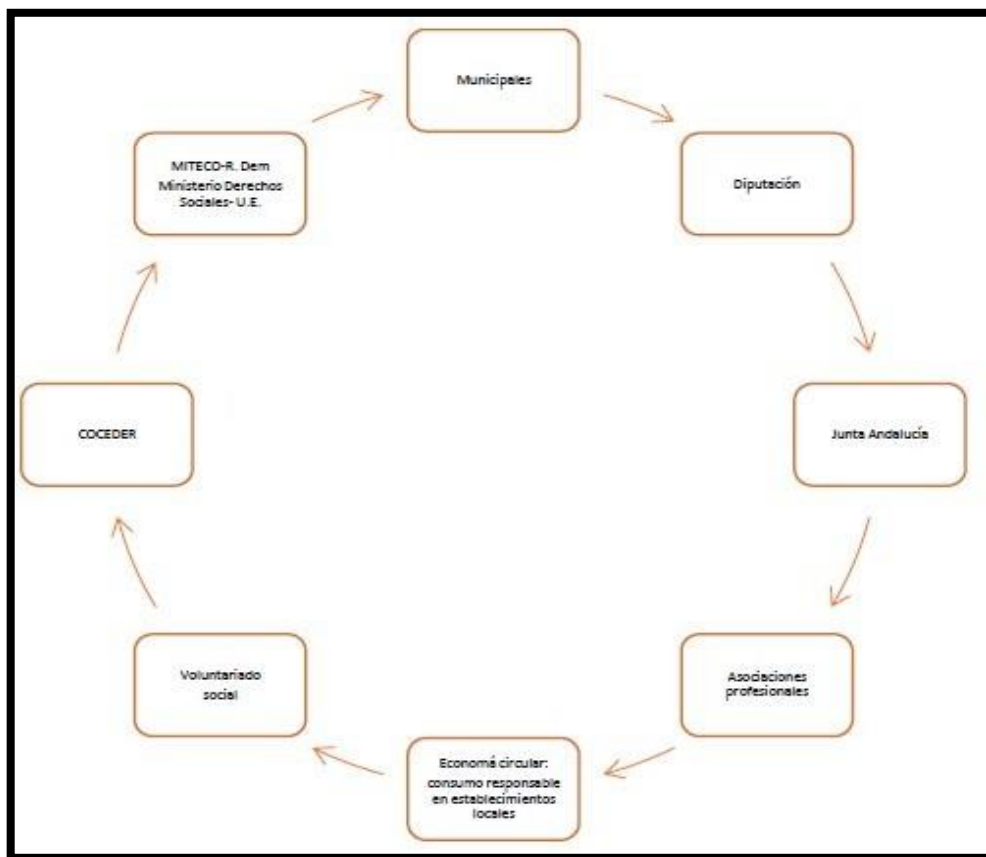
Alianzas estratégicas en el territorio. Mapas de Activos de Territorio (SACBA)

Una de las cualidades fundamentales de este proyecto que surge desde el ámbito de una organización sin ánimo de lucro, no desde la administración del Estado, es poder crear un ambiente

de trabajo conjunto entre entidades públicas y privadas que tengan competencias en esta materia; generando una red de conocimientos y apoyo mutuo en beneficio de la salud comunitaria. Este apartado lo desarrollaremos con más atención seguidamente, por la importancia que conlleva en la filosofía de trabajo.

De la documentación consultada y la información extraída de las entrevistas del Equipo se deduce este primer Mapa de Activos en el Territorio. Esta idea trataría de vislumbrar que servicios profesionales y de voluntariado encontramos comprometidos para avanzar hacia proyectos de mejora de la vida rural comunitaria desde la dimensión salutogénica.

En una visión esquemática global podemos concluir en los siguientes resortes de activos utilizados:



De forma más concreta:

En la administración pública local dándose un paso muy importante con la afiliación definitiva de los tres Ayuntamientos sobre los que se encaja: Benadalid (sede social), Benalauría y Atajate. La demostración de la profesionalidad del proyecto y el trabajo pie a tierra en la configuración de unos servicios de salud comunitaria diferenciales a statu quo, ha hecho posible un estado de confianza que ha permitido esta vinculación; que tomó carácter en forma de Acuerdo de Colaboración para solicitar nueva financiación al MITECO, vía Reto Demográfico y está tomando forma de Convenio de Colaboración con la entidad para futuros proyectos, además del aquí descrito.

Fruto de ellos ha sido la Creación del Centro Social en inmueble cedido y compartido por el Ayuntamiento de Benadalid.

Observamos, sin embargo, que quizá no se ha aprovechado lo suficiente los recursos municipales

que tienen estas entidades locales como son los servicios de animación juvenil y sociocultural deportivo. Personal técnico que bien pudiera activarse con mayor cualidad en el sentido siguiente:

Los servicios de animación juvenil y socioculturales-deportivos, por su naturaleza, es plataforma a estudiar para vincular a la juventud con las personas beneficiarias de Biocuidados, en el sentido de crear conocimiento y actividades conjuntas intergeneracionales; pudiéndose captar jóvenes como voluntariado social. Es una cuestión a estudiar para el futuro desarrollo del proyecto.

En el ámbito supramunicipal se consiguió el apoyo documental de la Diputación de Málaga para la solicitud del proyecto, y se ha establecido una relación fluida con los Servicios Técnico de la Unidad de Trabajo Social.

En el ámbito de la Junta de Andalucía, las relaciones con la Junta de Andalucía se han configurado a partir de los siguientes servicios públicos en el ámbito de la comarca:

Servicios de Salud Mental y Medicina Familiar de la comarca; y Salud Mental provincial. Trabajadora Social de Salud de zona y Gerencia del Hospital de la Comarca.

- Servicios TIC que ofrecen las oficinas de Guadalinfo dependientes de la Junta de Andalucía
- Centro Educativo Colegio Público Serranía estableciendo dinámicas de relación mutua.
- IES Pérez de Guzmán de Ronda.
- Gerencia del Grupo de Desarrollo Rural de la Serranía de Ronda. Junta de Andalucía.

En el ámbito de la economía circular, los gastos consumibles derivados del desarrollo del proyecto se ha valorizado el potencial de economía de circular mediante el consumo responsable es distintas empresas sociales del entorno: comercio, transporte, tecnología, etc.

METODOLOGÍAS SOCIOTERAPÉUTICAS EMPLEADAS CON PERSONAS BENEFICIARIAS PARA
LA MEJORA DLA AUTONOMÍA PERSONAL



c) Primeras conclusiones

El proyecto de implementación aún se encuentra en periodo de experimentación en la realidad, se avanza una primera concreción evaluativa de carácter cualitativo, sobre los primeros resultados significativos:

- No se partía de cero, sino que ya había sido generado un sustrato nutritivo que ha ido permitiendo una colaboración fluida para la conexión entre los niveles esenciales del proyecto: el político-administrativo-económico y el territorio-experiencial- terapéutico. Es decir, la concordancia entre lo teórico-ideológico (utópico) y el encuentro y transformación de la realidad (praxis).
- Esta consciencia en la filosofía, valores y objetivos ya experimentados, ha posibilitado un óptimo desarrollo de un modelo da salud comunitaria no institucionalizado y centrado en el contexto personal y familiar de la persona y la comunidad rural. Se ha creado un organigrama de funcionamiento operativo acorde con las necesidades/demandas del ecosistema del proyecto que está dando resultados positivos en la salud personal y comunitaria del territorio.

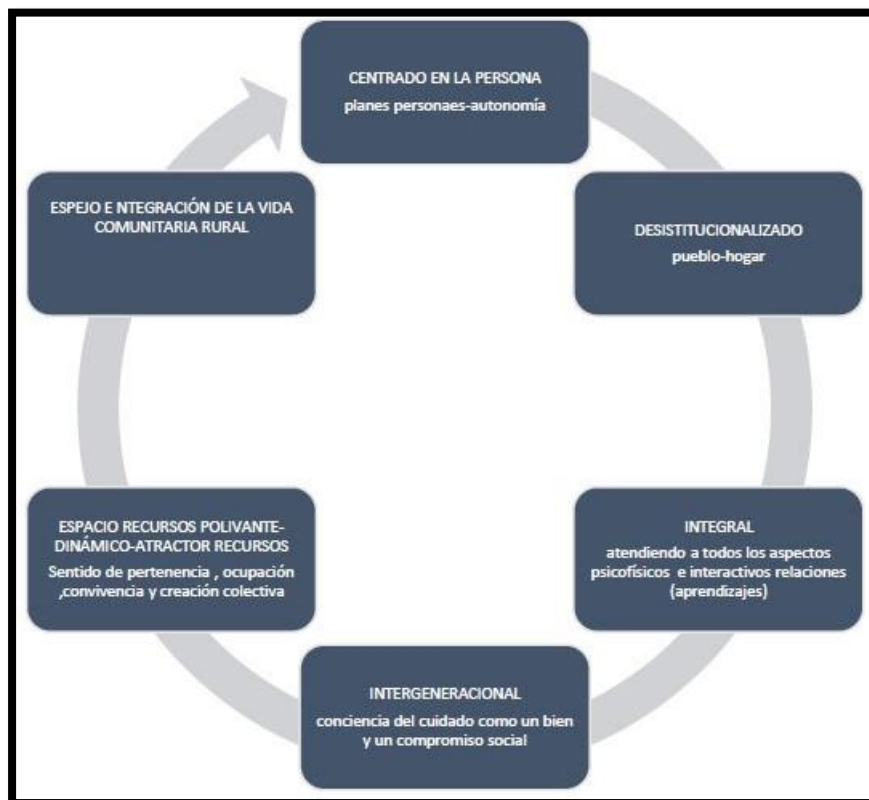
Se ha desarrollado un modelo de comunicación interna fluido y conversado desde distintas operatorias (reuniones, contactos presenciales, WhatsApp, correo electrónico, videoconferencias, etc.); así como, un modelo de comunicación externa en la misma línea:

- captación de participantes, comunicación e interacción con familias, activos del territorio y comunidad rural en general.
- La creación y dinamización de un mapa de activos en el territorio en base a las necesidades propias y operativas del proyecto, dentro de los ámbitos de la salud comunitaria, la educación, el

trabajo social y el político.

- El proyecto ha estado dotado de recursos económicos suficientes para poder adaptar esta nueva metodología salutogénica adaptada a las necesidades de las personas beneficiarias de la comunidad rural.
- El empleo satisfactorio de una metodología pedagógica-terapéutica propia, natural, líquida y fluida entre los diversos ámbitos de organización y coordinación. Y que tiene su eje original en un proceso consciente y reflexivo sobre la adaptación a las realidades de la comunidad rural destino.
- La creación de un ambiente de trabajo de excelencia técnica y afectiva entre toda la comunidad dinamizada: empatía, clima de confianza, filosofía 'Ubuntu'. Creando una comunidad de aprendizaje cooperativo entre todas las personas implicadas, donde las relaciones horizontales priman sobre las verticales. "Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire).

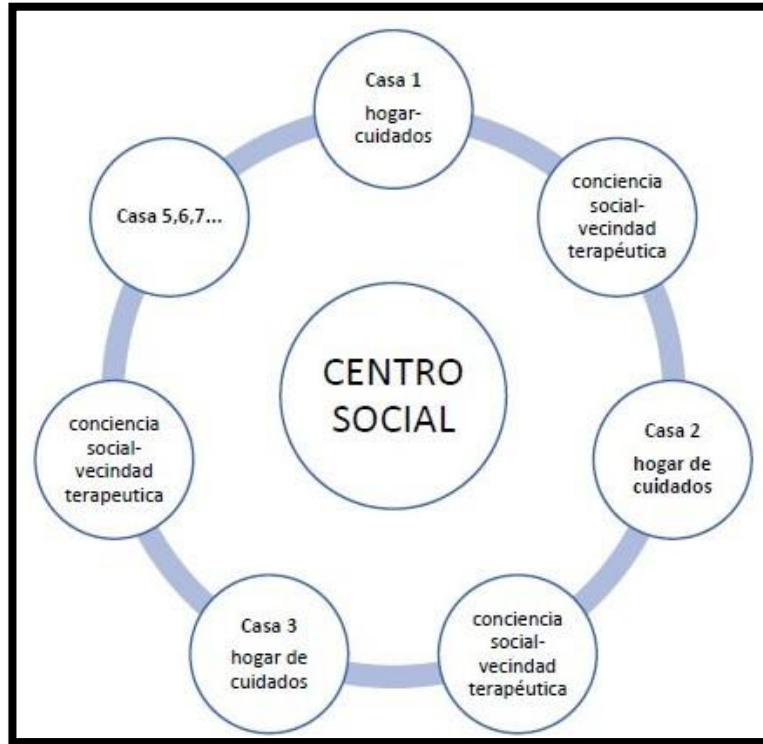
Estas claves expuestas han dado como resultado la creación de las bases de un HOGAR-NIDO EDUCATIVO COMUNITARIO donde se desarrolla un modelo identitario de educación expandida y aprendizaje ecológico e interactivo en torno a la salud comunitaria, que podemos definir a priori en base al siguiente esquema:



Servicios creados según esta filosofía de la salud comunitaria

Casa-pueblo como hogar social terapéutico frente a la institucionalización de la atención social.

Cada casa de cada paciente-beneficiario-participante se convierte en nido-hogar de atención socioeducativa y terapéutica, donde se implica a la familia, a los equipos profesionales propios, activando también a los activos públicos y privados. Teniendo como eje central de referencia el espacio central o centro social polivalente



Servicios creados para la salud personal y comunitaria





Para concluir, manifestar que el proyecto está aún en curso y es importante reforzar la idea de que se trata de un proceso de investigación socioeducativa de orden terapéutica en evolución constante por ese mismo principio de "adaptabilidad" a las necesidades de las personas, a sus circunstancias, a la realidad que las rodea, que también es diversa, plural y en movimiento. Teniendo en cuenta que la filosofía de atención social de la comunidad rural, y en general, 'la salud la entendemos como el estado de bienestar bio, psico, social ético y espiritual' (Bimbella, 2023); y también dentro de la 'Biología del amor', concepto encarnado por el biólogo chileno Humberto Maturana (1997), que viene a expresarse en estos términos:

- "La dimensión específica de la Biología del amor es la biología, no la filosofía, ni la psicología, ni la ética, aunque sus descubrimientos nos lleven a implicaciones de esa categoría.
- Es dinámica relacional que da origen al humano en el devenir de nuestro linaje. No es una opinión más, sino un avance en el conocimiento sobre la evolución ecosistémica de nuestra especie en su interacción con el medio.
- El amor, no es un sentimiento, sino una emoción, un modo de convivir, una clase de conductas relacionales entre seres vivos. El amor ocurre en el fluir de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno. O lo que es lo mismo, el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social.
- Somos seres vivos, y todo lo que ocurre como seres humanos, aunque nos ocurre en conversaciones en el continuo entrelazamiento del lenguaje (coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuadas) y el emocionar, nos ocurre en el vivir como fluir de nuestro vivir".

d) Referencias

- Bimbela, J. (2023). *Bondad práctica y radical. Yo conmigo, yo contigo, nosotros y nosotras. Desclée De Brouwer.*
- COCEDER. (2020). *Proyecto Biocuidados. Documento Interno.*
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2020). *Salud comunitaria basada en activos.*

Consejería de Salud y Familia (2021). *Plan de Humanización del Sistema Sanitario Público de Andalucía*.

Freire, P. (1965). *La educación como práctica de libertad. Siglo XXI*.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI*.

Maturana, H. (1997). *La biología del amor y el origen de lo humano. Dolmen*.

Mínguez Arias, J. (2000) *Antropología de los cuidados. Revista de Enfermería y Humanidades*.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5090/1/CC_07-08_12.pdf

1.6 A integración das linguas minoritarias na escola rural: un traballo pur fer

Soledad Tovar Iglesias

Directora del CPR (Centro de Profesores y Recursos) de Hoyos (Cáceres). Servicio de Innovación, Formación del Profesorado y Emprendimiento, Consejería de Educación, Ciencia y FP, Junta de Extremadura.

a) Resumen

Un Centro de Profesores y Recursos de una esquina del mapa de Extremadura, con una demarcación de 28 centros, rayano y serrano, con lo que conllevan la frontera y el aislamiento geográfico, se convierte en una herramienta de cohesión de la comunidad educativa. La comarca nos determina como familias, como alumnado y como docentes. A esta radiografía debemos sumar una joya que conservamos en el Val de Xálama: la Fala. Valverde del Fresno, Eljas y San Martín de Trevejo conservan una lengua minoritaria propia que fue declarada Bien de Interés Cultural en 2001. Hace más de veinte años se insistía en la labor del asociacionismo local: “no puede dejar de reconocerse en este ámbito la gran importancia e influencia que las diversas Asociaciones (...) han ejercido con el fin de proteger el Patrimonio Lingüístico”. Pero no aparece ninguna mención a la educación pública como guardiana de ese vehículo comunicativo que pertenece a más de 6.000 hablantes. Esta ponencia pone en valor la tarea de los tres centros educativos del valle del Jálama. La Escuela rural es un ser vivo que arraiga y funciona para proteger la vida de nuestros pueblos, es la herramienta más poderosa contra la despoblación.

Palabras clave: Formación; plurilingüismo; proyectos de centro

b) Introducción

En la esquina noroeste de la provincia de Cáceres, en el corazón de la Sierra de Gata, encontramos el Val de Xálama, 255 km² donde encontramos tres pueblos: Valverde del Fresno, Eljas y San Martín de Trevejo (del más extenso al menor). El pico del Jálama contempla majestuoso con sus casi 1.500 metros de altura el transcurrir del tiempo y los susurros de una lengua que casi 6.000 hablantes cuidan y protegen: la Fala. El valverdeiru en Valverde, el lagarteiru en Eljas y el mañegu en San Martín conforman una realidad lingüística que enriquece nuestra realidad cultural y es una señal de identidad en la Sierra.

Si la razón de su pervivencia fuera lo escarpado del terreno, ¿por qué no falan en Foios, a siete kilómetros de Eljas, en línea recta tras la frontera portuguesa, localidad hermana y con características similares en su terreno? Si fuera el aislamiento socioeconómico, ¿por qué no se dio esta peculiaridad en Hurdes u otras comarcas que durante siglos vivieron el mismo apartamiento de otras zonas más pobladas, la misma incomunicación con el exterior de sus límites geográficos, normalmente serranos? Tal vez la respuesta está en la propia realidad social: el empeño de esos seis mil hablantes por seguir comunicándose en Fala, por proteger su lengua vehicular. La Fala es un potente elemento de cohesión interna y a la vez de diferenciación con el exterior, esa es su fortaleza. Estamos hablando de un localismo en positivo que se empeña en valorar y proteger el mayor tesoro que como comunidad sirve para identificarse



c) Fundamentación

En los años 80 tres falantes abonaron el terreno para que la Fala apareciera en la Carta Europea de las Lenguas Minoritarias en 1992, para que en mayo de 1999 se celebrara el I Congreso A Fala y se declarara Bien de Interés Cultural en 2001, además, fundan la Asociación Fala y Cultural: José María González Rodríguez en Valverde, Severino en Elías y Domingo Frades Gaspar en San Martín. Mingo Frades fue agricultor, traductor del Nuevo Testamento a Fala (<https://www.vidanuevadigital.com/2015/06/19/jesus-tambien-habla-la-fala/>), miembro de la Real Academia Galega y autor de "Vamus a falal. Notas pa coñocel y platical en nosa fala" (Editora Regional de Extremadura). Y Pepe y Severino eran docentes, con lo que su mirada siempre se dirigía hacia la escuela, de hecho, el primero, junto con otro compañero, José Manuel Caballero, hablaron con Inspección para dedicar una hora lectiva a la semana para trabajar la Fala en sus aulas. Tenemos que dar la valoración que se merece a que hace más de cuarenta años, hubo dos docentes falantes que vieron la importancia de dedicar tiempo lectivo a la Fala.

Los primeros años, los estudios vinieron desde la Universidad y se centraron en vano en intentar desentrañar el origen. Partieron de las radiografías de otras lenguas minoritarias, de la unificación del euskera batúa o la situación del aranés.

Las diferencias más importantes entre las tres variantes están en los sonidos sibilantes y en la Semántica, por lo que se podría llegar a un acuerdo en la escritura. Pero nuestro objetivo no es un análisis filológico, pueden revisar diferentes posturas y análisis en actas de los congresos y publicaciones:

Herda Habler

https://dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXII/2006/T.%20LXII%20n.%202%202006%20mayo-ag/RV000823.pdf

José Luis Martín Galindo:

<https://falanti.eu/wp-content/uploads/2016/10/A-FALA-DE-X%C3%81LIMA-Variante-dialectal-do->

portugu%C3%AAs-da-Riba-C%C3%B4a.pdf

Grupo Xálima:

<https://ab.dip-caceres.es/opencms-caceres/opencms/handle404?exporturi=/export/sites/default/comun/galerias/galeriaDescargas/archivo-y-biblioteca-de-la-diputacion/Alcantara/05-087-alc/87-02.pdf>

Los estudios empiezan a proliferar cuando llegan los gallegos a la Sierra de Gata (<https://www.elperiodicoextremadura.com/extremadura/2006/05/08/fala-extremena-45457537.htm>). Ni en los programas universitarios ni en el Currículo de Extremadura aparece la Fala, pero sí en los gallegos, no en vano Fala y Gallego tienen entre un 80 y un 85% de concomitancias (menos con el asturleonés). Los estudiosos gallegos incluyen a la Fala en el “Galego Exterior”. Con esa etiqueta identifican zonas que no forman parte de la comunidad autónoma donde se habla gallego, y según estas teorías, “as falas destes lugares pertencen na súa maioría ao grupo do galego oriental, malia que a Fala de Extremadura é, segundo algúns estudos, unha póla separada do tronco galego-portugués. Organízanse xeograficamente en:

- [Terra E o- Navia \(Principado de Asturias\)](#), arredor de 40.000 persoas
- [Bierzo baixo \(provincia de León\)](#) arredor de 30.000 a 35.000 persoas
- [As Porte las \(provincia de Zamora\)](#), arredor de 1.000 persoas
- [Val de Xálima \(provincia de Cáceres\)](#), arredor de 4.500 persoas

Esta circunstancia nos interesa porque la Administración regional, en sus diferentes áreas, empieza a reaccionar y a interesarse por la promoción de la Fala cuando observan que vienen expertos de otra comunidad a investigar sobre ella. Y de esa reacción, en el transcurrir de las últimas décadas, viene la acción de la Escuela Pública Rural.

No podemos olvidar la importancia de Miroslav Valeš, un lingüista checo de la Universidad de Liberec (República Checa) que llegó en 2012 por primera vez al Val de Xálima. Fruto de su investigación, que tenía como objetivo el desarrollo de una base de datos de la Fala que sirviera después para recuperar la gramática y poder avanzar en el estudio de la lengua, nació en 2021 el primer Diccionario Fala-Castellano (disponemos del diccionario también en app para el teléfono móvil):

<https://www.elmundo.es/papel/cultura/2023/04/09/642d6ab5fdddf57128b45c6.html>https://afala.fp.tul.cz/images/download/DICCIONARIU_A_FALA_version_papel_2021.pdf

Tenemos una entrevista en Radio Edu del IESO Val de Xálima de Valverde del Fresno: <https://radioxalima.blogspot.com/2020/01/entrevista-miroslav-vales.html>

En 2014 ve la luz la traducción a Fala de El Principito de Exupéry y en 2021 nace de un proyecto de centro el Diccionario Escolar. Tenemos un Cancionero en Fala y un Poemario de Vicente Garrido. Vamos teniendo documentos literarios además de textos lingüísticos o etnográficos.

Anualmente un Seminario sobre la Fala reúne a docentes que durante todo el curso escolar trabajan desde el estudio gramatical a cuestiones socioculturales de “Us tres lugaris”.

En la Revista Cáparra (revista didáctica de los centros educativos de la provincia de Cáceres) el curso pasado apareció el primer artículo en Fala.

Desde este Seminario, en abril de 2023 se realizó una inmersión lingüística en Miranda do Douro (Portugal). El mirandés es el glotónimo que se refiere a la lengua tradicional de esta freguesía, emparentada con el asturleonés. El mirandés se enseña en la Escuela, tiene sus propias horas lectivas, textos literarios, docente especializado: es un espejo donde podemos mirarnos porque compartimos muchos rasgos: número de hablantes, zona geográfica rayana.

Este curso se ha planteado la observación del barranqueño (Barrancos en Portugal, zona rayana vecina de Oliva de la Frontera en Badajoz y Encinasola en Huelva) y de los restos lingüísticos que quedan en Olivenza (Badajoz) del portugués oliventino.

Queremos seguir comparando con otras realidades rurales rayanas y plurilingües, y reflexionando sobre el camino que debemos transitar.

Desde el Proyecto Educativo del Parque Cultural Sierra de Gata disponemos de una vía de financiación de Diputación de Cáceres para nuestras actividades y contamos con el respaldo de una institución que debe ser un interlocutor activo para nuestras propuestas de trabajo.

Seguiremos insistiendo en las celebraciones pedagógicas, con énfasis en que cada 26 de septiembre es el Día Europeo de las Lenguas sirva para festejar y promocionar nuestra lengua. Cada Convivencia Intercentros mantendrá los talleres de Fala, los cuentacuentos para Educación Infantil. Este curso hemos fijado el 3 de diciembre como Día de la Sierra de Gata en la Escuela y aprovecharemos esa nueva cita para insistir en la obligación que tenemos con nuestro patrimonio lingüístico. Enseñar y aprender en Fala y contar cómo la trabajamos es nuestra apuesta por la Escuela Pública Rural de Calidad.

d) Conclusiones

Esta ponencia no expone conclusiones, sino que dibuja una ruta. Cuenta el interés que tienen los docentes de Val de Xálima por su lengua. Pone en valor lo que la Escuela Rural puede ofrecer y conseguir. Y, además, demanda la cohesión con otras instituciones que disponen de los recursos que pueden apoyar al conocimiento.

Las principales referencias bibliográficas de este esbozo la componen los 16 docentes falantes que actualmente trabajan en diferentes centros educativos de la Demarcación del CPR de Hoyos. Su implicación en los Grupos de Trabajo y Seminarios, en el Proyecto de la Red de Escuelas de Frontera, en la participación en el Congreso de Lenguas Minoritarias, en la celebración del Día Europeo de las Lenguas cada de septiembre, y en cada situación de aprendizaje donde la Fala es la lengua vehicular es la verdadera semilla que nos puede llevar a buscar un consenso para la escritura y la gramática. Ese paso de gigante sería una mirada de futuro para seguir hablando de A Fala en la Escuela.

1.7 Una mirada intergeneracional a la educación rural en Asturias

Faustino Loy Madera

Héctor García Casal

Merced Mediavilla Martínez

Andrea Menéndez Arboleya

Filopueblos: Red de filosofía en el mundo rural.

a) Resumen

Partiendo de la idea de que la actual crisis socioambiental exige una acción educativa que ponga la vida en el centro, así como una formación del profesorado coherente y acorde con tal premisa, planteamos el desarrollo de un nuevo paradigma dentro de los límites de la ecodependencia y la interdependencia, alternativo al urbano céntrico y que impulse la vinculación del profesorado con las comunidades locales. Los centros educativos han de pasar a ser centros culturales que incorporen la sabiduría popular de los territorios en las aulas, para vincularse al lugar y no vivir de espaldas al mismo.

Existen unas necesidades de arraigo territorial, deformación y de igualdad de oportunidades en el mundo rural que no se están satisfaciendo. Por ello, la oferta formativa ha de responder a las necesidades reales de las personas del territorio. Por último, es importante que se implemente el mecanismo rural de garantía, en cuyo marco entran todas estas problemáticas que afectan al desarrollo de la escuela rural. El apoyo administrativo es imprescindible para favorecer dicha integración.

Palabras clave: Identidad rural local; relevo generacional; desafíos curriculares.

b) Introducción

Hablar de la escuela rural como generadora de comunidad, reproductora de cultura y elemento clave para el mantenimiento de la población y el asentamiento de nuevos pobladores es hablar de una parte fundamental de la realidad del mundo rural. No obstante, la escuela rural se encuentra en una situación problemática.

En una sociedad que durante mucho tiempo ha forjado una cultura urbano-céntrica e industrial, creciendo de espaldas al medio natural, todo lo que queda fuera del ámbito urbano parece secundario, cuando no prescindible. Esto incluye a la escuela rural. Las dinámicas alimentadas por esta cultura urbano-céntrica han generado procesos de borrado histórico de las culturas rurales, a su entender faltas de valor, a pesar de que dichas culturas sostienen la vida. Esto se refleja en la evolución de los centros de enseñanza.

El caso de la educación rural en Asturias es especialmente llamativo. Mientras que social e institucionalmente existe un discurso que ensalza los valores naturales y la tradición rural, a nivel político no existen políticas activas por la defensa del rural y de desarrollo de la riqueza que atesoran las sociedades rurales. Las políticas paternalistas y de corto alcance utilizadas para sobrellevar la carga que supone el mundo rural, no responde a las necesidades vitales de quienes lo habitamos.

c) Objetivos

Desde Filopueblos consideramos que el mundo rural, lejos de ser una carga para un mundo inmerso en crisis sociales y ambientales de carácter global, es parte fundamental de las soluciones. Entendemos que una educación pública de calidad es determinante para poder afrontar un cambio de paradigma que vincule e integre el rural como elemento fundamental del currículo en la escuela. El principal objetivo de esta investigación, que aquí presentamos, es identificar, entender y abordar los retos existentes, tanto a nivel curricular como de formación docente, con el fin de llevar a cabo ese cambio de paradigma.

d) Fundamentación

El desmantelamiento del sistema educativo en el mundo rural comienza en la educación primaria con el cierre sistemático de escuelas. Esto obliga al alumnado de los pueblos a concentrarse en colegios comarcales. Este proceso de desmantelamiento se agudiza en el cambio de primera a secundaria, que obliga al estudiantado a ingresar (a los 12 años de edad) en los Institutos de Enseñanza Secundaria, generalmente ubicados en las cabeceras comarcales. Finalmente, el abandono total tiene lugar cuando el estudiantado accede al llamado sistema de estudios superiores, sean éstos profesionales o universitarios, ya que los centros de estudio están localizados principalmente en núcleos urbanos (ciudades o conglomeraciones) –completamente ajenos al mundo rural, como vemos en el caso de los centros de formación de profesorado (para todos los niveles educativos). Es por ello que, a la hora de ejercer como docente en el mundo rural, a la mayoría de los recién graduados, estos entornos les resultan completamente ajenos y, con frecuencia, sin valor alguno.

e) Metodología

Dada la naturaleza humana y social de nuestro objetivo de investigación, decidimos recurrir al empleo de una metodología cualitativa de naturaleza etnográfica para la elaboración de los datos empíricos, que posteriormente fueron analizados en base a un sistema de códigos temáticos.

Durante los meses de enero y febrero de 2024, realizamos una encuesta telemática –consistente en siete preguntas a desarrollar– a la que respondieron un total de 25 personas del ámbito docente rural asturiano. Asimismo, entrevistamos telefónicamente en profundidad a cinco personas estrechamente vinculadas con la educación rural en Asturias. Los participantes fueron:

- Un maestro jubilado;
- La directora de un colegio público rural;
- Una madre de una Asociación de Madres y Padres de un colegio rural;
- El director de un Colegio Rural Agrupado (CRA);
- Finalmente, una profesora de “Educación en el ámbito rural” en el grado de pedagogía, siendo esta la única materia que específicamente aborda la Educación Rural en la Universidad asturiana.

Asimismo, complementamos el análisis con documentación que docentes activistas por la educación rural en Asturias han elaborado en los últimos 40 años y conversaciones informales con otros docentes no encuestados ni entrevistados.

f) Contribución

De las personas encuestadas que están dando clase en un colegio rural, solo cuatro de ellas se decantaron por el mundo rural como segunda opción, mientras que 20 de ellas (el 80%) tenían claro que su objetivo era dar clase en el mundo rural. Estos datos revelan que la muestra trabajada son sobre todo profesores con mucha implicación en sus centros de estudios, que eligieron activamente trabajar en el mundo rural.

Sin embargo, como señalaron maestros jubilados y docentes en activo, la mayoría del profesorado no se plantea vivir en el rural. Lo mismo señaló la profesora universitaria: el 80% de su alumnado no contempla tal posibilidad, por la falta de servicios, dificultades de movilidad y también por prejuicios respecto a la escasa oferta de ocio fuera de los entornos urbanos.

Falta de formación docente y la iniciativa personal como único paliativo

En la actualidad, en el grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo existe una asignatura (de carácter optativo) sobre educación rural. No obstante, casi ningún encuestado tenía formación para impartir docencia en el mundo rural, ya que habían estudiado Magisterio¹. Sólo algunas personas de los equipos de Orientación habían cursado dicha optativa.

La única persona encuestada con formación al respecto, la realizó con carácter voluntario. Varios encuestados subrayan que, si bien no han tenido formación académica al respecto, sí tienen una experiencia derivada de haber sido ellos mismos estudiantes de colegios rurales. Respecto de su experiencia universitaria, ya fuera de la escuela rural, su formación siempre suponía la formación separada por edad y curso, e. g.:

“No tenía ninguna referencia a la escuela rural. Se suponía que siempre se trabajaba en escuelas graduadas, es decir, con clases establecidas por edad y curso” (docente encuestada).

En cuanto a la participación del profesorado rural en las estructuras de trabajo, la implicación de los docentes encuestados es evidente. La mayoría ha trabajado en estructuras muy diversas, desde seminarios y grupos de trabajo hasta actividades variadas con alumnado, como programas de radio y periódicos escolares. Sin embargo, los datos recogidos dan a entender que, al no haber siempre estructuras permanentes, la implicación docente y el arraigo del centro a su zona geográfica, depende casi exclusivamente de la iniciativa personal y la buena voluntad, por lo que es necesario recalcar el perfil de profunda implicación en la enseñanza rural que tienen o tuvieron los docentes encuestados.

Los Seminarios de Escuela Rural mantuvieron en distintas zonas una actividad muy importante que ofreció a las personas que se incorporaban, la formación que la Universidad no ofrece. Así, se organizaron Congresos, jornadas y grupos de trabajo estables en alguna época con el apoyo de los Centros de Profesorado y Recursos, que la Consejería cerró en el Oriente y el Occidente tras la crisis de 2008.

Falta de apoyo administrativo, trabas burocráticas y falta de medios

En el contexto asturiano, el apoyo administrativo es escaso o nulo, si bien es cierto que algunos docentes han entrado en materia y nos han explicado algunas medidas de apoyo, como los CRA o la dotación de materiales, entre los que destacan los materiales tecnológicos como los portátiles. Un docente puntualiza que estas acciones también tienen y tuvieron su lado negativo:

“Con el paso de los años esto ha tenido sus aportaciones positivas y negativas. Poco a poco la escuela rural ha ido perdiendo mucha de su identidad por el afán administrativo de homogeneizar” (docente asturiano).

Es relevante el caso del Colegio Público de Valdeparees (una pequeña localidad del Concejo de El Franco), que al no ser un Colegio Rural Agrupado no cuenta con el reconocimiento por parte de la Consejería de las condiciones de personal que concede a los CRA. Por ese motivo, a pesar de la historia de compromiso con el entorno rural de este centro, este curso la Consejería le retiró un maestro de la Plantilla. El centro, que contaba con tres aulas de dos grados cada una, tendría que agrupar a su alumnado en sólo dos. Esto motivó la movilización de la Comunidad Educativa, que consiguió parar en parte el recorte y que la Consejería repusiera medio horario. De esta forma, el Colegio de Valdeparees, convertido en la comarca en un referente por una larga trayectoria que extrañamente no se ha roto (la actual directora, con quien hablamos, fue alumna del centro), muestra la dificultad para que la administración flexibilice sus planteamientos:

“La Administración nada, no está preparada para escuchar. Hay que trabajar de manera voluntaria” (maestro jubilado).

Es una muestra más del desconocimiento de la Administración y del urbanocentrismo: intenta aplicar los mismos criterios en la ciudad que en el mundo rural y eso provoca problemas y nos conduce a la llamada homogenización. Este desconocimiento va de la mano con una de las quejas de otro participante, que considera que cuanto más lejos está el centro, menos ayuda perciben.

“Creo que, si la distancia a la sede es grande, o bien, el recorrido es difícil, la Administración (empezando por el propio equipo directivo) resuelven lo que se puede desde la distancia, pero solo hacen acto de presencia “para la foto” de prensa” (participante encuestada).

Algo positivo que comenta un docente es que la autonomía de centros permite adecuar cada centro a las necesidades específicas, pero en general se habla de poco o ningún apoyo y una tendencia a la homogenización con la ciudad.

Se destaca sobre todo lo negativo de la burocracia. Para los docentes encuestados, la burocracia que supone tener aulas multinivel y necesidades específicas está mal adaptada, siendo “idéntica” a la de los colegios “ordinarios”. También se destaca lo negativo de las programaciones por niveles, que no tienen en cuenta las ya mencionadas aulas multinivel. Esto señalaba la madre del colegio de Valdeparees:

“Hay renovación docente, pero existe el problema de que lleguen maestras y maestros con el modelo urbano de centros más grandes. También que el personal docente no tiene formación específica en el aula multinivel” (madre de la Asociación de Madres y Padres del colegio de Valdeparees).

Esta madre también destaca el problema de normativa que no considera al Colegio Público su condición de centro rural al no ser un CRA, lo que supone una sobrecarga de trabajo para la dirección que no está contemplada en la legislación, ni reconocida, ni valorada por la Administración.

Tampoco se atiende a las necesidades reales de los centros, ni a las individuales del alumnado, ni a las generales, entre las que se menciona la llingüa asturiana y el eonaviego (lengua distinta del asturiano que del Occidente de Asturias) y la falta de docentes de atención temprana (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje). También mencionan la falta de dotación de recursos materiales, falta de líneas de transporte estables y deficiencia de recursos didácticos.

Por último, se habla de que hay mucho personal administrativo poco implicado o con completo desconocimiento, también dentro del equipo de inspección y del equipo directivo:

“Personal poco implicado, que desconoce o quiere cambiar la esencia de la escuela rural, desde el servicio de inspección a equipos directivos que no cumplen con su función y contribuyen de forma consciente o inconsciente a la desaparición de la misma” (docente en equipo directivo).

Un hito importante en la historia reciente de la falta de atención a las necesidades de la escuela fue la eliminación de los Centros de Formación del Profesorado del Occidente y el Oriente, que, no teniendo específicamente una labor y un planteamiento por el rural, si ofrecían recursos y formaciones al respecto, acercando la formación al profesorado en su entorno.

El mundo rural en el currículo actual

La respuesta que más se repite cuando se pregunta sobre el tratamiento del rural en la educación es “no está presente”. Un docente nos explica que algunos profesores al acercarse al currículo:

“Abordan el conocimiento de forma totalmente descontextualizada, sin tener en cuenta la acción humana y con abundantes referencias urbanas” (docente asturiano).

En general parece que cuando se aborda el mundo rural en el currículo es, como vimos en apartados anteriores, de cara a la homogenización o considerando las peculiaridades de la educación rural como problemas y no como posibilidades, ni mucho menos como ventajas. Si hay algo que tienen claro los docentes encuestados es qué le falta al currículo para poder atender decentemente las necesidades educativas en el mundo rural.

En la enseñanza secundaria en la que confluye el alumnado de las escuelas primarias rurales con el que viene de colegios comarcales no rurales, la cosa se agrava. Prácticamente no existe referencia alguna. Con suerte algún grupo de profesorado promueve un huerto escolar, estableciendo un vínculo en positivo con la realidad rural que el alumnado conoce.

La mayor preocupación entre los docentes encuestados es el manejo de las aulas multinivel. Los profesores y profesoras ingresan al mundo rural sin ningún tipo de orientación sobre cómo trabajarlas, más allá de que pueden haber sido estudiantes en aulas multinivel en su momento. También se destaca sobre esto que:

“Debe ser visto como una ventaja, una oportunidad y no como una dificultad que hay que solventar asimilándola lo más posible a un aula de una sola edad o curso, que es la solución más socorrida” (docente asturiana).

La segunda preocupación mayor respecto a los aspectos que se deberían incluir es formación sobre la relación de la escuela con su entorno, enseñar estrategias que permitan incorporar los saberes de la comunidad al currículo, así como estrategias para la promoción de la sostenibilidad y la agroecología como objetivos de la enseñanza.

En general se aprecia una formación muy deficiente en torno a la realidad de los centros educativos rurales. En el caso de la Educación Secundaria ni se plantea, ya que a excepción de los dos centros que hay en Asturias que imparten enseñanzas orientadas a la producción agrícola, forestal o ganadera, en el resto no hay ninguna diferencia de currículo.

La nueva Ley de Educación abre la puerta a que se contemple en positivo el mundo rural y se integre su riqueza en las acciones educativas al plantear la necesidad de conectar los contenidos a la crisis eco-social con el referente de los ODS y al trabajo por proyectos.

g) Conclusiones

Las conclusiones a las que llegamos son las siguientes:

- 1) Primera, la ausencia de consideración por parte de las instituciones de las necesidades de arraigo territorial y de formación específica del profesorado de las áreas rurales. Esto dificulta el compromiso de los docentes en las primeras etapas formativas.
- 2) Segunda, la ruptura de los contenidos curriculares con la realidad rural, agravada en los niveles superiores de formación, entra en contradicción con el marco europeo de competencias por la sostenibilidad.
- 3) La igualdad de oportunidades no es una realidad en los centros educativos rurales. La oferta formativa ha de responder a las necesidades reales de las personas del territorio.
- 4) La situación de la escuela rural es consecuencia del abandono del mundo rural por parte de una sociedad que se ha planteado un modelo de desarrollo urbano-céntrico, extractivista, industrial y al margen de los límites materiales del planeta. Un modelo que ha generado las múltiples crisis socioambientales.
- 5) La situación de la escuela rural y las posibilidades de vida digna de las poblaciones rurales requieren un cambio de ese paradigma.

Sólo cambiando las políticas que generan desigualdad social y destrucción de ecosistemas para beneficio del mercado, se pueden lograr cambios que lleguen a la escuela. En este sentido, medidas institucionales que implican otras políticas alternativas a las que nos han traído hasta aquí, como el Mecanismo Rural De Garantía, que supone que todas las políticas deben ser valoradas por su impacto en el rural y orientarse a una mejora de este, pueden ir generando cambios en la percepción social y en los centros de interés de la investigación, la universidad y los niveles de enseñanza Primaria y Secundaria.

La mejora de las condiciones de vida en las áreas no urbanas implica y hace necesaria una mayor atención a las necesidades de la escuela rural. La ecoddependencia y la interdependencia ponen otra mirada al rural, como espacio necesario para la vida digna de todas las personas. Los servicios de agua, aire y tierra que nos alimentan gracias a los saberes que las culturas desarrollaron durante generaciones no pueden quedar olvidados ni van a ser sustituidos por la tecnología. Y menos por una tecnología en manos de intereses que son los que en gran medida condujeron a esta crisis.

h) Referencias

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp - The European sustainability competence framework*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2760/13286>
- CCOO Enseñanza. (2018). *La escuela rural en el siglo XXI*. <https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf>
- López Fernández, C. (2022). *La escuela en el medio rural en el Occidente de Asturias [Trabajo Fin de Grado]*. Universidad de Oviedo.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- SUATEA. (21 de enero de 2018). *Por la mejora de la Escuela en el medio rural*. <https://suatea.org/es/pola-meyora-la-escuela-nel-mediu-rural/>

1.8 Un compromiso sin cumplir: Alumnado adolescente y educación en el entorno rural

Piedad Calvo León

Pablo Cortés González

Analía E. Leite Méndez

Moisés Mañas Olmo

Universidad de Málaga

a) Resumen

La comunicación constituye una invitación al diálogo sobre el entorno rural desde la visión del alumnado adolescente de un centro rural de educación secundaria para poder escuchar atentamente sobre sus vidas y realidades con el objeto de tener una comprensión más profunda a la par que situada (por recuperar las voces) de las realidades adolescentes que viven en entornos rurales. Asimismo, buscamos deshacernos de tópicos y discursos que tradicionalmente han encorsetado ciertas lógicas comprensivas, como, por ejemplo, la matriz urbano vs rural y, de este modo, generar 'un conversar' conjunto que nos permite descolonizar nuestras miradas

Palabras clave: Adolescencia; secundaria; entorno rural; comunidad.

b) Introducción

*¿Cómo sentirse orgulloso de las raíces y desde que tienes conciencia
tehan enseñado que la única opción posible para prosperar es la de marcharse?*

¿Qué idealizan, si nos inferiorizan porque no nos dejan hablar?

*¿Cómo resignificar la palabra cultura en el medio rural si nunca hemos considerado que el medio
rural de por sí lo sea?*

María Sánchez,

"Tierra de mujeres"

Nos gustaría detenernos en la cita de María Sánchez que abre este texto con el fin de mostrar nuestro posicionamiento. Compartimos que el imaginario social sobre el mundo rural está cargado de prejuicios que denostan, invisibilizan y lo catalogan como atrasado, marginal, sin posibilidades de avance ni posibilidades. A su vez convive otro imaginario del entorno rural como sueño, romantizando la desconexión de lo urbano, solo para descansar no para vivir; en definitiva, una visión alejada de la necesidad de habitar lugares rurales. Buscamos conversar y ser capaces de trascender este binarismo y entender cómo se nutre lo urbano de lo rural y lo rural de lo urbano. Sin olvidarnos que una necesidad de orden primordial se centra en la transformación de la representación colectiva que implica trascender la mirada deficitaria hacia el mundo rural en la quemostremos su diversidad.

Es sabido que la cultura hegemónica nos ha ido permeabilizando hasta llegar a no valorar nuestra

propia identidad, ya que lo rural siempre se ha denostado y marginado (González y Camarero, 1997). Las lógicas capitalistas nos han llevado a coger el coche y hacer KM para ir a comprar tomates, porque los del huerto se ven muy feos, todos iguales, todos rojitos del mismo tamaño, eso quiere nuestra sociedad y lo aprendemos desde el tomate, una sociedad que excluye todo lo que queda lejos de su hegemonía; a las personas de la ciudad se les expone a pagar lo ecológico y lo rural a precios de lujo. Son anécdotas que nos hacen vislumbrar la falta de sentido en este mundo tan injusto. En el desarrollo del proyecto de investigación Conocimiento knowmádico y prácticas pedagógicas disruptivas: Narrativas comunitarias emergentes en Educación Secundaria, financiado por los Fondos FEDER (Junta de Andalucía - Universidad de Málaga), hemos tenido la oportunidad de realizar el trabajo de campo en IES Sierra de Yeguas, un centro rural de la provincia de Málaga fronterizo con la provincia de Sevilla. En este marco, durante el curso 21-22, pudimos compartir con el alumnado distintos talleres y asambleas que nos permitieron acercarnos y pensar sobre la realidad tan compleja que se vive en la adolescencia en el ámbito rural. El alumnado desecundaria se encuentra en un momento clave de sus vidas, ya que en la mayoría de las ocasiones deben de salir de su pedanía, aldea, pueblo para continuar sus estudios o bien lanzarse a la vida laboral. Aprovechando la oportunidad de este Congreso, nos gustaría sacar a la palestra una ocupación -si queremos decir ocupación, porque nos ocupa, y no sólo nos preocupa-, sobre lo que piensan los y las adolescentes del entorno rural, cómo participan en sus escuelas, qué visión de ruralidad muestran sus centros educativos.

c) Fundamentación

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que cuando el alumnado se identifica y tiene sentimientos de pertenencia en la comunidad educativa, participa del mismo modo que reconocen que cuando se prescribe externamente no lo hacen (Piedrola, 2007, Martínez Bonafé, 1999). Cuando hablamos de participación se abre un gran abanico, encontrándonos en un extremo con centros que ofrecen de manera aislada opinar sobre temas fijados y acotados por los adultos, siendo ésta una participación consultiva. Al otro extremo estarían las escuelas en las que su alumnado participa de manera activa en cualquier decisión del centro, la participación está en la cotidianidad y es parte de la vida y las acciones educativas (Fielding, 2004; Rudducky Flutter 2007; Susinos 2009)

Existen distintas propuestas de estadios o niveles de participación. Hart (1992) propone la escalera de la participación en la cual distingue ocho niveles, los tres primeros peldaños son aquellos en los que para él no existe una participación real, puesto que parten de los intereses del adulto, y los denomina manipulación, participación decorativa y participación simbólica. Los siguientes cinco escalones los denomina participación asignada pero informada, consultada e informada, iniciada por adultos y compartida por menores, iniciada y dirigida por menores y finalmente iniciada por los niños con decisiones compartidas con los adultos. El autor define de este modo la participación infantil: “el proceso en el que se comparten decisiones que afectan a la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia...” (Hart, R. 1992, p.5)

Si acotamos y focalizamos la participación a jóvenes de entornos rurales son pocas las investigaciones que se centran en ello (García Bartolomé 2000). En la mayoría de los casos, tienen una mirada centrada en el desarrollo económico (Gil, Peligros y Vázquez 2008). A su vez, encontramos algunas referencias no académicas de diversas acciones llevadas a cabo en el mundo rural centradas en frenar la despoblación. Centrándonos en lo más local, en Andalucía se promueven

algunas políticas: mayoritariamente tienen la finalidad de incentivar la creación de empresas destinada a jóvenes agricultores, teniendo una específica para mujeres ya que el mundo rural tampoco se libra de las brechas de género. El instituto de investigación y formación agraria y pesquera lanza cursos de formación especializada que tiene como objetivo dinamizar la agricultura de los pueblos con cultivos innovadores más sostenibles. Del mismo modo se fomentan iniciativas que buscan la participación activa de los y las jóvenes en la vida comunitaria y el desarrollo local. Se fomentan los proyectos de turismo rural centrados en restauración de viviendas, actividades de turismo activo y promoción de productos locales a pesar de ello es minoritario los y las jóvenes que puede acceder a este tipo de opciones y ayudas. Entre las principales dificultades se encuentra la falta de empleo en este ámbito, así como las bajas posibilidades de formación.

Nos gustaría puntualizar que el trabajo llevado a cabo en distintos países de América del Sur es prolijo y existen movimientos en defensa de la tierra en la cual los y las jóvenes tienen un papel clave. Existen numerosos textos que se enmarcan en el mundo rural. Mistral poetisa chilena refleja en sus textos la conexión con el mundo rural y las comunidades campesinas entre otras.

Pensamos que la participación activa de los y las jóvenes no sólo frena el despoblamiento, sino que posibilita construir un futuro sostenible. Entendemos que es esencial reconocer las dificultades y generar opciones que les permitan no abandonar sus aldeas y pueblos para que esta participación sea posible (Gil, 2018). En definitiva, es clave tener un enfoque integral que aborde tanto los aspectos económicos, culturales, sociales y ambientales.

d) Objetivos

- Conocer lo que piensan los y las adolescentes del mundo rural para comprender sus preocupaciones, intereses, proyectos, demandas y temores.
- Acercarnos a las ideas e imaginarios sobre cómo se piensa el entorno rural desde un proyecto educativo abierto a la comunidad.
- Visibilizar las diversas identidades rurales.

e) Metodología

En el marco del proyecto mencionado, se ha trabajado desde una perspectiva etnográfica, narrativa y colaborativa mediante observaciones, participación en clases, talleres, visitas guiadas por el pueblo por parte del alumnado, tertulias literarias y diversos momentos de la vida del centro y de la comunidad (visita al Ayuntamiento y otros espacios del pueblo relevantes para la comunidad).

Durante este proyecto han emergido ejes temáticos sobre las realidades de estos chicos y chicas, y muchos de los interrogantes que estimamos retomar y los señalamos a continuación: ¿qué piensan los y las adolescentes del mundo rural?, ¿es diferente ser adolescente en un entorno rural a un entorno urbano?, ¿qué potenciales tienen los pueblos?, ¿qué dificultades? En este punto, nos seguimos planteando: ¿se valora el entorno rural?, ¿se cuida?, ¿cómo se habita?, ¿qué se anhela? Desde una mirada educativa, podríamos plantearnos: ¿Qué aprendemos de nuestros entornos en nuestras escuelas?, ¿qué oportunidades formativas y laborales encontramos en nuestro entorno? Son muchas de las cuestiones que nos rondan y nos interpelan, por lo que, para este evento, mostraremos las reflexiones que nos hacemos desde el equipo de investigación junto a las y los adolescentes participantes en el proyecto.

Nos gustaría mostrar voces del alumnado de secundaria que constituye el punto de partida de la comunicación, pero ha quedado pendiente seguir profundizando:

¿Te vas de tu pueblo? ¿Si todo el mundo se va qué pasa? Yo quiero a mi pueblo, aquí es donde estoy a gusto, sin tanto ruido. Yo me iré a estudiar a Málaga pero los fines de semana a mi pueblo. Hay que salir, ver que hay fuera, aquí todo el mundo es igual ... (Alumnado de 4º ESO)

f) Conclusiones preliminares

De la experiencia vivida en el centro como parte de la investigación ya mencionada queremos rescatar algunas dimensiones que han hecho posible la apertura y confianza del alumnado para hablar de su situación y vivencias, así como aspectos relevantes sobre los que se seguirá trabajando.

Los procesos de investigación pueden seguir la tradición de investigar sobre o transitar los procesos de investigar con, este último, fue el caso de la experiencia que ha facilitado el diálogo, la conversación y si cabe las “impertinencias” del alumnado, entendidas como aquellos discursos, expresiones espontáneas, creencias arraigadas y argumentos y razones sentidas y defendidas sin importar o sentir el peso del grupo, del profesorado o del propio contexto. Creemos que las relaciones y vínculos de confianza, evitando juicios de valor, colaborando y respondiendo a demandas del alumnado y comunidad ha sido un aspecto fundamental para crear un espacio de diálogo horizontal, crítico y enriquecedor para todos y todas.

En cuanto a los aspectos relevantes o núcleos de sentido para el alumnado podemos mencionar: la preocupación por la formación en cuanto a las escasas posibilidades en el pueblo; el trabajo en el campo con la familia en cuanto a la posibilidad de continuar con la tradición familiar; las identidades que se configuran desde la ruralidad, mi pueblo, volver al pueblo siempre y otro eje pasaba por pensar otras posibilidades de futuro.

g) Referencias

- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). *Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Fieldind, M. (2011) *La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para un aprendizaje intergeneracional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- García Bartolomé, J.M (2000) *Reflexiones sobre la situación de la juventud en la sociedad rural*. *Revista estudios juventud*, 48.
- Gastón Faci, D., Minguijón Pablo, J., & Tomás del Río, E. (2019). *Movilidad geográfica de la adolescencia rural española en el cambio de siglo: evolución de las expectativas entre 1997 y 2012*. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (40), 135–171. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404200

- González, J.J. y Gómez-Benito, C. (2000) *Juventud rural*. INJUVE. Martínez Rodríguez, J.B. (1993). "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones"? En *Volver a pensar la educación* (pp. 96-118). *Actas del Congreso Internacional de Didáctica* (volumen II). Morata
- Peligros, C. y Vázquez, G. (2018). *El mercado laboral y la formación de los jóvenes desde una perspectiva geográfica y rural*. *Revista de Estudios de juventud*, 122. INJUVE.
- Piédrola, À. (2007). *La participación del alumnado como instrumento de mejora de la convivencia*. <https://www.educaweb.com/noticia/2007/12/17/participacion-alumnado-como-instrumento-mejora-convivencia-2674/>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata.
- Rubio, A., y Pascual, N. R. (2017). *Juventud y empleo rural en España: factor de desarrollo a través del consumo y futuro sostenible*. *Revista estudios de juventud* (118), 187- 196.
- Sánchez, M. (2019). *Tierra de mujeres: Una mirada íntima y familiar al mundo rural*. Seix Barral.
- Susinos, T. (2010). "La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela". En A.
- Manzanares (2010), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 282-291). Wolters Kluwer

1.9 El necesario cambio de las políticas públicas para la repoblación rural: identidad histórica, culturas campesino- rurales, mujeres en igualdad, memoria biocultural y cambio climático

Antonia Núñez

Universidad Rural Paulo Freire.

a) Resumen

Estamos frente a un 'estado de supervivencia' abordado positivamente mediante el concepto de Repoblación, reconociendo que la totalidad de un territorio es más significativa que la suma de sus partes. El objetivo es establecer territorios equilibrados, centrados en el desarrollo y mejora de la calidad de vida. En Europa, el desafío demográfico se manifiesta críticamente en áreas rurales, resultando en un constante declive demográfico y comunidades envejecidas.

Carolina del Valle (2019) desafió la noción de un entorno "vacío", destacando la "itinerancia generacional" con jóvenes educados eligiendo establecerse en estas áreas, desafiando la narrativa de la despoblación. Gamarra, C. (2022) señala el desequilibrio entre la extensión rural y la concentración urbana. Desde otra perspectiva, la "huida ilustrada" muestra que algunos individuos educados optan por abandonar áreas rurales, contribuyendo al desequilibrio demográfico.

Nos centraremos en describir, analizar y evaluar el programa de Despoblación de la Universidad Rural P.F. de la Serranía de Ronda, en el que se implementan estrategias clave para la Repoblación. Esto incluye retener a la población actual, atraer nuevos residentes con proyectos sostenibles, trabajar con agentes sociales locales y fomentar una cultura emprendedora. El modelo de atención a la Repoblación se centra en las personas, abordando diversas necesidades comunitarias. Después de años de trabajo, se observan resultados tangibles, como la activación del territorio mediante la creación de una comunidad comprometida con el desarrollo sostenible. La metodología empleada para abordar este trabajo ha integrado diversas estrategias para comprender y enfrentar el desafío demográfico, desde el paradigma cualitativo de la investigación-acción. Las técnicas empleadas han sido: La evaluación de prácticas directas sobre Repoblación, trabajo de campo, análisis bibliográfico y técnicas de observación participante. Palabras clave: Despoblación; repoblación; sostenibilidad.

Palabras clave: Despoblación; repoblación; sostenibilidad.

b) Introducción

“El todo es más que la suma de sus partes,”

Aristóteles.

Estamos enfrentando una crisis de supervivencia en nuestros territorios rurales. La sangría constante de población está dejando a estas áreas sin vida, y esta pérdida continua está provocando cambios drásticos en la estructura demográfica. La consecuencia directa es la disminución de servicios básicos, lo que a su vez provoca la pérdida de empleos y oportunidades. Este fenómeno se alimenta de un círculo vicioso donde la falta de relevo generacional y el envejecimiento de la población agravan

aún más la situación. Es una enfermedad sistémica que requiere un enfoque integral y holístico. Según Eurostat, en el periodo que va desde el año 2015 hasta 2020, la población de las zonas rurales en Europa cayó un 0,1% cada año, lo que destaca que solo un 21% de la población de la Unión Europea vive en regiones rurales. Gamarra, C. (2022) señala que a pesar de que la mayor parte del territorio es rural, la mayor concentración de población se encuentra en las grandes ciudades.

Este desequilibrio entre la distribución geográfica y demográfica resalta la desconexión entre la extensión rural del país y la concentración urbana. La cifra de despoblación de estas áreas es bastante superior en España, donde se reduce un 0,7% interanual, muy por encima de la media europea. Este dato viene a confirmar la tendencia que se aprecia en España, cada vez menos población decide vivir en territorios rurales. Andalucía en general y la provincia de Málaga ganan población cada año y no se consideran territorios donde se pierda población, pero no todos tienen el mismo comportamiento. En zonas como el Valle del Genal y la comarca de la Serranía de Ronda completa, la tendencia del aumento de población cambia.

Este territorio sufre un sangrado de población joven, que tiene severas repercusiones sobre la pirámide poblacional, el relevo generacional y la conservación del número de habitantes de los municipios que lo componen. Según los datos del SIMA, la población de la Serranía de Ronda ha descendido un 11,88% entre 2008 y 2022. Este declive poblacional varía significativamente entre los distintos municipios de la región, evidenciándose una pérdida de 6.363 habitantes en el periodo mencionado. Vamos a continuar explorando este tema desde una óptica positiva mediante el concepto de Repoblación.

En este contexto, repoblar se interpreta como la preservación de los modos de vida tradiciones en base a la cultura agraria histórica (ahora agroecología), cambios cualitativos en el sistema educativo y en la educación no formal orientándose hacia la fijación de población, la generación de nuevas oportunidades de economía sostenible (circular) desde la visión de una cultura emprendedora y el crecimiento poblacional equilibrado de manera sostenible. Este enfoque reconoce que la totalidad de un territorio es más significativa que la suma de sus partes individuales. Cuando hablamos de 'territorio rural' entendemos este como una construcción social, que forma parte de una estructura lógica que permite a los sujetos significarlo (Searle, 1997).

No es una cuestión de características físicas o geográficas, sino que lo construyen y entienden socialmente quienes lo habitan o interactúan con él. El territorio rural no solo existe en términos físicos, sino que su significado y valor los atribuye la sociedad que lo habita, lo utiliza o lo estudia. Desde nuestra experiencia, hemos venido observando y analizando tanto el comportamiento biofísico y social del territorio como las políticas aplicadas en cada municipio. En este análisis, hemos encontrado evidencia de que cada localidad tiende a enfocarse únicamente en sus propios intereses, sin considerar el bienestar de la comarca en su conjunto. Si bien es positivo que se muestre interés y se implementen medidas para frenar la despoblación, consideramos que esto no es suficiente. Para romper con este círculo vicioso, es necesario adoptar un enfoque más holístico y colaborativo. Es imperativo trabajar de manera colectiva, aun manteniendo la individualidad de cada territorio, mediante la definición de estrategias comunes que abarquen toda la comarca. Esto permitirá que las acciones realizadas a nivel local sean compatibles.

c) Objetivo

El objetivo que perseguimos es establecer territorios equilibrados, enfocándonos en el desarrollo y la mejora de la calidad de vida en la región. Cuando hablamos de territorios equilibrados nos referimos a la búsqueda de un desarrollo armónico y sostenible en las áreas rurales, donde se promueva un equilibrio entre diferentes aspectos como la historia identitaria, economía, el medio ambiente, la sociedad y la cultura. Esto implicará la implementación de políticas y acciones que fomenten un desarrollo integral y justo en las zonas rurales, evitando la concentración excesiva de recursos o de actividades económicas en ciertas áreas a expensas de otras, y buscando que todas las comunidades rurales tengan acceso equitativo a oportunidades y servicios.

Por otro lado, la despoblación y envejecimiento en zonas rurales se manifiesta críticamente en áreas marginales y aisladas de nuestro país, resultando un declive demográfico constante y comunidades envejecidas y desestructuradas en las últimas siete décadas. A pesar de esta situación, Carolina del Valle (2019) ofrece una perspectiva optimista al desafiar la noción de un entorno "vacío" o "vaciado" en el mundo rural. Según Gómez Mendoza (2020) el medio rural no está "despoblado", resaltando la importancia de la "itinerancia generacional". En la última década, ha surgido una tendencia de jóvenes con educación superior que eligen establecerse en estas áreas, aportando vitalidad y desafiando la narrativa de la despoblación (neoruralismo). Contrastando con esto, desde otra perspectiva, se menciona la "huida ilustrada". Este término sugiere que, a pesar de la disponibilidad de vastas áreas rurales, algunos individuos educados y capacitados optan por abandonar estas zonas en busca de oportunidades en entornos urbanos más desarrollados.

Esta "huida ilustrada" podría estar contribuyendo al desequilibrio demográfico entre áreas rurales y urbanas, añadiendo complejidad al panorama del desafío demográfico que enfrenta el país. En este contexto se evidencia de manera contundente una tendencia preocupante hacia la despoblación constante, un fenómeno de naturaleza compleja que exige un abordaje integral y ecosistémico. Aunque algunos autores señalan la llegada de nuevos pobladores jóvenes y mejor formados, persiste la realidad de territorios desvertebrados, donde la conexión vital entre lo urbano y lo rural se ha desvanecido.

Esta última, en muchos aspectos, representa las arterias vitales para el desarrollo urbano. En el marco del programa de Despoblación que la Universidad Rural P. Freire-Cdr. Montaña Desarrollo-COCEDER está implementando en la Serranía de Ronda¹, específicamente en el Valle de Genal, se han trazado diversas líneas estratégicas clave a favor de la Repoblación:

- Fijar a la población existente: la estrategia está dedicada a retener a la población actual mediante la implementación de diversas medidas destinadas a fomentar su arraigo en la región. Se han fortalecido los servicios básicos, con especial atención en el cuidado de la salud de las personas mayores y la mejora del transporte en algunos municipios. Además, se ha colaborado estrechamente con las instituciones educativas para elevar el estándar de la educación en entornos rurales, garantizando así su calidad. Paralelamente, se promueve activamente un sentido de pertenencia y arraigo mediante la organización de actividades socioculturales y comunitarias. Todas estas iniciativas se realizan mediante programas ofrecidos para beneficio del territorio.
- Atraer a nuevos pobladores con criterios específicos: el enfoque se centra en seleccionar residentes que no solo traigan consigo proyectos sostenibles a corto, medio y largo plazo, sino que además generen un impacto positivo en la comunidad. Esto implica una adaptación mutua

entre los nuevos pobladores y la comunidad existente, donde los servicios ofrecidos por estos últimos enriquezcan el tejido social y económico del territorio. Los criterios establecidos buscan asegurar la viabilidad y sostenibilidad de los nuevos asentamientos, resumiéndose en tres características fundamentales: el deseo de habitar en un entorno rural, la capacidad de mantener un proyecto económico viable a lo largo del tiempo y un compromiso profundo con la preservación y el disfrute de la naturaleza.

- Trabajar con agentes sociales locales: La iniciativa implica la colaboración activa con los agentes sociales ya presentes en el territorio, lo que va mucho más allá que comunicarnos con los líderes del territorio, sino que fortalecemos las conexiones y la participación de la comunidad en su conjunto: vecinos/as, entidades sin ánimo de lucro, entidades privadas, institutos, colegios, etc.
- Cultivar una cultura emprendedora: Se lleva a cabo un trabajo significativo para fomentar la cultura emprendedora en la zona, estimulando la creación de iniciativas y proyectos locales que contribuyan al desarrollo sostenible.

d) Proceso metodológico

El equipo de implementación está desarrollando un modelo propio de atención a la Repoblación centrado en las personas, abordando las diversas necesidades de la comunidad. Después de varios años de arduo trabajo, se observan resultados tangibles, como la activación del territorio mediante la creación de una comunidad conectada y comprometida con el desarrollo sostenible.

En el año 2023, brindamos asistencia a 40 familias dispuestas a establecerse en áreas rurales, por voluntad propia o por necesidad. De estas, siete familias han logrado integrarse con éxito en la comunidad, generando un impacto positivo notable. Este impacto se refleja en la preservación de servicios educativos, la apertura de nuevos establecimientos comerciales, como una tienda o un bar, así como en la revitalización de viviendas anteriores. La metodología empleada para abordar este trabajo ha integrado diversas estrategias para comprender y enfrentar el desafío demográfico, desde el paradigma cualitativo de la investigación acción.

Las técnicas empleadas han sido: la evaluación de prácticas directas sobre Repoblación, trabajo de campo, análisis bibliográfico y técnicas de observación participante. Un proceso investigador que nos ha permitido comprender las dinámicas sociales y la participación de los actores involucrados en la repoblación. Una de las técnicas clave utilizadas fue la evaluación de prácticas directas sobre Repoblación. Esto implicó el análisis de iniciativas de repoblación implementadas en otras regiones, identificando las mejores prácticas y lecciones aprendidas que podrían ser aplicables al contexto específico de la Serranía de Ronda. Además, realizamos un extenso trabajo de campo que involucra la interacción directa con las comunidades locales, líderes comunitarios, y otros actores relevantes. Esto nos permite una comprensión de las necesidades, aspiraciones y preocupaciones de la población del Valle del Genal, así como la identificación de recursos y potenciales colaboradores para el proceso de repoblación.

Otra técnica fundamental fue el análisis bibliográfico, que implicó la revisión de la literatura académica y técnica relacionada con la repoblación rural, la dinámica demográfica y las políticas públicas. Por último, se utilizaron técnicas de observación participante, que implica la inmersión activa en la vida cotidiana de las comunidades rurales. Esto incluye participar en reuniones comunitarias, eventos

culturales y actividades locales, lo que permite una comprensión más profunda de la realidad sociocultural y las dinámicas político-económicas de la región. En conjunto, estas técnicas sirvieron para diseñar e implementar estrategias efectivas de repoblación, considerando las necesidades y realidades específicas de las comunidades rurales de la Serranía de Ronda. La combinación de enfoques cualitativos y participativos ha permitido una comprensión integral del desafío demográfico, y ha sentado las bases para un proceso de repoblación inclusivo y sostenible.

e) Conclusiones

A medida que avanzamos en este proceso, es fundamental reconocer que la repoblación de áreas rurales no es solo un desafío demográfico, sino también un proceso social, político, económico y ambiental complejo que requiere la colaboración de múltiples actores y la implementación de estrategias integrales. Es necesario aprender de las experiencias pasadas y adaptar continuamente nuestras estrategias para abordar los desafíos emergentes. Con un enfoque holístico y una acción coordinada, podemos trabajar hacia el objetivo común de revitalizar nuestros territorios rurales y garantizar un futuro próspero y sostenible para las comunidades que los habitan. Por consiguiente, entendemos “Repoblación como una estrategia integral para abordar la repoblación en áreas rurales. Esta idea no solo se centra en aumentar la población, sino además en preservar los modos de vida tradiciones, promover la economía sostenible, y fortalecer el sentido de pertenencia y arraigo en las comunidades rurales. Esto sugiere un mundo posible donde las áreas rurales no están condenadas a la despoblación y la decadencia, sino que pueden experimentar un renacimiento mediante la implementación de políticas y acciones concretas. Además, destacamos la importancia de adoptar un enfoque holístico y colaborativo que tenga en cuenta las necesidades y realidades específicas de cada comunidad rural, lo que sugiere la posibilidad de un futuro donde las políticas públicas y las iniciativas locales trabajen en armonía para lograr un desarrollo equilibrado.

La ficción especulativa en la investigación y la educación dentro del contexto de repoblación de áreas rurales permite explorar posibles futuros en los que las estrategias implementadas han tenido un impacto positivo. Esto implica la creación de modelos predictivos en la investigación que proyectan escenarios optimistas de desarrollo sostenible y revitalización rural. Además, en el ámbito educativo, implica involucrar a los estudiantes en ejercicios de pensamiento creativo para diseñar soluciones innovadoras y visualizar comunidades rurales prósperas.

f) Referencias

- Bimbela, J. L. (2023). Bondad práctica y radical. Yo conmigo, yo contigo, nosotros y nosotras. Desclee De Brouwer.*
- Cejudo García, E., y Navarro Valverde, F. (2019). La despoblación rural como reto social. Algunos apuntes. Perspectives on rural development, (3), 17-40.*
- COCEDER (2020). Proyecto Biocuidados (Documento interno).*
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2021). Salud comunitaria basada en activos. Consejería de Salud y Familia (2021).*
- Plan de Humanización del Sistema Sanitario Público de Andalucía.*

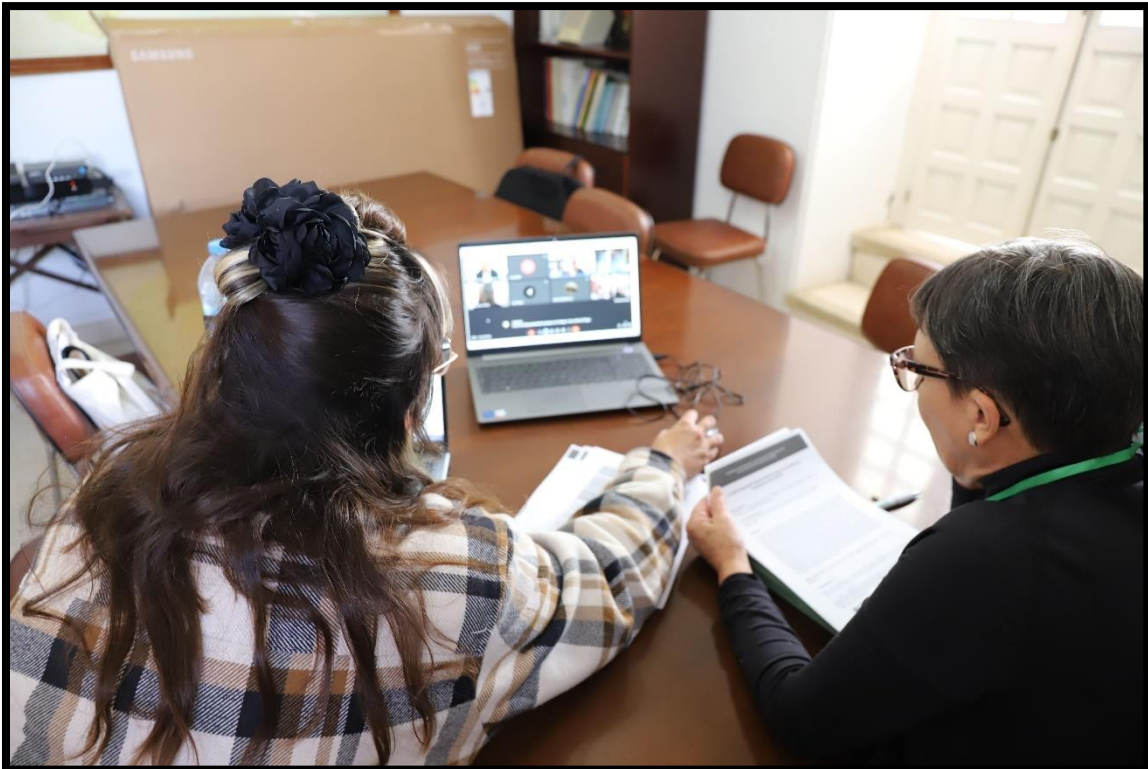
Del Valle, C. (2019). Los nuevos moradores del mundo rural: neorrurales en tiempos de despoblación en Andalucía. Despoblación y transformaciones sociodemográficas de los territorios rurales: los casos de Italia, España y Francia, (pp. 177-206). Università del Salento.

Gamarra, C. "Gamarra ante la Despoblación". Europa Press (sábado, 12 noviembre, 2022).

Gómez Mendoza, J. (2020). Despoblación Territorios y Sostenibilidad (ODS). Revista de Estudios locales – CUNAL 232, 38-70.

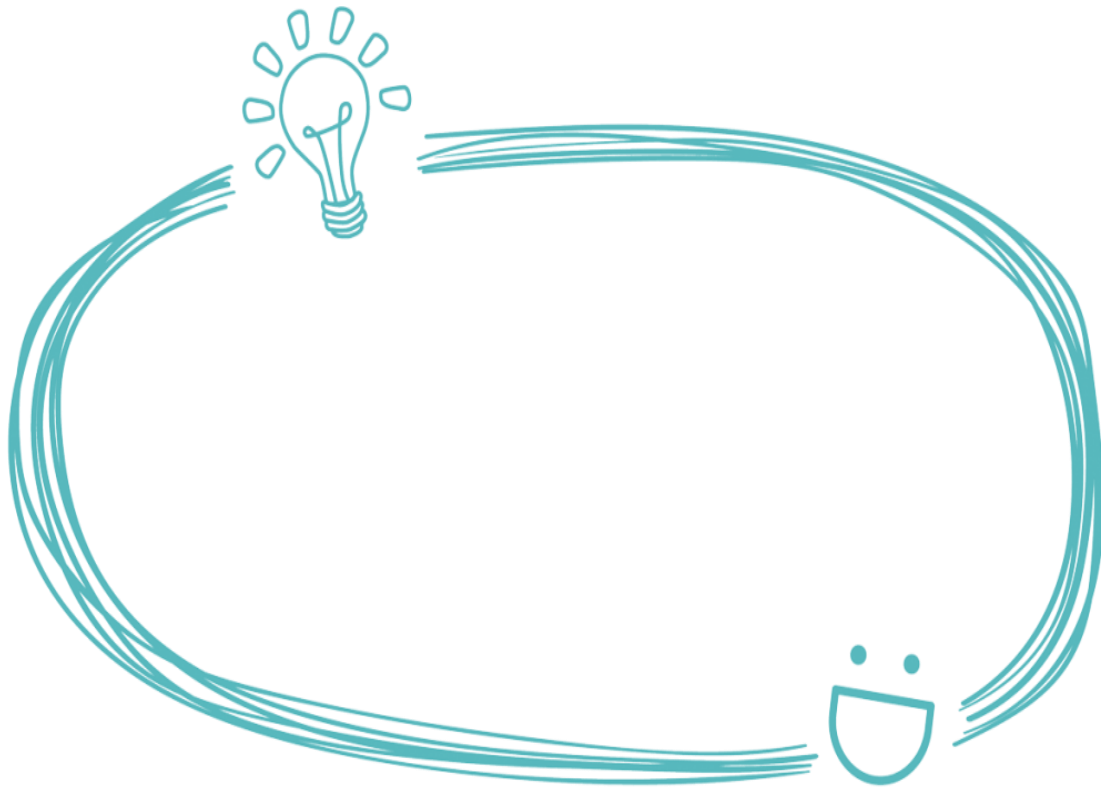
Freire, P. (1965). La educación como práctica de libertad. Siglo XXI.

Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.



MESA 2

***La educación rural hoy desde la organización y la planificación del sistema educativo,
iniciativa, creatividad social y cultura emprendedora***



ÁREA TEMÁTICA 2: La educación rural hoy desde la organización y la planificación del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Educadores Rurales, Formación Crítica, Transformación Social.

Comunicación 01 (01): Agroecología e alternância como prática de ensino na educação do campo. Joao Luis Dremiski (Brasil)

Debido a la crisis alimentaria que se prevé en la población, la agricultura en Brasil no puede permitirse parar, para que los jóvenes se puedan educar. Por eso existe una ley para tratar y flexibilizar la educación rural, ya que no es lo mismo trabajar en quilombos que ser un pescador. Cada zona agrícola tiene diferentes tiempos y se debía adaptar a ellos. En función de la zona y su dificultad para acceder a la escuela, se puede adaptar los tiempos, una semana en la escuela, dos semanas en casa, también adaptarse a la época de los cultivos. En estas zonas rurales existe una crisis, tanto de tierras, como de crédito y otras también muy importantes como son problemática en las infraestructuras y una agricultura poco innovadora. Como consecuencia la sucesión familiar en industrias rurales es muy complicada, no solo porque los jóvenes quieran mudarse a una ciudad con sus mejoras, sino también que el currículo de la escuela rural no está adaptado a la realidad. Para evitar esta mudanza de población joven, se creó un curso para jóvenes agricultores familiares, un curso de 1800 horas en donde el agricultor, se forma como un técnico agrícola. El curso se divide en cinco módulos en donde lo importante es el desarrollo rural sostenible. Se realizó en un régimen de alternancia respetando los diferentes tiempos de los jóvenes y convirtiéndolos en sujetos centrales de la acción educativa.

Los resultados del curso están orientados a la formación técnica de jóvenes agricultores, pero sobre todo a ligar el currículo con la vida rural, ya que normalmente el currículo es generalista y tiende a desprestigiar la vida rural. Poner en valor los conocimientos tradicionales y también fomentar el vínculo de los jóvenes con su zona territorial. Y estos resultados, fueron exitosos en lo que se estaba fomentando.

Comunicación 01 (2): Formação de agentes de desenvolvimento rural sustentavel. Joao Luis Dremiski, Natali Maidl de Souza, Jaime Alberti Gomes y Pedro Henrique Weirich neto (Brasil).

En el contexto de valorar la agricultura en Brasil, se propone un curso de extensión con una propuesta pedagógica diferente. El curso tiene por nombre Formación de agentes de desarrollo rural sostenible, y es parte de la Educación no formal, se quería adaptar a jóvenes estudiantes de enseñanza media a capacitarlos para incorporar o adaptar tecnologías de producción en el campo de la agricultura y consta de cinco módulos en donde se les capacita para entender la agricultura familiar y sostenible, sobre cuestiones socio ambientales, producción sostenible, organización social y la preparación para la presentación de un plan de desarrollo local sostenible.

Los análisis revelan la tremenda urgencia para conseguir una transformación positiva en las comunidades rurales brasileñas. A mayores de los beneficios locales, existen otros como el desenvolvimiento rural sustentable que ayuda a reducir impactos negativos y a luchar contra procesos de cambio climático y otros como preservar la biodiversidad.

Los resultados de este curso están muy ligados al aprendizaje de los conceptos por parte de los educandos y llevándolos a conocer una realidad rural en donde lo aprendido en el aula, podrían llevarlo a cabo en sus labores agrícolas. Y es obligado que los agricultores y sus familias, ONGs, universidades y gobiernos, trabajen colaborativamente en construir estrategias para favorecer la producción y nuevos conocimientos que contribuyan al fortalecimiento y manutención de estos sujetos sociales en el rural.

Comunicación 01 (3): Operadores de direitos coletivos, ambientais, étnicos e culturais das Benzedeiras e Benzedores, Costureiras de Machucadura e Massagistas Tradicionais. Joao Luis Dremiski, Andre DallAgnol, Daniel Menon, Michel Killer Meira y Osmar Ansbach (Brasil).

Los oficios tradicionales de salud popular son muy importantes en las zonas rurales y en las comunidades tradicionales, y que desempeñan un papel estratégico. Se han visto dañadas frecuentemente por conflictos socioambientales: personas relacionadas con la religión, con la salud, llegando a realizar denuncias e impedirles realizar su trabajo y que muchos tuvieron que abandonar su oficio.

Se realizó un mapeamiento social participativo, para conocer de primera mano, la cantidad de personas que trabajaban en oficios tradicionales, y también para conocer de primera mano, los principales derechos violados a los que se ven sometidos. Mientras se realizan los mapeamientos, ya se van confirmando derechos violados y los diversos problemas que existen, muchos de ellos relacionados directamente con profesionales de la salud, que no aceptan que existan oficios tradicionales de cura.

Las mayores dificultades que salieron durante el mapeamiento social, en reuniones o en cursos se enfocan en tres ejes de actuación. 1. Territorio, tierra y agua. 2. Libre manifestación de la cultura. 3. Integración al Sistema Único de Salud (SUS).

Esta experiencia, demuestra que la investigación puede contribuir con esos grupos sociales convertidos en movimientos sociales en el sentido de hacer desaparecer esa invisibilidad social, pudiendo conseguir la inserción de estos grupos en políticas públicas. Las reuniones realizadas, consiguieron que este grupo de saberes tradicionales de una región de Brasil fueran el principio de una formación para mejorar y perfeccionar las demandas políticas para el reconocimiento y manutención de sus prácticas y su conocimiento sobre plantas medicinales y remedios caseros, como inicio a una lucha por conseguir el reconocimiento formal de estas profesiones.

Comunicación 02: Educação rural em países da América Latina em contraste com a educação do campo no Brasil. Maria Antônia de Souza, Fabiola Soares Arcega y Samira Kauchakje (Brasil).

Esta ponencia versa sobre cómo está en la actualidad la educación rural en diferentes países de América Latina, con respecto a la educación do campo en Brasil.

Se seleccionaron los países de mayor tamaño, como son: Brasil, Argentina, México, Perú, Colombia, Bolivia y Venezuela, de estos países se seleccionaron un total de 5600 municipios en el que la gran mayoría eran solo rurales.

En Brasil, la educación rural es impartida por profesores en donde su formación se realiza bajo un contexto urbano, en donde esos profesores no conocen la realidad del campo y tampoco sus

materiales didácticos están adaptados a esa realidad rural, entonces, el alumnado que se forma no tiene esa ligación con su población rural, sino que es habituado a una mirada urbana, que después al crecer, es la que buscan.

En Argentina se podría decir, que la preocupación de diferenciar la educación rural de la urbana es más bien tímida. También que uno de los principales problemas es que los niños entran a edades tardías en el sistema educacional, muchas veces por falta de oferta en esas zonas, por condiciones climáticas adversas, o por tener que realizar trayectos muy largos.

En Bolivia, de las 17212 unidades educativas, casi el 75% pertenece a zonas rurales, este sistema educativo está formado por instituciones públicas, privadas y concertadas religiosas y cuatro tipos de universidades, indígena, pública, privada y militar. Aun así, se registra que falta apoyo en la educación en las comunidades indígenas.

En Colombia, nació el programa Escuela Nueva, teniendo en cuenta como uno de los objetivos la mejora de las prácticas pedagógicas. En Colombia existen 35 mil escuelas rurales y 18 mil escuelas urbanas. Hay que destacar que en 1999 se formuló el Proyecto de Educación Rural (PER) por el gobierno federal, que se transformó en 2018 en el Plan Especial de Educación Rural (PEER) con el objetivo de buscar soluciones a los problemas de la educación rural, como pueden ser la reorganización curricular, la formación y el acompañamiento de profesores y sus prácticas pedagógicas.

En Perú, el 21% de la población vive en áreas rurales donde la mayor problemática reside en la baja densidad poblacional y las distancias entre las comunidades poblacionales y las escuelas.

En México, con un 20% de personas habitando en zonas rurales, las políticas de educación fueron orientadas en cuatro líneas. Integrar educación rural con el sistema general del país, atención a la población indígena, concepción de que los problemas sucedidos en poblaciones rurales se debían solucionar en esa zona, revisión de la idea de que infantes del medio rural, se debían dedicar a actividades relacionadas con el medio rural.

En Venezuela, los primeros programas de educación rural fueron del año 1932 cuando la población rural era aproximadamente del 67%, ahora en 2022 la población del medio rural se encuentra en un 12%. Y la mayor problemática encontrada en las zonas rurales son las infraestructuras y con el diseño curricular.

Comunicación 003 (1) A construção do projeto político pedagógico das escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Terciana Vidal Moura, Arlete Ramos dos Santos y Gilvan dos Santos Sousa (Brasil)

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas rurales, en un contexto de enseñanza remoto debido a la pandemia de COVID-19, y también después en el retorno a la enseñanza presencial, a través de la orientación del Programa de Educadores Rurales.

Estas escuelas rurales formacampo, cumple con la formación de los profesores, adaptándolos a los desafíos de una escuela rural y también atendiendo a las necesidades de los educandos. Entrelazar a los educandos y a los educadores forma un saber significativo. Los cursos de formación para los educadores forman parte de un programa de extensión universitaria en donde los alumnos salen con

un curso de 180 horas. En las escuelas rurales los salarios de los profesores salen directamente de los municipios que son los que tienen la potestad para la contratación.

Los resultados de esta investigación evidencian que el Formacampo es importante para mejorar la formación de los profesores en el área Bahia/Brasil, impactó directamente en la mejora de la práctica pedagógica de los educadores y ayudó a que permanecieran en esas áreas rurales. Con la permanencia de los profesores en las áreas rurales, se mejoró el proyecto político pedagógico del centro y mejoró el currículo de las escuelas rurales.

Comunicación 003 (2): A educação de jovens e adultos nas escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Gilvan dos Santos Sousa, Arlete Ramos dos Santos, Tercians Vidal Moura y Adenilson Souza Cunha Júnior (Brasil)

Este trabajo presenta una investigación que tenía como objetivo analizar la formación de profesores que trabajan con alumnos de educación de jóvenes y adultos (EJA) en las escuelas rurales. Cuáles son los resultados alcanzados por el programa de formacampo antes y después de la pandemia.

Los resultados de esta investigación nos muestran como una enseñanza contextualizada aplicada en la capacidad de relacionar los contenidos y las prácticas pedagógicas a un contexto rural, asociado a la vida y experiencias de los alumnos, de esta forma, el aprendizaje se vuelve más significativo, facilitando la comprensión y la aplicación de los conocimientos. En esta perspectiva, el Formacampo va a contribuir a que la educación esté más conectada con la realidad, ayudando a que los alumnos mantengan el interés y no abandonen la escuela antes de tiempo.

Comunicación 01 (4): Escolas do campo protagonistas de uma transformação no território a partir das Feiras de Sementes Crioulas. Joao Luis Dremiski y Edna Luiza de Souza (Brasil)

El MST Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra, destacado entre los movimientos sociales, desempeña un papel central en el concepto de la educación rural desde 1980. El MST desarrolló a lo largo del tiempo una pedagogía conocida como Pedagogía del Movimiento, tomando el trabajo como eje pedagógico.

La permanencia en la escuela adiciona elementos que moldean el modo de vida e influencia en su entorno. Una investigación examinó las actividades relacionadas a las Ferias de Sementes Crioulas en escuelas rurales en Prudentópolis. Como consideración final destacamos que la falta de continuidad representa una pérdida de oportunidades para participar en iniciativas multidisciplinares en favor de la sustentabilidad. Las ferias de semillas son cruciales para fortalecer la identidad rural, exigiendo planteamiento, colaboración y recursos.

Comunicación 01 (5): Educação no contexto da pandemia de covid-19: escolas, atividades e condições de realização do trabalho pedagógico no campo na região sudeste panarense-Brasil. Joas Luis Dremiski, Erivelton César Stroparo y Lorena Zakcheski Molenda (Brasil).

Este territorio enfrenta desafíos como el éxodo juvenil y el cierre de escuelas rurales. La pandemia acrecentó estos problemas, y las medidas inmediatas fueron descontextualizadas, como aulas online, ignorando los problemas de acceso a internet y las condiciones precarias de las zonas rurales.

En las escuelas rurales, la mayor parte son multigrado, aunque estas presentan deficiencias al no tener una estructura adecuada y los materiales didácticos correctos. Se han cerrado escuelas rurales para fomentar el movimiento a núcleos urbanos, pero ni el transporte es eficiente, ni la educación tiene en cuenta los intereses de los ciudadanos que viven en zonas rurales.

Comunicación 02: Formação de educadores do campo na perspectiva crítica para contraposição das realidades. Higro Souza Silva, Arlete Ramos dos Santos, Thais Dutra Souza Silva y Valeria Lima Brito (Brasil).

El estudio que aquí se presenta parte a través de realidades detectadas a través de desenvolver el Programa Formacampo de Educadores Rurales. Se detectó que las universidades no formaban a los profesores para poder desarrollar su trabajo en zonas rurales, solamente habían aprendido una educación urbanocéntrica lo que provocaba que estos profesores en cuanto tuviesen oportunidad, dejaran la zona rural por un entorno urbano. Por lo tanto, se creó un programa de extensión universitaria para enseñar a estos profesores. La investigación se realizó a través de encuestas con los profesores que realizaron el curso, y las conclusiones, nos muestran la necesidad de que un profesor pueda lidiar con los desafíos del tiempo, de las comunicaciones, también con la realidad de los alumnos de las zonas rurales y que esto favorezca espacios formativos en donde estos alumnos puedan crecer y desarrollarse plenamente.

Comunicación 03 (3): As escolas do/no campo (rurais) da BAhia/Brasil: Políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandémico e pós-pandêmico. Arlete Ramos dos Santos, Gilvan dos Santos Sousa y Terciana Vidal Moura.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar las políticas educacionales y las prácticas pedagógicas para los sujetos rurales en las redes municipales de enseñanza de los Territorios de Identidad. Como resultados tenemos que la pandemia, hizo acelerar el cierre de las escuelas y alguna otra problemática añadida a los alumnos. Se observan muchos prejuicios educacionales, principalmente por la exclusión digital que negó a los habitantes camponeses el derecho a estudiar en su comunidad. Ampliando las diferencias entre zonas rurales y zonas urbanas. También los profesores vieron sus jornadas ampliamente alargadas, aunque no fueron remuneradas.

La secretaria de estado para evitar esa brecha en zonas camponesas, se entregaban actividades impresas, proporcionando alternativas accesibles para los estudiantes, también los profesores fueron incentivados a usar la plataforma de mensajería WhatsApp, para mantenerse en contacto con los alumnos y sus familias.

Una vez se regresó a las aulas, terminada la alerta por la pandemia. Se muestra un seguimiento intenso por parte de los profesores para atender de manera práctica y cuidadosa a los alumnos para mitigar los prejuicios causados por la pandemia. También la contratación de profesionales del campo de la psicología y de la pedagogía ayudó. Los resultados demuestran la existencia de algunas acciones que trataron de continuar el proceso pedagógico post-pandemia.

2.1 Agroecologia e alternância como prática de ensino na educação do campo

João Luis Dremiski

Instituto Federal do Paraná (Brasil)

a) Resumo

A conjuntura atual de transformações no campo e previsões malthusianas de fome no mundo (Freire, 1983) demandam uma re-significação da formação dos camponeses, de caráter endógeno à comunidade, dialógico, multissetorial e identitário. Reconhecendo a importância dos jovens camponeses como sujeitos de direito nesse contexto há que registrar a experiência do Instituto Federal do Paraná, Campus Irati, Brasil em Prudentópolis, no Paraná na comunidade camponesa de Marcondes, onde um curso para jovens agricultores familiares possui uma matriz curricular que se constitui como elemento-chave para a construção do território. Uma das estratégias para garantir o direito à educação para a população do campo foi através da metodologia de um curso em regime de alternância. As atividades mais frequentes eram: Tempo-Aula, Tempo- Mutirão, Tempo-Oficina, Tempo-Cultura, Tempo-Avaliação, Tempo-Trabalho. A autoorganização da turma, princípio metodológico foi fundamental para o bom funcionamento do curso em regime de alternância. A experiência do Curso propôs uma transformação nas relações sociais de produção, assentada na concepção da Educação do Campo, a partir de um processo onde os camponeses são sujeitos centrais da ação educativa. Os educandos do Curso Técnico assumiram o ofício de agentes de desenvolvimento e de construtores de territórios, com um longo caminho ainda a ser trilhado.

Palavras chave: Metodologia de curso; camponeses; movimentos sociais; desenvolvimento sustentável, agentes.

b) Introdução

A conjuntura atual de frequentes transformações no campo que tornam mais grave questões agrárias como acesso à terra e sucessão familiar, crédito e financiamento agrícola e de infraestrutura, tecnologia e inovação, mudanças climáticas, comercialização, gestão e valores imateriais desconsideram nesse processo os sistemas alimentares locais territorializados (Maluf, 2021). Por isso, ressignificar a extensão rural a partir desses sistemas é um processo muito mais amplo que o processo de transferência de conhecimento e tecnologias praticadas por entidades que muitas vezes defendem o debate dominado por previsões malthusianas de fome no mundo. (Freire, 1983).

A Política Nacional de Ater e os Sistemas de Extensão Rural para a Agricultura Familiar e seus princípios que a fundamentam são objeto de críticas e questionamentos e demandam uma proposta de ressignificação. Sua constante descentralização, passando para as entidades privadas, municípios e estados com financiamentos e recursos limitados, escassas equipes multidisciplinares e contratadas por edital, sem estabilidade trabalhista, com salários baixos (Diniz & Hespanhol, 2023), seus níveis de desenvolvimento nos territórios pouco significativos e pouco sistematizados (Caporal, 2011, Rocha Junior & Cabral 2016, Peixoto 2008) e sua desarticulação com Institutos de pesquisa e Universidades ou organismos internacionais que atuam nos territórios favorece majoritariamente agricultores capitalizados e com área agrícola preparada para as commodities ou infraestrutura para

integração com indústrias (Bergamasco, 2017).

Diante de uma crise socioambiental, o compromisso com a sustentabilidade é uma perspectiva crescente e obrigatória nos discursos institucionais e um caminho ainda a ser construído pelas ações que pretendem operacionalizá-lo, mas não é entendida do mesmo modo entre os extensionistas nem suas formas de implementação são unânimes.

Isso significa um mecanismo neoliberal de redução do tamanho do estado e suas funções mínimas e causa/resulta em modernização excludente e concentradora e causa uma fragmentação da ação extensionista resultando na baixa de indicadores de desenvolvimento rural sustentável. As principais críticas à extensão rural apresentam uma desconexão das realidades, dos relacionamentos e das práticas. A inserção de transformações sociais e políticas devem compor os indicadores além do aumento da produção agrícola e da transferência e adoção de tecnologias.

A busca por alternativas deve considerar também respostas amplas que abarcam além dos aspectos técnicos, econômicos e produtivos, os aspectos sociais de desenvolvimento humano (Mejia, 2003). As buscas de estratégias eficazes com inovações metodológicas vêm sendo incentivadas à medida que é percebida como forma de dar maior flexibilidade e eficácia a ação extensionista para que ela venha a se adaptar aos diferentes contextos sociais em que atua.

c) Objetivos

Nesse contexto propõe-se a abordagem educativa junto aos agricultores familiares, muitos deles com dificuldades de inserção ou marginalizados, com significativas especificidades culturais e produtivas, visando sua organização produtiva e política com vistas ao desenvolvimento rural sustentável. Esse padrão de atuação extensionista, traz novas demandas e campos de atuação para os quais não existem referenciais metodológicos pré-definidos.

Empoderamento, autonomia e emancipação dos sujeitos do campo marginalizados, através de uma abordagem inclusiva, participativa, dialógica e sustentável, valorizando a produtividade, mas também a diversidade cultural e os recursos naturais através da formação e capacitação com intercâmbio de conhecimentos e experiências, desenvolvimento de projetos de pesquisa e inovação tecnológica estão nesse referencial metodológico e devem orientar a prática extensionista.

d) Fundamentação Teórica

A abordagem territorial evoluiu consideravelmente, destacando a centralidade dos atores sociais nos territórios e seu protagonismo. Estudos focados nas escalas regional, local e rural, como os de Cazella (2006) e Vieira, Cazella, Carriere e Cerdan (2010), têm contribuído para incorporar multisetorialidade e multidimensionalidade no Desenvolvimento Territorial Sustentável.

Reconhecer a complexidade e heterogeneidade dos territórios rurais, valorizando conhecimentos e práticas locais, é crucial para promover o desenvolvimento rural sustentável.

A Cesta de Bens e Serviços Territoriais (CBST), explorada por pesquisadores como Campagne, Pecqueur (2014) e Cazella et al. (2020), é fundamental para analisar a dinâmica socioeconômica, ambiental e cultural de uma região. Essa cesta não apenas indica caminhos de desenvolvimento, mas também contribui para a formação da identidade territorial. Ao analisar os setores mais relevantes para estimular a economia, a geração de renda e o fortalecimento do capital social, a CBST permite identificar demandas da população local em relação a paisagens, questões agrárias, meio ambiente

e patrimônio material e imaterial. Essa análise embasa políticas públicas mais efetivas para promover o desenvolvimento regional e melhorar a qualidade de vida local.

Promover os recursos territoriais e diversificar conquistas dependem dos sujeitos locais, capazes de definir e planejar em diferentes escalas. Fortalecer laços de proximidade, identidades e conhecimentos compartilhados é imperativo (Bacelar, 2009), tornando a formação uma estratégia crucial para o desenvolvimento. Tanto a educação formal quanto a informal, com abordagens contínuas ou descontínuas (Desconsi, 2022), são fundamentais, realizadas de maneira processual, com ações reflexivas, trocas de conhecimentos e comunicação entre os sujeitos. Isso difere de treinamento e capacitação, com foco na difusão de conhecimentos e habilidades (Gerber, 2016; Turner; Schimit; Guzzatti, 2016).

Uma formação endógena à comunidade, dialógica, multissetorial e identitária orienta práticas pedagógicas e a articulação dos sujeitos para o planejamento de ações. A realização de diagnósticos, leituras da realidade, levantamentos e inventários são ações estratégicas presentes em ações de desenvolvimento territorial, independente do enfoque do Desenvolvimento Territorial Sustentável (DTS). Essas ferramentas costumam ser parte de metodologias de planejamento inspiradas na análise de sistemas agrários, em interface com o enfoque participativo (Verdejo, 2010; Sepulveda, 2005; Gerber, 2016; Dallabrida et al., 2021).

Destaca-se que a participação de atores e instituições que atuam para além ou fora de um determinado território pode contribuir para ampliar o caráter reflexivo sobre os recursos específicos. Na medida em que o reconhecimento de recursos e ativos é decorrente das articulações realizadas pelos atores, é de se esperar que os processos pedagógicos contribuem tanto para o desenvolvimento de competências, como para o aprimoramento das formas de governança territorial, para gerir estes processos dando ênfase à normatização e institucionalização de tais formatos. Para tanto, utiliza-se a noção de governança territorial que, segundo Dallabrida et al. (2016), corresponde a um processo protagonizado pelos setores, situados histórica e geograficamente a partir de relações estabelecidas entre atores territoriais (políticos, corporativos e sociais) para pactuar, decidir e deliberar sobre o interesse coletivo.

O mapeamento dos sujeitos e suas redes, capacidade técnica, organizativa e facilitadora contribui para a constituição de um coletivo para realizar as ações planejadas. A formação dos agentes de desenvolvimento deve focar nestes coletivos e organizar ações multissetoriais com o propósito de fortalecer o processo DTS.

e) Metodologia

O IFPR Campus Irati, no Paraná, destaca-se por reconhecer os jovens como agentes de desenvolvimento, exemplificado pelo Curso Técnico Subsequente em Agroecologia realizado em Prudentópolis, na comunidade de Marcondes, de março de 2017 a março de 2019. Esse curso teve como público-alvo jovens agricultores familiares camponeses da região, historicamente desfavorecidos no acesso à educação profissional voltada para a realidade do campo.

Realizado em parceria com a Escola Estadual do Campo Antônio Witchemichen, o curso contou com um Plano Pedagógico de Curso discutido desde o início com a prefeitura municipal para garantir sua efetivação. A proposta político-pedagógica estabeleceu parcerias locais, como Associação Marcondense de Agricultores, para assegurar condições mínimas para a realização do curso.

A materialização do curso envolveu uma matriz curricular adaptada à realidade camponesa, construída de forma dialógica com a sociedade local e educadores comprometidos. Essa matriz desempenhou um papel crucial na construção do território, mediando disputas e conflitos. A proposição dos componentes curriculares partiu da desconstrução do enfoque tecnicista, refletindo sobre as contradições das tecnologias dominantes na agricultura e seus impactos locais. A matriz curricular, organizada em 4 módulos, abordou conhecimentos de formação humana e profissional: Módulo I –Agricultura Familiar e Camponesa; Módulo II –Questões Socioambientais; Módulo III – Produção Sustentável; Módulo IV – Organização Social. Com cerca de 300 horas de tempo-aula/módulo, totalizando 1200 horas, o módulo não estava martelado a o período regular do semestre escolar, considerando os ciclos produtivos do trabalho camponês.

Os componentes curriculares foram assumidos coletivamente, com um educador coordenando o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permitiu maior integração entre os conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade. Após a construção da matriz, a preocupação voltou-se para a permanência dos educandos, muitos de origem camponesa e residentes em áreas de difícil acesso. A Pedagogia da Alternância, baseada no tripé ação reflexão- ação, foi adotada para garantir o direito à educação, com aulas condensadas alternadas por períodos em que os educandos podiam dar continuidade à vida no campo.

A Pedagogia da Alternância, segundo Britto (2012), funda-se na prática-teoria-prática, tendo a vida familiar como princípio norteador. A escola, nesse contexto, torna-se um ambiente para potencializar trocas de saberes do campo e reflexão. Ao retornar para casa, o educando coloca em prática o aprendizado, visando melhorar a qualidade de vida da população do campo, aumentar a produtividade e amenizar o êxodo rural, valorizando a unidade familiar e a qualidade de vida da população (Lemos, 2006).

Para viabilização do regime de alternância, os cursos orientados pela Educação do Campo contam com ampla participação das famílias dos educandos, das comunidades rurais e dos movimentos sociais do campo. Isto ganha maior relevância pelas parcerias estabelecidas também com professores das escolas do campo das comunidades e pesquisadores de outras universidades que facilitaram a realização destas ações de formação.

Os cursos em regime de alternância estão divididos em etapas que variam em tamanho (número de dias) e quantidade (número de etapas), de acordo com o curso. As etapas são classificadas como Tempo-Escola (TE) ou Tempo-Comunidade (TC). No TE as aulas e atividades complementares ocorrem integralmente sob orientação dos educadores, assim como nas escolas regulares, com tudo condensada sem alguns dias. Espera-se ainda que o processo educativo possa dar conta de contemplar diferentes dimensões do Ser Humano, desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos e da coletividade, sobretudo nas dimensões do conhecer, do conviver, do ser, da cultura e do saber fazer (formação omnilateral).

Para tanto, além das horas aula referentes às disciplinas, existe a necessidade de desenvolver uma série de outras atividades (tempos educativos), como as que envolvem o planejamento e organização, oficinas e tempos culturais, todas com acompanhamento e orientações pedagógicas que estimulam a autonomia e a auto-organização dos educandos.

OTC é a continuidade do processo de formação do TE, neste caso sob orientação não apenas de educadores, mas também da própria família, do coletivo de origem (movimento social, associação rural etc.). Durante o TC, é possível dar sequência ao processo de formação, ao mesmo tempo em

que mantém o vínculo direto do educando com a comunidade local. OTC é um momento de experimentação, socialização e pesquisa de campo, além de estudos complementares às aulas e atividades do TE (leituras, atividades escritas, coleta de dados, etc.) sempre acompanhados pela equipe pedagógica da escola.

Na dinâmica da alternância as experiências que os próprios educandos trazem de seu cotidiano, tomando como base o seu local de inserção, também contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica que as comunidades de origem dos educandos se transformem em extensão da sala de aula, tornando-se laboratório em que esses deverão ampliar seus conhecimentos e intervir, a partir do desenvolvimento de ações educativas, voltadas para a melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Para que um curso de Agroecologia em regime de alternância possa ocorrer é necessária uma estrutura física adequada (alojamento, refeitório, sala de aula, laboratórios e espaços para práticas agroecológicas, etc.), recursos humanos específicos (professores e pedagogo(a), cozinheiro(a), zelador(a), técnicos administrativos(as), auxiliar de biblioteca, etc.) e apoio institucional. Para que as ações de ensino fora de sala de aula sejam viabilizadas, tais como aulas práticas, eventos, seminários, pesquisa e extensão, se faz necessário o envolvimento integral da equipe pedagógica nas atividades.

f) Resultados

Quando foram iniciadas as atividades formativas, o perfil da turma exigiu da equipe pedagógica a oferta de atividades como as Feiras de Sementes Crioulas na região, além dos projetos de pesquisa e extensão, também contribuíram para extrapolar a sala de aula. Durante 2 dias por semana os educandos permaneciam na Escola do Campo onde tinham aproximadamente 08 horas de atividades. Assim, o período que os educandos permaneciam na comunidade (Tempo- Comunidade), entre as etapas de Tempo-Escola correspondia a 5 dias.

O Tempo-Escola era composto por diversos tempos educativos, fundamentais para o desenvolvimento do curso. As atividades mais frequentes em todas as etapas de Tempo-Escola eram: Tempo-Aula, Tempo-Mutirão, Tempo-Oficina, Tempo-Cultura, Tempo-Avaliação, Tempo- Trabalho. Estas atividades foram orientadas e acompanhadas pelos educadores, pois integravam o currículo do curso como componente Prática Profissional.

O trabalho na Escola do Campo em Prudentópolis e na área agrícola da Associação tinha um caráter educativo, pois em alguns casos estavam relacionados a componentes curriculares e em outros casos contava como carga horária da prática profissional, ou seja, ambos integravam o currículo. Ao mesmo tempo, os trabalhos socialmente úteis contribuem para suprir necessidades imediatas da própria turma, por exemplo: a limpeza dos espaços da Escola (sala de aula, refeitório, alojamentos) e a construção de forno e fogão a lenha para o preparo de alimentos.

A instalação de uma mandala com grande diversidade de plantas, sistema de irrigação com captação da água da chuva e o cultivo de parcelas experimentais de plantas obtidas das feiras de sementes crioulas com o objetivo de resgate, avaliação e multiplicação fez parte do módulo Questões Socioambientais, cujo objetivo foi conhecer, pesquisar e praticar junto com os educandos conhecimentos e técnicas agroecológicas. Este trabalho foi realizado durante o tempo escola e contou como carga horária do componente curricular e da prática profissional (tempo mutirão), sendo

considerado um trabalho socialmente útil.

Os diversos trabalhos foram orientados pelos educadores e em muitos casos coordenados pelos próprios educandos, neste caso contribuindo para o processo de auto-organização da turma.

Este princípio metodológico foi fundamental para o bom funcionamento do curso em regime de alternância. Os trabalhos necessários, bem como as questões de convivência e até a coordenação de alguns tempos educativos ficavam sob coordenação dos próprios educandos, auto-organizados em equipes, a exemplo: Disciplina, Alimentação e Saúde, Cultura e Animação, Relatoria e Memória, Almojarifado, Limpeza e Reciclagem.

A aproximação entre o princípio metodológico atualidade e o princípio institucional da indissociabilidade e, acima de tudo, sua aplicabilidade na proposta do Curso Técnico em Agroecologia de Prudentópolis deu-se em atividades como a organização de feiras de troca de sementes crioulas na região. Foram organizadas mais de 15 feiras de sementes crioulas em diversas escolas do campo e comunidades camponesas de Prudentópolis. Estas feiras eram atividades que representavam a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, além de atender uma demanda social da atualidade em Prudentópolis

g) Considerações finais

Tendo como objeto central da análise a formação de agentes de desenvolvimento Territorial, a experiência do Curso Técnico em Agroecologia de Prudentópolis propôs no decorrer de sua curta edição, uma transformação amplamente abrangente nas relações sociais de produção, não obstante princípios de uma formação profissional e tecnológica assentada na concepção da Educação do Campo, estabelecida a partir de um processo onde os camponeses são sujeitos centrais da ação educativa. Por esta via, a formação em Agroecologia passa a ser tratada aqui como instrumental para organização do território camponês, e a escola do campo ancorada na perspectiva da Educação do Campo como principal mecanismo de construção desta possibilidade pedagógica. Ou seja, representa um importante avanço a ser refletido nos desafios da formação profissional em Agroecologia e para o desenvolvimento territorial rural sustentável.

A vida camponesa em seu contexto regional foi a referência para o Curso Técnico em Agroecologia em Prudentópolis, entendendo que os processos educativos no campo são diferenciados, no sentido que o conteúdo da vida ao qual se liga o conteúdo escolar (matriz curricular) precisa refletir a identidade camponesa regional.

A perspectiva da abordagem é a de pensar a formação dos educandos considerados a partir de uma identidade coletiva e como sujeitos de um projeto histórico com objetivos de justiça e emancipação social. A abordagem da relação entre o saber local e o saber universal, imposto pela cultura dominante, é a principal referência para a proposição teórica da descolonização do saber e do fazer educativo. O desafio atual para a educação em DTS com enfoque da Cesta de Bens e Serviços Territoriais é partir de cada realidade, com base na valorização dos conhecimentos tradicionais locais e na adaptação de suas possibilidades ao conhecimento e métodos agroecológicos existentes.

Importa considerar que independente da formação profissional, os educandos do Curso Técnico em Agroecologia em Prudentópolis assumiram o ofício de agentes de desenvolvimento e de construtores de territórios, com um longo caminho ainda a ser trilhado. Cabe ressaltar que, apesar das dificuldades,

a experiência foi facilitada pelo fato de ser realizada numa área de Comunidade Camponesa, espelho para ações que traduzem a realidade atual dos desafios da luta pela terra e da luta na terra, representada pela formação profissional fundada no conhecimento agroecológico.

O processo de ensino-aprendizagem constituiu-se em uma construção do conhecimento no qual o educador e os educandos são agentes participantes na tentativa de compreender, refletir e agir sobre os conhecimentos do mundo. O educador, nessa concepção, busca favorecer um aprendizado que vá ao encontro da realidade do educando. Assim, o educando torna-se capaz de relacionar o aprendizado em sala de aula com seu universo de conhecimento, experiência e situações profissionais. Neste processo também foi estimulado uma atitude técnico-científica por parte dos educandos, ou seja, interesse em descobrir, questionar e propor soluções para sua vida profissional.

h) Referencias

- Bacelar, T. (2009). *Gestão social e desenvolvimento sustentável dos territórios, o desafio da multidimensionalidade: uma visão a partir do Brasil*. In: Bacelar, T. et al. (Org.). *Gestão Social dos Territórios. Série DRS, IICA*.
- Bergasmaco, S.M.P.P., Thomson, C. R., Borsatto, R. S. (2017). *Da extinção da Embrater à criação da Anater: os desafios da política de assistência técnica e extensão rural brasileira*. In: S.M.P.P. Bergasmaco y C.G. Delgado (Org.). *Agricultura Familiar Brasileira: desafios e perspectivas de futuro*. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, pp. 314-342.
- Britto Pereira, M. C. (2012). *Revolução Verde*. In: R.S. Caldart, I.B. Pereira, P. Alentejano, G. Frigotto. (Orgs.), *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, pp. 685- 689.
- Campagne, P., Pecqueur, B. (2014). *Le développement territorial: une réponse émergente à la mondialisation*. Charles Léopold Mayer.
- Caporal, F. R. (2011). *Lei de Ater: exclusão da Agroecologia e outras armadilhas*. *Cadernos de Agroecologia*, 6(2).
- Cazella, A. A., Medeiros, M., Paula, L.G., Desconsi, C., Scheneider, S. (2020). *O enfoque da 'Cesta de bens e serviços territoriais': seus fundamentos teóricos e aplicação no Brasil*. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, Taubaté*, 16 (3), 179-192.
- Carrière, J. P., Cazella, A. A. (2006). *Abordagem introdutória ao conceito de desenvolvimento territorial*. *Eisforia, Florianópolis*, 4, 23-47.
- Dallabrida, V., Marchesan, J., Rosetto, A. M., Fillipim, A. S. (2016). *Governança nos territórios ou governança territorial: distância entre concepções teóricas e a prática*. *Grifos*, 25(40), 43-66. <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i40.3356>
- Dallabrida, V., Rota, E., Büttembeder, P. L., Denardin, V. F., Arenhart, L.O. (2021). *Abordagem territorial do desenvolvimento: categorias conceituais e pressupostos metodológicos*. *GUAJU - Revista Brasileira de Desenvolvimento Territorial Sustentável, Matinhos*, 7 (1). <http://dx.doi.org/10.5380/guaju.v7i.80437>
- Desconsi, C. (2022). *A formação de agentes de desenvolvimento no enfoque da Cesta de Bens e Serviços Territoriais*. *Raízes: Revista De Ciências Sociais E Econômicas*, 42(1), 241–258.

- Diniz, R. F. & Hespanhol, A. (2023). *Paradigmas Da Extensão Rural Em Questão: A Política Extensionista Como Fábula, Como Perversidade E Como Possibilidade*. 22. 461-481.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação*. Paz e terra.
- Gerber, R. M. (Org.). (2016). *Aspectos metodológicos da extensão rural e pesqueira do estado de Santa Catarina*. Epagri, Documentos, 251.
- Lemos, P. (2006). *Redes de Formação em Perspectiva*. Revista Marco Social. <http://www.redler.org/redes-formacao-perspectiva.pdf>
- Maluf, R. S. (2021). *Decentralized food systems and eating in localities: a multi-scale approach*. Revista de Economia e Sociologia Rural, 59(4). <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.238782>
- Mejia, H. G. (2003). *Situación y Perspectivas de los Programas de Extension Rural en América Latina y el Caribe: Algunas recomendaciones para la formulacion de políticas*. Proyecto ESAS/LAC. Consórcio ARCOS (Argentina, Colômbia, Costa Rica).
- Peixoto, M. (2008). *Extensão Rural no Brasil – uma abordagem histórica da legislação*. Textos para discussão 48. Consultoria Legislativa do Senado Federal – Coordenação de Estudos. Brasília.
- Rocha Junior, C. J. G., & Cabral, R. M. (2016). *O processo de transição de empreendimentos rurais tradicionais para as agroindústrias associativas no estado de Pernambuco: desafios para construir competências empreendedoras*. Gestão & Regionalidade, 32, 68-94. https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/article/view/3156.
- Sepulveda, S. (2005). *Desenvolvimento Sustentável Microrregional: método para planejamento local*. IICA.
- Turner, V., Schmit W., Guzzatti, T. (2018). *Formar novos rurais*. Edunesc.
- Verdejo, M. (2010). *Diagnóstico Rural Participativo: guia prático*. In P.H.F. Vieira, A. A. Cazella, C. Cerdan, J., Carrière (Orgs.). *Desenvolvimento Territorial Sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento*. Florianópolis.

2.2 Formação de agentes de desenvolvimento rural sustentável

João Luis Dremiski

Instituto Federal do Paraná

Pedro Henrique Weirich Neto

Natali Maidl De Souza

Jaime Alberti Gomes

Universidade Estadual de Ponta Grossa/Lama

a) Resume

No contexto de valorização da agricultura camponesa no Brasil, propõe-se um curso de extensão que busca redefinir uma proposta pedagógica. O mesmo foi denominado “Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável”, o qual visa contribuir para a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). O local escolhido foi a comunidade Ligação, no norte do município de Prudentópolis. O curso é direcionado a jovens egressos do ensino médio e tem como objetivo capacitá-los para incorporar e adaptar tecnologias de produção conforme a demanda, bem como interagir socialmente na comunidade. Composto por 5 módulos, presenciais e a distância, síncronos, pretende-se abordar ferramentas de Diagnóstico Rápido Participativo, análise temática, tópicos em agricultura sustentável, comunicação e gestão, políticas públicas agrícolas, ambientais, sociais e econômicas. O módulo final será um Projeto Comunitário que promova o desenvolvimento sustentável. Para as universidades envolvidas, promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento de tecnologias adaptadas de produção, gestão e comercialização no campo representa uma (re)significação da educação.

Palavras-chaves: Extensão rural; educação do campo; agricultura familiar; agroecologia.

b) Introdução

Os princípios da Política Nacional de Assistência Técnica e dos Sistemas de Extensão Rural são alvo de críticas e necessitam da reinterpretação da extensão rural, que vai além da simples transferência de conhecimento e tecnologia. Buscar estratégias eficazes e inovações metodológicas se tornou crucial para adaptar a ação extensionista a diferentes contextos. Esse processo é muito mais amplo que o processo de transferência de conhecimento e tecnologias praticadas por entidades que muitas vezes defendem o debate dominado por previsões malthusianas de fome no mundo (Freire, 1983).

Nesse sentido, a abordagem educativa junto aos agricultores familiares e comunidades tradicionais, grupos muitas vezes marginalizados. Estes possuem especificidades culturais, sociais, ambientais e econômicas, que devem ser consideradas na discussão da organização política em busca do desenvolvimento rural sustentável. Esse novo padrão de atuação extensionista demanda abordagem inclusiva, participativa, dialógica e sustentável, valorizando a diversidade cultural e os recursos naturais.

O município de Prudentópolis, não foge ao desenho social e produtivo dos municípios das Mesos regiões Sul e Centro Oriental do Estado do Paraná, Brasil, onde a agricultura familiar representa a maioria dos estabelecimentos rurais, com grande importância na produção de alimentos, e na

prestação dos serviços ecológicos prestados à sociedade (IPARDES, 2023). O uso eficiente dos fatores de produção terra, água, mão de obra e tecnologia aliados à escolaridade, apoiados em projeto político pedagógico e currículo focado na realidade camponesa refletem diretamente no capital financeiro, tecnológico, humano, social e ambiental, beneficiando direta ou indiretamente as famílias (Rocha, Weirich Neto & Souza, 2016).

Nesse cenário, a educação desempenha um papel crucial, e uma Extensão Rural orientada para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e da soberania alimentar torna-se essencial para garantir o protagonismo das unidades familiares na produção agropecuária e na comunidade rural.

c) Objetivos

Formar Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável, capacitando egressos de ensino médio nas multidimensões da sustentabilidade econômica, ambiental, social, cultural, política e ética. E como objetivos específicos tem-se a meta de capacitar egressos de ensino médio em métodos participativos de Diagnósticos rurais; revisar conceitos básicos socioeconômicos, ambientais e produtivos a partir do contexto local para egressos de ensino médio; proporcionar para egressos de ensino médio conhecer tecnologias adequadas para agricultura, floresta e pecuária a partir das diferentes matrizes produtivas; capacitar egressos de ensino médio em políticas públicas rurais e formas de participação social e governança; proporcionar para egressos de ensino médio proporem referências para Plano local de desenvolvimento rural sustentável.

d) Fundamentação teórica

Destaca-se, conforme dados do IBGE, que 43% dos estabelecimentos agropecuários pertencentes à agricultura familiar recebem assistência do Sistema estatal de ATER. Esses números evidenciam que, apesar das políticas implementadas para diversificar e aumentar o leque de entidades que oferecem serviços de ATER aos agricultores familiares — como cooperativas, empresas privadas de planejamento, organizações não governamentais e o Sistema S —, tais iniciativas não lograram em reduzir a dependência desses agricultores em relação às instituições estatais.

Este déficit tem impacto direto na capacidade dos camponeses, agricultores familiares e ecologistas de adotar práticas inovadoras, gerenciar recursos de maneira sustentável e aprimorar tanto sua produtividade quanto as estratégias de comercialização. A implementação de técnicas modernas de manejo, adoção de irrigação eficiente e incorporação de práticas agroecológicas torna-se um desafio considerável na ausência da orientação técnica adequada.

A expansão da área cultivada e do número de agricultores, e, conseqüentemente, a adoção da prática agroecológica, estão intrinsecamente ligadas ao conhecimento camponês. Longe de ser um conjunto de fórmulas prontas, essa abordagem consiste em uma série de princípios aplicáveis de acordo com a realidade específica de cada agricultor. Nesse sentido, os investimentos na disseminação da ATER, por meio da educação popular e do treinamento, desempenham papel crucial, buscando ampliar a autonomia dos agricultores em relação à sua própria produção e fomentar processos sociais de difusão da agroecologia e do desenvolvimento sustentável.

Ao proporcionar conhecimentos e competências relacionados à gestão sustentável dos recursos naturais, à organização social, à revitalização econômica das áreas rurais e à implementação de políticas públicas em territórios ocupados pela agricultura familiar, assentamentos rurais e

comunidades tradicionais, as instituições de ATER têm o potencial de capacitar as comunidades para participar ativamente na preservação e no uso responsável dos serviços ecossistêmicos (Altieri, 95, 2000).

Desenvolver estratégias que descentralizem a prestação de serviços de ATER, adaptando as abordagens às particularidades regionais e estimular a regionalização da ATER garante uma resposta mais específica às necessidades locais, considerando variações climáticas, culturais e socioeconômicas. (Nascimento J. Alcântara, F.; Lisboa, A. & Santos, M. 2019).

A inclusão e a participação ativa das comunidades nas decisões que afetam suas vidas são princípios fundamentais, no processo de planejamento e implementação da ATER (Weirich Neto, PH; Gomes, JA; Souza, NM de & Rocha, CH 2023). Propõe-se a criação de espaços participativos, nos quais as diversas vozes, incluindo aquelas historicamente marginalizadas, sejam ouvidas. A construção coletiva de metas e ações fortalece o senso de pertencimento e assegura que as políticas de ATER atendam às demandas reais, refletindo as necessidades e aspirações locais. Incentivar a criação de comitês locais, envolvendo agricultores, lideranças comunitárias e representantes de organizações locais para assegurar uma abordagem participativa e alinhada às reais necessidades da população rural. (Paludo Giombelli, Giovana, Andréia Tecchio, & Valdete Boni. 2022).

A falta de assistência técnica e extensão rural em larga escala impacta negativamente o desenvolvimento sustentável agrícola, limitando o acesso dos agricultores a conhecimentos e práticas inovadoras e dificultando a valorização de suas práticas sustentáveis. Essas lacunas identificadas exigem respostas audaciosas e solidárias. Em meio aos desafios socioambientais. Isso implica não apenas em práticas agrícolas sustentáveis, mas também na promoção do direito humano à alimentação, à inclusão social e na preservação dos recursos naturais fundamentais.

A análise revela a urgência de abordagens inovadoras e colaborativas para superar lacunas e promover uma transformação positiva nas comunidades rurais brasileiras. Além dos benefícios locais, o compromisso com o desenvolvimento rural sustentável no Brasil contribui diretamente para desafios globais, como as mudanças climáticas e a preservação da biodiversidade. A agricultura sustentável não apenas mitiga os impactos ambientais negativos, mas também se torna uma força motriz para a inovação, a criação de oportunidades e o fortalecimento das comunidades.

e) Metodologia

O método para construção do “Curso Agentes de Desenvolvimento Rural”, que ocorre no Colégio Estadual do Campo Imaculada Conceição, na Comunidade de Ligação, na região norte de Prudentópolis, no estado do Paraná, tem como base uma abordagem educativa e participativa, inspirada na Pedagogia da Alternância e ancorada na concepção da Educação do Campo. As etapas para a construção do programa educacional foram:

Revisão Bibliográfica: O processo inicia-se com uma revisão bibliográfica abrangente para entender os desafios e oportunidades relacionados ao desenvolvimento rural sustentável. Isso envolve a análise de estudos, políticas públicas e práticas bem-sucedidas em contextos semelhantes (Rocha, Weirich Neto & Souza, 2016; Pinheiro & Brick, 2023).

1. Reunião na Escola-sede: Nesses encontros, foram discutidos os objetivos, a estrutura curricular e as expectativas tanto da escola quanto dos futuros agentes de desenvolvimento rural. Foi etapa importante

para alinhar as metas do curso com as necessidades locais.

2. Reunião no Núcleo de Educação: O curso também estabelece contato com o núcleo regional de educação visando apresentação da proposta e obter apoio institucional e facilitar a integração do curso com as políticas educacionais.
3. Reunião com Grupo de Professores da UEPG e IFPR: Professores e pesquisadores das universidades locais desempenham um papel fundamental na elaboração e implementação do curso. Reuniões com esses profissionais ajudaram a desenvolver o primeiro currículo e a incorporar práticas inovadoras.
4. Reunião com IDR/PR (Instituto de Desenvolvimento Rural): O Instituto de Desenvolvimento Rural do Paraná é um parceiro importante para fornecer conhecimento regional e histórico de ações, bem com orientação técnica e prática aos participantes do curso. Essas reuniões ajudam a alinhar os conteúdos com as necessidades da comunidade.
5. Reunião com a Prefeitura: As prefeituras locais são atores-chave no desenvolvimento rural. Reuniões com representantes da prefeitura buscam obter apoio institucional e identificar possíveis recursos para manutenção do curso.
6. Audiência Pública: Para envolver a comunidade em todo o processo, uma audiência pública foi realizada para apresentar o curso e obter contribuições, sugestões e feedback da população local. Isso garante que o curso seja verdadeiramente orientado pelas necessidades da comunidade.

f) Resultados

A organização do “Curso Agentes em Desenvolvimento Rural Sustentável” modalidade presencial, a distância (síncrono) e em alternância, foi estruturado para ser integralizado em 180 horas e em 4 meses letivos. A matriz curricular foi definida em 5 módulos certificados como curso de extensão, ofertado no período vespertino e noturno.

Módulo 1 – Diagnóstico Rural Participativo e Pesquisa-Ação

No início do curso exige a elaboração de um Diagnóstico Rural Participativo (Verdejo, 2010) que é um conjunto de técnicas e ferramentas que permite que as comunidades façam o seu próprio diagnóstico e a partir daí comecem a autogerenciar o seu planejamento e desenvolvimento possibilitando identificar os interesses, aptidões e prioridades da comunidade, bem como a análise da Investigação Temática com a definição dos temas geradores e o movimento de estudo crítico da situação de cada tema por grupos. Estes conceitos e a elaboração do diagnóstico são realizados presencialmente. Exemplos de diagnósticos foram relatados em aulas a distânciasíncronas.

Módulo 02 – Tópicos em Agricultura Sustentável

Essa é uma etapa essencial no curso de formação de agentes de desenvolvimento rural. Este módulo é projetado para fornecer uma compreensão abrangente de tópicos cruciais relacionados à agricultura sustentável, como solos, água, culturas agrícolas, manejo de animais, florestas e agroindústria, os participantes adquirem o conhecimento e as habilidades necessárias para impulsionar o desenvolvimento rural de forma sustentável e contribuir para um futuro mais próspero e equilibrado em suas regiões. Os conteúdos básicos sobre solos, produção vegetal, produção animal e transformação agroindustrial são discutidos presencialmente. Relatos de sistemas produtivos alternativos e de experiências são relatados à distância, de forma síncrona.

Módulo 03 – Tópicos em Comunicação e Gestão

Os temas de gerenciamento, comunicação e colaboração são essenciais para impulsionar o

desenvolvimento sustentável nas comunidades rurais. Este módulo oferece um conjunto diversificado de tópicos que capacitam os agentes a compreenderem e liderarem iniciativas que beneficiam suas regiões. São habilidades necessárias para liderar iniciativas que promovam o diálogo de saberes, práticas de experimentação, organização de eventos educacionais, colaboração através do associativismo e cooperativismo, participação em conselhos de desenvolvimento, gestão econômica eficaz e a adoção de tecnologias inovadoras. Com esse conhecimento, os agentes estão bem preparados para impulsionar o desenvolvimento sustentável em suas comunidades, contribuindo para o crescimento econômico, a equidade social e a proteção do meio ambiente. Os conceitos básicos dos referidos temas são tratados presencialmente. Relatos de experiências são discutidos à distância, de forma síncrona.

Módulo 04 – Políticas Públicas Agrícolas, Ambientais, Sociais e Econômicas

Eles estudam políticas agrícolas, ambientais e sociais, programas de alimentação escolar, oportunidades na agroindústria, acesso ao crédito e habitação, educação no campo e práticas agroecológicas. Com esse conhecimento, os agentes estão bem orientados para promover o desenvolvimento sustentável em suas regiões, garantindo o bem-estar das comunidades rurais e a proteção do meio ambiente.

Módulo 05 – Apresentação do Projeto Comunitário Final

Ao iniciar o curso a turma será orientada a construir um Projeto Comunitário. Será um meio de concretizar as pesquisas, buscando conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural, política e profissional regional. O Projeto será um meio de implementar um experimento coletivo. Com atividades complementares aos módulos foi proposto os Mutirões são atividades laborais coletivas. Os mesmos consistem em trabalhos práticos de caráter produtivo (atividades agrícolas), comunicação, alimentação e administrativo. As Visitas às Famílias e Comunidades tratam de atividades desenvolvidas pela equipe técnica/pedagógica no meio familiar dos educandos, tendo como objetivos: Aproximar o curso da família e comunidades e envolver os pais na participação efetiva da proposta do curso.

g) Considerações finais

Tendo como objeto central da análise a formação de agentes de desenvolvimento sustentável, a experiência do Curso Agentes de Desenvolvimento Rural Sustentável de Prudentópolis propõe no decorrer de sua edição, uma transformação abrangente nas relações sociais de produção, não obstante, princípios de formação profissional e tecnológica assentada na concepção da Educação do Campo, estabelecida a partir de um processo onde os camponeses são sujeitos centrais da ação educativa. O extensionista, nessa concepção, busca favorecer um aprendizado que vá ao encontro da realidade do educando. Assim, o educando torna-se capaz de relacionar o aprendizado em sala de aula com seu universo de conhecimento, experiência e situações profissionais. Neste processo também é estimulado uma atitude técnico-científica dos educandos, ou seja, interesse em descobrir, questionar e propor soluções para transformação pessoal e da comunidade.

É imperativo aos agricultores familiares e suas organizações, ONGs, universidades e governos construir estratégias que favoreçam a produção e o compartilhamento de novos conhecimentos e tecnologias sociais que contribuam para o fortalecimento e manutenção destes sujeitos sociais no campo.

h) Referencias

- Altieri, M. A. (1995). *Agroecology: the science of sustainable agriculture*. Intermediate Technology Publications Ltd.
- Altieri, M. A. (2000). *Agroecology: principles and strategies for designing sustainable farming systems*. *Agroecology in action*.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação? Paz e terra*.
- IBGE. (2017). Censo agropecuário: resultados definitivos. Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html
- IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. (2023). *Panorama Socioeconômico do Estado do Paraná*. Curitiba.
- Nascimento, J. Alcântara, F.; Lisboa, A.; Santos, M. (2019). *Construção social de mercados agroalimentares e a ater: desafios para o desenvolvimento do território do sertão ocidental de Sergipe*. *Revista geográfica acadêmica*, 13(1), 5–28.
- Paludo Giombelli, G; Tecchio, A., Boni, V. (2022). *A construção social de um sistema de governança territorial: atuação de uma cooperativa de crédito rural na região Oeste de Santa Catarina*. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, 42 (1). 186-204.
- Pinheiro, E, B.; Brick, E. M. (2023). *Da denúncia ao anúncio: movimento de um planejamento Ético-Crítico inspirado na Investigação Temática Freireana*. *Revista Espaço do Currículo*. <https://10.15687/rec.v16i2.67283>
- Rocha, C. H., Weirich Neto, P. H., e Souza N. M. de. (2016). *Sustentabilidade: a transformação vem da agricultura familiar*. *Estúdio Texto*.
- Verdejo, M. (2010). *Diagnóstico Rural Participativo: guia prático*. MDA.
- Weirich Neto, PH; Gomes, JA; Souza, NM de; Rocha, CH (2023). *A agricultura camponesa brasileira e a bioenergia: pesquisa como demanda da extensão*. *Orbis Latina*, 13, 113- 135. <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/4049>

2.3 Operadores de direitos coletivos, ambientais, étnicos e culturais das Benzedeiras e Benzedores, Costureiras de Machucadura e Massagistas Tradicionais

João Luis Dremiski^{1 e 2}

André DallAgnol¹

Daniel Menon¹

Michel KillerMeira¹

Osmar Ansbach¹

¹Instituto Federal do Paraná – Campus Irati, Brasil.

²Universidade Estadual de Ponta Grossa/Lama, Brasil

a) Resumo

O Mapeamento Socioambiental dos ofícios tradicionais de saúde popular em Irati, Paraná, Brasil promovido pelo Instituto Federal do Paraná em parceria com o Movimento Aprendizizes da Sabedoria, Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais, e Rede Cultura e Conhecimentos Tradicionais, apoiado pela Prefeitura Municipal de Irati/PR, é uma iniciativa de educação popular que desempenha um papel estratégico ao impulsionar mudanças nas condições enfrentadas pelos ofícios tradicionais, frequentemente impactados por conflitos socioambientais, como repressão a pessoas ligadas à igreja, órgãos de saúde, ameaças de denúncia, preconceito e falta de apoio, levando muitas benzedoras a abandonarem práticas tradicionais. As ações decorrentes do mapeamento não apenas fundamentam legalmente o tema, mas também estimulam pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos. Além disso, promovem troca de informações entre benzedoras, benzedores, professores, pesquisadores e educandos. O mapeamento revelou a realidade dos grupos, oferecendo informações sobre localização e identificação dos diversos ofícios tradicionais. Em 2017, identificaram-se 187 Ofícios Tradicionais de Cura Religiosa e Saúde Popular, ressaltando a importância dos mapeamentos sociais como ferramentas essenciais para a formação de grupos sociais organizados, permitindo que, junto às entidades, advoguem por políticas públicas que reconheçam e valorizem conhecimentos tradicionais presentes nos ofícios de Cura Religiosa e Saúde Popular.

Palavras-chaves: Educação Popular, Mapeamento Social, Conhecimentos Tradicionais, Metodologias Participativas, Movimentos Sociais

b) Introdução

A contribuição histórica dos detentores de conhecimentos tradicionais relacionados a biodiversidade e a saúde popular está sendo ameaçada. No Brasil, grandioso em diversidade étnica, cultural e biológica encontramos diversas pessoas que formam grupos sociais tradicionais que se auto identificam como Benzedeiras, Benzedor, Curador, Curadeira, Costureira (o) de Rendidura, Massagista Tradicional, Remedieiros e Parteiras. Estes grupos estão localizados tanto no meio rural como no urbano e possuem uma especificidade própria no modo de viver, de relacionar com a natureza e são detentores de conhecimentos tradicionais associados a biodiversidade e ao uso das plantas medicinais bem como diversos fatores culturais diferenciados que formam uma identidade própria.

De acordo com os levantamentos do Movimento Aprendizes da Sabedoria – MASA (2015) estima-se um número aproximado de 17.000 detentores de ofícios tradicionais de cura religiosa e saúde popular no Paraná. Muitos destes detentores são lideranças do MASA como Operadores de Direitos coletivos, ambientais, étnicos e culturais das Benzedeiras e Benzedores, Costureiras de Machucadura e Massagistas Tradicionais e realizam um enfrentamento as contradições imposta pelo Capitalismo e ao modelo agrícola do agronegócio que tenta dominar, através de umaminoria de grandes corporações, o controle sobre todas as formas de manifestação da vida. Nesse conflito atual de compreensões de mundo, a proteção dos conhecimentos tradicionais como direito humano se transforma na resistência emblemática da luta pelo direito à vida e à sua diversidade.

Essa resistência é demonstrada pela visibilidade e valorização dos ofícios tradicionais na região sudeste do Paraná, proporcionada por entidades populares como o Instituto Equipe de Educadores Populares que realizou algumas estratégias de ação como a criação do Movimento Aprendizes da Sabedoria - MASA e fez parcerias com pesquisadores do projeto nova cartografia social e do Instituto Federal do Paraná - IFPR Campus Irati que possui o Núcleo de Estudos em Agroecologia - NEA e representa uma ferramenta importante para identificar a diversidade de sujeitos que se auto identificam como pessoas que possuem ofícios tradicionais de cura religiosa e saúde popular. Percebe-se que os mapeamentos sociais são instrumentos para gerar discussão sobre práticas tradicionais e conflitos enfrentados pelos grupos, bem como dar visibilidade aos poderes públicos para construção de políticas públicas de reconhecimento.

c) Metodologia

A metodologia do mapeamento social com as oficinas de auto cartografia, busca identificar e mapear tudo que é significativo culturalmente para o grupo. De acordo com Almeida (2008 p.17) “a auto cartografia é um instrumento pelo qual o grupo apresenta a sua concepção de território a sociedade”. Esta metodologia participativa proporciona que os próprios sujeitos nesse campo de estudo as Benzedeiras sejam capacitadas e desenhem o seu próprio mapa de acordo com suas noções e representação do espaço e suas práticas.

No ano de 2012 resultou na publicação do Boletim informativo Nº 1 do Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e comunidades tradicionais do Brasil com o título: “Conhecimentos tradicionais e Mobilizações Políticas: O direito a afirmação da identidade de Benzedeiras e Benzedores, municípios de Rebouças e São João do Triunfo, Paraná”, sendo o primeiro que retrata a discussão de políticas públicas e mapeamento dos ofícios tradicionais associados à saúde popular no Brasil.

Ainda os mapeamentos sociais possibilitaram a ampliação do debate sobre os conhecimentos e práticas tradicionais de cura utilizadas, bem como os conflitos enfrentados por esses grupos. Os conflitos territoriais identificados no mapeamento social de Irati foram narrados pelas Benzedeiras e Benzedores e demais ofícios tradicionais de Cura religiosa e saúde popular nas visitas realizadas em suas comunidades e residências, bem como durante realização das oficinas de mapas, apresentadas de forma resumida na tabela abaixo.

d) Resultados

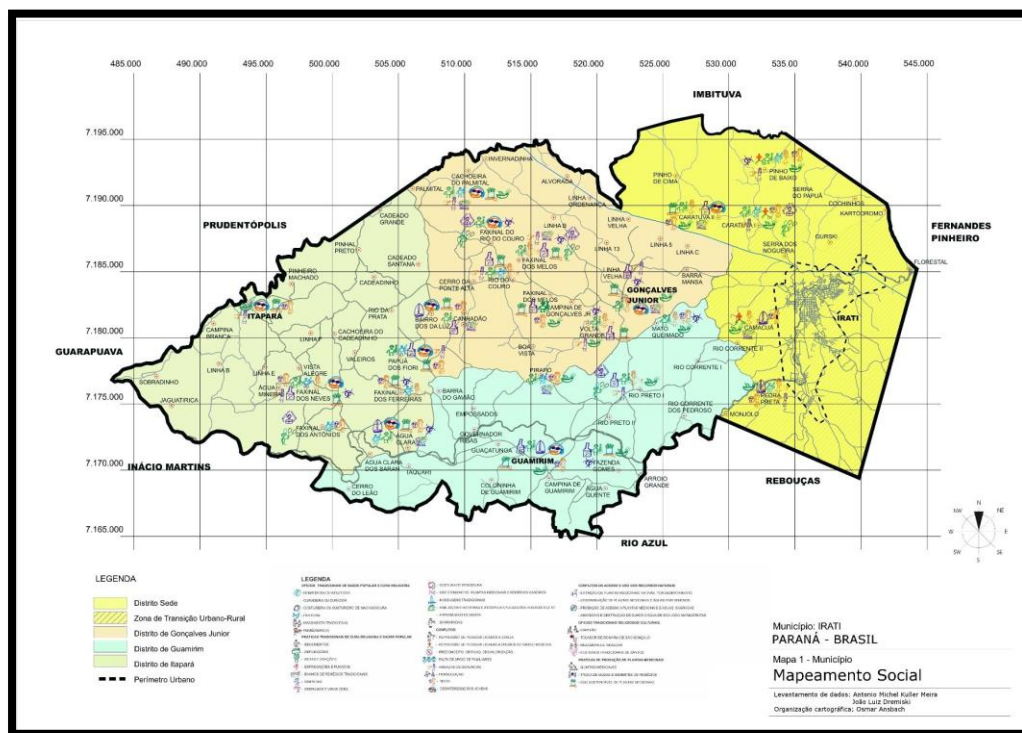
O mapeamento mostrou a realidade dos grupos desde a localização e identificação dos diversos ofícios tradicionais presentes, inicialmente no município de Rebouças (2009), que mapeou 133 ofícios

e São João do Triunfo (2011) com 163 detentores e Irati (2017) com 187 Ofícios Tradicionais de Cura Religiosa e Saúde Popular.

Na medida em que se realizam os mapeamentos e confirmam-se diversos direitos violados, as benzedeadas e benzedores também relatam as dificuldades vivenciadas e as formas para garantir o direito de exercer o ofício tradicional de cura. Um problema recorrente se refere a resistência dos médicos em aceitar que o tratamento de saúde também pode contar com as práticas de cura realizadas pelas benzedeadas, sendo um exemplo o impedimento de acesso das benzedeadas ao hospital.

No mapeamento e no diálogo com os Operadores de Direitos detentores de ofícios tradicionais de cura, destaca-se que a mesma lógica do caso das parteiras se aplica a outros modos tradicionais de vida, de cultura, como caso das Festas de Santo, das Romarias, da Dança de São Gonçalo. Estas práticas culturais encontram-se vivas, precisam somente ganhar visibilidade.

Figura 1: Cartografia social do Município de Irati- Paraná



O MASA ganha força, valorização e reconhecimento e paralelo a isso em suas ações também aumenta a repressão, pois o empoderamento das benzedeadas encontra resistência por parte de alguns setores da sociedade com visão elitista, como o caso de muitos médicos, farmacêuticos, entre outros. O resgate, uso e multiplicação das plantas medicinais também foi citado como relevante e se apresenta como enfrentamento do consumismo criado em torno da indústria farmacêutica. Além destas dificuldades, o uso indiscriminado de agrotóxicos, o desmatamento e a contaminação de fontes de água são também problemas graves que impactam nos saberes tradicionais das benzedeadas e benzedores.

O impedimento de acesso aos territórios onde existem remédios, em função de serem propriedade privada, também pode se apresentar como uma dificuldade. No caso de acessar o remédio em propriedade privada e/ou cercada, a Carteirinha de Benzedeadas/Benzedores, regulamentada nas Leis

municipais de Rebouças e São João do Triunfo, é um instrumento que dá direito as benzedeadas de fazer a coleta do remédio. A Carteirinha de reconhecimento também pode facilitar o diálogo entre as benzedeadas e os diferentes agentes de saúde no município. Os municípios que criaram a Lei que reconhece as benzedeadas não efetivaram os Conselhos de Saúde Popular ou Câmaras Técnicas, sendo esta uma demanda importante de ser pautada junto ao Poder Público.

As maiores dificuldades discutidas pelo MASA no mapeamento social, reuniões e cursos, bem como apontadas nas plenárias dos encontros, indicaram três eixos de atuação: 1. Território, Terra e Água; 2. Livre Manifestação da Cultura e 3. Integração ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A grande parte dos desafios vivenciados pelos povos tradicionais, em especial aqui pelas benzedeadas e benzedores, tem relação com a noção de propriedade privada instituída no sistema capitalista. O exemplo da água é muito discutido e apresentam-se diversas formas de torná-la mercadoria, um bem privado. Além da cobrança direta, a contaminação das fontes de água, a proibição de acesso a fontes alternativas como os poços, são formas de se controlar o acesso a este recurso natural e vinculá-lo aos interesses do Estado e de setores privados. A transformação dos recursos naturais em mercadoria é a lógica de pensamento dominante na sociedade atual e por isso existe tanto conflito em relação aos saberes tradicionais, que enxergam a terra, a água e as florestas a partir de outra perspectiva: como um bem coletivo que dá a vida à todos, sendo, portanto, um direito comum.

As missões desempenhadas pelas benzedeadas está em cuidar do meio ambiente, porque é da terra, da água e das florestas que vêm os remédios para a cura. As diferentes visões presentes na sociedade também repercutem no campo dos direitos, das leis. Por isso é que o direito é um campo de batalha, sendo importante fortalecer o coletivo, através dos movimentos sociais. Quando os movimentos se fortalecem, também alcançam leis que podem proteger os ofícios tradicionais.

Tabela 1: Lista de Conflitos Socioambientais, 2017 – Município de Irati

01	contaminação de plantas por venenos			Vila Matilde
02	desinteresse dos jovens			Bairro Canisianas, Centro-Irati, Cerro Da Ponte Alta, Conjunto Boa Vista, Cruzeiro Do Sul, Engenheiro Gutierrez, Faxinal Itapará, Fernando Gomes, Gonçalves Junior, Loteamento Tucholka, Nhapindazal, Pirapó, Promorar II, Rua Dr. José Augusto 143, São Francisco, Vila Flor, Vila Matilde, Vila Raquel, Vila Rural, Vila São João
03	desinteresse dos jovens e preconceito			Conj Molinari, Vila São João, Br 153
04	desinteresse medicinais	dos jovens, extinção de	p	Vila São João, Jardim Orquídea
05	desinteresse dos jovens, falta de apoio dos familiares			Vila São João/Promorar II
06	extinção e contaminação.	espécies de medicinais	e	Pirapó

07	extinção de espécies de plantas medicinais	São Miguel, Vila São João			
08	extinção de plantas medicinais e abandono de olhos d'água.	Cerro Da Ponte Alta			
09	falta de apoio dos familiares, desinteresse dos jovens	Engenheiro Gutierrez, Vila Faxinal Rio Do Couro	Sã o	J o ã o , L a g o a,	
10	falta de apoio dos familiares, medo	Pinho De Cima			
11	medo	Lagoa, Alto Da Glória, Bairro João Vieira Da Rosa, Cachoeira Do Cadeadinho, Pinheiro Machado			
12	medo de ensinar remédios, de médicos, desinteresse dos jovens	Pinho De Baixo			

13	medo de ensinar remédios	Nossa Senhora Da Luz			
14	medo de ensinar remédios, desinteresse dos jovens	Vila Rural			
15	medo de ensinar remédios, desinteresse dos jovens	Alto Da Glória			
16	preconceito, críticas	Conj. Joaquim Zarpelon			
17	preconceito, críticas, desinteresse dos jovens	Vila São João			
18	preconceito, críticas, desinteresse dos jovens	Vila Matilde			
19	preconceito e medo	Alto Da Lagoa			
20	preconceito, ameaças de denúncia, perseguição, extinção de espécies, contaminação por venenos	Faxinal Rio Do Couro			
21	preconceito, crítica, desvalorização	Rio Bonito			
22	preconceito, crítica, desvalorização, desinteresse dos jovens	Monjolo			
23	preconceito, crítica, desvalorização, desinteresse dos jovens	Loteamento Tucholka			

24	preconceito, criticas	Vila Nova
25	preconceito, criticas, falta de apoio dos familiares, desinteresse dos jovens	Rua Miguel Bai,20
26	preconceito, criticas, perseguição	Lagoa
27	preconceito, criticas, perseguição, desinteresse dos jovens	Rio Bonito
28	preconceito,desvalorização	Gonçalves Júnior
29	preconceito, desvalorização	Linha Ordenança
30	repressão de igreja, preconceito, criticas, desinteresse dos jovens	Faxinal Itapará, Vila Raquel, Jardim Aeroporto
31	repressão de igrejas , medo e falta de apoiados familiares	Vila Raquel

32	repressão de igrejas e preconceito.	Br 153
33	repressão de pessoas ligadas a igreja	Vila São João, Vila Matilde
34	repressão de pessoas ligadas a igreja,criticas	Bairro Stroparo
35	repressão de pessoas ligadas a igreja, preconceito critica, falta de apoio dos familiares, medo, desinteresse jovens	Engenheiro Gutierrez, Vila Nova, Conj. Santo Antônio, Alto Da Glória, Pinho De Cima, Vila Rural, Vila São João, Promorar II, Vila Rural, Rio Preto, Guamirim, Conj. Joaquim Zarpelon,Engenheiro Gutierrez, Conj. Joaquim Zarpelon, Engenheiro Gutierrez, Jardim Orquídea, Faxinal Itapará, Bairro Marcelo, Bairro Pedreira
36	repressão de pessoas ligadas a igreja, preconceito, ameaças de denúncia, denuncia,perseguição, medo	Linha B
37	repressão igreja, médicos saúde, preconceito,falta de apoio dos familiares, medo, desinteresse dos jovens	Riozinho
38	repressão pessoas ligadas a igreja e saúde, preconceito, criticas, desvalorização, ameaças de denúncia, perseguição.	Jardim Planalto
39	repressão pessoas ligadas a igreja (pastor) deixou de benzer	Vila São João

Os Quadros que seguem se referem a transcrição das demandas apresentadas pelos três Grupos.

Grupo 1: Terra, Território e Água

- Como fazer para acessar o território? Como acessar os recursos naturais, plantas medicinais, etc., em propriedades privadas ou áreas de conservação? Manter a organização coletiva, ocupar os espaços de direito e denunciar violações, tendo o Ministério Público como um espaço importante para isso, já que seu papel é defender as leis, e as benzedadeiras tem leis que amparam seus ofícios tradicionais.
- Identificar espaços e parceiros importantes para atuarem na defesa dos direitos das benzedadeiras, como a Defensoria Pública e Advogados Populares, como a Rede Nacional de Advogados Populares, a Casa Latino-Americana-CASLA e outras organizações, como a Terra de Direitos, por exemplo.
- Fortalecer as lutas de base e não deixar que a luta por direitos aconteça somente pela via dos advogados ou do Ministério Público. Garantir a luta no coletivo, no Movimento!
- Como aplicar esses direitos que estão na Lei? Uma forma é através do acesso ao Poder Judiciário! Como acessar o Poder Judiciário? É, primeiro, através da luta coletiva e depois acessando o advogado e Ministério Público.
- Que sejam distribuídas Cartilhas do Movimento para os membros do Ministério Público Estadual e para demais organizações que atuam com os direitos afetos as benzedadeiras e benzedores. Realizar visitas nestes lugares para apresentar o Movimento, se fazendo conhecer nas diferentes instituições e mostrando que as benzedadeiras possuem direitos e eles devem ser garantidos.
- Para as demandas que ainda não contam com leis, pressionar os vereadores para que sejam criadas leis locais, em consonância com os direitos já adquiridos e previstos nas legislações maiores, como os tratados internacionais, com a Constituição Federal de 1988 e demais normativas, como Decretos Nacionais, a exemplo do que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- Estreitar os vínculos com as escolas municipais e estaduais, desde o ensino básico até as Universidades, aproximando os conhecimentos tradicionais da juventude, fomentando a criação de parcerias e projetos, como as hortas comunitárias, viveiros de plantas medicinais para disseminação de mudas, os seminários para a troca de saberes populares e científicos.

Grupo 2: Livre Manifestação da Cultura

- Pautar o incentivo as festas tradicionais, como as Mesadas de Anjo, Romarias, Rezas Tradicionais nos colegiados de políticas públicas, como o Conselho Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais.
- Incentivar a participação das crianças e dos jovens nos Encontros das Benzedadeiras e Benzedores estimulando o interesse pela cultura tradicional.
- Estreitar contatos com as escolas municipais e inserir a temática do Movimento das Benzedadeiras, das plantas medicinais, das festas tradicionais, etc, no currículo e/ou cotidiano das escolas.
- Identificar as Fontes/Olhos D'água do Monge João Maria e realizar atividades nestes espaços para dar visibilidade e proteger estes espaços como patrimônio cultural. Encontrar parceiros que

possam contribuir para a realização desta atividade, em especial com o deslocamento das benzedeadas até os locais.

- Confeccionar materiais (cartilhas, boletins, filmes, etc) com as histórias das benzedeadas, valorizando os conhecimentos locais (como as Fontes de Olhos D'Água do Monge João Maria) que muitas vezes não são ensinados nas escolas ou repassados pelas famílias, valorizando o saber popular. Para isso, fazer parceria com as Prefeituras e Universidades.
- Resguardar o costume de não cobrar pelos benzimentos, evitando assim que os benzedeados que cobram percam o dom e também não criem conflitos com os demais benzedeados, que pela tradição, não cobram.
- Pautar que o tema dos povos e comunidades tradicionais, que envolve o ofício tradicional de cura das benzedeadas e benzedeados, seja incluído no Plano Estadual de Educação. Destaca-se que esta pauta já apareceu, de certa maneira, numa Carta das Benzedeadas, de 2012.
- Na produção das Carteirinhas que reconhecem o ofício das benzedeadas, corrigir na experiência de Irati alguns erros que ocorreram neste processo em São João do Triunfo, respeitando os prazos e a qualidade de confecção das Carteirinhas. Da mesma forma, avaliar as Leis que reconhecem os ofícios tradicionais de cura, apontar falhas e corrigi-las para a experiência da criação da lei municipal de Irati.
- Discutir a possibilidade de repassar parte dos recursos do ICMS ecológico para ações voltadas a temática dos Ofícios Tradicionais de Cura e Movimento das Benzedeadas.
- Propor homenagens às benzedeadas mais antigas dos municípios como uma estratégia de valorização deste Ofício perante os órgãos municipais e de dar visibilidade desta cultura para toda a sociedade.
- Sistematizar formas criativas para produzir resultados concretos das reuniões realizadas com o governo quanto no âmbito do Movimento, Pensar em formas alternativas de mobilização para chamar a atenção da sociedade e do governo para as demandas das benzedeadas. Cita-se o exemplo de uma manifestação feita em Curitiba, que para exigir o reparo das condições de uma rua realizaram uma "festa de aniversário" para o buraco que havia no meio do asfalto há muito tempo, sendo posteriormente resolvido pelo Poder Público. Na mesma lógica, o Movimento das Benzedeadas pode, por exemplo, realizar um Encontro em espaços culturais importantes que estão abandonados pelos Poder Público, como fontes ou grutas.

Grupo 3: Integração ao Sistema Único de Saúde (SUS)

- Existe repressão sobre a produção dos remédios caseiros confeccionados pelas benzedeadas, em função disso, pontuou-se a necessidade de elaborar um Protocolo de Boas Práticas com recomendações para a produção e uso destes medicamentos, contando, de preferência, com a parceria da Universidade, IFPR, dando o peso maior a este processo.
- Contatar os Vereadores e os Secretários Municipais de Saúde para garantir o acesso das benzedeadas nos espaços que prestam serviços de saúde, como os hospitais, já que o livre acesso ainda não está garantido. Denunciar ao Ministério Público, se necessário.
- Propor a criação do Projeto de Lei que reconhece os ofícios tradicionais de cura em Irati, assim como foram reconhecidos em Rebouças e São João do Triunfo.
- Fortalecer os projetos de Mapeamento Social das Benzedeadas e Benzedeados, dando visibilidade

a estes ofícios tradicionais onde as pessoas ainda não sabem que existem.

- Fazer Festas Tradicionais e aproximar mais pessoas destes momentos, em especial a juventude, para não perder estas tradições.
- Identificar as parteiras que ainda exercem este ofício, criar um grupo para socializar o conhecimento e sensibilizar mais pessoas para exercerem este ofício tradicional, para que ele não seja extinto. Lutar para que as mulheres tenham o direito de optar pelo parto com a participação de parteira. Fazer parcerias com médicos e enfermeiras e fomentar a discussão do parto humanizado, que tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade. Fazer contato com as experiências já existentes neste sentido. Acompanhar as reuniões dos Conselhos Municipais de Saúde, levar a existência das benzedeiras e suas pautas a estes espaços e cobrar a inserção da medicina popular tradicional dentro do Sistema de Saúde, bem como a reativação do Conselho de Saúde Popular, que foi criado, porém não vem funcionando.
- Incentivar a prática de hortas comunitárias, com ervas medicinais.

Durante o mapeamento vários encontros e reuniões de articulação política foram realizados pelo MASA com secretários de saúde, vereadores e prefeitos dos municípios, e fruto dessas demandas apresentadas e pressão exercida aparece à conquista de duas leis municipais:

[...] com fundamento nos dados dos mapeamentos sociais, foi à aprovação de legislações específicas de reconhecimento dos Benzedores. Desta maneira, com muita dedicação das lideranças do MASA na negociação política com as Câmaras Municipais de vereadores, Prefeituras municipais e demais secretarias, em 03/02/2010 foi aprovada a primeira “Lei das Benzedeiras”, isto é, a Lei Municipal nº 1401 de Rebouças. E em 22/02/2012 foi promulgada a segunda “Lei das Benzedeiras”, ou seja, a Lei Municipal nº1370 pelo presidente da Câmara Municipal de São João do Triunfo [...]. (MASA, 2012, pg.12).

Figura 2: Entrega dos Certificados para os participantes– Irati/2016



Ambas as leis municipais reconhecem os ofícios tradicionais e suas práticas de cura, com direito a certificado de reconhecimento, carteirinha e o livre acesso às plantas medicinais nativas nos municípios. As Leis são importantes instrumentos jurídicos para formalização dos ofícios, pois além

de garantir os direitos de benzer sem repressão, representaram importante ferramenta para valorização da identidade de Benzedeira, Benzedor, Costureira de Rendidura, Remedieiros, e Parteiras.

e) Considerações finais

Essa experiência revela que mapeamentos sociais participativos podem ser uma ferramenta importante para formação de grupos sociais organizados em identidades coletivas, juntamente com suas entidades lutem por implementação de políticas públicas de reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais presentes nos ofícios tradicionais de Cura Religiosa e Saúde Popular.

A experiência relatada mostra que a pesquisa pode contribuir com esses grupos sociais organizados em movimento social no sentido de gerar dados para retirar da invisibilidade social esses sujeitos, possibilitando a inserção desses grupos em políticas públicas. Os encontros realizados entre os detentores de ofícios tradicionais na região foram o princípio de uma formação no sentido de aperfeiçoar a demanda de políticas de reconhecimento e manutenção de suas práticas e saberes associado a plantas medicinais e remédios caseiros, bem como o início de uma luta para o reconhecimento formal dos ofícios tradicionais de Benzedeira, Benzedor, Curadores, Costureira (o) de Rendidura, Remédieiro e Parteira.

Nesse tempo de luta do MASA grandes conquistas aconteceram como os dois prêmios nacionais, a primeira premiação foi o Prêmio Cultura e Saúde (2010) do Ministério da Cultura, a segunda premiação conquistada foi em 2011, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na categoria de Bens de Natureza imaterial com a realização dos mapeamentos sociais em Rebouças e São João do Triunfo. Em 2015 houve mais uma premiação do edital Cultura em rede do Ministério da Cultura, o MASA foi premiado pelo trabalho articulado do movimento social com entidades da região promovendo o resgate e a valorização das Benzedeiras e a cultura religiosa tradicional local.

f) Referências

- Acsegrad. Henri. (org) (2008). Cartografias Sociais e Território. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano e Regional. p. 13-44.*
- Almeida, Alfredo Wagner Berno. (Org.) (2008). Série de fascículos com o uso do mapeamento participativo junto a populações tradicionais. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Manaus: PPGSCA-UFAM, FAPEAM-CNPq. 18p.*
- Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais. (2007). Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Folder divulgação. MDS.*
- Masa (Org.). (2012). Boletim informativo Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil –conhecimentos tradicionais e mobilizações políticas: o direito de afirmação da identidade de benzedeiras e benzedores, municípios de Rebouças e São João do Triunfo. Paraná. n. 1. Manaus: Editora da Universidade Estadual do Amazonas.*
- MOVIMENTO APRENDIZES DA SABEDORIA. 1º Encontro Regional das Benzedeiras, Rezadeiras, Curadores, Costureiras e Parteiras, Conhecimentos tradicionais e saberes populares, Conservando a biodiversidade e cuidando da vida. (2008). Cartilha. Irati.*

2.4 Escolas do campo protagonistas de uma transformação no território a partir das Feiras de Sementes Crioulas

João Luis Dremiski^{1 e 2}

Edna Luiza de Souza³

¹Instituto Federal do Paraná – Campus Irati, Brasil.

²Universidade Estadual de Ponta Grossa/Lama, Brasil

³Governo do Estado do Paraná - Secretaria de Estado da Educação

a) Resumo

O conceito de Educação do Campo, originado de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), acumula discussões e experiências tanto no contexto escolar quanto fora dele. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo – 2002, e, especificamente no Paraná em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, apontam para a necessidade de articular, na prática pedagógica e na dinâmica escolar, os quatro eixos temáticos: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; e Organização política, movimentos sociais e cidadania. Este artigo apresenta resultados de uma investigação que buscou reconhecer as ações realizadas nas Feiras de Sementes Crioulas em escolas do campo, investigando possíveis articulações com a comunidade local e as normativas curriculares da Educação do Campo. Com base nos pressupostos teóricos de Caldart (2011, 2013) e Vieira (2018), foram observadas as ações em escolas do campo no município de Prudentópolis, Paraná, Brasil. Os resultados destacam a importância da aproximação dos conteúdos escolares com práticas realizadas nas feiras, resgatando valores, tradições e saberes locais, e evidenciam a necessidade de articular esses saberes na ação pedagógica para efetivar as legislações educacionais vigentes na Educação do Campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Currículo. Cultura local. Identidade Camponesa

Escolas do campo protagonistas de uma transformação no território a partir das Feiras de Sementes Crioulas

b) Introdução

A escola pertence a uma comunidade. As tradições, costumes, rituais, comportamentos dos sujeitos pertencentes à comunidade traduzem sua identidade cultural que historicamente se entrelaçam a outros elementos culturais gerando constantes mudanças, contradições, lutas, conquistas, adaptações na vivência e sobrevivência diária. No espaço escolar esses entrelaçamentos influenciam a dinâmica da instituição se materializando em documentos legais na aplicação das legislações que normatizam o seu funcionamento e a sua finalidade na sociedade, manifesto, por exemplo, no currículo vigente que norteia as ações disciplinares e o reconhecimento às especificidades locais.

Há que se relevar a necessidade constante dos sujeitos na busca pela formulação e efetivação das políticas públicas educacionais que possibilitem o direito, consolidado a partir da Constituição de

1988, da permanência dos sujeitos na escola com igualdade de condições aos mais diversos espaços territoriais brasileiros. Comunidades rurais, marcadas durante muito tempo pela precariedade e descaso no atendimento às suas realidades, começaram a ser reconhecidas enquanto um grupo social com seu modo de vida e suas necessidades específicas no direito à educação com qualidade. Aspecto formalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Assegurando a valorização do trabalho no meio rural e as adequações no calendário e na importância da escola na comunidade. (BRASIL, 1996)

A reflexão sobre a Educação do Campo emerge como uma resposta ao ultrapassado conceito de educação rural, que se centra na busca por uma política pública liderada pelos próprios trabalhadores rurais e na problematização do campo brasileiro como cenário de conflitos sociais (SOUZA, 2010, p.43).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, destacado entre os movimentos sociais, desempenha um papel central na concepção da Educação do Campo desde sua emergência na década de 1980. O MST desenvolveu ao longo do tempo uma pedagogia conhecida como Pedagogia do Movimento, enfatizando o Trabalho como princípio pedagógico. Essa abordagem é refletida na formulação da matriz formativa para as escolas do MST, incluindo Trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história (CALDART, 2013, p.1).

Os movimentos sociais têm papel vital na consolidação das legislações vigentes, contribuindo para a formulação de novos documentos normativos em apoio às comunidades escolares rurais. Esses movimentos, compostos por agricultores familiares, assentados, trabalhadores rurais, comunidades tradicionais e parcerias com grupos sensíveis à causa, têm promovido encontros e discussões, consolidando o termo Educação do Campo.

Esse movimento representa uma contraposição à antiga Educação Rural, historicamente contribuindo para o fortalecimento de desigualdades e preconceitos, negando os saberes construídos pelas populações rurais. Essas questões foram abordadas em eventos significativos como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA em 1997, a I Conferência Nacional: por uma Educação do Campo em 1998, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo em 2002 e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 2004.

Esses eventos resultaram em documentos orientadores para as escolas, incluindo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo – 2002 e, especificamente no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo em 2006. Esses documentos destacam a importância de articular, na prática pedagógica e na dinâmica diária escolar, os quatro eixos temáticos: Trabalho, Cultura e Identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; e Organização política, movimentos sociais e cidadania.

Esses eixos temáticos refletem as diversas relações da comunidade na qual a escola está inserida, sendo considerados "problemas centrais a serem focalizados nos conteúdos escolares". Diante disso, o trabalho busca compreender como as feiras de sementes crioulas se relacionam com a cultura local da comunidade escolar, considerando as legislações educacionais vigentes e as características territoriais desses espaços.

As legislações educacionais vigentes nas escolas do campo paranaenses

Desde a homologação da Base Nacional Comum em 2017 houve discussões e mobilizações pelas diversas secretarias de educação em todos os estados brasileiros, com intuito da elaboração e ou reelaboração do currículo no atendimento ao documento do Ministério da Educação. No Paraná a proposta foi “a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade” (PARANÁ, 2018). Assim por meio da Deliberação nº 03/18 o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova as normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná:

Art. 2º. Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) n.º66 e 278/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas. § 1º. O Referencial Curricular do Paraná contempla a educação como compromisso com a formação integral do estudante, tendo como objetivo a ampliação das múltiplas oportunidades de aprendizagem que possam garantir o acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e às tecnologias. § 2º. Os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitando o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns. §3º. A elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos político-pedagógicos das instituições de ensino devem ser realizadas com base nas normas expedidas por este Conselho. (PARANÁ, 2018)

Este artigo destaca que, com base no Referencial Curricular do Paraná, as escolas devem considerar sua realidade nas diversas dimensões e complexidades ao elaborar documentos internos. Apesar das lacunas na BNCC para questões de comunidades campesinas, a Deliberação nº03/18 reforça as legislações que garantem a Educação do Campo como política pública para escolas brasileiras, destacando os aspectos culturais das comunidades rurais e a integração com a dinâmica escolar:

Os currículos e propostas pedagógicas das escolas do campo, indígenas, quilombolas, de assentamentos e das ilhas devem incorporar componentes curriculares relativos a suas culturas, em conformidade com as normas específicas do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (PARANÁ, 2018, p.12)

O currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola refletem a preocupação em considerar e respeitar a cultura local. Com a aprovação do Referencial Curricular do Paraná, percebe-se a orientação dos princípios, direitos de aprendizagem, e a organização dos conteúdos. É crucial reconhecer os territórios escolares para incorporar os diversos saberes locais na prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem que respeite as culturas presentes nesses meios, com sua dinâmica e modos de vida.

Realidade local: o território como expressão da ecologia de saberes

A região Centro Sul do Paraná, cuja ocupação remonta ao século XVI, testemunhou ciclos econômicos como o tropeirismo, a erva-mate e a extração de madeira na Floresta com Araucária. A

colonização inicial associava-se a atividades agrárias extensivas e, posteriormente, à formação de colônias agrícolas em pequenas propriedades, principalmente com imigrantes ucranianos.

A paisagem rural contemporânea é marcada por mosaicos de usos da terra, envolvendo sistemas faxinalenses e de base florestal em pequenas e médias propriedades. Notavelmente, a agricultura familiar se concentra em áreas acidentadas com solos suscetíveis à erosão, desafiada por práticas de manejo inadequadas. Nas propriedades familiares, prevalecem sistemas extensivos de produção, com destaque para milho, feijão, hortaliças e tabaco.

Remanescentes florestais interligados desempenham um papel vital na conservação da biodiversidade e na oferta de serviços ecossistêmicos. A conservação dessas áreas, prioritárias segundo o MMA (2007), é um desafio crucial para a sociedade brasileira, dado o impacto da fragmentação na paisagem regional.

No âmbito regional, dados de valor adicionado da agropecuária, IDH-M e renda mensal rural destacam a ineficácia dos modelos da revolução verde para o desenvolvimento da agricultura familiar, afetando a qualidade de vida e a permanência de famílias no campo, especialmente os jovens.

Em Prudentópolis, a agricultura familiar representa 89,37% dos estabelecimentos rurais, totalizando 6980 unidades (IPARDES, 2022). Esses estabelecimentos, além de fundamentais para a produção de alimentos, desempenham um papel estratégico na prestação de serviços ecológicos à sociedade.

O uso eficiente dos fatores de produção e a elevação da escolaridade, alinhados a um projeto político-pedagógico focado na realidade camponesa, refletem no capital financeiro, tecnológico, humano, social e ambiental das famílias. Destaca-se a importância histórica da educação para os habitantes rurais, atualmente relegada a um papel secundário nas políticas públicas. Uma Educação do Campo, com diretrizes específicas, pode tornar essas unidades familiares referenciais para o desenvolvimento rural sustentável e a soberania alimentar. Projetos políticos pedagógicos adaptados ao território, respaldados pelos agricultores, são excepcionais em todo o Brasil.

c) Metodologia

Segundo Bourdieu, o habitus é forjado a partir da trajetória de vida, naturalizando-se nas relações com o meio e nas experiências vividas. A permanência na escola adiciona elementos que moldam o modo de vida do sujeito e influenciam seu entorno. Nessa perspectiva, uma pesquisa examinou as atividades relacionadas às feiras de sementes crioulas em escolas do campo em Prudentópolis/PR. As percepções foram registradas durante todas as fases das feiras, revelando categorias como organização da feira e relação com a comunidade, envolvimento da comunidade escolar e sua influência no aprendizado, além das conexões com as legislações vigentes. A presença na escola foi essencial para compreender a dinâmica institucional e reconhecer a paisagem e particularidades territoriais ao seu redor, evidenciando mudanças nas comunidades ao longo dos anos.

d) Resultados

As ações para a organização da feira e as relações com a comunidade local

Este estudo destaca as Feiras de Sementes Crioulas em duas escolas do campo de Prudentópolis, um território impactado pela intensa modernização agrícola e pelo êxodo dos agricultores familiares camponeses.

A socialização da experiência em curso nas Escolas Públicas do Campo na região, das Feiras de

Troca de Sementes em parceria com o Instituto Federal do Paraná Campus Irati, SEED, ONG ASPTA, e MPT/PR, revela uma forte articulação entre educadores, estudantes e famílias camponesas. Essa união cria um espaço coletivo para valorização da agrobiodiversidade e formação, promovendo diálogos sobre a Educação do Campo e buscando novas formas de ação para a transformação social das comunidades.

As Feiras de Sementes são iniciadas com uma reunião de planejamento coletivo entre professores e equipe pedagógica, visando compreender a proposta, promover a participação, estimular a interdisciplinaridade e construir a programação da Feira. Essa fase inicial permite uma compreensão interna da escola, incluindo disciplinas, conteúdos básicos e específicos, avaliações possíveis, além de formas mais adequadas para organizar o trabalho de sala de aula. Também abrange uma visão externa da escola, relacionada às realidades das famílias.

Em seguida, são realizadas reuniões com todos os estudantes para apresentar a proposta, permitindo que alcancem autonomia no processo das Feiras de Sementes. Eles têm participação ativa na definição dos temas, organização das equipes, elaboração da programação, estratégias para o resgate e distribuição de sementes, mudas, ramas e alimentos, bem como na decoração do espaço e na articulação com as comunidades locais.



Figura 1: Reunião com a Comunidade Escolar sobre a Feira de Sementes

Após o diálogo inicial com professores e estudantes é realizado um Inventário da Realidade, uma ferramenta para diagnóstico de aspectos quantitativos e qualitativos de uma determinada realidade, para se conhecer as peculiaridades da família, do cotidiano da vida, das relações de trabalho e as questões financeiras, ambientais e culturais dos estudantes que serve como material para o planejamento dos professores e para o estudo nas salas de aula.

Em cada uma das escolas participantes foram definidas algumas temáticas como: histórico das comunidades, agroecossistemas e biodiversidade, arranjos produtivos locais, tecnologias adaptadas, organizações da agricultura familiar, políticas públicas de desenvolvimento sustentável, entre outros. Assim, antes de cada Feira foram realizadas visitas às famílias, onde alguns professores das escolas e de entidades parceiras como o IFPR verificaram in loco questões do inventário e puderam visitar quintais e lavouras, resgatar sementes, convidar as famílias para participarem das Feiras e conhecer



Figura 3: banca de produtos da sociobiodiversidade e sementes crioulas para partilha

São comuns trabalhos sobre técnicas de cultivo que respeitam o meio ambiente, controle integrado de insetos e doenças e sobre conservação de solos e matéria orgânica. Na valorização de agroecossistemas sustentáveis torna-se imperativo a introdução dos conhecimentos tradicionais passados de pai para filho e apropriados pela escola.

As Feiras de Sementes se destacam também pela interdisciplinaridade e um exemplo é apresentado aqui entre Arte e Matemática, as disciplinas mostram-se muito presentes na confecção das mandalas (FIGURA 4), momento em que os alunos buscam na propriedade que residem os recursos como alimentos e sementes. Durante esse processo, os conceitos matemáticos como medidas de comprimento, ângulos foram utilizados e colocados em prática, reforçando a importância da matemática e da arte para o dia a dia do educando. Os resultados foram diversos e a expressão artística encanta a todos, o que permite compreender o resultado da prática articulada com a teoria estudada anteriormente.

Os conteúdos organizados curricularmente são articulados nessas ações e resultam em textos e nas falas dos alunos durante a apresentação de seus trabalhos. Ressalta-se que são realizadas pesquisas, dos temas abordados, nos materiais impressos presentes na escola como livros didáticos como na tradição dos saberes locais que são repassados de geração em geração.



Figura 4: Mística e Mandala de Alimentos para Partilha

As revelações e aproximações com a comunidade local com a realização das feiras

Na região Centro Sul do Paraná, agricultores familiares do Coletivo Triunfo têm se destacado como guardiões de sementes crioulas, inspirando as escolas do campo a resgatar saberes tradicionais e práticas agroecológicas. As escolas, impulsionadas por esses guardiões, buscam autossuficiência e diversidade nas propriedades agrícolas, enfrentando desafios como a ameaça de contaminação por transgênicos, que colocam em risco o trabalho histórico desses guardiões.

As feiras promovidas pelas escolas compartilharam uma variedade expressiva de sementes crioulas, abrangendo milho, feijão, arroz, melancia, melão, abóbora, raízes, tubérculos, amendoim, pimenta, hortaliças diversas, cereais, flores e plantas alimentícias, incluindo frutas nativas e erva mate. Mais de 45 variedades crioulas de milho foram resgatadas, exibindo um mostruário nas escolas. Além das sementes, as feiras incluíram materiais didáticos, livros, artesanatos e produtos de agroindústria, como doces, geleias, conservas e panificados.

O resgate, plantio e preservação das sementes crioulas não apenas envolvem a recuperação de variedades, mas também revelam aspectos históricos da ocupação dos territórios e da colonização, como o trigo mourisco e os hábitos alimentares ucranianos. O trabalho dos estudantes guardiões de sementes crioulas transforma as escolas em "museus a céu aberto", onde as sementes e seus saberes associados expressam um patrimônio imaterial constituído pelos conhecimentos ancestrais dos agricultores.



Figura 5: Resgate de conhecimentos tradicionais associados as plantas medicinais

Em 2022 as Feiras de Sementes Crioulas nas escolas do campo tiveram a presença de mais de 5000 pessoas entre estudantes, agricultores familiares, professores e servidores das escolas, representantes de entidades de assistência técnica e lideranças governamentais. Estas Feiras também funcionaram como espaços de apresentações culturais e de lazer para os agricultores e são estratégias que inovam modelos de desenvolvimento rural sustentável em busca por autonomia e soberania alimentar.

e) Considerações Finais

Este estudo reflete sobre a relação das Escolas do Campo com a vida camponesa, destacando a urgência de políticas educacionais eficazes em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. O desafio persiste em reinventar a educação rural, reconhecendo os jovens agricultores como detentores de saberes valiosos. Iniciativas pontuais, como o Programa Escola da Terra e o curso Técnico em Agroecologia, buscam uma educação vinculada ao território.

A falta de continuidade representa uma perda de oportunidades para participar de iniciativas multidisciplinares em prol da sustentabilidade. A carência de profissionais destaca a necessidade de estratégias participativas, extensão rural diferenciada e formação docente específica. Apesar das práticas isoladas em educação do campo, ainda não há políticas consolidadas. As Feiras de Sementes, fortalecendo a identidade rural, são cruciais, exigindo planejamento, colaboração e recursos. O estudo destaca que a biodiversidade permeia o cotidiano dos estudantes, contribuindo para uma consciência socioambiental crucial.

f) Referências

- Caldart, Roseli Salete. (2011). *Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção*. Em Arroyo, M.G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. *Por uma Educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2 ed., p. 149-158, 2011.
- Caldart, R. (2011). *A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. In: *Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas*. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S.F; PEIXER, Z.I. (orgs). 2. ed. rev. Florianópolis: Insular.
- Caldart, R. (2013). *Escola e movimento*. 1. ed. São Paulo: Instituto de Educação Josué de Castro, Expressão Popular.
- Freire, Paulo. (2006). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL/IPARDES. (2022). *Cadernos municipais*. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30>. Acesso em: 25 out. 2022.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE/MMA. (2007). *Áreas prioritárias para conservação, uso sustentável e repartição dos benefícios da biodiversidade brasileira*. Brasília: MMA/SBF, 300 p. (Série Biodiversidade, 31).
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: SEED.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (2018). *Deliberação CEE/CP Nº 03/18*. Curitiba.
- Souza, Maria Antônia de. (2010). *Educação e movimentos sociais do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR
- Stringer, E. T. (1999). *Action research: a handbook for practitioners*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 255 p.
- Vieira, E. A. (2018). *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.

2.5 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: ESCOLAS, ATIVIDADES E CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CAMPO NA REGIÃO SUDESTEPARANAENSE - BRASIL

João Luis Dremiski¹ e ²

Erivelton César Stroparo¹

Lorena Zakcheski Molenda¹

¹Instituto Federal do Paraná – Campus Irati, Brasil.

²Universidade Estadual de Ponta Grossa/Lama, Brasil

a) Resumo

O Território Sudeste do Paraná, enfrenta desafios como o êxodo juvenil e o fechamento de escolas do campo. A pandemia destaca a necessidade de discussões sobre a interseção entre a Questão Agrária e a Educação do Campo, com foco no estudo do território camponês. O fechamento de escolas do campo, a nucleação e a adoção de turmas multisseriadas violam o direito a educação. A análise dos atos normativos durante a Pandemia destaca colaboração intersetorial inadequada e falta de participação da sociedade na resposta educacional à pandemia. Medidas imediatas descontextualizadas, como aulas online, ignoraram a falta de acesso à internet e condições precárias das populações rurais. O enfrentamento da pandemia, evidenciado pelos documentos legais, foi parcial, flexível e descoordenado, refletindo crises políticas e sanitárias. A ausência de consulta prévia, não execução do Marco Legal e a falta de compreensão das especificidades das escolas do campo são problemas no processo decisório. Propostas pedagógicas durante a pandemia muitas vezes negligenciaram a diversidade dos camponeses, destacando desafios como falta de infraestrutura e participação comunitária. A integração efetiva entre Municípios, Estado e União é vital para repensar políticas públicas e garantir o protagonismo dos camponeses na sociedade.

Palavras-chaves: Território Camponês. Educação do Campo. Sistema Educativo.

Educação no contexto da pandemia de covid-19: escolas, atividades e condições de realização do trabalho pedagógico no campo na região sudeste paranaense – brasil

b) Introdução

O Território Sudeste do Paraná, abrangendo municípios como Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, Fernandes Pinheiro, General Carneiro, Guamiranga, Imbituva, Ipiranga, Irati, Ivaí, Mallet, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul, São João do Triunfo, São Mateus do Sul, Teixeiras Soares e União da Vitória, representa uma importante região brasileira da agricultura familiar camponesa, contribuindo com 41,4% da população do território (IPARDES, 2010). Nessa região, grupos como indígenas, faxinalenses, assentados da reforma agrária, camponeses e quilombolas mantêm uma relação sustentável e econômica com os ecossistemas.

Apesar da predominância crescente do agronegócio, com destaque para culturas como soja, milho, eucalipto e tabaco, a agricultura familiar desempenha um papel vital no abastecimento alimentar interno e na preservação dos recursos naturais. No entanto, há desafios consideráveis, como o êxodo

rural significativo da juventude e o fechamento sistemático de escolas rurais de nível fundamental, gerando um "apartheid educacional" para os jovens rurais.

A Educação do Campo, concebida pelos habitantes do campo, busca atender às suas necessidades culturais e educacionais. A implementação dessa política, reconhecida pelo decreto 7.352/2010, enfrenta desafios na compreensão da realidade social e na transformação pedagógica necessária para enfrentar as condições atuais, incluindo a pandemia. Antes do reconhecimento da Educação do Campo, os movimentos camponeses organizavam a educação dos povos do campo, muitas vezes sem apoio institucional. A criação dessa política, embora enfrentando dificuldades estruturais e financeiras, empoderou as organizações camponesas na construção educacional.

A Educação Rural, que precedeu a Educação do Campo, muitas vezes desconsiderava os saberes e a identidade dos povos do campo, adotando uma perspectiva essencialmente urbana. Esta visão, ainda presente em algumas ações educacionais, contribui para desvalorizar a cultura e os saberes do campo, contradizendo os princípios da Educação do Campo

Diante da pandemia de COVID-19, é urgente discutir a Educação do Campo, incluindo escolas urbanas que atendem a população rural. Considerar o território camponês na construção do conhecimento, explorando suas dinâmicas e relações sociais, torna-se essencial para enfrentar os desafios atuais

Escolas no/campo no estado do paraná

Quadro 1 – Escolas no/do campo na região sudeste paranaense

Municípios									Total de institui�o sescolares	
	CMEIs Municipais		Escolas Municipais de Ensino Fundamental		Escolas Estaduais do Campo		Escolas Estaduais Indígenas		No campo	urbana
	Quantidade de institui�es	N� de Estudantes	Quantidade de institui�es	Número de Estudantes	Quantidade de institui�es	Número de Estudantes	Quantidade de institui�es	Número de Estudantes		
Antônio Olinto	0	0	3	387	3	867	0	0	6	5
Bituruna	0	0	3	320	3	584	0	0	6	11
Cruz Machado	1	64	5	603	3	1019	0	0	9	4
Fernandes Pinheiro	0	0	3	310	2	331	0	0	5	3
General Carneiro	0	0	9	154	1	144	0	0	10	12
Guamiranga	0	0	3	820	1	269	0	0	4	3
Imbituva	0	0	11	797	2	582	0	0	13	9
Ipiranga	1	41	6	621	3	493	0	0	10	3
Irati	0	0	8	623	4	755	0	0	12	31
Ivaí	0	0	1	180	1	331	0	0	2	7
Mallet	0	0	2	255	2	213	0	0	4	6

Paula Freitas	0	0	2	101	1	261	0	0	3	6
Paulo Frontin	0	0	3	240	1	228	0	0	4	5

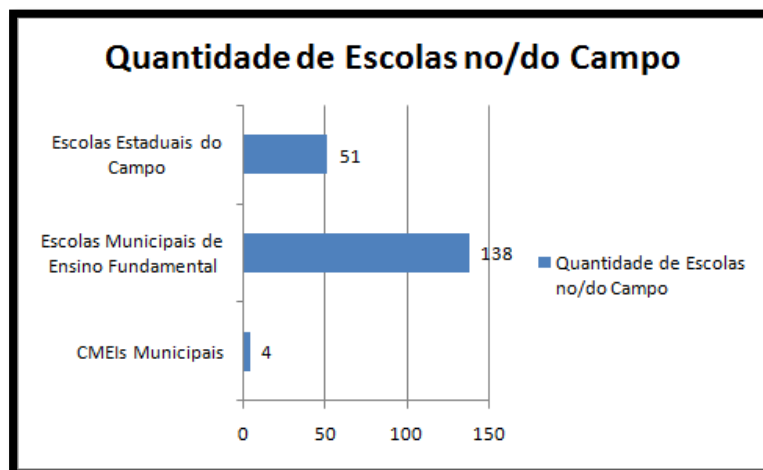
Porto Vitória	0	0	1	30	0	0	0	0	1	4
Prudentópolis	1	35	36	1645	9	2531	0	0	46	34
Rebouças	1	83	5	389	2	379	0	0	8	7
Rio Azul	0	0	9	525	2	350	0	0	11	17
São João do Triunfo	0	0	6	726	3	790	0	0	9	5
São Mateus do Sul	0	0	17	1234	5	1125	0	0	22	14
Teixeira Soares	0	0	3	330	1	315	0	0	4	9
União da Vitória	0	0	2	90	2	252	0	0	4	35
Total	4	223	138	10380	51	11819	0	0	193	230

Na Região Sudeste, composta por 21 municípios, apenas quatro oferecem Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) no campo, abrangendo 3,49% das matrículas na região. Estes municípios, Cruz Machado, Ipiranga, Prudentópolis e Rebouças, totalizam 223 crianças matriculadas. Além disso, a região conta com 138 escolas municipais (10.380 matrículas) e 51 colégios estaduais (11.819 matrículas), totalizando 193 escolas do campo, com Porto Vitória sendo a única exceção sem um colégio estadual rural.

A presença de CMEIs é essencial, pois não apenas oferecem educação às crianças, mas também incentivam a participação ativa das mulheres camponesas no cenário rural. No entanto, a Educação do Campo enfrenta desafios significativos. Além das dificuldades estruturais e de transporte para professores e alunos, há uma alta rotatividade de docentes, limitando a construção de uma formação sólida e prejudicando o ensino-aprendizagem.

A localização geográfica, especialmente em municípios com baixa densidade populacional rural, contribui para a negligência das políticas públicas de educação no campo, resultando em escolas precárias. A Educação do Campo busca uma abordagem diferenciada, integrando referências culturais e políticas, visando uma educação de qualidade, relevante para a vida no campo e que promova conhecimento e desenvolvimento social (Caldart, 2022). A construção dessa educação implica reconhecer a escola como um espaço enriquecedor das experiências de vida, pautado na valorização humana e no respeito à diversidade, ultrapassando limites geográficos e exigindo políticas públicas adequadas às necessidades dos sujeitos do campo.

Gráfico 1 - Quantidade de Escolas no/do Campo na região sudeste do Paraná



O gráfico 1 revela a discrepância na oferta educacional na região Sudeste, com apenas 4 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na área rural, em contraste com 138 escolas municipais e 51 escolas estaduais. A escassez de CMEIs é alarmante, destacando um significativo abandono das crianças do campo.

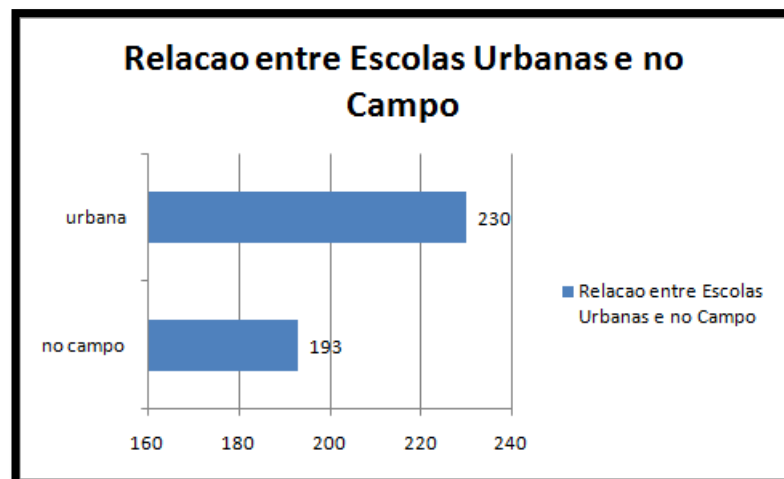
Dos 10.380 estudantes nas escolas municipais, somente 223 passaram pelos CMEIs, revelando a falta de estrutura para a primeira infância no campo. Apesar da legislação que respalda a educação para crianças do campo, a ausência de instituições e vagas adequadas persiste (Brasil, 2002, 2008). Compreender a educação do campo vai além de um espaço geográfico, demandando uma visão dos direitos sociais, aspectos culturais e especificidades da população camponesa. A educação do campo

não deve ser uma mera adaptação à área rural, mas uma construção pensada a partir do campo, considerando o contexto em que as crianças estão inseridas.

Municípios como Cruz Machado, Prudentópolis e São Mateus do Sul concentram a maioria dos estudantes, representando mais de um terço do total. São Mateus do Sul é o único sem CMEI do campo. O processo de nucleação em Prudentópolis, apesar de proporcionar investimentos em infraestrutura e tecnologia em algumas escolas, gera desequilíbrios, limitando o acesso a recursos como a internet e laboratórios.

A presença das Casas Familiares Rurais como política educacional específica foi citada por apenas cinco municípios, revelando falta de interesse do Estado em desenvolver alternativas. As divergências nas concepções que orientam a formação da população campesina são evidentes, demandando debates para evitar a negligência na educação do campo (BRASIL, 2002, 2008).

Gráfico 2 - Relação "Escolas urbanas" e "Escolas no/do Campo" na região sudeste do Paraná



O gráfico 2 ilustra a disparidade entre escolas do campo e urbanas na região Sudeste. Embora o número de instituições seja próximo, as escolas urbanas predominam, levando as secretarias de educação a realocar alunos para o meio urbano. Isso ocorre via transporte escolar, reduzindo custos e resultando no fechamento de escolas.

A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dificultando o fechamento de escolas do campo, mas nem sempre considera os impactos na população campesina. A dependência do transporte escolar e a mudança no modelo de ensino, alheio à realidade, afetam o processo de formação desses sujeitos.

A reformulação do Ensino Fundamental, impulsionada pela LDB, visa universalizar o ensino básico, resultando no fechamento de escolas do campo e na prática da nucleação, que reúne diversas escolas em uma só localidade. Contudo, essa medida não garante educação de qualidade.

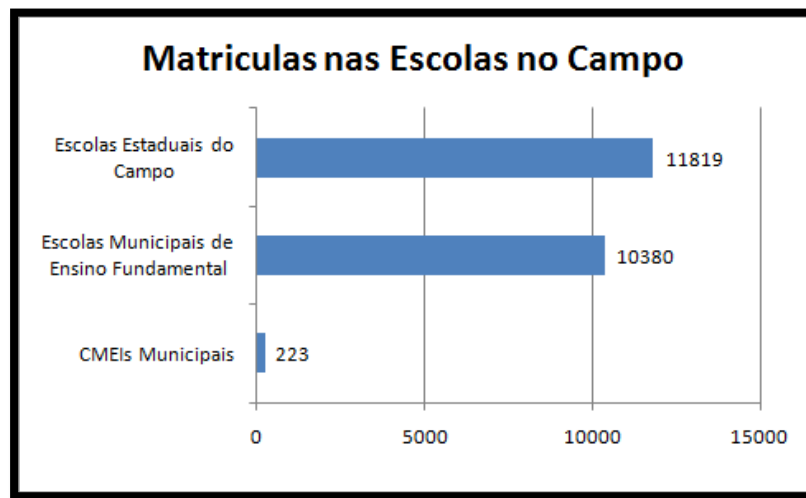
Porto Vitória, por exemplo, possui escola municipal do campo, mas não estadual, obrigando os alunos a se deslocarem para escolas urbanas. O mesmo ocorre em Guamiranga, onde o número de estudantes estaduais é inferior, levando muitos a utilizar o transporte escolar para a área urbana.

As salas multisseriadas são comuns na região, como em Prudentópolis, mas não se limitam a ela. Essas salas, presentes nos anos iniciais do ensino fundamental, prejudicam o ensino-aprendizagem

devido à falta de recursos, infraestrutura inadequada e ausência de investimento e aprimoramento dos profissionais.

Essa realidade, por vezes considerada inferior, precisa ser desmistificada. As salas multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo, oferecendo educação no local onde vivem. No entanto, é essencial acabar com a precarização dessa experiência educacional, demandando propostas e ações para consolidar o acesso à educação nas escolas do campo (Brasil, 2014; Hage, 2005).

Gráfico 3 - Matrículas na Educação Básica do/no Campo na região sudeste do Paraná



Ao analisar as matrículas nas escolas do campo, destaca-se que, embora as escolas municipais sejam mais numerosas, as estaduais recebem mais alunos. Contudo, a notável carência de investimento nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) reflete uma falha sistêmica que compromete a base educacional desde a infância, impactando negativamente nos anos finais de ensino.

O Brasil enfrenta desafios educacionais significativos, com milhões de analfabetos e jovens fora da escola (IBGE, 2016, 2017). No Paraná, 454 mil pessoas não são alfabetizadas, indicando uma necessidade urgente de combater o analfabetismo e desenvolver estratégias eficazes para resgatar aqueles que abandonaram os estudos (IBGE, 2018).

A falta de um modelo educacional adaptado às peculiaridades do campo contribui para a evasão escolar entre os jovens, que muitas vezes não se identificam com currículos dissociados de sua realidade. A criação de um plano educacional direcionado à população campesina é crucial, considerando que muitos desses jovens podem não concluir o ensino médio.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece uma oportunidade valiosa para aqueles com 15 anos ou mais que não concluíram os estudos no tempo regular. No entanto, os desafios da EJA incluem alunos trabalhadores, cansados após jornadas diárias, salas multisseriadas e falta de adaptabilidade às suas culturas. Os educadores devem compreender a realidade desses alunos, desenvolvendo metodologias atrativas e dinâmicas para minimizar a evasão.

É relevante notar que, embora seja uma modalidade essencial, a pesquisa não identificou informações sobre salas de EJA nas escolas do campo. Portanto, é imperativo que as políticas

públicas para a educação do campo garantam programas de alfabetização específicos para jovens e adultos, visando o desenvolvimento desses sujeitos e sua permanência e atuação no campo.

Organização do trabalho pedagógico no contexto da pandemia de covid 19: escolas estaduais e municipais no/do campo nos municípios da região sudeste

Quadro 2 – Fundamentos jurídicos para sistemática educacional em tempos de pandemia

Municípios	FUNDAMENTOS JURÍDICOS PARA SISTEMÁTICA EDUCACIONALEM TEMPOS DE PANDEMIA NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO SUDESTE
Antônio Olinto	decreto 86/2020: http://static5.antonioolinto.pr.gov.br/files/2020/03/Diario-oficial-0739_1.pdf
Bituruna	DECRETO N.º 073/2020: http://www.bituruna.pr.gov.br/arq/covid-19-leg/00000013.pdf
Cruz Machado	http://static5.pmcem.pr.gov.br/files/2020/04/Diario-Oficial-30-de-Abril-de-2020.pdf página 04
Fernandes Pinheiro	DECRETO N°046/2020: http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/9CAD950F/03AGdBq27Qg2AgzeXSDagz7MBf4uChXqmDqRVt9k9qjvIDCH_KCr0GlaUHChgyWLKeSGBKZxWICegAK3gLu1VTsRikPRjyVj7y1zezRfue5ZS6_ZBvRWD-rQmt293ZZ5rGG1RQ3J797LpkUXyFQEIWRb8DCRiO45LrqQ0b3wZwataJ4miVPixeDqxHjx7cr3l4Loz16tGThM7fwToez6L8WlKZPE8LJ8G4gCwx713FcWiiJHZMzHSn7_55sDSbXF_mbU58HlhxWNaSAq0W4vsJHtbTTv3LCUoj7PTqqvknLOsYm9azPkDYQyoig8oUjOdQNBxUkN4m0UcnRPUfbm93gms2lzCvOpYIPB1KpTl8apTLxZGt3hC10jsZoia08PnTonKqQpTQmrPADVmjHicBSaS0JZrqvdOnDasvMSDHte4qpDlvmAN1fKqTyY6-kOhXbj9dDG1xiui_qOrgYdVaVf3yKe1_GXDCyGzJbzUyE6hcSn5qMzmyaBhCZrcrOF6W-IhfAfUMDvedqubrA6Vn8yiOdZf4DD56A
General Carneiro	decreto 30/2020: http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/EB841B61/03AGdBq26lIRdu1fyPGhAAeZJhpsVv52xHb-amz9qt8bHdGy5SWrB13qgp09nUjcl_p9P5cd02U0Ecq3b4ImOzcGGilXVnY80aWhslZOYITD1_Qq20x-O_eNHD0x9gUlypYFhNjrxSRQ-IsBLThsJXFB2xvoJfxl6RVc2_Yygr1R2CVO2fWVvyYXuslpcISzkoP1WBrKQk8z5U4cT797i2j84B7mjZQ_0h8wlza0jUsVGdsIN00V24699CWM0oGzGS0F_HOvfoUNcDrrvS4r4USyaxiD5Lj8ulXW5WGaa2Vl4sup-VhslCrNqO4ACD-SOS1AVAr8KFYhdCb8rp4-GCTopjoWSYwbBokz_fLEWzRURnp768A9NicmwRwW5tXmLaT8MdvFkGo7_lgQb35itDevdkoF2GpbqaaMbZTDnb-UH9q3crxT4NKCqR-gli2bd3M-ii20u7ADc1EWd2AFhJOq88xficFOVdb3r460A813uPQPqy2cfs1H3GASFsPS-n9RNw4_e7WU5yb_XhilTDYBdwjPPqk06w decreto 059/2020
Guamiranga	Decreto n 111/2020 QUINTA-FEIRA, 7 DE MAIO DE 2020: https://portal dosmunicipios.pr.gov.br/download/public/arquivos/documentos/387/2020/06/02/Fim65ng4za0fJ3bTJkyjyC5XfBnm9gxjHjgPCJvw.pdf https://publicacoesmunicipais.com.br/eatos/guamiranga
Imbituva	Decreto 5685/2020 SEXTA-FEIRA, 17 DE ABRIL DE 2020 pág. 33: https://publicacoesmunicipais.com.br/eatos/imbituva_i.n.05/20;04/20;03/20

<p>Ipiranga</p>	<p>DECRETO N°. 83/2020. IPIRANGA, 11 DE SETEMBRO DE 2020</p> <p>http://ipiranga.pr.gov.br/uploads/diarioOficial/110920.pdf Resolução nº01 SMEC/CME</p> <p>Resolução nº02/SMEC-CME</p>
<p>Irati</p>	<p>Decreto 322/2020</p> <p>http://irati.pr.gov.br/noticiasView/3222_Dcreto-Municipal-No-3222020.html</p>
<p>Ivaí</p>	<p>Decretos 059/2020, RESOLUÇÃO N° 03/2020</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/546EADA2/03AGdBq25CYB9DEaeFhp8OchlBcWQR0KDQffPEzOIXAOzQgN-X9iOmethMF4Lf_H9QD0egxmv8VM6_uMJnpzsT0Zd0iclgZIT2qSk9O3jEIGpi68iV99mnPALn64V578m4Mz4xdzVn6S9kw9FEeV1bmkFIHjTFuv1UGaKaBmJqRkIEM8asdmeC0suTZP16_E-msihf1re2M_LzJIUMUgY1fY0D6WDMeTQT7OMWfHtUinG-Gb_VFbThm1EXcviYx29EQCuDM5_SSAvmUjY-tAoSle7VPhdgJ3eCnJs5nowK8tBWKIMd73iIKl_ynwBbfkxk814JMDFOKB4bSuUFnfhgmdueXKbbz7SpbdkNYg2oaOH33eXxRB C8YJpOh9llwHnXSaH-Bq59yWk96Q2Kr_sA6vkcxvLronOv90e3v8kmYma0lydNAdPXCqcqC70tcSEKMEFm8nQ3rVz_c2bUurXVDleM5r4k8JFGmQU4V u66IamOLEh4HzTInFR-R2ABL_YngtzfAZtWqchmAQ</p> <p>Decreto 067/2020: http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/71393D61/03AGdBq26Q8CmCPH8OsJbDFUJ0em-gWpsQE1kmN1Ck8t74XBt1-DX7BZhvPSSMUeX-9LMS_Aa8C9kamc-8qJsNfNzC1wKWHZCHZ39qWn7XUMJKR6EzR4aOX8oRNeq5q7QtS28NDJu-UNZvPFZLqvWEvqH_PU6Ya3108d8pk9PI-aPDfFn56ei75wzJcCr9Atu_kzVfPhyJckLrYr1LO8G1016094GIBXeSujwi49OaszSRzMJ_Q4VHTfb3egmts8-A9bs9pR1tWuQJNwuhnoJ3gmVYMYx4BMHeJ_UO3dU4Z06caYwu-ATVsa7BcTWirIMJ9zreWIM1rc406WJG_D6NAogjFZf2twzNlRdYpvcCDFr4my6YMT2aRbXqsJezhdNhNhVQpKJbcKbjF39HkIRAEfh6HZJUe2pKteHfIu2eJoiPPP4mGEOcMEZaVaz21hblNb6i4Pax9uH9K9fzvVeyBv81EzZhYpHSgXt-s_eivH68UPV_taqGvX4j8B1DYG4R4IDOHVzIHxxmQUUteABJ5n18Q</p> <p>Decreto 071/2020 e Resolução 04/2020</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/C99C4F72/03AGdBq271bNuXrtsSawbxraNk2wbMv97POnMQqT8k5nuqOiKd5jlrfGgLR8VUd_M6uSOAVJa4bp9CQQYdWq_O-w8NbkSQkFwkYfbCpXNANUmfcDgDwD2bTHXwR84tantgyXlkyBtxOGCIBAHcKGW4cpilpzDL5Mr5Nf8WIRTSdLS1fW6kfvJermB85G9fqvG2cPE90x-9yCw7V9cadAKUFFK24xKrJKUM3wrhOzEtn9Bpwx0QGGuR71CK4p6V5P3Ou41pg2BrLoquMriUyZjO1HPG57kPwKJrInLchU3u-qvGLCQoN4YLXUDMl_JlyXm5lctK7SJFR5JpxOJAW12LDc6sJYPIB3h4_vy07vkluiO-1aviUN11wtq4mfBPeHAOsww8kvXdwioi_Ccik7LVYfz39GVXjHqewefBiaq2S68RXYa57vZD8Tj2N9i-FGVE4B9u9OPHgWq1zhyYM4Z3GyoyRD4TOi_7IXaxB44MQ4mWP5z814I0AzZJvZTc3DR3wF1sl_PGZHdyNy1aBQ</p>
<p>Mallet</p>	<p>Decreto 105/20; 90/20; 88/20 e 84/20,</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/A92C9545/03AGdBq24UZguNNYxZxQcnVqGj61zHDJzXwKWDf8JZv-buGJcu0fRAyn84AFzIEy-zls7dkjrvHMdlarB0AKzkcSUmyfNlUjKjzXLrLPVWCmesJWBWxOpaDw4_exqBy2zqALRe3FtIAFmJaa4E51lgwMVAyT7ArpotTVodURjEdwGwWlv5aGqU7H4zd92V2N-ijCEH0nusxIH_exppiCpFkCDQfsgzBoYpE5aEQ6z4_vzaTTGxhzqi-X1K8zYhO5LIRpk6fykt_NLBOPDHVJjxOnb2G22c3fm_gM2KYF6PRbqpbpdZMPnTJSYJ1iGNMIL-A3897NZM7rmiXz2RCndI5spIKU_UeU9ZWRvQhliOILPQWvd7oU-JUdN1ONFE0InyY0R66meslqfLTL0L-Y7ORbd0KXvd89s0ki-d6TGCHB4IESluZMgcQCE3bOecnmYy9VMbN5GYJdTuowe5faKmbv6debtzL4Pg3F0n8Kv300mnPEOFtAiM6eEK-O0Dr4_Knii4Py_8eg_U0VMYJkwc</p>
<p>Paula Freitas</p>	<p>02/2020</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/25644A84/03AGdBq259teAfyzlHcQcLdXVHseDBQ7eFnoklu17ry579J7fug56ix2KEJ7txsYujag1tpgYmTVfN2oyckGbZFNZWDldk0-SGIZK_RmpCoCeFmj1Nu7LJ-USNRccVhmq3RdBUDNWJmNtd0T12IYGwRyOyR_2mLcktuSGAdtxPC5tiSullbziCFBMQxJ78NxtRdGZZezewVWHRKf7Ixu2k2Dg_piD6oE896NPM2-IJsZfsiFxi5DKt3CFlep203skwDsiRFmC6LauJYIXh2YMXOOBHRINQUe1C6wSjktZY_Xw1c7pIMs03p0ZT1iVd4TK9bCc9o1r21A2b_y37AiF_eK2WhATyRe_fxLLHJ91-DUxqVCNKGIlduBXowD5Tbmb8um4iS4Sdgo7ZKfrALrWyclEPHPUTRzJEKYpjMOZAJB1utt-wX_Mj6Yr1epxLmZxqbcC4VCjFyGr6yG5STFV03C19RY_rCUXgxpRbxzXej7BeFNGPWEzAO1RDdzwGSMCIEQKZQMwB0_Xud5x5IU4Mg</p>

<p>Paulo Frontin</p>	<p>Decretos Estaduais 4230/20; 4258/20; 4312/20; 4320/20INSTRUÇÃO N.º 01 /2020 – SME</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/1DACCE4C03AGdBq254iWaQ-HLrygkWKaooosQ7sspKhaz7VGxNZjAg0hGVhcYJX95qnY0pdmwZWH_RKsvML2iOsbuV2rgoBfgTtVvY3HeSXuhvUU89M82g-BIA1ib_TCjJohBPZws9bgoVLDdjiNGAiv52JFqMNUuCYaEaq7Sf0RL7ZV2MeaULcWSifxhaSc1OOEKTgXmV9j9is3TRFMNZEx-C7mw0_rRQ7vAvFqz9TDBQ7T1XP1kBC24yWzhtjeL.CYZewUZyEw58eEkstHCQeLBxq5GdaHLfflv_Oaf2vxRFB7nEEX4jibTD5nAxgjid0bvDhg16hgRWysdhOjvRmL2eOOi8W6MPLZRMlJGU6ONyO4F-uSL6qPi9krSPCjE04HJWqYC0vSBeyGAjv_trArI6T_nB_Dqan-a-D6eeto_FDyKEFzMKuh8OGhYeRK87QVWuaCzT8IUIE5IDuszkvhD8stRS5EIHxjb4ckrbyTeba-uaOsFcvLNNVW9ghzOaahf06z-mArYsruDtKcM2QncMDwOkjw</p> <p>DECRETO No 59, DE 18 DE SETEMBRO DE 2020.</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/25681C73/03AGdBq26bAUD1-2m00Jvlq4_4lykO87PZUmSMMN3FizZmFRi0LHTUu20iBO18RbXlvGDXDGOGafqsYpnTZqPdh7vC49R_nQuEBLBIKREePE_NK_kkYpTGYNXNAUIFqu3IVM3-NZEtyji9uKpKtT7yalaL05acdJ5c6EK4SizxB0bBWGop2K0ZxIo6WA_yd4qmSVifxkNd3wxHpchYLY_KoHfzvZkfflFSczraqt-udTT0uFqQMvFNNAJKD8MavWumfX_8sJKI_7sCZaaVc_DJP7xWhPWTTvPlJaALnx5E4f4kNX0ohJ5oV49_jeONQ_ab9Y-2WmrAC-lhzX-TP7ox0VMZQdNnWz8NlrfiMAyERukxNVCTaT03iRZTv_OOGPFVCTFHMIIOke7i_QMANpZL1xq28oPcldxh9vYjFJG04ntCE457sF7Zq7jarBVCfxlv-iYUzHHvmYPysolMSSuiviiTiuC2y8aDisqdNizN.LizK_JDu307Wc_FbFvcd3iw5iftPlq_8iacU84JVi-7JyLwoLvpWFB-Q</p>
<p>Porto Vitória</p>	<p>Decreto 29/20 http://www.portovitoria.pr.gov.br/index.php/atos-oficiais/decretos/item/5855- decreto-29</p> <p>Decreto 36/20, Decreto 32/20 Resolução 01 e 02</p> <p>e Decreto Estadual 4320/20</p>
<p>Prudentópolis</p>	<p>decreto 206/2020: https://prudentopolis.pr.gov.br/uploads/diarioOficial/Edicao-1822.pdf</p> <p>decreto 143/2020 https://prudentopolis.pr.gov.br/uploads/diarioOficial/Edicao-1801-A-EXTRAORDINARIA.pdf</p>
<p>Rebouças</p>	<p>decreto 066/20 http://pr.portaldatransparencia.com.br/prefeitura/reboucas/index.cfm?pagina=abreDocumento&arquivo=3FEA025B8F4A</p>
<p>Rio Azul</p>	<p>decreto 077/20</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/CFC3BA48/03AGdBq25Rlb4FyStkh 57bjOVb-</p> <p>VbQBubMQvqye_OwSLSVfCFoNbO5AEtX80AzOt6DbqRlqC78zhKQu2Z3uRv583c9FDWFRScBnJ_0MgkXXdz8rouB5EXb40MS BRJrW_KGahg8DcC6GgmsnAN3bpv2-SyXJd-B0HHinHF0cuR2Dz4nB-gP-PHi-4OJAIT-DBUqG- YI01aH0ai9y5NajcrmdQeRBdow1Xkwg5e6pveltZse_em4Xcaa4NRWObDzLxQPJrg2x3Ntj- ciWQ3cZCXH7sYPPQpsY1W0KY3iMzm7Zc7LZSMOKjijO0Pxb_S_sRQy1bLwbNSghZFWEEjobWAEAHx2DaWkuT92Rnbbkz- C6GPzkATiRn1k_ZQ9ozNlqETq47if.Ivx9I8NT9QewFr7ZO4Wfjzq83PzquArF-jYhT- jPADByv_Y8G3evT_Kbrec2RaaCi6HyRkyPvT2WTKUfWkXxj6jH92nrcrjevQNIASiSRHISO2hGcQ76w</p>
<p>São João do Triunfo</p>	<p>CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) RESOLUÇÃO CME/SÃO JOÃO DO TRIUNFONº 001/2020</p> <p>http://www.controlemunicipal.com.br/site/diario/publicacao.php?id=150276&id_cliente=1034</p>
<p>São Mateus do Sul</p>	<p>decreto 918 /20</p> <p>https://www.saomateusdosul.pr.gov.br/portal/leis_decretos/4/0/0/0/3/0/2020/0/0/0/0/0/0/0/0/0/0/0/0/E/data-decrescent/simples</p>
<p>Teixeira Soares</p>	<p>decreto 683/20</p> <p>http://www.diariomunicipal.com.br/amp/materia/9DE72A26/03AGdBq26zmi1qMRN0RpvzYuBpCJVQ3ptuy2KjRTtonUICIESqTx8U1CLAsdVZznF3jTAqkwY_c15Fpou34xKVsp3sbgrrzkWlczje7FItbdP6zt30Shq6_24qMEXfhVIDVrozMyC34NqMzJKM6AFMJNrl0-cF6daRYNHe1pl59tyySBA3gvyva24Nbs9FA_pTosDLFs1h1Pn9jPw1exN3rFh37BAOOyWUEcJdxDMnO8dYp0s6rSWfmgmAL3Widujlut5Wx3SzDB2g7H69A5tn6WPU2ibujL-ru_93Wkyr-CqyywoMQ9s6jX5h876_Tvliih1YTjH6.JyCPEffvKL8vXFYDFaOjoly9VjP6kYmFmWXQ01PP7ntbjR2gmTHP4iXKCeZdv_h0ddC2u-GAXSD1z48h11i20D3kny7kXDn293AFJJPY1Dp2sIP-xFksd_pxuUyShnbcCg9tBnANGjXz13FzujJah_u8-AlqFswTaghlnkBDdXilqBYAUru5YCKi6kuroi-jCay4nPxUd-QIE5IQ01YTNVuc7Q</p>
<p>União da Vitória</p>	<p>decreto 95/2020</p> <p>http://uniacontraacorona.org/wp-content/uploads/2020/06/20200316165946291.pdf</p> <p>resolução 02/2020</p>

O Quadro 2 sumariza as medidas legais para a gestão do sistema educacional durante a pandemia, revelando desafios significativos na discussão do direito à Educação do Campo. A análise dos atos normativos destaca a falta de colaboração intersectorial, participação da sociedade e consideração pelos princípios da educação do campo, prejudicando a resposta educacional aos desafios da pandemia.

As medidas imediatas, adotadas de maneira desigual e sem base científica, negligenciaram o Marco Legal da educação do campo, resultando em propostas inadequadas, como aulas online descontextualizadas. Esta abordagem não considerou a falta de equipamentos e acesso à internet, infraestrutura deficiente e condições precárias de vida, limitando a adesão das populações do campo às atividades educacionais.

A resposta à pandemia, conforme indicado pelos documentos legais, foi parcial, flexibilizada e descoordenada, atrasando a implementação de medidas sanitárias essenciais. A crise política e sanitária dos governos contribuiu para ampliar os impactos negativos da pandemia.

A ausência da Educação do Campo nos fundamentos legais agrava a desigualdade e exclusão enfrentadas pelos povos do campo, devido a históricos limites como falta de investimento nas escolas e ações de fechamento e nucleação. A falta de medidas para garantir o direito à informação e à comunicação, juntamente com a ausência de planos para a recuperação da infraestrutura, revela a falta de coordenação geral entre os níveis federal e estadual.

A compreensão das especificidades das escolas do campo em cada município é essencial para avaliar os impactos do ensino remoto sobre as comunidades. As decisões foram tomadas sem consulta prévia aos sujeitos do campo e suas representações, educadores e Conselhos Escolares, desconsiderando o Marco Legal da Educação do Campo.

Neste momento crítico da pandemia, é imperativo que os gestores executem o Marco Legal para reorganizar calendários, dialogando com as realidades das escolas do campo e das famílias camponesas. A participação ativa de educadores, estudantes, gestores e famílias é essencial para refletir sobre os rumos a serem tomados, buscando manter os vínculos entre estudantes e escolas e minimizando os problemas de evasão e qualidade do ensino-aprendizagem.

No quadro 3 são apresentados como cada município tem promovido medidas temporárias e as adaptações necessárias para que o sistema de educação realize o enfrentamento à Covid-19 e contemple as peculiaridades das comunidades rurais através da organização escolar própria e em regime especial visando a efetiva participação dos educandos e a proteção à vida.

Quadro 3 – Tipos de atividades, tecnologias e encaminhamentos

Municípios	<u>Tipos</u> de atividades em desenvolvimento, <u>condições</u> pararealização das mesmas e <u>retorno</u> durante a pandemia
-------------------	--

<p>Antônio Olinto</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Grupo de WhatsApp, busca ativa pela equipe pedagógica, kit alimentação maioria dos estudantes das escolas do campo sem acesso à internet</p>
<p>Bituruna</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Grupo de WhatsApp, busca ativa pela equipe pedagógica, kit alimentação. maioria sem acesso à internet</p>
<p>Cruz Machado</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Alunos distantes sem condições de acesso foram levadas essas atividades até eles.</p>

<p>Fernandes Pinheiro</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Grupo de WhatsApp com pais, alunos distantes sem condições de acesso foram levadas essas atividades até eles.</p>
<p>General Carneiro</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Alguns alunos recebem em casa as atividades, grupos de WhatsApp para tirar dúvidas, página no Facebook, entrega de livros didáticos, sem plataformas digitais, gravação de vídeos para alunos, entrega de kit alimentação,</p>
<p>Guamiranga</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Kit alimentação entregue para as famílias grupo de WhatsApp para apoio às famílias</p>
<p>Imbituva</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Portal da secretaria, atendimento presencial individual na escola,</p>
<p>Ipiranga</p>	<p>Grupo de WhatsApp,</p> <p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Alunos distantes sem condições de acesso foram levadas essas atividades até eles.</p>

<p>Irati</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>WhatsApp, professores gravam vídeos, alunos distantes sem condições de acesso foram levadas essas atividades até eles.</p>
<p>Ivai</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Atividades ficaram disponíveis nas escolas para que os responsáveis fossem pegar.</p> <p>As atividades foram remotas foram através do site da SMEsme.ivai.pr.gov.br</p>
<p>Mallet</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Grupo de WhatsApp para atendimento aos alunos, professores gravam vídeos</p>
<p>Paula Freitas</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Alunos distantes sem condições de acesso foram levadas essas atividades até eles, livro didático gravação de vídeo e áudios pelo WhatsApp, kit merenda,atividades via Meet</p>

<p>Paulo Frontin</p>	<p>Organização de grupos de WhatsApp por turmas;</p> <p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregue nas casas de famílias carentes ou de difíceis acessos, entregues pela equipe pedagógica com o carro oferecido pela Secretaria de Educação;</p> <p>Elaboração de uma plataforma para postagem e armazenamento das atividades enviadas via mídias digitais no site da Prefeitura Municipal.</p> <p>Reestruturação do Projeto Político Pedagógico das Escolas e atuação efetiva do Conselho Escolar.</p> <p>Elaboração dos pareceres descritivos, boletins foram realizados de acordo com as aulas remotas.</p> <p>Orientação familiar para os responsáveis pelos alunos que encontram-se com dificuldade, algumas feitas na escola e outras nas residências dos alunos seguindo todos os protocolos de segurança.</p> <p>Oferta de aulas de apoio pedagógico a partir de novembro para os alunos que apresentam dificuldade em acompanhar as aulas remotas.</p> <p>Oferta de atendimentos psicológicos e fonoaudiólogos presenciais para casos mais extremos e via meet ou whatsapp para os demais a fim de trabalhar as dificuldades, orientações familiares, entre outras situações, bem como atendimento psicológicos para os professores a fim de ajudá-los nas dificuldades com as aulas remotas.</p> <p>Ações pedagógicas virtuais como vídeos, vídeos chamadas, para orientar a família e alunas na transição do Infantil V para o 1º ano, e 5º Ano para o 6º Ano.</p> <p>Constatem ações em relação à avaliação e andamento das aulas remotas para a equipe pedagógica e professores;</p>
<p>Porto Vitória</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregue nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>Grupo de WhatsApp</p> <p>Plataforma Meet, acompanhamento assistência social</p>

<p>Prudentópolis</p>	<p>utilização de livros e materiais impressos, WhatsApp com grupos dos pais está sendo utilizada para sanar dúvidas dos alunos bem como para passar alguma orientação, utilizam Meets, porém esses momentos são esporádicos. Alguns vídeos gravados pelos professores são enviados para os grupos para complementar e explicar as atividades enviadas. O setor de transporte escolar auxilia na distribuição dos materiais aos pais que não conseguem se deslocar até a escola. a equipe pedagógica da escola faz visitas nas casas dos alunos paraacompanhamento daqueles que precisam, assim como a busca ativa dos alunos que não comparecem na escola.cestas de alimentação da Assistência Social do município. O trabalho em rede, educação, saúde e assistência social tem sido de extremarelevância neste processo.</p>
<p>Rebouças</p>	<p>plataforma virtual própria da prefeitura, site, entrega de livros, grupos de WhatsApp, entrega de impressos, acompanhamento das famílias</p>
<p>Rio Azul</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de Famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica. Grupo de WhatsApp com pais, livros didáticos disponíveis para estudantes, visita domiciliar, vídeos de aulas gravadas pelos professores.</p>
<p>São João do Triunfo</p>	<p>Ambiente virtual com plataforma digital, impressos, grupo de WhatsApp, livros didáticos, diálogo com os pais, visita domiciliar, vídeos.</p>
<p>São Mateus do Sul</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica. grupo de whats visando comunicação com pais,visita domiciliar, videoaulas.</p>
<p>Teixeira Soares</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famíliasde difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica. grupo de whats, livros didáticos , grupos com pais, visita domiciliar, videoaulas</p>

<p>União da Vitória</p>	<p>Atividades impressas retiradas na escola e também entregues nas casas de famílias de difícil acesso, entregues quinzenalmente pela equipe pedagógica.</p> <p>grupo de whats, livros didáticos , grupos com pais, visita domiciliar, aulas gravadas. estadual: 100% dos alunos estão tendo aulas por atividades impressas.</p> <p>As atividades são entregues aos alunos a cada 15 dias na escola, neste dia eles entregam as atividades concluídas da etapa anterior e as mesmas são encaminhadas aos professores para correção. Com relação às aulas via meet, os professores estão cumprindo a resolução 3817/20 mas pouquíssimos alunos participam (cerca de 7%).</p> <p>Para os alunos sem acesso à internet foram montadas apostilas, as quais eram retiradas e entregues (as anteriores) juntamente com o kit alimentação</p>
--------------------------------	--

A suspensão das aulas presenciais na região levou à adoção do ensino remoto como alternativa para dar continuidade aos processos educativos. Diversas iniciativas foram identificadas para cumprir a carga horária, mas muitas delas apresentam desafios, especialmente considerando a desigualdade social nas comunidades do campo, como a falta de acesso à internet, bibliotecas e livros, e a ausência de ambientes virtuais de aprendizagem com softwares livres.

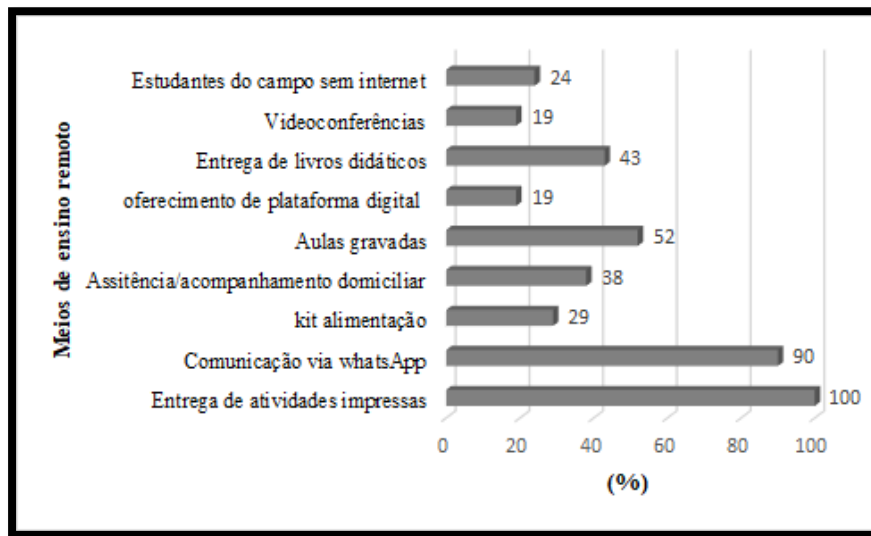
As escolas do campo enfrentam um isolamento social em relação às tecnologias digitais, impossibilitando o uso de comunicação eficaz, como grupos de WhatsApp, chamadas de vídeo, lives, reuniões online e videoaulas. No entanto, foram identificadas diversas iniciativas educacionais que não dependem da conectividade, como a entrega de livros didáticos, apostilas e materiais impressos aos educandos em todos os municípios.

Destaca-se a ação inovadora de Paulo Frontin, que realizou orientação familiar para os responsáveis pelos alunos com dificuldades, tanto na escola quanto nas residências, seguindo protocolos de segurança. Prudentópolis integrou as secretarias de educação, saúde e assistência social para acompanhar os educandos com dificuldades, demonstrando uma abordagem em rede.

As ações específicas de apoio aos estudantes do campo durante a suspensão das atividades escolares incluíram principalmente materiais impressos (100%), grupos de WhatsApp (90%), livros didáticos (43%), grupos com pais e aulas gravadas ou videoaulas (52%). Todos os municípios desenvolveram estratégias de comunicação para manter o contato com as famílias e os estudantes por meio do WhatsApp e grupos escolares. Estratégias de contato telefônico, envio de bilhetes e visitas domiciliares foram utilizadas para alcançar as famílias não alcançadas digitalmente.

Notavelmente, apenas um município mencionou a reestruturação emergencial do Projeto Político Pedagógico das Escolas, destacando a importância de não interromper nem desvincular o processo de aprendizagem durante esse período desafiador.

Gráfico 4 - Meios utilizados no ensino remoto das Escolas no/do Campo na região sudeste do Paraná



Esses dados mostram as dificuldades do sistema educacional em prover a população do campo os direitos educacionais estabelecidos na Constituição, mesmo durante uma pandemia.

c) Considerações finais

A pandemia trouxe consequências significativas para a Educação do Campo, refletidas em propostas pedagógicas que não atendem às políticas específicas para esse contexto. O descumprimento do direito à educação dos camponeses revela uma lacuna nas ações educativas, que ignoram a realidade e diversidade desses sujeitos. A falta de infraestrutura, a ausência de valorização da identidade camponesa e a rigidez na organização escolar são desafios enfrentados pelas comunidades camponesas.

A interação social na escola é valiosa, mas as salas multisseriadas apresentam deficiências, como falta de estrutura e material didático adequado, além de limitações de tempo para atender às necessidades dos alunos. O fechamento das escolas do campo, apesar de contribuir para a nucleação, requer uma revisão cuidadosa. A nucleação, embora pareça benéfica, afeta o ensino-aprendizagem, demandando deslocamento muitas vezes precário via transporte escolar. Algumas dessas escolas, ao inserirem-se no meio urbano, não atendem às necessidades dos alunos do campo, prejudicando sua educação.

A educação é vital para a população do campo, não apenas como um direito legal, mas como um instrumento para se tornarem agentes transformadores de seu meio. A integração entre Municípios, Estado e União é crucial para repensar políticas públicas destinadas à educação do campo. Estratégias devem ser construídas considerando as particularidades desse contexto, assegurando o direito desses sujeitos de se tornarem protagonistas na sociedade.

d) Referências

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União, Brasília, DF*
- Caldart, Roseli Salete. (2002). Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: *Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orgs). Brasília, DF.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL- IPARDES. (2010). Perfil avançado das regiões geográficas: Sudeste paranaense. 2010. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=709&btOk=ok Acesso em: 19/4/2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2015). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em 23/4/2021.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2018). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) - Indicadores de 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 22/4/2021.
- Hage, Salomão Mufarrej. (2005). Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg.
- Silva, L.H. da. MORAIS, T. C. de. BOF, A. M. (2006). *A Educação no meio rural do Brasil: Revisão de Literatura*. BOF, Alvana Maria (organização). SAMPAIO, C.E.M et al. *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

2.6 Formação de educadores do campo na perspectiva crítica para contraposição das realidades

Higro Souza Silva

Arlete Ramos dos Santos

Thaís Dutra Souza Silva*

Valéria Souza Lima Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

**Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC*

a) Resumo

O estudo aqui apresentado partiu das diversas realidades observadas no desenvolvimento do Programa de Formação de Educadores do Campo - FORMACAMPO, desenvolvido como ação extensionista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC. Este trabalho teve como objetivo refletir quais foram os impactos do Programa Formacampo na prática educativa dos professores do Território de Identidade Baixo Sul da Bahia, frente às múltiplas determinações presentes nas realidades camponesas. O estudo se embasou no método Materialista Histórico-Dialético, através de uma pesquisa qualitativa mediante análises dos dados coletados por um questionário através do *Google Forms*, respondido por cursistas (professores) da formação, ancorada em ideias de estudiosos que dialogam sobre educação do campo na perspectiva crítica e emancipatória. Esperamos que este trabalho se firme como um sinalizador da importância da extensão universitária, a relevância da formação crítica e emancipatória para os educadores do campo e o verdadeiro papel que cada educador possui para a transformação das realidades.

Palavras chave: Educadores do Campo; formação crítica; programa Formacampo; transformação social.

b) Introdução

Evidenciamos que é de extrema importância e relevância pensar e dialogar sobre formação, sendo esta inicial ou continuada, dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam na Educação do Campo, pois urge a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas que trilhem na perspectiva da formação humana e emancipadora, assim como também de profissionais que participem ativamente e coletivamente da construção de políticas e propostas de uma educação que verse pela lógica de um currículo pensado a partir das realidades das escolas do campo.

Tomamos como base de estudo a análise do desenvolvimento das atividades e ações realizadas pelo Programa de Formação de Educadores do Campo Formacampo, desenvolvido como ação extensionista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC.

Esta formação foi desenvolvida através de encontros (Lives gerais, minicursos e frentes de trabalhos) de maneira online, e também com encontros presenciais nos diversos Territórios de Identidades - TI1 do estado da Bahia.

Com o intuito refletir quais foram os impactos da formação na prática educativa dos professores do Território de Identidade Baixo Sul da Bahia, frente às múltiplas determinações presentes nas realidades camponesas, embasamos o estudo no método Materialista Histórico-Dialético, entendendo que se apresenta como um referencial oportuno para nos aproximar do conhecimento e explicar a realidade, pois nos permite analisar e compreender as mudanças na sociedade (Rodríguez, 2014).

Dessa forma, percebe-se que o método busca analisar a realidade concreta, nos aproximando do conhecimento de modo a investigar o contexto do geral ao particular, compreendendo suas relações, contradições e interesses explicando as realidades de vida e natureza dos sujeitos camponeses, das políticas que os envolvem juntamente com suas mudanças nos diversos contextos sociais, econômicos, políticos.

Utilizaremos uma pesquisa qualitativa mediante análises dos dados coletados por um questionário através do Google Forms, respondido por cursistas (professores) da formação coletados a partir do questionário de inscrição ancorada em ideias de estudiosos que dialogam sobre Educação do Campo na perspectiva crítica e emancipatória.

Limitamo-nos em desenvolver este estudo no Território de identidade Baixo Sul da Bahia. O Território Baixo Sul é composto por 15 municípios, sendo estes: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães, numa área de 7.611,6 Km².

Como proposta de objetivo geral desse estudo trouxemos a proposição de refletir quais foram os impactos da formação na prática educativa dos professores do Território de Identidade Baixo Sul da Bahia, frente às múltiplas determinações presentes nas realidades camponesas. Nos objetivos específicos temos: Verificar o nível de formação inicial e continuada dos professores que participaram da formação; analisar em quais perspectivas se embasava as práticas dos professores participantes da formação antes do curso e identificar se quais os aspectos da formação podem ser considerados relevantes para a contraposição das realidades vivenciadas pelos povos do campo.

c) Fundamentação Contextualização histórica da resistência dos povos do campo: memórias, conflitos e interesses

Ao trazer a reflexão sobre o processo de formação de professores da educação do campo em nosso país, a sua atuação, perspectiva de trabalho, as dificuldades encontradas e a necessidade de um processo educacional²⁵ à luz das pedagogias críticas, exige uma contextualização histórica e política das lutas dos povos do campo em busca da garantia e permanências dos direitos retirados ao longo do tempo.

Os problemas e dificuldades encontradas pelos povos do campo e a concentração fundiária no Brasil surgem desde a época da colonização em nosso país e se mantém ainda nos dias atuais, pois neste período as terras brasileiras foram tomadas como propriedades da Coroa portuguesa, sendo estas

²⁵ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região.

divididas por meio das capitânias e direcionadas para pessoas ligadas a Coroa portuguesa.

É justamente a partir da exploração, colonização e dominação que se dá o surgimento protagonista de lutas e embates dos povos da terra, nesse caso o movimento indígena brasileiro, em busca dos seus direitos que foram espoliados através da bárbara invasão europeia em terras brasileiras, o que muitas pessoas ainda acreditam ter sido o descobrimento do nosso país, quando todos já sabem que tudo não passou de uma invasão. Ainda vale ressaltar que:

falar dos direitos dos povos indígenas a partir do marco constitucional de 1988, não nos exime da responsabilidade do resgate à memória do processo histórico vivenciado anteriormente para se chegar até aqui. Ao lermos o texto constitucional onde encontramos um capítulo intitulado “Dos índios”, é necessário ter em mente que aqueles artigos (231 e 232) são muito mais do que simples linhas escritas. Em verdade, representam a consolidação formal de um processo de luta e resistência vivenciada pelos povos indígenas deste país por mais de cinco séculos (Santos, 2020, p. 16).

Por isso, vale ressaltar, reafirmar e esclarecer que:

Quando os povos indígenas lutam pela demarcação do seu território, na verdade eles estão lutando pelo direito de existir, não de sobreviver. Porque para sobreviver basta um pedacinho de terra. O indígena vê a terra como um conjunto. O que seria para as pessoas ter muita terra, é dar sentido para o estar no mundo. Terra para a gente é parte da gente. O indígena olha para a terra não como um objeto a ser negociado, mas algo que faz parte de si. Faz parte da sua própria existência (Munduruku, 2018).

É nesse sentido que se reverbera até os dias atuais o clamor e a luta dos povos indígenas, como os primeiros povos do campo, contra todo o processo histórico marcado pela brutalidade, escravidão, violência e genocídio por eles vivenciadas. É a luta e resistência de um povo que perdeu acesso e direito às próprias terras, ao cultivo, aos rios e às florestas.

Para Fernandes (2008) reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária. Pois este é um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades. Os conflitos fazem parte da questão agrária devido às relações de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (Fernandes, 2008, p. 74). Destarte, salientamos que esta questão diz respeito à estrutura fundiária e às relações de produção, pois traz aspectos relacionados à terra, aomercadocapitalista, aosmeios de produção e à mão de obra. Tudo isso a partir da distribuição desigual realizada no passado, já aqui apresentada.

Dessa forma justifica-se o pensamento de Santos (2009) ao dizer que “o campo brasileiro moderno repele os pobres e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos” (Santos, 2009, p. 10) corroborando com Coggiola (2007) ao dizer que “o latifúndio é uma grande extensão de terras e o principal objetivo do latifundiário é a valorização de suas terras e a especulação imobiliária e não a produção agrícola”.

À vista disso podemos afirmar que a base do latifúndio brasileiro se constitui nesse contexto histórico em que, de acordo com Coggiola (2007) o sistema colonial de distribuição de terras foi o responsável pela formação do latifúndio e não favoreceu a pequena propriedade. E sem a pequena propriedade, o latifúndio constituiu a unidade econômica básica da colônia.

Nesse histórico de conflitos de terras em nosso país sempre prevaleceu o interesse capitalista da elite agrária no desejo e objetivo de exploração de riquezas naturais e a força dominadora da economia contra a resistência dos trabalhadores do campo, entre eles os povos originários. Dito isto,

[...] o que se observa em relação à terra no Brasil é uma complexa realidade que envolve, de um lado, múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário, e lutas pelo seu controle democrático, no que diz respeito a terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou ocupadas pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária; e, de outro, a reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade da terra no Brasil, favorecidas por ações das diversas esferas do Estado brasileiro, seja quando nega a titulação de terras indígenas, rejeita o reconhecimento de terras quilombolas e não legitima terras tradicionalmente ocupadas, seja quando não desapropria para fins de Reforma Agrária as terras que descumprem a função social, favorece a grilagem de terras, garante a manutenção de latifúndios improdutivos intocados e preserva o direito de propriedade de quem utiliza mão de obra escrava (Caldart et al. 2012, p. 444).

Esta complexa realidade histórica existente no Brasil apresentada pela autora, sobretudo a permanência do monopólio de terras nas mãos da classe dominante que exclui, oprime e extermina são algumas das motivações dos trabalhadores do campo e dos povos originários se manterem historicamente a resistirem e lutarem pela reforma agrária no Brasil, pela efetivação de políticas públicas que garantam seus direitos, por direitos igualitários a usufruírem destas políticas, por condições dignas de acesso às escolas, por uma educação pensada e desenvolvida a partir das realidades e vivências próprias e pela superação das forças hegemônicas que atuam para legitimar os interesses dos "reis dos latifúndios".

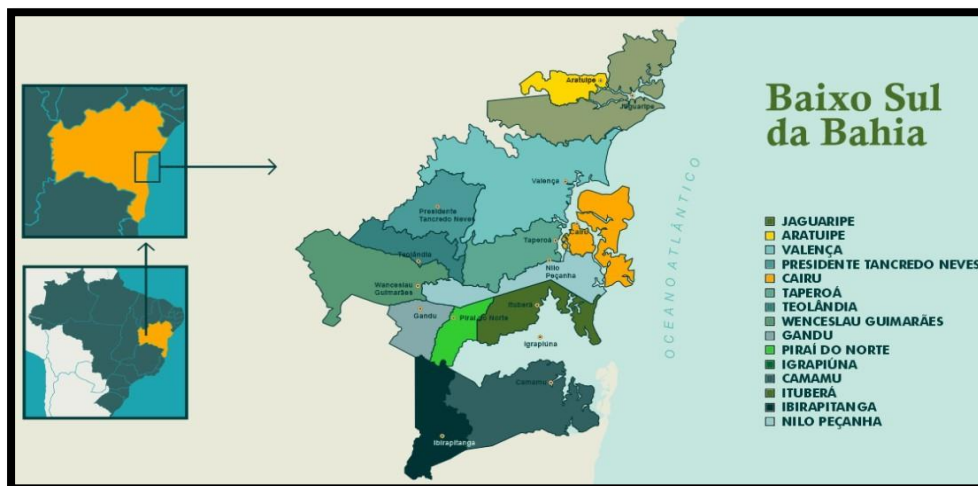
Neste cenário, é importante destacar que as lutas pela terra e pela reforma agrária provocaram mudanças importantes no campo brasileiro, por isso, é importante dizer que a conquista dos movimentos sociais se constrói um jeito próprio de se pensar a Educação do Campo. O processo de luta dos movimentos sociais camponeses dá a origem da Educação do Campo e traz sua intencionalidade maior que é construir uma sociedade sem desigualdades, com justiça social.

Nesse sentido, Caldart (2012) salienta que a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, mas que suas primeiras questões foram práticas e os desafios atuais continuam sendo práticos, pois se trata de práticas e de lutas contra hegemônicas. Sendo assim, nos movimentos de luta a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto de construção social e humana de longo prazo. Destarte, não podemos cair no esquecimento que foi por causa do protagonismo dos movimentos sociais que existem no Brasil, programas e políticas voltadas para Educação do Campo, principalmente uma pauta muito importante que é a formação inicial e continuada dos educadores do campo para avançar na garantia do direito a educação da população rural.

Trazemos nesse estudo como possibilidade de transformação e contraposição às realidades imbricadas ainda nesse contexto histórico aqui apresentado, o instrumento de emancipação que é o Programa Formacampo que realiza formação continuada nos municípios da Bahia, e neste estudo limitamo-nos no Território de identidade Baixo Sul da Bahia.

O Território Baixo Sul é composto por 15 municípios, sendo estes: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães, numa área de 7.611,6 Km². Limita-se com o Território Litoral Sul, Recôncavo, Metropolitano de Salvador, Médio Rio de Contas, Vale do Jequiriá e com o Oceano Atlântico. Para melhor ilustrar apresentamos na figura 1 o mapa do TI Baixo Sul, a seguir.

Figura1: Território Baixo Sul



Fonte: organizado pelos autores a partir de Ciapra- Baixo Sul da Bahia (2024).

Dos municípios mencionados, somente Pirai do Norte e Presidente Tancredo Neves não realizaram a adesão à formação no Formacampo. Contudo, vale salientar que dentre aqueles que se inscreveram, existem municípios que se destacaram no desenvolvimento das atividades da formação como também existem outros que não conseguiram dar continuidade com a formação por motivos particulares.

Nos 13 municípios que fizeram a adesão à formação, tivemos um quantitativo de 1.248 cursistas inscritos no programa, o que nos demonstra que, ainda que alguns municípios apresentem um número pequeno de inscrições, o Território Baixo Sul se apresenta como um território bem envolvido e interessado em participar da formação.

Vale salientar que desenvolver um processo de formação para educadores do campo perpassa por uma série de dificuldades e enfrentamentos frente aos diversos contextos vivenciados pelos povos do campo como a visível influência do capitalismo neoliberal que historicamente vem agindo de forma imperiosa em detrimento do esvaziamento do campo, a desvalorização da formação continuada para professores do campo por parte dos Sistemas Municipais de Ensino e a precarização dos serviços destinados ao campo, para, estrategicamente, se chegar ao fechamento de escolas do campo.

Foi justamente neste contexto que a formação aconteceu, pois diante do que se percebe nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, bem como na postura de muitos Sistemas de Ensino que impõem uma proposta urbanocêntrica às escolas do campo e até mesmo a mentalidade dos povos camponeses que, em muitos contextos são ludibriados pela ideia de que no campo não há desenvolvimento se fez necessário pensar em uma formação a partir de proposições críticas capazes de contrapor tal realidade.

Neste ínterim, compreendemos que ao processo de formação de educadores se torna um grande desafio, pois muitos não estão preparados para desenvolver uma prática pedagógica vinculada para o atendimento das especificidades dos povos do campo, por isso fazer uma integração da realidade junto ao conteúdo, torna-se inconcebível, visto que esses docentes não tem uma formação na perspectiva desses sujeitos. A fim de ratificar essa ideia, trazemos as falas dos cursistas (professores) do programa Formacampo que apontam que depois da participação da formação desenvolvida pelo programa, tiveram um novo olhar para a especificidades do campo.

Quadro 1: Interloquções dos cursistas do TI Baixo Sul

Educador1	Eu não queria participar dessa formação por que imaginava que seria outra coisa. Mas hoje eu penso que teria perdido tamanha riqueza. Tenho certeza que depois do FORMACAMPO terei condições de levar meus alunos a lutarem pelas transformações necessárias na sociedade.
Educador2	O FORMACAMPO tem sido um desafio, mas estamos juntos nessa. Agradecemos todo o apoio e estamos prontos para superar esses obstáculos e aproveitar ao máximo essa jornada de aprendizado.
Educador3	Penso que o Formacampo é "o programa" como costumamos dizer com aquilo que é bom, necessário, importante...porém o que me parece é que diante das possibilidades que a proposta nos traz e da vontade daqueles que estão à sua frente em nos ajudar a dar o devido valor à Educação do Campo, acabaram por agregarações além do que podemos dar conta diante da sua proporção.
Educador4	Essa formação foi um divisor de águas, pois hoje nós temos outra mentalidade sobre a influência do alto capitalismo em nossas realidades enquanto camponeses. E nós temos que mudar isso.

Fonte: criação dos os autores a partir do Formacampo(2024)

A partir da fala dos educadores chegamos a compreensão que as ações do Programa Formacampo se dá no envolvimento das experiências dos sujeitos que participam das formação, por isso existe um movimento dinâmico da realidade e das necessidades percebidas em que se oportuniza o protagonismo dos indivíduos – educador – aluno – realidade. Assim, pode se inferir que as formações ofertadas para os educadores do campo têm sua perspectiva crítica para contraposição da realidade, isto é, o processo formativo do Formacampo foge da lógica urbanocêntrica que traz formações que chegam prontas, pensadas pelas secretarias e outrem.

Ademais, as formações desenvolvidas no Formacampo busca superar um modelo de formação engessada, isto é, o Formacampo aponta uma nova estratégia de fazer formação, ou melhor, reafirma a necessidade de se perceber o que está posto, para sistematizar uma formação contínua pensada e construída de maneira coletiva, respeitando os princípios que regem a concepção da Educação do Campo.

d) Caminhos metodológicos

A metodologia vai ser o caminho para que se chegue a produção do conhecimento para a descrição ou a explicação de determinados fenômenos sociais ou naturais (Lakatos; Marconi, 2007). Então, entendemos aqui, que a metodologia é vai desempenhar um papel importante nos caminhos metodológicos deste estudo, por isso, tem uma abordagem qualitativa que busca interpretar e analisar

os dados a partir da relação dos educadores e a realidade.

Tendo em vista os objetivos desse estudo, a presente pesquisa está ancorada no Método Materialista Histórico Dialético – MHD que possibilita ir à essência da realidade do objeto pesquisado. Nesse sentido, a dialética estabelece como um movimento de crítica, superação, construção do conhecimento e transformação da realidade, por isso, que é “um atributo da realidade e não do pensamento” (Frigoto, 2001 p.79).

Para obtenção de dados para coleta dos dados, os instrumentos de pesquisa foi um questionário digital através do *Google Forms com perguntas abertas e fechadas*, respondido por cursistas (professores) da formação coletados a partir do questionário de inscrição ancorada em ideias de estudiosos que dialogam sobre Educação do Campo na perspectiva crítica e emancipatória. Desse modo, respaldados na matriz dialética as análises dos resultados do Programa Formacampo concretizam diretamente e indiretamente na relação da formação continuada, a fim de possibilitar uma transformação na educação campesina, bem como na realidade dos sujeitos envolvidos.

e) Conclusões

Este trabalho teve como objetivo refletir quais foram os resultados do Programa Formacampo na prática educativa dos professores do Território de Identidade Baixo Sul da Bahia. Ancorados no método Materialista Histórico-Dialético, entendemos que o objeto aqui estudado se consolida de forma histórica e social na realidade dos sujeitos campesinos. A emancipação humana não pode ser entendida como sinônimo de acesso aos direitos, mas a tomada de consciência, que abre para romper com os instrumentos que legitima a opressão de classe e da luta social. Sendo assim, o teor revolucionário e emancipatório promove a libertação humana da lógica incontrolável do capital, dessa maneira a transformação da realidade na educação busca a desalienação para a compreensão do desnudamento do sujeito da realidade. E os educadores possui dentro do processo educacional um papel importante como agentes de transformação a fim de na experiência educativa elevar o aluno enquanto ser social para atingir os níveis de desenvolvimento emancipatório.

Destarte, a necessidade de avançarmos para uma configuração de professor que saiba lidar com os desafios do tempo, como também a realidade dos alunos, por isso, urge a necessidade de repensarmos os espaços formativos, que favoreçam embates construtivos de emancipação. Por isso, problematizar a temática da formação continuada para os professores do campo remete na necessidade de debater as deficiências das políticas educacionais, chamando a atenção para refletimos criticamente sobre as concepções e os conhecimentos acessados na formação, porisso no Programa de Formação Continuada de Educadores podemos perceber um caminho de mudança de realidades numa perspectiva crítica que contrapõe os modelos formativos que vem prontos, mas promove uma formação que se realiza no envolvimento dos sujeitos educadores e comunidade campesina.

f) Referências

- Caldart, R. S. (2009). *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7n. 1, p. 35-64, mar./jun.
- Caldart, R. S.et al. (Orgs.). (2012). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular.

- Castro, R. A. (2022). *A Agroecologia e a Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico de Escolas do Campo em Assentamentos do MST no Território de Identidade do Sudoeste Baiano. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022.*
- Cunha, C. J. V.; Silva, S. M. A. (2014). *O Método Dialético na pesquisa em educação. Campinas.*
- Frigotto, G. O. (2001). *Enfoque da dialética materialista a histórica na pesquisa educacional. In: I. Fazenda. (Org.), Metodologia da pesquisa educacional (pp.71-90). Paz e Terra.*
- Kosik, K. (1997). *A dialética do concreto. Paz e Terra.*
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica. Atlas.*
- Molina, M. C. (2012). *Políticas Públicas. In: Caldart (Org.), Dicionário da Educação do Campo (pp. 237-244). Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.*
- Molina, M. C; Sá, L. M. (2012). *Escola do Campo. In: R. Caldart, et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo (pp. 326-333). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.*
- Rodriguez, M. V. (2014). *Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. In C. Cunha, J. V. Souza, M. A. Silva (org.), O método dialético na pesquisa em educação. (pp. 131-152). Campinas: Autores Associados.*
- Santos, A. R; Carvalho, M. S. O. (2019). *Pronera Como Política Pública Educacional Do Campo. Contextos E Contradições. Revista Tempos e Espaços em Educação 12(31), 275–296. <https://10.20952/revtee.v12i31.11466>*
- Santos, A. R. D; Nunes, C. P. (2020). *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro. EDUFBA.*

2.7 A construção do projeto político pedagógico das escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil no contexto pandêmico e pós-pandêmico

Terciana Vidal Mora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, UESB

Gilvan dos Santos Sousa

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, UESB

a) Resumo

Esse trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas do campo (rurais) construídos no contexto do ensino remoto, na pandemia da Covid-19, mas também, no retorno do ensino presencial, e o fim do período pandêmico, nas redes municipais de ensino da Bahia/Brasil com a orientação Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo). A pesquisa realizada foi de tipo qualitativa com dados coletados por meio de análise documental e questionário elaborado em formulário do *Google Forms*. Os resultados evidenciaram que esta ação foi muito importante para melhorar a formação de professores da Bahia/Brasil, bem como impactou diretamente na melhoria da prática pedagógica dos educadores, e contribuiu para a permanência dos sujeitos nas áreas rurais.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação de professores; pandemia; pós-pandemia, Projeto Político Pedagógico (PPP).

b) Introdução

Esse trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas do campo (rurais) construídos no contexto do ensino remoto, na pandemia da Covid-19, mas também, no retorno do ensino presencial, e o fim do período pandêmico, nas redes municipais de ensino da Bahia/Brasil com a orientação Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo).

O Programa Formação de Educadores do Campo (Formacampo) foi criado em 2020 e tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas dos municípios da Bahia/Brasil. Tema Coordenação Geral na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB), através do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc) e, conta com Coordenações Adjuntas nas Instituições de Ensino Superior Públicas do estado da Bahia que atuam como parceiras: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Além de contar com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), responsáveis pelo processo de articulação junto aos municípios. Além da Coordenação Geral e das Coordenações Adjuntas, integram o Formacampo as Coordenações Territoriais e Coordenações Municipais, que contribuem para o bom andamento das

ações.

O Programa é constituído por diferentes ações que fazem uma interface com as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão e tem mobilizado alunos e professores da graduação e pós-graduação para participarem dos projetos que compõem as ações do referido programa, bem como realiza uma articulação junto aos gestores e profissionais da educação básica em seus territórios de atuação.

Suas ações são constituídas de cursos de curta duração nos municípios, com carga horária de até 120 horas, nos formatos presencial, híbrido e remoto, que são ofertadas para todos os Territórios de Identidade do estado da Bahia de duas formas: por meio do canal da TV Undime e do Canal do Gepemdecc. Além das ações de formação, o Programa tem se comprometido em orientar os municípios na elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação do Campo ena construção da Resolução que as institui e no processo de construção/avaliação/ reelaboração do PPP das escolas do campo.

Nesse sentido, as ações do Programa têm contribuindo para a materialização e o fortalecimento da Educação do Campo no estado da Bahia/Brasil, possibilitando que os Educadores do Campo estejam comprometidos com a construção de propostas pedagógicas voltadas para as singularidades dos sujeitos do campo e para afirmar o campo enquanto espaço de vida e possibilidades.

c) Fundamentação teórica

As lutas sociais desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1950 no enfrentamento ao histórico descaso dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, em especial no que se refere ao acesso à terra e à educação escolar, produziu propostas coletivas de resistência, entre eles a Educação do Campo, que adentra no Estado Brasileiro no final da década de 90. A Educação do Campo é fruto de um processo histórico dos movimentos sociais do campo na luta pela terra e por condições dignas de vida. Representa um projeto de resistência contra hegemônica da classe trabalhadora ao projeto capitalista e, defende um projeto de sociedade pautado na garantia dos direitos sociais.

A lógica pensada a partir desse projeto de sociedade e, conseqüentemente, de educação, traz inúmeros desafios e demandas à gestão do trabalho pedagógico da escola, trazendo implicações para a configuração do trabalho docente e pautando a construção do projeto político pedagógico da escola, “e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (Brasil, 2010).

Por isso, demanda uma formação específica dos educadores, coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva integral, capaz de “compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista” (Molina e Hage, 2015, p. 124).

A Educação do Campo defende uma identidade de escola articulada à cultura, identidade e modos de vida e sujeitos do campo, demandado pensar em propostas pedagógicas e um currículo contextualizado às concepções e princípios defendidos por ela. Por isso, a Educação do Campo tem defendido que a ancoragem do processo ensino e aprendizagem e da relação pedagógicas das escolas do campo, devem se nutrir em bases epistemológicas e filosóficas das pedagogias críticas e contra-hegemônicas (Moura, 2019).

Caldart (2003), afirma que a escola passou a fazer parte do movimento da Educação do Campo,

assumida como uma questão política de extrema importância para a constituição e formação dos sujeitos. Porém, não é qualquer escola, defendendo que a escola precisa ser transformada em sua identidade e finalidades educativas, pois o modelo de escola que temos não nasceu para formar a classe trabalhadora do campo, como bem defende o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), um dos principais protagonistas na construção da Educação do Campo. Nesse sentido, de acordo com Gehrke (2010, p. 156), o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo aponta [...] para a produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida de camponeses e camponesas que descobriram seus direitos à educação. Ela está somente onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo, ela precisa ser intencionada e ser do campo, por que a faz. A Escola do campo hoje no Brasil é uma identidade de escola. Cumprimos o que poderíamos chamar de produção de uma nova organização do trabalho pedagógico.

Segundo o Decreto de 2010, a valorização da identidade da escola do campo se dará “por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo”, para tanto essa identidade de escola precisa ser construída coletivamente, através do seu Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da gestão democrática, pois o PPP traduz verdadeiramente a identidade da escola, orientando a organização do trabalho pedagógica a partir de suas singularidades dos sujeitos do campo.

Na realidade educacional brasileira, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto instrumento de gestão escolar, é fruto das lutas de educadores e educadores e governos progressistas que, na década de 1980, no contexto de redemocratização do país, pautavam a construção de uma escola pública de qualidade, democrática e participativa, a serviço de todos os brasileiros. A qualidade é aqui entendida como a garantia de que todos ingressem e tenham condições reais de permanecer na escola, completando sua trajetória escolar formal e obrigatória, com uma formação científica e política que confira o exercício da cidadania plena (Moura, 2019). As discussões em torno do PPP vieram contrapor, no cotidiano da escola, a herança e legado histórico de práticas autoritárias, patriarcais e clientelistas, herdadas de longos anos de ditadura em que viveu o país entre 1964- 1985 (Fonseca, 2003).

A construção do PPP proporciona a vivência democrática e se constituiu num momento de formação e aprendizado na construção de uma cultura organizacional regida pela perspectiva democrática e participativa, estimulando as escolas a elaborarem propostas pedagógicas mais autônomas, mais democráticas e, assim, vinculadas às suas realidades. A construção do PPP implica autonomia da escola para projetar de forma intencional a sua identidade. Nesse sentido,

Santos & Moura (2009, p. 6) pontuam que a construção do PPP busca

[...] contribuir para o desenvolvimento de propostas mais autônomas e coladas com a realidade onde se situam as escolas. A construção de um projeto político-pedagógico pode contribuir para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas pedagógicas que levem a instituição escolar a transgredir a chamada "educação tradicional", cujo conteudismo de inspiração positivista está longe de corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar.

Veiga (2003) e Gadotti (1994) sublinham que um projeto direciona para uma determinada direção, e seu caráter político projeta para uma direção intrinsecamente articulada com o compromisso sociopolítico de sua ação; implica promessas, rupturas e compromisso dos atores sociais a ele vinculados. Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, Albuquerque & Casagrande (2010, p. 137), destacam que “Para articularmos uma proposta de Projeto Político-

Pedagógico, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir”. Prosseguem afirmando que a transformação da forma atual da escola capitalista implica construir um PPP que “tenha como pano de fundo as relações sócio-históricas, políticas e culturais da sociedade atual e os planos mais gerais no âmbito do Estado e do país” (Ibidem, p. 149).

Veiga (1995), considera a escola como um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo. Concebe o PPP como o grande articulador da organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar deve ser ancorado pela realidade de vida de seus alunos, o que demonstra a importância desse documento como grande norte da organização do trabalho pedagógico das escolas.

d) Objetivo

Caldart (2012) sublinha que a Educação do Campo nomeia um movimento protagonizado pela classe trabalhadora do campo e suas diversas organizações. Um movimento que incide sobre o projeto de sociedade brasileira, nas concepções de política pública e de educação. Propõe, portanto, uma concepção de escola, de formação humana e de educação que deve contribuir para elevar a autoestima, auto-confiança e vida digna no campo, e o PPP da escola do campo deve estar serviço na construção e fortalecimento da identidade da escola do campo a partir de, segundo Beltrame (2009, p. 156-157), “[...] processos educativos [...] voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo”.

A partir dessas considerações, a presente pesquisa buscou analisar os resultados alcançados pelo Programa Formacampo no processo de construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto à valorização dos sujeitos do campo, sua cultura e identidade.

e) Metodologia

O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético (Cheptulin, 1982) e a pesquisa foi qualitativa com dados coletados por meio de análise documental e questionário aplicado em formulário do google forms aos professores, gestores e coordenadores de 27 Territórios de Identidade da Bahia que participam do Programa de extensão Formacampo, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analisamos os PPP (re)elaborados em cinco (5) Territórios de Identidade (TI) da Bahia, e as experiências pedagógicas utilizadas pelas redes municipais de ensino antes, durante e pós-pandemia a partir das orientações do referido programa de extensão universitária.

f) Resultados da pesquisa

O Formacampo está presente em todos os Territórios de Identidade do estado da Bahia, atendendo um público de cerca de quase 18 mil cursistas entre professores da Educação Básica que atuam nas escolas do campo, como também integrantes dos movimentos sociais do campo. Tem se alinhado aos objetivos da política de formação de educadores do campo defendida pelo Movimento da Educação do Campo do Brasil, contribuindo para o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (Brasil, 2010), como determina o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a

política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -Pronera. No período de 2021 a 2023 o Programa auxiliou na elaboração dos PPP das escolas, e ao chegar ao final do primeiro ano de atuação, de um total de 1.542 escolas, 44% estava com a construção do PPP em andamento, 15% conseguiu concluir e as demais ainda não tinham iniciado a reformulação do documento. Porém, apresentamos algumas falas dos sujeitos:

Foi importante e esclarecedor; nos norteou quanto a escrita do PPP. Trouxe temas pertinentes à educação do campo e no campo com palestrantes totalmente envolvidos neste processo educativo. Estávamos precisando de uma formação séria, comprometida, que a linguagem fosse entendida por todos sobre a escola que temos, que queremos construir e que caminhos tomar para chegar perto deste objetivo (Litoral Sul).

Uma preparação que muito contribuiu para as escolas do campo, que muitas vezes tem inserido em seus PPP, metodologias urbanas por falta de uma base metodológicas que possa retratar a realidade das escolas do campo (Irecê).

O Formacampo está sendo fundamental para a ressignificação da minha prática docente e afetar aqueles à minha volta, como forma de valorização da escola do campo e da desmistificação dos estereótipos que foram lançados ao longo dos anos” (Sertão Produtivo 1).

O Programa Formacampo foi muito importante para que nós educadores pudéssemos refletir a nossa prática e a partir de então podermos diferenciar se no chão da nossa escola estamos oferecendo para os sujeitos do campo uma Educação do Campo ou uma Educação Rural (Velho Chico).

As narrativas aqui apontadas evidenciam que o Formacampo é importante na construção da Educação do Campo na Bahia. Cabe salientar, que o formulário foi respondido por 17.000 cursistas e esse espaço se tornou curto para descrever a amplitude que o programa tem alcançado, diante das mais diversas experiências, vivências e transformações de realidades que tem acontecido durante as edições do programa, tanto para os profissionais quanto para o alunado do campo.

g) Considerações

Os resultados da pesquisa evidenciaram que esta ação do Programa Formacampo foi importante para melhorar a formação de professores da Bahia/Brasil, bem como impactou diretamente na melhoria da prática pedagógica dos educadores, e contribuiu para a permanência dos sujeitos nas áreas rurais. Foi observada a contribuição do processo de reformulação e construção do Projeto Político Pedagógico da escola como mecanismos importantes para melhorar a formação de professores e o currículo das escolas do campo.

h) Referencias

- Albuquerque, J. O., Casagrande, N. (2010). *Projeto Político Pedagógico*. In C. Taffarel, C. Santos Júnior & M. Escobar. (Eds.), *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo: Concepção, financiamento, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, currículo* (pp 117-150). EDUFBA. Disponível em: [caderno BA MEC 05_08_10.indd \(ufrb.edu.br\)](https://www.ufrb.edu.br/cadernos-didaticos-sobre-educacao-do-campo)
- Cajaíba, J. B. M.; Santos, A. R. dos; Brito, V. S. L. (2022). *Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo)*. *Educ. Form.*, [S. l.], 7. <https://10.25053/redufor.v7.e8075>.
- Caldart, R. S. (2009) *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.

- Caldart, R. S. (2003). *A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras*, (3)1, 60-81.
- Cheptulin, A. (1982). *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. Alfa-Ômega.
- Cunha Júnior, A. S.; Santos, A. R.; Oliveira, J. M. S. (2021). *Educação no contexto da pandemia. O ensino remoto: percepção de docentes baianos no contexto da pandemia de Covid-19. Relatório Técnico Parcial*. UESC.
- Gadotti, M. (1994). *Pressupostos do projeto pedagógico. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação para Todos*. Ministério da Educação.
- Gehrke, M. (2000). *Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo*. In: S.G. Miranda y S. F. Schwendler, *Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana* (pp. 151-175). EDUFPR.
- Hage, S. M. (2014). *Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior*. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1). 133-150.
- Molina, M. C., Hage, S. M. (2015). *Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior*. *Revista Educação em Questão*, 51 (37). 121–146.
- Moura, T. V. (2019). *A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação. Tese de Doutorado em Ciências da Educação*. Universidade do Minho.
- Moura, T. V., Santos, F.J.S. dos. (2012). *A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente*. *Debates em Educação*, 4(7). 65- 74. <https://10.28998/2175-6600.2012v4n7p65>.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (1996). *Princípios da Educação no MST*. (Caderno de Educação MST n. 8). Setor de Educação do MS., Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)
- Santos, C. A. dos et. al. (orgs.). (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998 – 2018*. Editora Universidade de Brasília.
- Santos, A. R. dos, Rodrigues, V. Áurea, & Araújo, D. B. (2022). *Projeto Político Pedagógico: autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA*. *Conjecturas*, 22(6), 966–982.
- Veiga, I. P. (2003). *Inovações e projeto político-pedagógico: Uma ação regulatória ou emancipatória?* *Cad. Cedes*, 23 (61), 267-281.
- Veiga, I. P. (org.). (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Papyrus.

2.8 A educação de jovens e adultos nas escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil no contexto pandêmico e pós-pandêmico

Gilvan dos Santos Sousa

Arlete Ramos dos Santos

Terciana Vidal Mora*

Adenilson Souza Cunha Júnior

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, UESB

**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB*

a) Resumo

Esse trabalho apresenta uma pesquisa que teve como objetivo analisar a formação de professores que trabalham com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas do campo (rurais), e a seguinte questão: Quais os resultados alcançados pela formação aos docentes da EJA, realizada pelo Programa Formação de professores do Campo (Formacampo)? o recorte temporal foi o contexto do ensino remoto, na pandemia da Covid-19, mas também, o retorno do ensino presencial, e o fim do período pandêmico, e o lócus da pesquisa foi as redes municipais de ensino da Bahia/Brasil. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético e a pesquisa foi quanti-qualitativa, com dados coletados por meio de questionário aplicado em formulário do *google forms* aos professores de cinco Territórios de Identidade da Bahia. As discussões da formação se pautaram no currículo que prima pela valorização da identidade camponesa, bem como a observação do espaço rural como produção de vida e de cultura. Os resultados evidenciaram que esta ação do Programa Formacampo foi importante para melhorar a formação de professores da EJA na Bahia/Brasil, bem como impactou na melhoria da prática pedagógica e no fortalecimento da identidade camponesa, o que impactou no interesse dos alunos para continuar residindo nas áreas

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação do Campo/Rural; formação de professores; pandemia; pós-pandemia.

b) Introdução

O percurso da Educação do Campo no Brasil é caracterizado pela participação de diversos agentes em várias esferas da vida, englobando dimensões políticas, sociais, culturais, estéticas, éticas e científicas. Destaca-se que a educação no contexto rural, enquanto fenômeno histórico, está intrinsecamente vinculada às batalhas dos trabalhadores rurais, manifestadas por meio de movimentos sociais. Entendemos movimento social como iniciativas coletivas lideradas por grupos organizados na sociedade, visando advogar por causas sociais específicas. Em sua essência, as reivindicações dos movimentos sociais refletem a voz daqueles que foram excluídos do processo democrático e que buscam legitimamente ocupar espaços na sociedade, conforme delineado por Laclau e Mouffe (2000).

Essa mobilização teve como objetivo principal o reconhecimento e a valorização dos saberes específicos das comunidades rurais. A justificativa deste estudo reside em evidenciar o papel do

professor como mediador no processo de formação, que respeite as peculiaridades dos sujeitos atendidos pela EJA. Para tanto, destacamos a importância da formação contínua do professor que se mostra como uma preocupação central neste contexto.

Ao longo do tempo, militantes de movimentos sociais vêm buscando integrar as vivências e conhecimentos próprios do campo nos processos educativos, reconhecendo a importância de uma abordagem contextualizada e relevante para as populações agrárias. Esse esforço visa superar desigualdades históricas e promover uma educação mais inclusiva, alinhada com as realidades do meio rural. Assim sendo, o educador necessita adquirir recursos didáticos que estejam alinhados à realidade dos educandos, empregando sua práxis, concebida por Paulo Freire como "ação + reflexão" (Gadotti, 2006, p. 48). Essa abordagem visar a redução das disparidades entre a teoria e a prática.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para lidar como aluno ideal, muitas vezes distante da realidade. Aprendemos os conteúdos específicos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas frequentemente negligenciamos a reflexão sobre a realidade concreta das escolas em que iremos atuar, seja em contratos temporários ou ao assumir cargos efetivos em redes públicas de ensino. A formação de professores para a EJA enfrenta, como sua primeira questão, a necessidade de uma revisão nos currículos dos cursos de licenciatura, buscando uma abordagem mais adequada a essa modalidade de ensino, como aconselha Arroyo (2005).

Nessa perspectiva, ressaltamos como o Formacampo foi um instrumento importante no processo de formação de professores que atuam nas escolas do campo(rurais), e no caso mais específico, nas turmas de jovens e adultos.

c) O Formacampo e a Educação de Jovens e Adultos no/do Campo(rural)

A EJA é uma modalidade fundamental da Educação Básica e tem uma relevância histórica vinculada às lutas comunitárias no âmbito rural. Nos espaços camponeses originou-se como uma demanda essencial nas batalhas coletivas promovidas por organizações e movimentos sociais do campo, visando atender à necessidade de continuidade dessas lutas em diversas frentes. No Brasil ainda reflete níveis significativos de exclusão e marginalização, destacando uma realidade desafiadora para a população rural. Nesse sentido,

Quando nos reportamos a EJA, tratamos dos homens e mulheres proletários, daqueles e daquelas que experienciam/experienciaram a exclusão social em seus diversos aspectos, mas, prioritariamente, quanto a negação de direitos, e dentre eles, as condições de acesso e permanência nos espaços escolares (Cunha Júnior, 2020, p. 4).

Nota-se a partir da assertiva que a valorização da EJA do campo requer uma abordagem holística que reconheça a interconexão entre educação, cultura e meio ambiente. A implementação eficaz dessas práticas contribui para uma educação que não apenas atenda às demandas locais, mas também empodere as comunidades rurais, proporcionando ferramentas para uma participação ativa e crítica na sociedade.

A legislação referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) delimita o alcance do direito à educação, abrangendo todas as pessoas, com foco no pleno desenvolvimento, na reparação como cidadão e na qualidade profissional dos indivíduos, conforme estabelecido na Constituição Federal. No âmbito dos direcionamentos legais, é relevante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN – Lei nº 9394/06), especialmente em seu capítulo II, nos Artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente a os jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça o propósito de reparação, especialmente no que concerne à escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, frente às demandas históricas e sociais. Ela destaca o compromisso do Estado na garantia desses direitos, ao estabelecer o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso na idade escolar (BRASIL, 1988).

No tocante ao Formacampo, o programa teve origem realizado no ano de 2021 como atividade de extensão da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a partir de um projeto de pesquisa chamado "As políticas educacionais do PAR em escolas do campo na Bahia (2015-2018)", conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade Gepemdecc/UESB. Este, por sua vez, tem como objetivo central promover ações de extensão, focadas na formação continuada dos profissionais que desempenham funções na área da educação em ambientes rurais, abrangendo escolas nos municípios dos territórios da área de abrangência da UESB, contando com um número de 16.660 inscritos na edição 2023²⁶, sendo que 13,7% dos cursistas atendidos (professores, coordenadores, diretores das escolas do campo) atuavam na Educação de Jovens e Adultos.

d) Metodologia

Para realização dessa pesquisa de tipo qualitativa, aplicamos um questionário elaborado no formulário do *Google Forms* e obtivemos 6.967 respostas, cujos sujeitos foram os cursistas do Formacampo que trabalham em escolas do campo de 7 territórios de identidade da Bahia, a saber: Vale do Jquiriçá, Médio Sudoeste, Sudoeste Baiano, Velho Chico, Litoral Sul, Sertão Produtivo e Médio Rio de Contas. O formulário possui muitas questões, mas destacaremos apenas as que tratam da EJA. Para identificar os cursistas utilizamos nomes fictícios visando preservar a identidade destes.

e) Resultados da pesquisa

A questão central do nosso texto é: Quais os resultados alcançados pela formação aos docentes da EJA, realizada pelo Programa Formação de professores do Campo (Formacampo)? Visando responder a essa questão nos direcionamos para as perguntas existentes no questionário aplicado a os cursistas do referido Programa, e para saber se há uma continuidade da formação inicial, perguntamos: "Faz algum curso de formação continuada atualmente?" Como devolutiva para esta

²⁶Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade – GEPEMDECC-disponível em: <http://www2.uesb.br/gepemdecc/>

questão 60,4% dos sujeitos responderam: “Não faço, mas pretendo fazer”. Esse quantitativo evidencia uma das preocupações fundamentais na educação brasileira que é assegurar a continuidade da formação docente para que os professores possam atender às expectativas de aprendizagem e desenvolver as habilidades necessárias diante das situações atuais, que demandam uma nova postura diante dos desafios presentes no contexto educacional.

De acordo com Almeida e Alonso (2005), o professor ainda recebe uma formação essencialmente similar, baseada nas mesmas referências de duas ou três décadas atrás, quando eram preparados para atuar com discentes caracterizados por uma maior homogeneidade. Isto posto, defendemos que a formação do professor deve prepará-lo para atender às demandas educacionais atuais. Assim, “[...] o educador alterará qualitativamente sua prática, enquanto agente de transformação social, utilizando meios adequados para uma mudança satisfatória”. Como ressalva Lopes, (2019, p.3).

Em outra questão perguntamos: “Como você enquanto cursistas do Formacampo percebe a contribuição do Programa para o fortalecimento de sua formação e aprimoramento de sua prática docente na EJA?”

Para esta questão as respostas foram:

Formacampo possibilitou-me aprimorar a minha prática pedagógica e expandir o repertório de atividades e ações de maneira contextualizada e crítica, pra enfrentar o sistema capitalista e excludente (Maria);

Formacampo dedica atenção especial ao cursista. O esforço para aprimorar nossa prática não foi imposto de cima para baixo, mas tem uma abordagem que convida à integração, agregando esforços e incentivando a participação (João)

As palestras eminucursos sobre o papelda educação na sociedade capitalista, nos ajudou a pensar uma educação mais humana e emancipadora,principalmente pra os alunos daEJA,já que os livros didáticos não ajudam muito (Mateus).

O curso proporciona uma formação pedagógica contínua e consistente possibilitando aprimorar nossa prática profissional ao longo do tempo. Além disso, prepara os educadores para enfrentar os desafios do ambiente escolar e promover o sucesso dos alunos (Camila).

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que os professores enfrentam situações de tensão, onde a distância entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho com os alunos tende a aumentar. Isso se deve à complexidade e multiplicidade das ações que a escola é chamada a realizar, exigindo preparo do docente para desenvolver uma prática contextualizada. É necessário considerar as características de cada momento, bem como as culturas locais vivenciadas pelos alunos.

Ao abordar a relação entre cultura e educação em sua teoria crítica, especialmente ao analisar o papel da educação na reprodução das relações de classe na sociedade capitalista, Marx (1987) destaca que a educação é uma instituição fundamental para a reprodução das estruturas sociais existentes, servindo como um instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Marx argumentava que o sistema educacional reflete e perpetua as ideologias da classe dominante, transmitindo valores, crenças e conhecimentos que legitimam a ordem social existente. Ele via a educação como um mecanismo de controle social, que molda as mentalidades e comportamentos dos indivíduos de acordo com os interesses da classe dominante.

Além disso, o mesmo autor enfatizava a importância da educação na reprodução da força de trabalho, preparando os trabalhadores para ocuparem determinados papéis na divisão social do trabalho,

destacando que a cultura e a educação desempenham um papel central na reprodução das relações de poder na sociedade capitalista.

Sua crítica à educação capitalista visava à transformação dessa estrutura para uma educação que promovesse a conscientização e a emancipação das massas trabalhadoras.

Creemos que a convivência com a diversidade cultural desempenha um papel crucial no desenvolvimento saudável dos educandos. Em um contexto de globalização como o do Brasil, a habilidade de interagir com os sujeitos de diversas culturas torna-se cada vez mais relevante. Esse processo na escola precisa partir do reconhecimento e da compreensão mútua, permitindo a troca de experiências e perspectivas de mundo entre educador e educando.

Em 2023, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a evasão escolar na EJA atingiu um contingente de 68.036.330. Campos e Oliveira (2003) destacam que muitos discentes abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não é significativa para eles.

O Programa Formacampo realizou várias atividades de formação sobre a EJA, a exemplo de uma Frente de Trabalho que teve 968 inscritos e contou com a seguinte ementa:

- Frente de trabalho: Educação de Jovens e Adultos no/do Campo
- Basilares da educação de jovens e adultos/educação para além dos muros da escola: diálogos sobre as diferentes formas de ensinar/aprender
- Educação de jovens e adultos do/no campo/legislação da educação de jovens e adultos
- As novas tecnologias na educação de jovens e adultos
- A EJA na prática: ações voltadas para a chã o da escola /a construção coletiva de aulas que atendam à realidade campesina (Formacampo, 2023)²⁷.

Nesse sentido, o Formacampo elaborou cadernos temáticos provocando discussões e levando uma formação continuada que contribua com os docentes para que entendam a realidade do campo e saibam lidar com os desafios presentes nesses espaços. Destacamos que todos os materiais temáticos estão disponíveis aos usuários a fim de que seja um arcabouço para além da teoria, mas que ressignifique o fazer docente, ou seja a práxis pedagógica.

f) Considerações finais

A relevância de um ensino contextualizado reside na capacidade de relacionar os conteúdos e práticas pedagógicas ao contexto de vida e experiências dos alunos. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais significativo, facilitando a compreensão e aplicação dos conhecimentos no cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, o Formacampo visa contribuir para uma educação mais conectada com a realidade, promovendo maior engajamento e interesse dos discentes no processo de aprendizagem. Além disso, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e a transferência de conhecimentos para diferentes situações, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

²⁷ Disponível em: http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303

g) Referencias

- Almeida, M. E. B.; Alonso, M. (2005). *Tecnologias e formação a distância de gestores escolares*. In: *Virtual Educa*. Cidade do México, MX.
- Arroyo, M. G. (2005). *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: L. Soares, M.A., Giovanetti, N. L. Gomes (Org.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Belo Autêntica.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Edições Câmara. Brasil. (1996). *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394/96.
- Cajaiba, J. B. M.; Santos, A. R. dos; Brito, V. S. L. (2022). *Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo)*. *Educ. Form.*, [S. l.], 7.
- Caldart, R. S. (2009) *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.
- Campos, E. L. F., Oliveira D. A. (2003). *A Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais*. *Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte*.
- Cunha Júnior, A. S; Santos, A. R.; Oliveira, J. M. S. (2021). *Educação no contexto da pandemia. O ensino remoto: percepção de docentes baianos no contexto da pandemia de Covid-19*. *Relatório Técnico Parcial*. UESC.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). *Um legado de esperança*. Cortez.
- Gatti, B. A., Barretto, E.S. de S., André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília. UNESCO.
- GEPEMDECC. (2020). *Política Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas*.
- Hage, S. M. (2014). *Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior*. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1). 133-150.
- Laclau, E., Mouffe, C. (2000). *Posmarxismos in pedido de desculpas*. In: E. Laclau, *Nuevas Reflexiones Sobre La Revolución de Nuestro Tiempo* Buenos Aires. Nueva Visión.
- Lopes de Sousa, D. (2019). *Inclusão Escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e Política Nacional de Educação Inclusiva*. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(1).
- Marx, K. (1987). *Ocapital*. Nova Cultural.
- Santos, C.A. dos et. al. (orgs.). (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998–2018*. Editora Universidade de Brasília.
- Santos, A. R.; Lima, L. S.; Nery, S. C. (2020). *Formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos-campo em Itabuna-Bahia*. *Revista Amazônida, Manaus*, 4(2). 1-23.

Santos, P. J. S.; Guimarães C. (org.). (2021). *Programa Formação de Professores do Campo - Formacampo. Caderno Temático: Projeto Político-Pedagógico da Educação do/no Campo: suas especificidades e a participação colegiada na construção/revisão. UESB.*

2.9 As escolas do/no campo (rurais) da Bahia/Brasil: políticas educacionais e práticas pedagógicas no contexto pandêmico e pós-pandêmico

Arlete Ramos dos Santos Gilvan dos Santos Sousa

Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, UESB

Terciana Vidal Mora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB

a) Resumo

Esse trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas educacionais e práticas pedagógicas para os sujeitos do campo nas redes municipais de ensino dos Territórios de Identidade (TI) da Bahia/Brasil, que aconteceram no contexto do ensino remoto na pandemia da Covid-19, mas também, as que continuaram acontecendo no retorno do ensino presencial e o fim do período pandêmico. A pesquisa foi qualitativa e a análise de dados foi feita com a utilização do materialismo histórico dialético. Os resultados evidenciaram várias iniciativas realizadas pelos municípios baianos no período pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras-chave: Educação do Campo; formação de professores; pandemia; pós-pandemia; qualidade de vida.

b) A Educação do Campo no contexto brasileiro

A população rural no Brasil diminuiu num ritmo acima da média mundial nos últimos 22 anos. De acordo com dados do Banco Mundial (2022)²⁸, o percentual de habitantes do país que vivem no campo caiu 33,8% de 2000 a 2022. No mundo, a redução foi de 19,2%. No caso do Brasil, a migração massiva aconteceu principalmente entre os anos de 1950 e 1980, quando a população do campo baixou de cerca de 65% do total para perto de 25%, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Em 2000, cerca de 18,8% da população brasileira vivia no campo. A partir de então, houve uma desaceleração do êxodo rural, o que não significa que ele acabou. Em 2022, o percentual caiu para 12,4%, mas ao analisar os dados do Banco Mundial (2022) sobre a diminuição da população do campo nos países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa o 1º lugar no ranking, com uma diminuição de 33% da população campestre em 22 anos, seguido da Argentina que diminuiu 29,5% no mesmo período.

²⁸ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/02/18/exodo-rural-no-brasil-e-quase-o-dobro-da-media-mundial-e-desafia-sustentabilidade-do-campo-e-cidade>

Figura 01 – Variação da população rural dos países da OCDE no período de 2000-2022.

Participação da População Rural na População Total (%) - 2000 e 2022			
Country Name	2000	2022	VARIAÇÃO
Brazil	18,8	12,4	-33,8%
Argentina	10,9	7,7	-29,5%
OECD members	24,4	18,5	-24,0%
France	24,1	18,5	-23,4%
Spain	23,7	18,7	-21,2%
United States	20,9	16,9	-19,2%
India	72,3	64,1	-11,3%
Germany	25,0	22,4	-10,7%
Ukraine	32,9	30,1	-8,4%
Russian Federation	26,7	24,9	-6,7%
World	53,3	43,1	-19,2%

Fonte: Brasil de Fato (2024).

No caso do Brasil, uma das causas que contribui para o êxodo rural é o fechamento de escolas do campo. De acordo com Silva (2021), o fechamento de escolas no campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o qual ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem, caso contrário, pode configurar violação dos princípios preconizados na Constituição Federal de 1988, como também do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA e a Lei nº 12.960/2014. E isso reflete diretamente na qualidade de vida desses alunos.

A educação dos povos do campo historicamente enfrenta dificuldades no Brasil. Diversos relatórios de pesquisa e trabalhos acadêmicos indicam as disparidades entre a escolarização no espaço urbano e no campo (IBGE, 2018). Nas redes municipais de ensino as disparidades são maiores, se comparadas com as redes estaduais, haja vista que o oferta de 1º a 5º ano escolar cabe aos municípios. Além disso, antes da pandemia da Covid 19, de acord com Santos e Nunes (2020), em 2020, apenas 34% das escolas do campo tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto da pandemia da Covid-19. Para as escolas do campo, os municípios tiveram que diversificar as atividades pedagógicas, em alguns lugares foram enviadas atividades impressas e em outros foi possível a realização por meio de plataformas digitais. Entretanto, essa decisão implicou o trabalho com outros dois desafios: a distância entre as escolas e as comunidades rurais; e a realidade de baixa escolaridade entre a população do campo que tem gerado dificuldades na utilização das plataformas digitais. Assis (2021) e Santos (2020) trazem reflexões importantes no âmbito das desigualdades educacionais, demonstrando que as disparidades são históricas e que antes da pandemia as dificuldades com acesso e uso da rede de internet eram imensas, algo que se agravou muito no contexto da pandemia da Covid-19, pois a falta de acesso à

educação impacta diretamente nas condições que são desiguais e na falta de qualidade de vida dos sujeitos.

A compreensão da Educação do Campo se respalda nos escritos de Caldart (2009), Hage (2014), Souza (2016) e Santos (2020). Caldart (2009, p. 38) reafirma a necessidade de compreender a Educação do Campo

[...] em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha', que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (Caldart, 2009, p. 38)

Hage (2014, p. 147 – 148) destaca que a compreensão das políticas que envolvem Educação do Campo reconhece

[...] o esforço do Movimento de Educação do Campo, por meio de um intenso processo de lutas e resistências, com avanços e recuos, para criar as condições de disputar a hegemonia. Nesse processo, a classe trabalhadora do campo tem assumido o direito ao conhecimento e à escolarização como parte dessas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo, compreendendo que o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social.

Somam-se a essas compreensões, as reflexões de Souza (2016) que evidencia as marcas da histórica educação rural nas políticas e práticas educacionais no país, em contraponto com os princípios da Educação do Campo construídos nos movimentos sociais e vinculados à luta por reforma agrária e por outro projeto de sociedade. Ou seja, a Educação do Campo tem os movimentos sociais como protagonistas, pois estes

[...] têm defendido e postulado pela implementação de um projeto político pedagógico de escola e educação, que seja coerente com a transformação social, com as estratégias contra-hegemônicas demarcadas pela classe trabalhadora do campo, de modo a superar aquele concebido pelo sistema capitalista (Santos, 2020, p.6).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008. Parecer CNE/CEB n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

c) Metodologia de pesquisa

A pesquisa aqui proposta da educação para os povos do campo na Bahia, se pautou nos debates da

Educação do Campo, buscando compreender as determinações histórico-estruturais e os condicionantes evidenciados no contexto da pandemia.

A pesquisa aconteceu na Bahia, e teve como questão central: Quais políticas e práticas pedagógicas aconteceram nas escolas do campo da Bahia no contexto pandêmico e pós- pandêmico? Foi observado se de fato houve a contribuição destas para minimizar as desigualdades sociais e educacionais, e se contribuíram para a permanência destes no campo. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético (Cheptulin, 1982), e a pesquisa foi qualitativa. Os dados foram coletados por meio de educadores do campo, análise documental e questionário em formulário do *google forms* aplicado aos professores, gestores e coordenadores de 27 Territórios de Identidade da Bahia que participam do Programa de extensão Formacam-poda Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e obteve 17.962 respostas. Para nomear os sujeitos identificamos-os com nomes fictícios de flores do campo.

Foram investigados documentos que indicam matrícula, permanência e/ou desistência, e experiências pedagógicas utilizadas pelas redes municipais de ensino antes, durante e pós-pandemia, para atender os alunos do campo. O texto está pautado em documentos oficiais sobre a pandemia, e em pesquisadores como Santos (2020), Santos e Barbosa (2022), Caldart (2009), Cajaiba, Santos e Brito (2022), dentre outros.

d) Resultados da pesquisa

De acordo com Santos (2013), a Bahia é o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6% da região Nordeste e 6,64% do território nacional, com 564.692,669 km²⁹, em 2018 a população era de 14.182.617432 habitantes (IBGE, 2018)², e tem uma economia baseada na indústria (química, petroquímica, informática e automobilística), agropecuária e agricultura (mandioca, feijão, cacau e coco), mineração, turismo e em serviços. A Bahia está localizada na região semiárida do país, sendo que é esse o clima que predomina em 63,55% do seu território, onde as secas comumente são longas. No que se refere aos aspectos educacionais, a Bahia é o estado que mais fecha escolas do campo, pois os dados oficiais do governo federal indicam que em 2007 haviam 13.899 escolas em áreas rurais, e em 2022, esse número caiu para 7.735, ou seja, uma redução de mais de 40% em 15 anos. Com a pandemia da Covid-19, pesquisas indicam que o fechamento de escolas foi acelerado, além de várias outras complicações para o processo educativo dos estudantes. Observa-se muitos prejuízos no contexto educacional. De acordo com Santos et.al (2021), em março de 2020, as aulas presenciais em quase todos os países foram suspensas devido ao surto de Covid-19 ou Sars-CoV-2, doença viral que se iniciou na cidade de Wuhan, na China. Tendo evoluído rapidamente ao status de epidemia, o vírus proliferou-se pelo mundo e, somente no Brasil, já se somam mais de 700.000 mortes. Essa crise sanitária motivou o Ministério da Educação (MEC), mediante a Portaria nº 544/2020, a suspender as aulas presenciais até 31/12/2020. Para atender às normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), o MEC determinou a normatização das aulas remotas, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, a qual dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus Covid-19.

Na Bahia, essa normatização se deu por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº

²⁹ Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ibge-bahia-tem-mais-de-14-milhoes-de-habitantes-e-e-4o-estado-mais-populoso/>

7, de 18 de maio de 2020.

A pandemia de Covid-19 trouxe uma série de complicações, como: fechamento das escolas, suspensão das aulas, mudanças no processo de ensino e aprendizagem com adoção das aulas remotas, dentre outros. Esse quadro se agrava no contexto das escolas básicas do campo, pois essa realidade deixa visível o elevado índice de exclusão educacional, privações quanto às condições socioeconômicas, o elevado grau de vulnerabilidade dos camponeses no tocante à exclusão educacional e digital e quanto às condições de acesso e de uso das tecnologias de comunicação para realização do ensino remoto (Silva, Monteiro, Santos; 2021, p. 3).

O contexto de pandemia foi marcado por graves consequências geradas principalmente pela exclusão digital que nega aos camponeses o direito de estudar em sua própria comunidade, ampliando as justificativas para o esvaziamento do meio rural, jogando os sujeitos do campo nos centros urbanos, o que contribui para a perda de seus vínculos com a agricultura familiar camponesa como modo de produção sustentável e a falta de qualidade de vida. Santos et. al (2021) destacam que no período pandêmico a intensificação do trabalho docente foi confundida com maior profissionalismo, estratégia muito utilizada no momento e mobilizada pelas exigências oficiais de profissionalização do professor e pelo forte apelo da ética de autorresponsabilização que o profissional da educação precisa buscar. Mesmo sem formação os docentes tiveram que rapidamente aprender a usar mídias digitais, isso se soma à youtuberização, com as proposições de que a educação fosse feita por trabalho docente remoto (domiciliar), o que intensificou a precarização destes trabalhadores.

Com a pandemia da Covid-19, os professores passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas, pois o tempo de preparação de um conteúdo para meios digitais (elaboração de slides, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas etc.) geralmente é muito maior do que o tempo gasto com a organização de uma aula presencial.

No que se referem aos dados do questionário sobre a nossa pesquisa, perguntamos: Quais ações os municípios empreenderam para continuar as atividades pedagógicas durante a pandemia? a maioria dos docentes citaram as aulas remotas, ensino online, atividades impressas, mas escolhemos um trecho que condensa a maioria das respostas.

No município, durante a pandemia, a Secretaria de Educação implementou uma abordagem abrangente para garantir a continuidade dos estudos dos alunos. Iniciativas incluíram a entrega de atividades impressas, proporcionando alternativas acessíveis para estudantes. Além disso, os professores foram incentivados a manter a interação com alunos e familiares por meio de meios tecnológicos, com destaque para o uso predominante do WhatsApp. Essas ações visaram assegurar a aprendizagem contínua e a conexão entre professores, alunos e famílias em um contexto desafiador (Rosa do deserto).

Porém, com a reabertura das aulas, foi possível perceber os impactos na educação, mas em maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim da pandemia. Desse modo, questionamos aos sujeitos: O seu município tem realizado estratégias para minimizar o impacto da pandemia na educação no contexto pós-pandêmico? Para esta questão 74,7% responderam Sim, e 25,3% responderam Não. Na sequência, perguntamos: Se a sua resposta foi Sim, descreva estas ações.

Como forma de exemplificar essas estratégias obtivemos 1.876 respostas. Dentre as ações do contexto pós-pandêmico, foram citadas: reforço escolar, recomposição das aprendizagens, formação de professores, bloco de atividades, busca ativa, socialização com as famílias. Destacamos algumas

abaixo:

No município, observa-se um esforço dedicado na orientação educacional aos profissionais, visando atender os alunos de maneira prática e cuidadosa para mitigar os prejuízos causados pela pandemia. Além disso, há uma iniciativa notável de disponibilizar atendimento com psicólogas e psicopedagogas, reforçando o compromisso em proporcionar suporte integral aos alunos, abordando não apenas aspectos acadêmicos, mas também as

necessidades emocionais e pedagógicas. Essas ações demonstram um cuidado abrangente e um engajamento proativo para enfrentar os desafios educacionais durante esse período (Dália).

Manter o sinal de internet, assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, dentre outros. Aulas de reforço, atendimento especializado para as crianças que apresentam necessidades (Cravo).

Considero que a dinâmica de trabalho no município permanece, mas com um olhar diferenciado, especialmente no que diz respeito à necessidade de melhorias, principalmente um olhar acolhedor para os alunos. A implementação de orientações educacionais alinhadas a atender as demandas práticas e a presença de profissionais como psicólogas e psicopedagogas evidenciam um esforço significativo para lidar com os desafios pós- pandemia (Margarida).

Piorou porque não houve ações para a recomposição das aprendizagens e na adequação tecnológica para manter o nível de tecnologia que os estudantes vivenciaram na pandemia. Além disso, a formação do professor para o pós-pandemia não existiu (Lírio).

O resultado dos alunos está um pouco mais difícil alcançar a mesma qualidade que antes. Muita dificuldade, principalmente para aqueles que estavam nas séries iniciais e no processo de alfabetização durante a pandemia (Azaleia).

A partir das respostas observamos que existem várias iniciativas para a continuidade da educação no período pós-pandêmico, entretanto, há também respostas que evidenciam a falta de assistência aos alunos e professores, de modo a dificultar a recomposição das aprendizagens.

e) Considerações finais

Os resultados demonstraram a existência de algumas ações para a continuidade do processo pedagógico no período pandêmico e pós-pandêmico. As escolas se reinventaram para dar conta desse desafio, mas formação de professores e o investimento em políticas públicas para a Educação do Campo necessita de ações específicas do estado.

f) Referencias

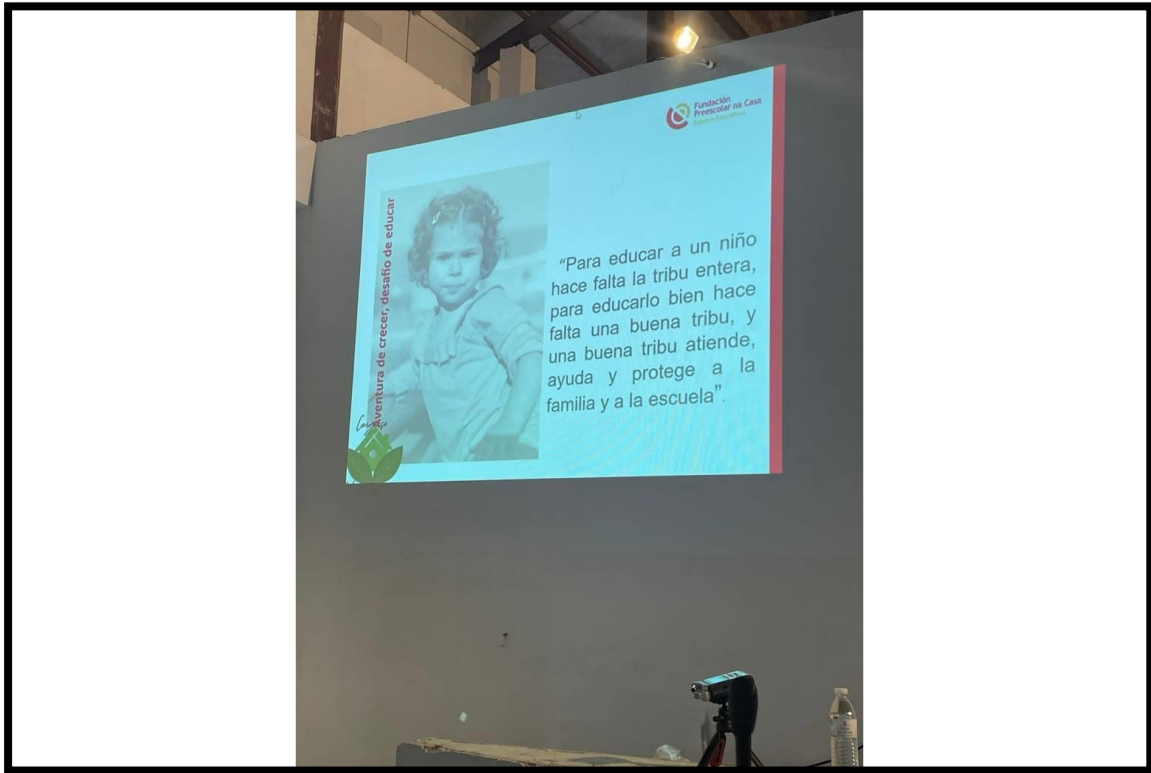
Assis, A. E., Spaolonzi, Q. (2021). Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? Palavra Aberta. Educação em Revista, 37. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825112>

Cajaiba, J. B. M., Santos, A. R. Dos, Brito, V. S. L. (2022). Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). Educ. Form, 7. <https://10.25053/redufor.v7.e8075>.

Caldart, R. S. (2009) Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, 7(1), 35-64.

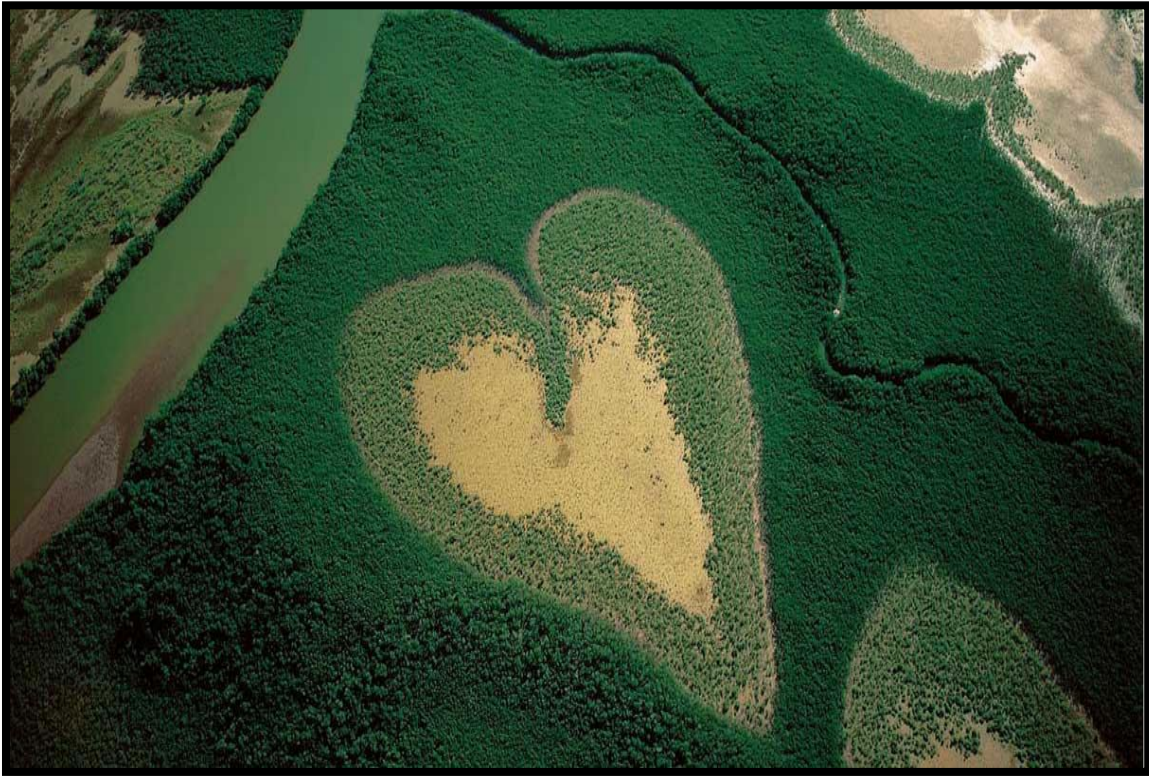
Cheptulin, A. (1982). *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. Editora Alfa-Ômega.

- Hage, S. M. (2014). Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(1). 133-150.
- Santos, A. R., Nunes, C. P. (2020). *Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro*. EDUFBA.
- Santos, A. R., Moreira, A. D. (2022). Perspectivas no futuro educacional da Bahia: breves relatos de educadores em tempos de Covid-19. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(2). 551-572.
- Santos, C. A. dos et. al. (orgs.). (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998 – 2018*. Editora Universidade de Brasília.
- Santos, A. R., Barbosa L. P. (2022). Rural social movements, political praxis, and inclusion in education: perspectives and advances in contemporary Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (3). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>
- Souza, M. A. de. (2016). Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36.



MESA 3

UNA ÓPTICA RURAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES Y PARA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN RURAL CON CONSCIENCIA LOCAL/GLOBAL.



ÁREA TEMÁTICA 3 : Una óptica rural en los diseños curriculares y para formación del profesorado para una nueva educación rural con consciencia local/global.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Escuela rural; Identidad; Prácticas docentes rurales; Perspectiva decolonial.

4/04/2024

- **Comunicación 01**

Algunos argumentos básicos para defender la necesidad de ruralizar las escuelas actuales.

José Luis del Río Fernández (España)

La RAE define ruralizar como “dar carácter rural a algo o alguien” pero este concepto va más allá de modelos de comportamiento que fomentan el contacto directo con la naturaleza, la sensibilización y/o concienciación medioambiental. También incluye el consumo responsable y saludable, el cuidado de los seres vivos, la movilidad sostenible, la vida en comunidad o la capacidad para disfrutar del tiempo libre de forma tranquila y sosegada, sin el ajetreo, el estrés y las prisas que caracterizan el ritmo frenético de la vida en la ciudad, etc.

Esto implica prácticas docentes que incluyan una pedagogía del decrecimiento que transmitan la necesidad de decrecer porque no hay alternativa, el actual sistema capitalista de consumo desmedido ya sabemos a dónde nos lleva. En definitiva, educar de manera que podamos aprender a vivir con lo necesario.

Se da una paradoja en las escuelas rurales: el profesorado que llega tiene pensamiento urbanocentrista y curricular de superar exámenes, pero no impartir conocimientos de cuestionarse cómo viven sus vidas.

En este sentido, el libro “Carta a una Maestra” (1967), es un clásico de la pedagogía que conviene tener presente, escrito por 8 alumnos de la Escuela italiana de Barbiana con la ayuda de Lorenzo Milani.

La Escuela de Barbiana tiene una metodología de aprendizaje colaborativo, dialógico y de pensamiento crítico, que son características necesarias tanto en contextos urbanos como rurales. Destacada también por poner en valor los saberes campesinos y conocimientos útiles para interpretar el mundo.

¿Cuál es la finalidad última de la educación? ¿Acumular conocimientos? ¿Tiene algún sentido o no? No estamos ante un debate semántico, sino identitario que nos interpela como profesionales de la educación y que nos ayuda a cuestionar nuestra propia práctica docente.

Los procesos educativos pueden servir para reproducir el pensamiento hegemónico o nuevas formas de socialización que ponen por encima el bien común al individualismo.

- **Comunicación 02**

IES Valle del Genal: 20 años entretejiendo una identidad.

Juan Francisco Delgado Lepe (España)

Esta comunicación se centra en poner en valor lo que nos nutre y sobre todo lo que nos nutre culturalmente y nos da una identidad.

¿Qué entendemos por identidad? La identidad es un discurso común el cuál las personas tienen que compartir.

En el I.E.S Valle de Genal de Algotocín confluyen alumnos y alumnas de diversos pueblos: Atajate, Benadalid, Benalauría, Algotocín, Benarrabá, Gaucín, Jubrique y Genalguacil. Anteriormente a su creación este alumnado pasaba de la dispersión geográfica entre sus pueblos y de sus propias ruralidades a institutos en los que se concentraban todas estas realidades en Ronda y/o Cortes de la Frontera.

Actualmente convergen en un espacio como el I.E.S Valle del Genal en el que sufren choques porque hay problemas identitarios entre ellos. No sólo hay distancia en kilómetros, si no distancia cultural entre los pueblos. También conviven con un déficit de recursos humanos y de formación del profesorado rural en secundaria. En el CEP se hace en la formación inicial para primaria.

Ante esta situación, el I.E.S Valle del Genal, se encuentra en un entorno privilegiado y aprovecha los recursos y saberes de la zona como experiencias que tienen de la creación de un lago con especies invasivas de la zona y la adquisición de algunas cabezas de ganado para plantear situaciones de aprendizaje en su alumnado. Además, supone un hito fundamental en el establecimiento de una identidad común de la comarca, sin dejar de tener en cuenta la necesidad de recursos materiales y humanos para que sea educación de calidad que valga la pena y siga manteniéndose.

- **Comunicación 03**

Desde, por y para una enseñanza en el entorno rural.

Grupo de trabajo de los directores de los centros educativos con carácter rural de la Serranía de Ronda (España)

Esta comunicación pone de manifiesto la falta formación rural del profesorado, pero sobre todo falta experiencia en lo rural.

Este grupo de trabajo se conformó hace 3 años y surge de la necesidad de desahogo entre el profesorado y a partir de ahí, se empieza a reflexionar, a compartir y entender la necesidad de visibilizar diversas problemáticas. Por lo tanto, se conforma para visibilizar analizar y dar a conocer, las características más específicas de la escuela rural que la administración no está teniendo en cuenta. Una de ellas es la diversidad de profesorado (definitivo o provisional) así cómo formas de agrupar al alumnado, entre las que nos podemos encontrar aulas multinivel o multigrado y aulas unitarias.

Nace de inquietudes de los directores de los CPRs Serranía, Alto Genal, Sierra del Espino y Almazara y del I.E.S Valle del Genal así como del inspector de referencia que les apoya. En las sesiones de trabajo se visibilizan las principales dificultades como la inestabilidad de la plantilla de profesorado, la organización de los horarios, una normativa que atienda a la diversidad rural y que facilite el acceso a proyectos como PROA. Tampoco se tiene en cuenta, la itinerancia del profesorado, los traslados

no se contemplan y si surgen contratiempos hay dificultad para cubrir al profesorado y no dejar solo al alumnado.

También existen dificultades a la hora desarrollar trámites burocráticos o cerrar la contabilidad del centro, por la inestabilidad del profesorado.

A la hora de contabilizar problemáticas, la proporcionalidad no se adapta por el bajo nivel de alumnado y con una sola notificación de conducta contraria se interpreta que hay un alto porcentaje de conductas disruptivas entre el alumnado.

También hay profesores definitivos que no quieren estar en lo rural, y acceden a concurso quedando su plaza cubierta por una plantilla de profesorado que se renueva anualmente. Por todo ello es difícil darle continuidad a casi ningún proyecto.

Entre las propuestas para abordar estas problemáticas se encuentran:

Establecer figuras de referencia para los Centros Públicos Rurales en Delegación y Servicios centrales que asesore en temas concretos y que cuenten con la experiencia y formación necesarias para el acompañamiento de los equipos directivos y el personal docente.

Añadir en cada instrucción, decreto y orden una excepción para la Escuela Rural, revisando y asegurando su accesibilidad a estos centros.

Hacer ver a los órganos competentes el valor del personal interino y provisional para el funcionamiento de las Escuelas Rurales ya que en muchas ocasiones tienen implicación y vinculación con el territorio, pero no pueden optar a la continuidad en el centro.

- **Comunicación 04**

Por una escuela rural a cielo abierto, vinculada a su territorio.

Francisca Godino Roca (España)

Presentación de “La Traviesa”, un proyecto editorial y educativo que desarrolla herramientas para trabajar la educación ambiental y la conexión con la naturaleza dirigidas a familias, docentes, monitores etc. El universo pedagógico del proyecto “La Traviesa”, se hace desde el aprendizaje experiencial.

Han desarrollado experiencias de “Escuelas a Cielo Abierto”, en los dos últimos cursos escolares en colaboración con la Consejería de Educación.

La “Escuela a Cielo Abierto” está basada en las premisas como la necesidad de la vinculación afectiva con la naturaleza y el entorno (también en la escuela rural), o la posibilidad de trabajar al aire libre todo el currículum desde un enfoque más integrador y holístico.

Se desarrolla la topofilia entendida como sentimiento de pertenencia y amor al sitio al que perteneces y se trabajan y se diseñan situaciones de aprendizaje en torno a ella. El proceso se convierte en una espiral virtuosa entre vínculo y actividades curriculares.

Estas experiencias se conforman como modelos replicables de innovación docente que deben ser llevadas a los centros rurales ya que, paradójicamente, ser centro rural no implica trabajar más al aire libre. Además, se favorece el vínculo afectivo con la naturaleza tanto de profesorado como de alumnado y el sentido de pertenencia de ambos.

5/04/2024

- **Comunicación 01**

Trayectorias profesionales de profesoras/es rurales del sur de Chile.

Marcelo Arancibia Herrera, Paulina Larrosa, Alberto Galaz, Dykssa Saéz, Gerardo Muñoz y Bernardita Maillard (Chile)

Esta comunicación comienza con una breve presentación geográfica y climática del sur de Chile.

El propósito se centra en investigar los procesos de construcción de trayectorias profesionales de profesores/as rurales, a través de la creación individual y colectiva de narrativas biográficas para entender cómo se vive desde su rol el Desarrollo Profesional Docente en contextos rurales. Son estas narrativas del profesorado las que se convierten en su propio desarrollo profesional docente.

Los criterios de selección de los participantes se centran fundamentalmente en la accesibilidad y la voluntariedad en la participación, no tanto en la trayectoria profesional.

Los objetivos son capacitar al profesorado y mejorar la educación.

Las metodologías empleadas tienen que ver con conocer los contextos en los que los profesores trabajan, no sólo nos quedamos con lo que nos cuentan. La narrativa no necesariamente hace estudios de contexto. Muchas veces viven en situación de aislamiento en su práctica profesional, una parte de la investigación se desarrolla uniendo a los profesores y realizando sus líneas de tiempo, donde describen sus principales hitos de vida. Por ejemplo, el profesor Alex de 40 años de experiencia lideró las líneas de tiempo con las compañeras mientras los investigadores se mantuvieron al margen.

Entre los resultados podemos destacar:

El origen del profesorado es crucial, ser rural marca la diferencia porque no se sienten de paso como el profesorado de origen urbano.

La formación es débil, no los preparan para el mundo rural.

Se hacen necesarias prácticas pedagógicas como contextualizar, abrir las aulas, democratizar etc.

El género es importante y la crianza en los contextos rurales es algo relevante y se tiene que tener en cuenta para las profesoras rurales.

- **Comunicación 02**

Escuelas y espacios rurales: decisiones curriculares.

María Elena Rougier (Argentina)

La investigación aborda a tres escuelas rurales del departamento Diamante en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Estas escuelas se encuentran a orillas del Río Paraná, en un contexto de vulnerabilidad social, en el que conviven personas que se dedican a oficios como la pesca artesanal, tejido con palma, construcción de canoas que, a su vez, conviven con las residencias de fin de semana de personas que no residen allí. El agua potable llega sólo a estas residencias y no a los pobladores. También coexisten con grandes colonos que se dedican a la agricultura industrializada.

Lo que motivó a la realización de esta investigación fue el rendimiento mínimo escolar de los estudiantes y el desinterés por permanecer en el sistema educativo.

Esta investigación puso de manifiesto que estas escuelas rurales tenían el mismo proyecto de las escuelas urbanas, ejerciendo violencia simbólica en este sentido. Las planificaciones estaban encolumnadas detrás de lengua, matemáticas y ciencias sociales con efemérides y dejaban de lado la cultura y los saberes de niños y niñas y las prácticas como las culinarias, la sabiduría de los abuelos o los saberes tradicionales. Todo planteado desde una perspectiva burocrática, donde escuela y familia viven desvinculados.

En este sentido, otra escuela rural es posible descolonizando el currículum, cuestionando la lógica hegemónica y la sobrevaloración de la cultura de los docentes para dar visibilidad y voz a los estudiantes y sus familias.

Analizamos la Canción de Luna Costera de Cardoso y la espera de las niñas de la pintura de Beliz.

- **Comunicación 03**

¿Es el pueblo una alternativa? Expectativas de arraigo de estudiantes jóvenes del mundo rural andaluz. Propuestas e iniciativas ciudadanas para una respuesta afirmativa.

Feliciano Castaño Villar y Delia Langa Rosado (España)

Esta investigación se centra en las trayectorias educativas de los jóvenes, qué pasa en bachillerato y formación profesional y qué arraigo implica en la población rural, utilizando la variable de clase social.

En este momento de crisis sistémica desde 2008, se reafirma el “seguir estudiando” como una imposición. Hay una apuesta mayor por seguir estudiando por falta de trabajo y unas expectativas diferenciadas en función de clase y género y cómo se relaciona esto con el arraigo, con fijar población joven en el medio rural.

En este sentido se analiza lo siguiente:

¿Qué papel desempeña la oferta educativa? Postobligatoria y formación profesional.

¿Es generadora de arraigo?

¿Qué papel tienen las variables género, edad y clase social?

¿Qué impacto tienen las trayectorias educativas en la despoblación de Andalucía?

¿Podríamos incluir un Índice de vulnerabilidad rural?

La metodología empleada son las entrevistas en profundidad para escuchar el malestar cultural y el silencio social.

Se visibiliza que la oferta de formación profesional es limitada y por eso los jóvenes se terminan yendo. En las jóvenes hay un arraigo impuesto por los cuidados de los hijos y familiares, el efecto de “Suelo pegajoso”.

Se hace necesario dar voz a los y las protagonistas que permita el desarrollo comunitario, local, endógeno y una democratización profunda de sus comunidades.

No debemos caer ni en la victimización, ni el catastrofismo, ni la idealización. Los pueblos necesitan organizarse desde abajo, desde dentro y entre ellos, hacer alianzas en red. Esto les permitirá defenderse de la lógica extractivista que incluyen energéticas, fondos de inversión, macro granjas, agricultura extensiva, contaminante y que seca los recursos hídricos. También les permitirá plantearse ¿qué turismo queremos? Y medir el Impacto a todos los niveles: ambiental, laboral, eco-social, redistributivo, género, diversidad etc.

Hay una deuda histórica y de colonialismo interno que se desconoce, se banquea y no se enfrenta, por ello se hace necesaria una redistribución económica, educativa, cultura y de salud ambiental justa. Para ello, se hace necesaria una recuperación y un fortalecimiento de capacidad inmateriales: autonomía, cooperación, organización, democratización y educación popular.

- **Comunicación 04**

Cartografiando las relaciones educativas de una escuela rural.

Ana Carolina Alix González (España)

Esta comunicación está centrada en el análisis de la experiencia de la Escuela Infantil Zapata, situada en el núcleo rural Cortijo Zapata, perteneciente a Alhaurín de la Torre como ejemplo de comunidad. Esta es una escuela unitaria que cuenta con alumnado de 3 a 7 años.

A través de la observación participativa, se profundiza en los factores que confluyen en la relación educativa, como los cuidados, la comunicación asertiva, la libertad, los límites, la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor.

Es una escuela que teje una red fuerte con la comunidad en la que actividades como Halloween o el Día del Flamenco, se comparten con los vecinos y vecinas.

También se trabaja la autonomía desde la responsabilidad, la ayuda y el aprendizaje entre iguales, haciéndoles que sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Todo ello supone una transformación para la comunidad educativa generada desde el vínculo, la afectividad y la ternura que promueve procesos de participación, colaboración y cooperación, generando un proceso de transformación social en el resto de la comunidad.

3.1 Algunos argumentos básicos para defender la necesidad de ruralizar las escuelas actuales

José Luis del Río Fernández

Universidad de Málaga

a) Resumen

En la comunicación se comparten algunas reflexiones sobre la necesidad de *ruralizar* las escuelas actuales, entendiendo el término “ruralizar” como la puesta en marcha de un proceso educativo intencional y sistemático dirigido a desarrollar en las aulas una serie de acciones que permitan al alumnado reconocer, apreciar y cuidar el entorno natural más cercano, a la vez que fomentar un pensamiento crítico sobre la utilidad que tienen los conocimientos disciplinares para interpretar el mundo que nos rodea y poder interpretarnos en él. En este sentido, se recuperan las demandas que hicieron, hace más de cincuenta años, los estudiantes de la popular escuela de Barbiana, recopiladas por Lorenzo Milani y publicadas en la célebre “Carta a una maestra” (1967), poniendo de manifiesto la vigencia que siguen teniendo sus reivindicaciones en los tiempos que corren. La metodología empleada para la elaboración de este trabajo ha sido el análisis documental. El objetivo que se persigue no es otro que ofrecer argumentos básicos que sirvan para provocar el debate y la discusión sobre un tema que, más allá de las cuestiones semánticas, incide directamente en la conformación de la identidad profesional docente y en el sentido de la labor educativa.

Palabras clave: Escuela rural, Carta a una maestra, Lorenzo Milani.

b) Introducción

Aunque pueda parecer algo heterodoxo comenzar un escrito pidiendo disculpas (ya se sabe que *excusatio non petita, accusatio manifesta*, o lo que es lo mismo, pedir perdón por una falta sin que nadie haya pedido explicaciones al respecto es una actitud que genera automáticamente suspicacias y recelos), considero necesario hacerlo como gesto de transparencia y honestidad hacia quien tenga a bien acercarse a estas líneas, así que procederé a ello: lo siento, no poseo un bagaje experiencial que me convierta en un experto sobre el tema al que me voy a referir a lo largo de las siguientes páginas. Soy una persona de ciudad, no de campo, y el conocimiento que tengo del mundo rural no puede equipararse al de alguien que haya nacido, crecido, trabajado y vivido en un pueblo—y lo siga haciendo hoy en día—. Así pues, es probable que mis apreciaciones sean tachadas de imprecisas, parciales y sesgadas. En cualquier caso, me atreveré a compartirlas.

Soy originario de Ronda, un municipio andaluz de más de 33.000 habitantes que se encuentra ubicado en la serranía que lleva su nombre. Allí nací y me crié hasta que cumplí los dieciocho años. Posteriormente, me trasladé a Málaga para cursar estudios universitarios, y aunque he cambiado de domicilio en varias ocasiones, podría decirse que mi residencia habitual siempre ha estado rodeada de edificios, asfalto y hormigón. Mi vínculo con lo rural viene por herencia familiar. Mis abuelos maternos eran de Faraján. Mis abuelos paternos, de Júzcar, pueblo al que todavía acudo con frecuencia porque mis padres tienen una casa y un terreno allí que demanda tiempo, atención y

cuidados. Mi escasa experiencia laboral en tareas agrícolas se limita a la recogida de aceitunas, nueces, almendras, naranjas, etc., para el autoconsumo (reconozco que, a veces, pesa más la obligación que la pasión...). Igualmente, he tenido que echar una mano en cuestiones menores como regar el huerto, echar de comer a los animales, quemar rastrojos, quitar hierbas, cercar los perímetros, etc., pero siempre con la sensación de que eran acciones puntuales de las que no dependía mi sustento. Una vez acabadas, regresaba al entorno urbanita del que procedo. Por consiguiente, nunca he tenido la posibilidad de apreciar en su plenitud todo lo que conlleva vivir en una zona rural, para bien o para mal. En cualquier caso, mi intención no es erigirme como portavoz de un contexto al que no pertenezco, sino únicamente exponer algunas ideas teóricas que pongan en eferescencia el pensamiento e inviten al debate y a la reflexión.

Hecha la aclaración, expongo los dos pilares fundamentales sobre los que se sustenta la comunicación: el primero tiene que ver con el concepto mismo de ruralización y con un posicionamiento personal y profesional que defiende la necesidad de incorporar ciertas acciones y valores eco-sociales en los centros educativos actuales; el segundo, con la recuperación de una lectura que tuve la suerte de disfrutar mientras cursaba la carrera de Pedagogía y de la que considero oportuno traer a colación algunas ideas. Me refiero a “Carta a una maestra” (1967), escrita de manera colectiva por los ocho alumnos de la escuela de Barbiana y recopiladas por el párroco Lorenzo Milani (1923-1967), figura de referencia en el ámbito de la lucha por la justicia social.

La metodología empleada para la elaboración de este trabajo ha sido el análisis documental. El objetivo que se persigue no es otro que ofrecer algunos argumentos básicos que sirvan para provocar la discusión sobre un tema que, más allá de las cuestiones semánticas, incide directamente en la conformación de la identidad profesional docente y en el sentido de la labor educativa.

c) Fundamentación

En el año 2022 el verbo “ruralizar” pasó a formar parte del léxico español. La Real Academia Española (RAE) incorporó la palabra al diccionario y definió el término como “dar carácter rural a algo o a alguien”. Tal y como señalan Pérez-Porto y Gadey (2022), desde un enfoque sociológico, el concepto de ruralización se emplea para denominar el proceso a través del cual se adoptan o transfieren usos, prácticas y costumbres propias del mundo rural al entorno urbano. Según los autores, esta reproducción se origina, bien por las dificultades de integración que encuentran las personas que emigran del campo a las ciudades, o bien por la adopción voluntaria, por parte de las personas que viven en las ciudades, de actitudes y modelos de comportamiento procedentes de zonas rurales. Es, precisamente, en este punto donde me gustaría situar el texto.

¿Cuáles serían, a mi parecer, las actitudes y modelos de comportamiento asociados a las zonas rurales que deberían exportarse a los centros educativos? Fundamentalmente, aquellas que tienen que ver con el contacto directo y el respeto a la naturaleza, el consumo responsable y saludable, el cuidado de los seres vivos, la movilidad sostenible, la vida en comunidad, la capacidad para disfrutar del tiempo libre de forma tranquila y sosegada, sin el ajetreo, el estrés y las prisas que caracterizan el ritmo frenético de la vida en la ciudad, etc. Porque, en palabras de Martín (2002), “ruralizar las ciudades también es ruralizar la vida de sus habitantes” (s/p).

En la misma línea se manifiesta Corominas (2023) cuando habla de “renaturalizar las escuelas” y

declara que resulta preciso establecer un nuevo marco de relaciones entre las personas y la naturaleza. Coincido con el autor cuando señala que no tiene sentido diferenciar la educación ambiental de la educación en general, como si una y otra fueran independientes, cuando más bien sucede al contrario: una propuesta educativa que no tenga en consideración el respeto y el aprecio hacia el medioambiente deja, *de facto*, de ser educativa. Ahora bien, para ello hay que ir más allá de los planteamientos maniqueos que limitan las acciones eco-sociales a la recogida de basura en las zonas de recreo, los dibujos de paisajes verdesos llenos de arbolitos o la creación de huertos escolares que, en muchas ocasiones, sirven más como elemento decorativo que como potenciales entornos de aprendizaje. En este sentido, lo que verdaderamente se demanda es una mayor cantidad de actividades o dinámicas que permitan la exposición directa a la naturaleza y contribuyan a la sensibilización y a la concienciación ambiental, un objetivo que cobra mayor importancia, aún si cabe en los tiempos que corren, debido al reciente auge de movimientos de extrema derecha que niegan la emergencia climática, ocultan o invisibilizan los casos de ecocidio y se oponen con fiereza a cualquier iniciativa que contribuya a cuestionar los privilegios de la clase dominante (aunque, paradójicamente, luego se presenten como los defensores de la gente del campo).

Como ejemplos de buenas prácticas educativas, podríamos citar el proyecto “La Ruta del Bosque”, descrita por García-Gómez (2012), una iniciativa llevada a cabo por las profesoras del Colegio Público Rural Santa Engracia, situado en Tauste (Zaragoza), las cuales plantearon el estudio del pinar que rodea la institución como núcleo organizador del aprendizaje de sus estudiantes³⁰; o cualquiera de las muchas que aparecen citadas en el estudio realizado por Lorenzo y Olivares (2021), dirigidas a establecer y estrechar los vínculos entre escuela y entorno.

Por supuesto, no estoy diciendo que este tipo de acciones sean inherentes o exclusivas de las escuelas rurales, ni que se constituyan como una característica definitoria de las mismas (¡ojalá!). Este planteamiento sería demasiado idealizado o naíf. Obviamente, habrá escuelas rurales en las que se lleven a cabo este tipo de actuaciones, como también no las habrá; e igualmente sucederá en los centros educativos ubicados en zonas urbanas, que quizás tengan mayor dificultad para sembrar semillas en las eras de los campos, pero no para sembrarlas en las cabezas de sus estudiantes. Así pues, desde mi punto de vista, el foco de la ruralización no hay que ponerlo tanto en la localización geográfica de las instituciones como en las prácticas que el profesorado decida poner en marcha para tratar de paliar, en la medida de sus posibilidades, el llamado “trastorno por déficit de naturaleza” (2018) y fomentar la concienciación ecológica para aprender a vivir de forma justa con lo necesario (Díez-Gutiérrez, 2024).

En definitiva, cuando aludo a la necesidad de ruralizar las escuelas actuales, me estoy refiriendo a la predisposición para desarrollar en las aulas —y fuera de ellas— una serie de acciones intencionales y sistemáticas que permitan al alumnado reconocer, apreciar y cuidar el entorno natural más próximo, a la vez que fomentar un pensamiento crítico sobre la utilidad que tienen los conocimientos disciplinares para interpretar el mundo que nos rodea y poder interpretarnos en él. Y es al hilo de esta idea cuando resulta conveniente revisar algunas de las enseñanzas que nos legaron para la posteridad los alumnos de la escuela de Barbiana.

³⁰ Es posible visualizar la comunicación que las docentes presentaron al III Congreso de Innovación Educativa en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=9h3MCGHukU0&t=6s>

¿Qué podemos aprender de los alumnos de la escuela de Barbiana?

En el 2017 se celebró el 50º aniversario de la publicación de “Carta a una Maestra” (1967), un clásico de la pedagogía que conviene tener presente, ya que las proclamas que contiene siguen teniendo total vigencia, aunque hayan pasado más de sesenta años desde su redacción original. El texto, escrito de manera colectiva por los ocho alumnos de la escuela italiana de Barbiana, una pequeña e inhóspita aldea situada en las montañas del Mugello, a 50 kilómetros de Florencia, contiene una serie de denuncias veladas hacia el comportamiento de la señora Spadolini (que bien podría simbolizar a un determinado sector del profesorado), y una sucesión de reivindicaciones estudiantiles que, perfectamente, podrían hacerse extensivas a otros escenarios educativos.

Pongámonos en situación: las apenas cien personas que habitaban Barbiana eran familias pobres, dedicadas al pastoreo, que vivían en unas condiciones de vida muy humildes. La maestra asignada a la desolada escuela unitaria faltaba con frecuencia (en invierno se ausentaba durante semanas enteras), estaba totalmente desconectada de la realidad de la aldea y apenas mostraba interés por los niños, a quienes trataba con desdén. En 1954, el panorama cambió drásticamente con la llegada a la localidad del párroco Lorenzo Milani, quien decidió recuperar el tiempo perdido y suplir las deficiencias de la antigua maestra³¹. El cura encontró en este destino la oportunidad perfecta para desarrollar un modelo pedagógico amparado en los postulados de autores como Rousseau, Pestalozzi o Freire. Para Milani, la escuela debía convertirse en una herramienta que permitiera a los hijos de los campesinos superar el desfase cultural histórico que arrastraban con respecto a los hijos de los burgueses y poder hacer frente a las vicisitudes de la vida adulta en condiciones de igualdad (Besalú-Costa, 2018).

Poco a poco, empezaron a llegar materiales que sirvieron como acicate para despertar la curiosidad del alumnado y facilitar la comprensión del mundo (libros, instrumentos de medida y cálculo, mapas, vinilos, etc.). Además, se pusieron en práctica metodologías que promovían el aprendizaje colaborativo, la enseñanza entre iguales, la lectura y el análisis de las noticias de actualidad, el pensamiento crítico, el diálogo, la expresión oral y escrita, la implicación de las familias en los procesos formativos, etc. Por primera vez, se empezó a sentir la educación como algo importante en la vida del pueblo.

Fue en este periodo cuando “Carta a una Maestra” (1967) vio la luz. Con ayuda del propio Milani, los alumnos dieron forma a un texto cargado de rabia y honestidad en el que describieron algunas de las situaciones de injusticia que vivieron con su antigua maestra. Entre otras cosas, denunciaban que en la escuela se considerara imprescindible memorizar unos contenidos absurdos, carentes de utilidad para la vida cotidiana, “escritos por gente que no ha hecho más que leer libros” (p. 93), mientras que el nombre de los árboles y el conocimiento de los cultivos que nos alimentan no tuvieran ningún valor cultural. Probablemente, si se preguntara eso en los exámenes, muchas de las personas que habitamos las ciudades y que nos consideramos cultas no pasaríamos la prueba, mientras que la gente del campo obtendría la máxima calificación.

³¹ Milani, iniciado en el magisterio por el firme convencimiento de que la educación debía estar al servicio de quienes más necesitan de ella, fundó en Calenzano, su pueblo natal, la escolita popular de San Donato. Este hecho incomodó a la jerarquía eclesiástica, que ordenó su traslado a Barbiana.

d) Conclusiones

En la escuela de Barbiana había una serie de reglas específicas para escribir un texto, entre ellas “tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos” (p. 15). Obviamente, no me toca a mí valorar la utilidad de estas páginas. Reconozco que, debido a las limitaciones de espacio que exige el formato, apenas hay profundización en las ideas expuestas. En consecuencia, estas reflexiones no son más que un bosquejo cuya finalidad es invitar al profesorado a cuestionar su quehacer docente. No obstante, me gustaría aclarar que la discusión no reside en el empeño por encontrar una definición canónica del término “ruralización”. Su aparición en el título no es más que una excusa para que interpretemos adecuadamente la palabra y nos posicionemos ante ella. Porque el lenguaje configura el pensamiento; y de un pensamiento estructurado, crítico y reflexivo emergen acciones coherentes con una manera determinada de ser y de estar en el mundo.

En este sentido, podría darse incluso la paradoja de que resultase preciso “ruralizar” las escuelas rurales, ya que desde el enfoque que aquí se presenta, el *quid* de la cuestión no reside tanto en la ubicación geográfica de los centros, como en las acciones que se implementan en ellos. Dicho de otro modo, la ruralización por la que abogo tiene más que ver con el *qué se hace*, que con el *dónde se hace* (aunque ambas preposiciones pueden ir perfectamente de la mano).

Por consiguiente, no es mi intención ofrecer una imagen bucólica y excesivamente romántica de las escuelas rurales o de la vida en el campo, en general; como tampoco alabar las “supuestas virtudes” de la vida en las ciudades (eso daría para otro escrito...), porque todo contexto tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Cada localidad tiene unas peculiaridades idiosincráticas que la hacen única y que deben conocerse a fondo antes de emitir cualquier juicio de valor. El nivel de satisfacción de la población con su lugar de residencia dependerá de aspectos tales como las infraestructuras, las comunicaciones, el acceso a determinados servicios públicos (hospitales, ambulatorios, bibliotecas, centros culturales, instalaciones deportivas...), la posibilidad de acceder a un empleo digno y desarrollarse profesionalmente, etc. Evidentemente, no es lo mismo vivir en un pueblo ubicado a pocos kilómetros de una capital, que en otro que esté a horas de distancia yal que únicamente se pueda acceder por intrincadas carreteras de montaña. No es lo mismo vivir en un pueblo de costa que en uno de interior. No es lo mismo un pueblo de 3000 habitantes que una aldea con menos de 100...

Cada cual tendrá que decidir en qué lugar construir su proyecto de vida, atendiendo a múltiples factores (personales, profesionales, económicos, sociales, etc.). Ahora bien, lo que me interesa destacar en estas páginas es la idea de que el profesorado, independientemente del lugar en el que ejerza, tiene en sus manos la oportunidad de ruralizar su práctica docente acercando la escuela al entorno del que forma parte, fomentando la reflexión sobre la huella que deja el ser humano en la naturaleza y procurando dar valor en las aulas a esa cultura campesina que tanto reclamaban los alumnos de Barbiana. Solo así será posible hacer frente a las corrientes de pensamiento hegemónico, de corte mercantilista, neoliberal y capitalista, que impregna cada rincón de la sociedad actual y nos empuja a aceptar como inevitable un modelo de desarrollo que pone en peligro nuestra propia supervivencia como especie.

e) Referencias

- Alumnos de Barbiana. (1967). *Carta a una maestra*. Nova Terra.
- Besalú-Costa, X. (2018). *Teoría y práctica de la escuela de Barbiana: la aportación de Milani a la escuela actual*. *Papeles Salmantinos de Educación*, 22.
- Corominas, A. (1 de diciembre de 2023). *Renaturalizar las escuelas*. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2023/12/01/renaturalizar-las-escuelas/>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Octaedro.
- García-Gómez, R. J. (15 de diciembre de 2022). *La escuela rural que revitaliza su entorno*. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/12/15/la-escuela-rural-que-revitaliza-su-entorno/>
- Lacruz, J. I., y Olivares, P. A. (2021). *Escuela rural y territorio: análisis de buenas prácticas educativas en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España)*. *Revista Espaço do Currículo* (14) 2, 1-21. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58080>.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Capitán Swing.
- Martín, D. (21 de octubre de 2022). *Ruralizar las ciudades*. *Ethic*. <https://ethic.es/2022/10/ruralizar-las-ciudades/>
- Pérez-Porto, J., y Gardey, A. (30 de agosto de 2022). *Ruralización: Qué es, importancia, definición y concepto*. Definición de <https://definicion.de/ruralizacion/>

3.2 IES Valle del Genal: 20 años entretejiendo una identidad

Juan Francisco Delgado Lepe

Director del IES Valle del Genal

a) Resumen

La presente ponencia se fundamenta en la idea de identidad entendida como producto surgido de la confluencia de diferentes relatos en un mismo símbolo cultural. Hablamos de la creación de una narrativa que aglutina la memoria de una colectividad. Diferentes pueblos han convergido en una idea, en un relato, en una vivencia común que articulará el sentimiento y la manera de vivir de generaciones de familias y alumnos, geográficamente aisladas y mal comunicadas.

Desde la creación del IES Valle del Genal, primero como extensión del IES Andrés Pérez Serrano de Cortes, y luego con su propia autonomía, miles de alumnos han tenido la oportunidad de formar parte de una comunidad educativa inexistente a finales del siglo XX. La conciencia de estudiantes de “Los Hoyos” ha generado una identidad común, un punto de encuentro, de experiencias y un modo conjunto de aprender y emprender el futuro, dejando de lado el aislamiento y la atomización a las que se han visto sometidos los colegios rurales del Valle del Genal, a la par que las localidades que los nutren. Así pues, la experiencia en el IES Valle del Genal ha constituido un relato común para los jóvenes del Valle del Genal que han pasado por allí desde los albores del Siglo XXI.

Palabras clave: Identidad; memoria; narrativa; cultura; patrimonio.

b) Introducción

*El hombre tierra fue, vasija,
párpado del barro trémulo,
forma de la arcilla.*

Pablo Neruda, Canto General

A finales del Siglo XX el Valle del Genal presentaba un aspecto similar a día de hoy en cuanto a las comunicaciones. En medio de una naturaleza insultantemente hermosa, se atisbaban una serie de núcleos urbanos diseminados en un paraíso de aire y silencio. Ocho localidades formaban (y forman) la comunidad de municipios llamada Bajo Genal. A nivel educativo, dichas comunidades estaban encuadradas en tres colegios rurales con sedes en los diferentes pueblos (Atajate, Benadalid, Benalauría, Algatocín, Benarrabá, Gaucín, Jubrique y Genalguacil).

Esta distribución escolar, que hoy se mantiene en los CEIP, no hace más que indicar la deslocalización a la que se ha visto sometida una comunidad que, administrativamente, se tiene por una, pero que culturalmente se ha visto desmembrada por cuestiones logísticas y comunicativas que hoy todavía no han sido solventadas. Comunicaciones en mal estado y salvando una orografía difícil hacen que estas localidades cercanas en el espacio no lo sean en el tiempo. Las familias deben invertir en sus desplazamientos un tiempo que muchas veces no tienen a la hora de atender las

demandas educativas de sus hijos e hijas.

Así, a diferencia de otros lugares, esta estructura ha dificultado la creación de una conciencia común durante mucho tiempo, una manera de entender en conjunto que forme parte de la identidad de eso que se ha dado en llamar Bajo Genal.

En este contexto, a principios del Siglo XXI, la administración apuesta con la creación en la mitad geográfica de dicha comunidad (Paraje de los Hoyos en Alगतocín) de un IES, Valle del Genal llamado, con el fin de facilitar a las familias y a los alumnos el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria. Veamos un esbozo de las repercusiones que este hecho ha tenido en los últimos veinte años en el Valle del Genal y de la proyección futura del mismo.

c) Objetivos

Uno de los objetivos de la presente ponencia es poner en valor un modelo educativo que se ha desarrollado en desventaja con respecto a otros circundantes a todos los niveles: comunicativo, prestigio sociocultural e identitario.

La constitución del IES Valle del Genal y su labor, sostenida en el tiempo ha generado una memoria, entendida en el sentido que cita Eugenia Ramírez Goicochea, en alusión a los estudios de Squire, como “memoria declarativa”, referida a “recuerdos expresamente buscados y recogidos por la atención/motivación y que se pueden comunicar”, esta puede ser comunicada en forma narrativa, “versiones recreadas continuamente como sucede en los mitos, relatos, diarios, cartas.” La experiencia conjunta de generaciones de alumnos ha contribuido a la creación de un relato, de una historia común que poco a poco han dotado a la comunidad educativa de una identidad inexistente en los albores de nuestro siglo.

No debemos olvidar que la inclusión en el IES constituye para todos los alumnos una experiencia comunitaria que desconocen en el día a día de sus localidades. Muchos de estos alumnos solo tienen contacto en el contexto del Centro educativo, nunca más allá del horario lectivo, lo cual una idea clara de la dificultad de articular un discurso cultural y educativo común al Valle del Genal.

Esto enlaza con otro objetivo clave en nuestra exposición, dar cuenta de la importancia de la educación en la configuración común de la sociedad. La formación conjunta ha generado poco a poco un patrimonio cultural, que, en parte, ha tenido como referencia el patrimonio natural del Valle, integrándolo como materia de la formación de los jóvenes. Así, Cepeda Ortega se refiere al patrimonio como “las expresiones y creaciones materiales o inmateriales realizadas por los seres humanos que transfieren un valor personal, convirtiéndolas en parte de su memoria”. De este modo, el patrimonio creado refleja unos valores otorgados por el individuo, “que hacen que se apropien de él como definidor de su individualidad”. No debemos olvidar el papel fundamental de la educación en el adolescente a la hora de configurar su conciencia de individuo.

d) Fundamentación

La creación de instituciones vinculadas a determinadas colectividades supone, siempre que se mantengan en el tiempo, un anclaje del individuo con su territorio y, al mismo tiempo, un compromiso de este con el bienestar y desarrollo de su comunidad, al sentirse parte de un legado que indisolublemente va a formar parte de la identidad personal y social de los miembros de una comunidad.

Este es el principal fundamento de presente trabajo: dejar constancia de una labor que ha ido generando un discurso común entre las generaciones que van a heredar el futuro del Valle del Genal. La educación se presenta así como un pilar fundamental en la configuración cultural de nuestra comunidad. Delegar la misma en otras entidades territoriales alejadas de la realidad de nuestros pueblos supone empequeñecer el espíritu y el patrimonio de estos y en parte de sus gentes.

Frente al afianzamiento de las instituciones educativas, nuestras localidades se ven afectadas por una merma indiscriminada de servicios esenciales tales como bancos, tiendas y entidades culturales. Este breve trabajo también pretende ser un llamamiento a fortalecer nuestro tejido rural mediante la apuesta decidida por establecer servicios públicos de calidad en nuestras localidades.

Por otro lado, el trabajo llevado a cabo desde nuestro IES ha fomentado un modelo educativo respetuoso con la naturaleza y el entorno del Valle, haciendo del IES un producto genuino dentro del sistema educativo andaluz, dado que en nuestra comunidad autónoma hay pocos centros que contemplen las características del nuestro.

Se trata de abrir un diálogo entre la tradición y el futuro de nuestros pueblos y de plantear un marco en el que los jóvenes se formen de cara al porvenir con las mismas garantías y en igualdad de condiciones con los centros cercanos. En muchas ocasiones se pierde de vista que la competencia inmediata de nuestros alumnos y alumnas no son centros rurales de otras provincias, sino centros enclavados en Ronda o en la misma Costa del Sol.

Uno de los principales problemas al que nos enfrentamos cada año es la despoblación rural y la “despoblación cultural”, entendida esta con el concepto peyorativo que muchas familias tienen de los centros rurales, sobre todo en la etapa de la educación secundaria obligatoria. Todos los años hay que hacer una labor propagandística de las evidentes ventajas del nuestro, a nivel económico y educativo, ya que partimos en clara desventaja con los IES de núcleos urbanos mayores y más consolidados en el tiempo.

e) Metodología

La metodología empleada es la observación directa de la evolución del alumnado de nuestro centro, tanto en los resultados, como en la respuesta que plantean las familias a la hora de elegir nuestro modelo educativo. Para ello, se ha tenido en cuenta la evolución de las matrículas en los últimos diez años y la evolución en términos cuantitativos de la oferta educativa que plantea nuestro centro.

En este sentido, se ha venido observando un incremento lento pero progresivo en ambas, con periodos de fluctuación. A día de hoy, se mantiene la oferta educativa en la ESO y además contamos con dos cursos de CFGB de mantenimiento de edificios. También, se han tenido en cuenta los indicadores de alumnado que continúan estudios superiores en otros centros, lo que es indicativo, en gran medida, del éxito alcanzado por nuestra comunidad educativa.

f) Conclusiones

El sostenimiento de una institución educativa como el IES Valle del Genal, que verdaderamente aglutina a los jóvenes de nuestro entorno, supone un hito fundamental en el establecimiento de una identidad común de la comarca. Y esta ayuda a mantener una competencia digna con un entorno desigual a todos los niveles, cultural, económico y social.

La calidad de una enseñanza moderna asegura que el entorno rural tenga un futuro humano de

garantías a la hora de emprender en la comarca y de asegurar un futuro digno a las familias que apuesten por el asentamiento en nuestros pueblos. Aun así, debemos luchar con muchas dificultades, entre ellas, la falta de continuidad del personal docente, que garantice una verdadera continuidad en los procesos educativos.

Otro de los problemas crónicos es la dificultad en la participación de las familias en la vida del centro y en los procesos educativos, debido en gran medida a la dificultad en los desplazamientos al centro. Debemos recordar que el 100% del alumnado requiere de transporte escolar para acudir al centro y que por tanto hace imposible llevar a cabo actividades extraescolares por la tarde, ya que el IES se encuentra en mitad de la naturaleza, alejado dos kilómetros de Algotocín.

Aunque se está trabajando en la inclusión del patrimonio material e inmaterial de la zona en las programaciones docentes, aún queda mucho trabajo por recorrer, ya que es difícil definir las principales actividades económicas de la zona, al ser núcleos rurales independientes y completamente autónomos.

En definitiva, el IES Valle del Genal forma parte del futuro y del pasado de la Comarca, de su narrativa y de su particular mitología. La cultura del Valle ya no se entiende sin nuestra institución y del patrimonio humano que cada año llega a nuestros pueblos.

Olga Lucía Morlano, citando a T. S. Eliot, recuerda que “la deliberada destrucción de otra cultura en conjunto es un daño irreparable”. La falta de compromiso con nuestra comunidad educativa resultaría una merma y un daño irreparables en la cultura del Valle. Nuestro modelo educativo, por complejo, no es asimilable a otros cercanos, lo cual constituye parte de nuestra riqueza. Siguiendo a Morlano, “una cultura mundial que fuese una cultura uniforme no sería en absoluto cultura. Tendríamos una humanidad deshumanizada”. Quizá la diversidad en la educación rural sea la garantía de la humanidad del futuro.

g) Contribución al campo de los mundos posibles y la ficción especulativa en la investigación y en la educación.

Planteamos la educación rural en nuestro entorno como un modelo abierto y cercano al medio ambiente, como un punto de encuentro entre la tradición y el futuro. El diálogo generacional es más plausible en un entorno rural. La actividad urbana difumina y unifica deliberadamente las costumbres, constituyendo un entorno diáfano e incluso impersonal.

La indagación en nuestros modelos educativos rurales ofrece un reto para los docentes y para la administración. Para los primeros, en el sentido de llevar a cabo una labor educativa mucho más cercana. Para la administración, en la necesidad de contemplar de una vez las peculiaridades de un sistema educativo muy necesario para el desarrollo de nuestra Andalucía.

El IES Valle del Genal, desde su creación, ha supuesto una solución y, a la par, un reto importante: ha sabido entretejer con el tiempo una identidad común a generaciones que han pasado por allí, pero el estancamiento del mundo rural supone un freno a un modelo educativo que tiene una vocación de futuro incuestionable y que supone un paso fundamental para la modernización y para la conservación de tradiciones ya extintas en otros sectores de nuestra sociedad. Frente a la tendencia globalizadora, “lo local puede convertirse en el espacio de la resistencia y de la contestación no solo a la homogenización de la globalización sino también a su fundamentación en el sistema de mercado y su economía política” (Hayles, 1990).

h) Referencias

Cepeda-Ortega, J. (2018) Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias. El patrimonio y la educación, en Revista Tabanque, 31.

Hayles, K. (1990) Chaos Bound. Oderly Disorder in Contemporary Literature and Science. Ithaca, Cornell University Press.

Morlano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona, en revista Ópera, 7

Ramírez-Goicochea, E. (2011). Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la realcionalidad grupal humana. Editorial universitaria Ramón Aceres. UNED.

3.3 Desde, por y para una enseñanza en el entorno rural

María Elisabet Barroso Moreno

CPR Sierra Espino

Claudia García Ruiz

CPR Serranía

José Merino Gómez Gemma Delgado Jiménez

CPR Almazara

José Antonio Sánchez Bernal

CPR Alto Genal

María Villanueva García

CPR Valle del Guadiaro

Juan Francisco Delgado Lepe

IES Valle del Genal

José María Ariño Gil

Servicio de Inspección educativa, Junta de Andalucía

a) Resumen

Los Centros Públicos Rurales cuentan con una serie de características propias tanto a nivel organizativo y administrativo, como metodológico que, en muchas ocasiones, condicionan el normal funcionamiento del centro y el desarrollo de los Proyectos Educativos. Con esta comunicación pretendemos dar a conocer la experiencia de cómo un grupo de docentes rurales se ha unido y pretende seguir unido, para promover un cambio necesario en pos a una mejora de la enseñanza rural y por ende, una mejora en nuestros municipios, así como la labor que llevamos a cabo en nuestros colegios y algunas de las conclusiones que se han ido obteniendo a partir de esta reflexión conjunta.

Palabras clave: Estabilidad; rural; educación.

b) Introducción

Contextualización de los CPR

Un CPR, Centro Público Rural en Andalucía, es una agrupación escolar formada por dos o más escuelas rurales que mantuvieron su ubicación geográfica pero dejaron de ser independientes para convertirse en un único centro, de acuerdo a lo establecido en la Orden del 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988 de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía.

El CPR está formado por un conjunto de aulas ubicadas en diferentes núcleos de población (que se corresponden con las escuelas rurales que existían antes de la agrupación) cuya finalidad es la de compartir recursos, profesorado y desarrollar actividades comunes y encuentros que favorezcan al

proceso de socialización del alumnado. Esta agrupación es administrativamente, a todos los efectos, un centro con: Proyecto Educativo de Centro, Consejo Escolar, Claustro de Profesores y Equipo Directivo, por lo que se hace necesario que el profesorado se reúna periódicamente para facilitar la labor de coordinación.

En la plantilla del CPR hay que diferenciar entre:

- Profesorado que permanece la mayor parte de su jornada en su sección de referencia. Nos referimos a los tutores y tutoras.
- Profesorado itinerante. Son los especialistas de Música, Educación Física, Inglés... que se desplazan de una localidad a otra para impartir su materia. Esta figura del puesto de carácter itinerante surge a partir de la creación de las agrupaciones escolares.

Por otro lado, los CPR, nos caracterizamos por tener una estructura con grupos multigrado. Es decir, en la totalidad o en algunas de sus aulas, niños y niñas de diferentes grados o cursos, e incluso etapas educativas, comparten su proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio común en el que son guiados por un único docente.

Esta estructura no es más que el reflejo del perfil demográfico propio de poblaciones pequeñas que se encuentran en el medio rural.

En Andalucía, las etapas educativas que se imparten en los Centros Públicos Rurales son las de Educación Infantil, Educación Primaria y algunos casos el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, el Grupo de Trabajo que presenta esta comunicación también cuenta con la participación de un Centro Público de Educación Primaria y Secundaria (SemiD) que se encuentra en la misma realidad educativa (entorno rural, agrupaciones multigrado, etc.), con la única diferencia de no tener secciones agrupadas y ser un único centro. También con el Instituto de Secundaria de referencia, que recibe al alumnado de la mayoría de nuestros centros, lo que merece una especial mención e interés por el trabajo de comunicación y colaboración que supone.

Orígenes de este Equipo de Trabajo

Este equipo de trabajo denominado "LA ESCUELA RURAL NECESIDADES Y PROPUESTAS", nace a raíz de la inquietud mostrada por los directores y directoras de los CPR que lo componemos ante la realidad en la que se encuentran inmersos nuestros centros, creando un espacio de reflexión conjunta donde trabajar, de manera cooperativa, en la detección, análisis de necesidades y elaboración de estrategias y propuestas de mejora que permitan paliar, en la medida de lo posible, las dificultades que se derivan de las características específicas de estos centros.

Este grupo se formó inicialmente por componentes de los Equipos Directivos de cinco colegios públicos rurales cercanos de la Serranía de Ronda: CPR Alto Genal, CPR Serranía, CPR Sierra del Espino, CPR Almazara y CPR Valle del Guadiaro. Posteriormente se unieron el CEIP Santiago Apóstol, centro SemiD rural en la localidad de El Colmenar y el IES Valle del Genal, nuestro instituto de referencia, los cuales se mostraron interesados por el trabajo que veníamos desarrollando al compartir las mismas inquietudes y características, propias del entorno rural.

Durante dos cursos escolares, nos constituimos como grupo de trabajo del Cep de Ronda para darle formalidad, entidad y criterio a estas reuniones que se venían manteniendo y para así poder llegar con un respaldo más formal, a otros compañeros/as docentes, a la inspección educativa e incluso a Delegación y Consejería. Y así fue, como en una de las reuniones, el inspector de referencia de la mayoría de los centros aquí implicados decidió unirse al equipo para trabajar en pos a una mejora de

la enseñanza de carácter rural.

En este tiempo de trabajo y dedicación, se han llevado a cabo distintos estudios y proyectos de investigación que nos sirvieran de fundamentación práctica y real, para respaldar los aspectos susceptibles de cambio o mejora que se demandan. Con estos datos, se han desarrollado varios informes y se han editado dos boletines titulados “La Escuela Rural: necesidades y propuestas”.

Con estos documentos se pretende visibilizar los problemas y las necesidades de la enseñanza de carácter rural, describir los aspectos que consideramos que necesitan una revisión para el correcto funcionamiento de estos centros y el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado, así como ofrecer una serie de propuestas que, a nuestro juicio, puedan paliar estas necesidades. Propuestas, obviamente, derivadas de la experiencia, conocimiento y reflexión de los equipos directivos y docentes que día a día acuden a este tipo de centro; analizándose meticulosamente, uno a uno los aspectos que inciden de manera más directa en el correcto funcionamiento de estos centros.

c) Fundamentación: descripción de las situaciones

Previamente, cabe una primera conclusión, a la que se llega tras las primeras sesiones de análisis y reflexión, y es la necesidad de crear una regulación específica para los Centros Públicos Rurales que tenga en cuenta y se adapte a la realidad, ofreciendo respuestas viables y efectivas que resuelvan los principales problemas, tales como:

- La inestabilidad de la plantilla de profesorado.
- La dificultad de no poder contar con un Equipo Directivo completo.
- Las dificultades en la participación en los Planes y Programas.
- La organización de horarios para el aprovechamiento de recursos en los grupos multigrado.
- Aspectos referentes a trámites burocráticos y contabilidad.
- Recogida de datos para el Análisis y resultados de los Indicadores Homologados de la
- Consejería de Educación en las bajas ratios.

Hasta ahora se han analizado todos estos aspectos, recogiendo las conclusiones en los boletines 1 y 2 “La Escuela Rural: Necesidades y Propuestas” creados y difundidos entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, a través del CEP de Ronda para llegar a otros centros y otras provincias, y a través de redes sociales. También se han presentado a la actual Consejera y al Secretario General de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

Sobre la inestabilidad de las plantillas

La inestabilidad de las plantillas es, sin duda, la situación que más dificultad aporta a los Centros Rurales. Este aspecto afecta tanto al seguimiento del alumnado, como a la implicación en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro por parte de los docentes, a su integración en la Comunidad Educativa, o la dificultad para formar Equipo Directivo, incluso en la designación de directores y directoras, entre otras. Por ello hemos realizado un análisis más exhaustivo que expondremos en apartados siguientes.

Sobre la dificultad de no disponer de equipos directivos completos

En lo que se refiere a los Equipos Directivos en los Centros Públicos Rurales, cuyos miembros está en función de las unidades que contengan, nos encontramos, en muchos casos, solamente los cargos de dirección y secretaría o únicamente la figura de director o directora, asumiendo las

funciones y tareas de los tres ámbitos de trabajo (dirección, secretaría y jefatura de estudios).

El número de horas destinadas a llevar a cabo estas funciones varía también en función del número de unidades. De esta manera, en la mayoría de los Centros Rurales nos encontramos ante un equipo directivo incompleto, con un reducido número de horas para llevar a cabo sus funciones asumiendo las mismas responsabilidades, tareas y trámites burocráticos que un centro ordinario con un equipo directivo completo, al que se añaden las dificultades organizativas y de gestión propias de la idiosincrasia de estos centros.

Esta situación hace que las personas que asumen estos cargos se encuentren sobrecargados, padeciendo además una situación de “soledad profesional” al no poder compartir necesidades, dudas o problemáticas propias de la dirección de un centro. Se ha dado el caso de ocurrir bajas de la dirección (enfermedad, maternidad, etc.) y ser sustituidas en el cargo por un profesor o profesora, que no va a tener reconocimiento de estas tareas, ni compensación económica alguna.

Esta situación junto con otras dificultades que presentan estos centros y que se describen en los distintos documentos creados por este Grupo de Trabajo hacen que cada vez menos profesionales quieran asumir estas funciones creando inestabilidad profesional dentro del propio equipo directivo.

Esta carencia de personal y horario del equipo directivo, así como de personal administrativo o de coordinadores/as de ciclo (contando solamente con una persona que asume estas funciones en el centro) dificulta la realización de los diferentes trámites administrativos que se han de realizar tanto en la plataforma Séneca (horarios, itinerancias...) como los que se refieren a la elaboración de documentos oficiales del centro (Actas, Memoria de autoevaluación, Plan de mejora, Plan de formación, Plan de centro, etc.).

Sobre la participación en los Planes y Programas

En cuanto a lo que se refiere a la participación en Planes y Programas que oferta la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, los requisitos que ha de cumplir un centro o un grupo de alumnado para su solicitud y participación están diseñados en base a centros ordinarios con aulas heterogéneas en lo que se refiere a nivel educativo. Más concretamente, el acceso a programas como PROA, PREX o PROFUNDIZA requiere de la participación de un número elevado de alumnado de un nivel o características concretas con el que la mayoría de los Centros Públicos Rurales no cuenta

Sobre los horarios

En cuanto a la organización de horarios en el centro, nos encontramos ante dos tipos de dificultades:

- Horarios del personal docente.

Respecto a la cumplimentación del horario del profesorado itinerante en la aplicación Séneca, en la actualidad, los conceptos de “Itinerancia” (que se refiere al tiempo invertido en el desplazamiento entre centros) y “Reducción por Itinerancia” (que se refiere a la reducción de jornada al personal que ocupa puestos itinerantes) no son diferenciados. Ambos aspectos en Séneca se unen en un mismo concepto “Itinerancia”, de manera que el sistema no recoge en ningún caso las horas de reducción, surgiendo errores en la interpretación de los horarios establecidos tanto en el momento de su justificación ante la inspección educativa como en la planificación de estos puestos. Así, se hace necesario esta diferenciación y la correspondiente modificación en la plataforma Séneca.

- *Distribución horaria por asignaturas.*
- Una de las características fundamentales de los Centros Públicos Rurales es los tipos de agrupamientos de alumnado que en él se establecen:

- Aulas multinivel o multigrado: en las que podemos encontrar grupos formados por alumnado de un mismo ciclo, de diferentes ciclos o de diferentes etapas (por ejemplo: infantil junto a primer ciclo de Educación Primaria).
- Aulas unitarias: en las que convive el alumnado de todos los niveles de Educación Infantil y Primaria.

En base a esta realidad y teniendo en cuenta la distribución horaria por área o materia que se establece en las instrucciones de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, en la que se asignan distinto número de horas para una asignatura dentro de un mismo ciclo, nos encontramos ante una de las grandes dificultades de estos centros, tanto en la organización de la plantilla de profesorado como en la propia práctica docente ya que supone que los y las docentes que en él ejercen, además de adaptar la práctica educativa a un aula con esta diversidad de alumnado, se pueden encontrar ante la situación de tener que impartir las mismas asignaturas en varios niveles (por ejemplo lengua de 3º, 4º y 6º) dentro de un mismo tramo horario o incluso distintas asignaturas, cuando en situación normal sería impartida por tres maestros (o al menos por dos). Podemos plantearnos, incluso, si no se produce una lesión del derecho del alumno a recibir las mismas horas de clase que cualquier otro en un aula normal.

Sobre aspectos referentes a trámites burocráticos y contabilidad

Al hilo de la situación de inestabilidad de la plantilla de profesorado y equipo directivo, otro de los aspectos en el que influye directamente es en el cierre de la contabilidad del centro cada curso escolar.

En los Centros Rurales que cuentan con el cargo directivo de Secretaría, si esta persona no es definitiva o tiene cierta continuidad en el centro, el cargo es ocupado por un docente diferente cada año. La nueva persona responsable de estas funciones se encuentra con tareas de gestión que se han de realizar en septiembre correspondientes al curso anterior, de las cuales tiene un conocimiento mínimo. Esto supone tener que contactar con el o la docente que anteriormente las haya tramitado, la cual se encuentra ejerciendo en otro centro y contar con su colaboración voluntaria para resolver estos aspectos de la gestión económica del centro.

En lo que se refiere a la gestión económica de los centros, encontramos otros aspectos que dificultan el normal funcionamiento, los cuales analizaremos en más profundidad en posteriores reuniones pero que ya han sido detectadas.

Sobre la recogida de datos para el análisis y resultados de los Indicadores Homologados de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional en las bajas ratios

En cuanto al análisis de los Indicadores Homologados, se hace necesario tener en cuenta la realidad de los Centros Públicos Rurales a la hora de valorar estos resultados puesto que no son fiables ni significativos al tener en cuenta una muestra extremadamente reducida. Por ejemplo, en los Indicadores Homologados que se refieren al Clima de Convivencia en el Centro, con una sola notificación de conducta contraria, se interpreta un alto porcentaje de conductas disruptivas, por lo que no se puede extrapolar al funcionamiento de un centro los resultados de un número reducido de alumnado.

d) Estudio y análisis de la estabilidad de las plantillas

Actualmente, nos encontramos trabajando en profundidad en lo que se refiere a la Estabilidad de

Profesorado, como se ha mencionado anteriormente. Este aspecto es, sin duda la situación que más dificultad aporta a los Centros Rurales ya que afecta tanto al seguimiento del alumnado, como a la implicación en el desarrollo del proyecto Educativo del Centro por parte de estos docentes, a su integración en la Comunidad Educativa, o la inseguridad para formar Equipo Directivo, entre otras. En los diferentes CPRs de la zona, la plantilla de profesorado cambia año a año hasta en un 90%, lo que dificulta las funciones del equipo directivo en lo que se refiere a establecer unas líneas pedagógicas y desarrollar el Proyecto Educativo y de Centro a través de un liderazgo compartido contando con la implicación del equipo de docentes.

La casuística de la situación del profesorado es diversa:

- Profesorado con destino definitivo en el centro que desarrolla su actividad en el centro.
- Profesorado con destino definitivo en el centro pero que se encuentran en comisión de servicio en otro destino (como consecuencia del concursillo, por ejemplo) hasta que consigan la plaza definitiva cerca de su lugar de residencia, que no han ejercido en el centro ningún año.
- Profesorado Interino o provisional que no puede tener continuidad en el centro debido al concurso de vacantes en la colocación de efectivos aún queriendo continuar y estando implicado en el proyecto del centro.

Ante esta situación una de las respuestas que hemos recibido por parte de la Delegación es crear más plazas definitivas, acción que puede ayudar en los centros educativos de las zonas urbanas pero que en nuestro caso agrava la situación volviendo a la situación número 1 antes descrita.

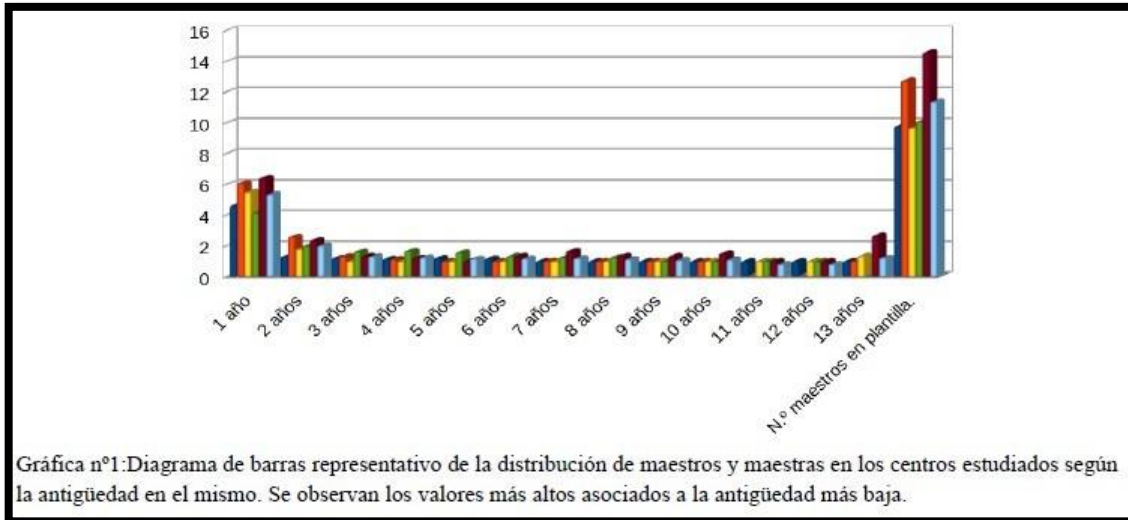
Para estudiar en profundidad la situación histórica de la plantilla de nuestros centros se ha llevado a cabo en una muestra de 5 centros rurales un estudio de la evolución de la plantilla desde el curso 2010-11 hasta el curso pasado, 2022-23. Se ha hecho un recuento de profesorado con determinada antigüedad en el centro y cada curso escolar. Así se han contabilizado los profesores y profesoras que llevaban un año en el centro, dos años... hasta un máximo de 13 años. Este muestreo se ha realizado en los cinco centros y luego se ha promediado de forma global.

A continuación, en la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos tras el análisis promediado de la situación de la plantilla para cada curso escolar desde el año 2010 hasta el año 2023. Los datos son valores medios de los 13 cursos.

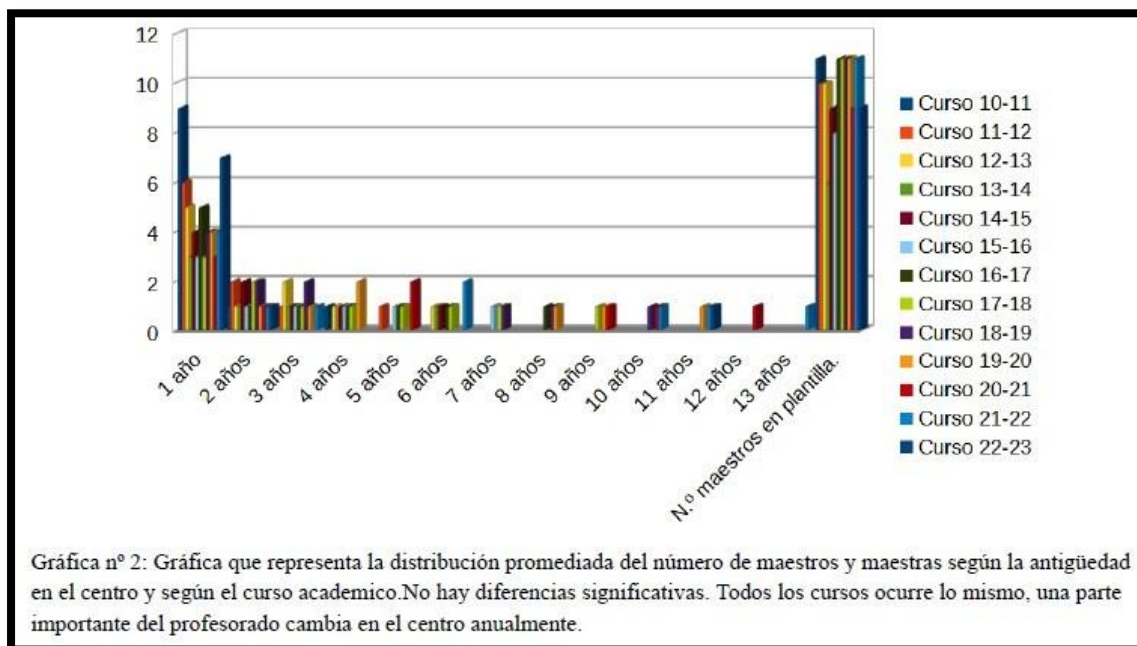
Antigüedad del docente en el centro:	CPR SERRANIA		CPR ALTO GENAL		CPR ALMAZARA		CPR GUADIARO		CPR S ^a ESPINO		TOTALES		
	Pro medio	%	Pro medio	%	Prom edio	%	Pro medi o	%	Pro med io	%	Pro med io	%	
1 año	5	51	6	48	6	57	4	41	6	44	5	48	
2 años	1	14	3	20	2	16	2	4	2	15	2	16	
3 años	1	10	1	8	1	3	2	0	1	5	1	7	
4 años	1	7	1	6	1	2	2	8	1	3	1	5	
5 años	1	5	1	4	1	2	2	8	1	1	1	4	
6 años	1	6	1	4	1	1	1	6	1	2	1	4	
7 años	1	3	1	3	1	1	1	4	2	3	1	3	
8 años	1	3	1	2	1	2	1	4	1	2	1	2	
9 años	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	
10 años	1	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	
11 años	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
12 años	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
13 años	1	1	1	3	1	14	0	0	3	18	1	7	
N.º maestros en plantilla.	9,8		12,8		9,7		10,1		14,6		11,4		100,0

Tabla 1: Distribución del número de maestros y maestras según la antigüedad en el centro. Se observa que los valores más altos se corresponden con antigüedades en el centro de uno o dos años.

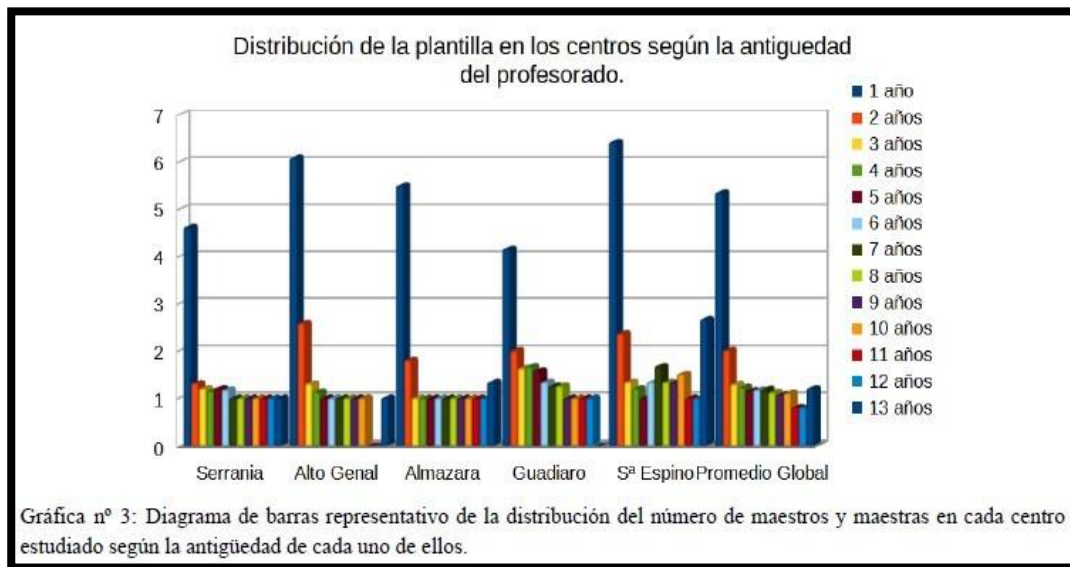
De la lectura de los datos se observa que los mayores porcentajes de profesorado corresponden a los que presentan una antigüedad en el centro de un año. Esto significa que esos profesores y profesoras se han incorporado ese curso al centro. Estos valores porcentuales van disminuyendo significativamente a medida que aumenta la antigüedad en el centro.



Este gráfico de barras reproduce los datos anteriores de forma más clara. Se aprecia como en todos los centros, las plantillas tienen un alto porcentaje de profesorado con incorporación anual. Esta representación se corresponde con los diez años estudiados siendo una representación global de los datos.



Esta misma distribución, por centros estudiados, la vemos en la siguiente gráfica de barras.



Al igual que en la figura anterior, todos los centros presentan una fuerte variabilidad de las plantillas, con predominancia de profesorado con poca antigüedad en el centro o de incorporación ese mismo curso.

En este proceso de análisis encontramos casos de significativa relevancia:

CPR Almazara en el curso 2019-2020 llegó a cambiar el 80% del equipo docente. Resulta significativo el hecho de que desde el curso 2018-2019 hasta la actualidad tan sólo uno de los docentes que ha prestado servicios en el centro es funcionario de carrera con destino definitivo en el mismo. Este dato es doblemente significativo ya que en la plantilla de comienzo de curso figuran al menos cinco docentes con plaza definitiva, de los cuales, tan sólo uno llega a ocupar su puesto. De lo que se desprende el efecto devastador que causa en nuestros centros el denominado “concursillo”, que permite el bloqueo de plazas fijas y las condena a una inestabilidad constante. Igualmente se ve afectado el equipo directivo, cuya composición varía año a año o disminuye. Se puede ver con detalle en la siguiente tabla (tabla nº2).

Centro: CPR ALMAZARA

Nº profesores que llevan en el centro	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13	Curso 13-14	Curso 14-15	Curso 15-16	Curso 16-17	Curso 17-18	Curso 18-19	Curso 19-20	Curso 20-21	Curso 21-22	PROMEDIOS	TOTALES	%
1 año	8	6	6	5	5	2	4	5	6	7	6	6	5,5	66	56,9
2 años		2	2	2	1	5	1		1	1	2	1	1,8	18	15,3
3 años				1	1		1					1	1,0	4	3,4
4 años				1				1					1,0	2	1,7
5 años					1				1				1,0	2	1,7
6 años						1							1,0	1	0,9
7 años							1						1,0	1	0,9
8 años	1							1					1,0	2	1,7
9 años		1											1,0	1	0,9
10 años				1									1,0	1	0,9
11 años					1								1,0	1	0,9
12 años						1							1,0	1	0,9
13 años	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1,3	16	13,8
Nº maestros en plantilla	11	10	11	10	10	10	9	9	9	9	9	9	9,7	116	

% Porcentaje de profesores respecto del total que ha pasado por el centro que ha estado el tiempo indicado en la fila.
 totales Suma de Maestros que han permanecido el tiempo indicado en la fila.
 promedio Medida de maestros que permanecen el tiempo indicado en la fila.

Tabla nº 2: Distribución del profesorado en el CPR Almazara, desde el curso 2010-11 hasta el 2021-22, según la antigüedad de los maestros.

CPR Serranía en los cursos 2010-11, 2011-12 y 2022-2023 el porcentaje de la plantilla con antigüedad de un año o más, no superó el 20%, lo que supuso una incorporación de 8 o 9 maestros y maestras nuevos en el centro.

C.P.R. SERRANÍA															
N.º profesores que llevan en el centro	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13	Curso 13-14	Curso 14-15	Curso 15-16	Curso 16-17	Curso 17-18	Curso 18-19	Curso 19-20	Curso 20-21	Curso 21-22	Curso 22-23	Promedio	TOTALES
1 año	9	6	5	3	4	3	5	3	4	4	3	4	7	5	60
2 años	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	17
3 años		1	2	1	1	1	1	1	2	1		1		1	12
4 años	1		1		1	1	1	1		2				1	8
5 años		1				1	1	1			2			1	6
6 años				1	1		1	1				2		1	7
7 años						1		1	1					1	3
8 años							1		1	1				1	3
9 años								1		1	1			1	3
10 años									1		1	1		1	3
11 años										1		1	1	1	2
12 años											1		1	1	1
13 años												1		1	1
N.º maestros en	11	10	10	6	9	8	11	11	11	9	11	9	9	10	118

Tabla nº 2: Distribución del profesorado en el CPR Serranía, desde el curso 2010-11 hasta el 2021-22, según la antigüedad de los maestros.

Algo similar ocurre en el CPR Alto Genal, que en los cursos 11-12, al 16-17, la plantilla de profesorado ha estado conformada por maestros y maestras cuyo tiempo acumulado en el centro no pasaba de los tres años en el mejor de los casos.

CPR ALTO GENAL																
N.º profesores que llevan en el centro	Curso 10-11	Curso 11-12	Curso 12-13	Curso 13-14	Curso 14-15	Curso 15-16	Curso 16-17	Curso 17-18	Curso 18-19	Curso 19-20	Curso 20-21	Curso 21-22	PROMEDIO	TOTALES	%	
1 año	5	7	7	5	9	5	8	8	6	4	9	4	5,1	73	47,7	
2 años	2	2	3	3	2	6	1	2	2	2	1	5	2,6	31	20,3	
3 años	3		1	1	1	1	1	1	1	2	1		1,3	13	8,5	
4 años		1	1			1	1	1	1	2			1,1	9	5,9	
5 años			1					1	1	1	1	1	1,0	6	3,9	
6 años	1			1				1	1	1	1		1,0	6	3,9	
7 años		1							1	1	1	1	1,0	5	3,3	
8 años									1	1	1	1	1,0	3	2,0	
9 años											1		1,0	1	0,7	
10 años												1	1,0	1	0,7	
11 años													0,0	0	0,0	
12 años													0,0	0	0,0	
13 años	1	1	1	1	1								1,0	5	3,3	
N.º maestros en plantilla	12	12	14	11	13	13	11	14	13	13	14	13	12,8	153		

Tabla nº 2: Distribución del profesorado en el CPR Alto Genal, desde el curso 2010-11 hasta el 2021-22, según la antigüedad de los maestros.

Otros casos similares, pero que no son CPR, sino CEIPs:

El CEIP Santiago Apóstol, de Estación de Gaucín (El Colmenar), en el curso 2019-20, renovó casi por completo la plantilla docente del centro, debiendo nombrar directora a una maestra en fase de prácticas.

En el CEIP Santa Rosa de Lima, de Igualeja, durante el curso 2022-23 ocurrió exactamente lo mismo. Toda la plantilla del centro fué renovada y se nombró una funcionaria en prácticas como directora, dado que no había ningún funcionario definitivo.

e) Análisis de la situación en base a los resultados

A la vista de los resultados del estudio de la distribución del profesorado según su antigüedad en los

centros, es un hecho que la mayor parte del profesorado de estos centros sufre un cambio importante cada año. Esto supone una merma en la relación del profesorado con su centro y la comunidad educativa. Ahora procede buscar las razones de esta variación de la plantilla de estos centros.

Dentro de las causas principales que provocan esta inestabilidad de la plantilla, podemos encontrar varias situaciones:

Efecto Concursillo: se da la circunstancia de que el profesorado con destino definitivo en el centro que, una vez tomada posesión de la plaza, obtienen nuevo destino en comisión de servicio y no llega a “pisar” el centro durante ningún curso escolar, por lo que es sustituido por personal interino año tras año. El procedimiento de reubicación de plazas conocido como “Concursillo” facilita el acercamiento de los maestros a sus poblaciones de origen, pero origina un cambio en la plantilla del centro, que ha de renovarse anualmente, teniendo su efecto correspondiente sobre el alumnado.

Profesorado Interino o provisional que no tiene continuidad en el centro aun solicitando la plaza debido a la baremación en el proceso de colocación de efectivos.

En un momento anterior, las plazas de estos centros fueron consideradas de “difícil desempeño”, dado que aspectos como la ubicación geográfica de la población donde se encuentra el centro, suponía un conjunto de dificultades para su elección como centro preferido por los maestros y maestras. Estos puestos de carácter específico, que permitían una cierta estabilidad mediante un compromiso del solicitante, fueron siendo sustituidos por plazas vacantes normales, con un añadido de puntos para los concursos de traslados. Esto ha provocado su petición, cuando no hay otra plaza, y su mantenimiento mientras se consigue el destino definitivo.

A la vista de los resultados se puede llevar a cabo, también, un segundo análisis, aunque más bien es una reflexión, que nos lleva a plantearnos las consecuencias de la variabilidad de la plantilla en estos centros. Algunas de estas son:

- La baja estabilidad del profesorado impide la participación en el Proyecto Educativo del Centro, así como en los Proyectos de Innovación e Investigación Educativa que se convocan.
- La organización de estos centros en lo respectivo al currículum nos presenta grupos multinivel. Algo para lo que muchos maestros y maestras no están preparados, ya que no se da formación al respecto durante los estudios universitarios. Y cuando, después de un curso, un maestro provisional ha aprendido a trabajar de forma multinivelar, deja el centro y hay que empezar de nuevo.
- En el estudio “Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa” realizado por Emilio Blanco Bosco, Profesor investigador del Centro de Estudios Sociológicos de México, afirma que tanto la experiencia como la estabilidad del profesorado son unos de los factores más influyentes en el aprendizaje del alumnado.
- De la misma forma, y tratándose de eficacia escolar, el trabajo “INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICACIA DE CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN MODELO DE IDENTIFICACIÓN Y FUNCIONAMIENTO (1)”, realizado por J. CASTEJÓN, L. NAVAS y G. SAMPASCUAL, ponen de manifiesto que los factores de eficacia escolar ligados al profesorado incluyen variables tales como la capacitación inicial, la experiencia profesional, la satisfacción y la motivación por su tarea, etc. Las variables de capacitación inicial y de experiencia del profesorado están relacionadas con la calidad de la instrucción, a través de la cual influyen en los resultados académicos de los alumnos. Una variable relacionada es la estabilidad del profesorado, que

posibilita el mantenimiento de una línea de actuación coherente y duradera.

- En el “Informe Especial. La atención educativa en los colegios públicos rurales: retos y oportunidades” elaborado por la Defensoría de la Infancia y la Adolescencia de Andalucía propone una RECOMENDACIÓN para que por las Consejerías con competencia en Educación y en Función Pública se estudie la posibilidad de establecer medidas que ayuden al fomento de la estabilidad de las plantillas de personal docente y no docente que desempeñan sus servicios en los colegios públicos rurales, incentivando la continuidad de dichos profesionales a medio y largo plazo.

e) Conclusiones y propuestas

En cuanto a la inestabilidad de la plantilla de profesorado

La propuesta que parte de este grupo de trabajo versa sobre la posibilidad de considerar a los Centros Públicos Rurales como centros de Educación Compensatoria (o de Difícil Desempeño) o

Puestos de Carácter Específico ante la necesidad de poder mantener al personal que día a día lucha por paliar la situación de estos centros, a través de un proceso administrativo como se ha hecho anteriormente, en el que este personal pueda optar a proyectos de continuidad o puestos específicos siempre bajo la supervisión, el acuerdo y valoración de toda la comunidad educativa, Claustro de Profesorado, Equipo directivo, Consejo Escolar e Inspección Educativa.

Esta propuesta parte de la idea de “Proyecto de Continuidad” que hace algunos años los docentes de la Escuela Rural podían solicitar demostrando su implicación en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro. A través de su solicitud se facilitaba la continuidad en el centro por al menos 2 años.

La enseñanza multinivel y metodologías a aplicar, el carácter itinerante, etc., son algunos de los aspectos que justifican la especificidad de estos puestos. Es necesario ser conscientes de que sin estabilidad de plantilla y de equipos directivos se hace muy difícil o casi imposible ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, apelando al derecho de los niños y niñas de las zonas rurales a recibir una enseñanza basada en la calidad y equidad de la enseñanza.

La crisis de la despoblación o “España Vacía” es un hecho del que la sociedad y la administración han de ocuparse, como escuchamos día a día en los diferentes medios de comunicación.

En cuanto a la dificultad de no poder contar con un Equipo Directivo completo

Por todo lo expuesto anteriormente, se hace necesario la revisión de la normativa que regula la organización y funcionamiento de los Centros Educativos dependientes de la Junta de Andalucía, analizando la realidad de los Centros Públicos Rurales y añadiendo instrucciones específicas para estos y en lo que se refiere a poder contar con un Equipo Directivo completo es necesario que se asegure algún tipo de refuerzo o facilitar la representación de los cargos en el Equipo Directivo, independientemente de las unidades con las que cuente el centro y pudiendo variar o reducir el número de horas asignadas a cada función.

En cuanto a las dificultades en la participación en los Planes y Programas

Se hace necesaria también la flexibilización en la solicitud de estos Planes y Programas facilitando a los centros el tipo de agrupamiento, ya sea dando accesibilidad a grupos de alumnado de menor número, o teniendo la posibilidad de agrupar varios niveles educativos.

En cuanto a los aspectos referentes a trámites burocráticos y contabilidad

Aunque es un aspecto en el que debemos profundizar con mayor rigor, en un primer momento concluimos que se hace necesario permitir a estos centros cerrar el año contable en el mes de junio de cada curso escolar o bien que las personas responsables en Gestión Económica de Servicios Centrales realicen este trámite en el mes de septiembre.

En cuanto a la recogida de datos para el Análisis y resultados de los Indicadores Homologados de la Consejería de Educación en las bajas ratios

Para asegurar que los datos extraídos en este análisis sean fehacientes, se hace necesario llevar a cabo una comparativa entre centros de la misma tipología o anular los datos en los que la muestra no sea relevante, procurando que la matriz de Indicadores Homologados resultante sea acorde al contexto y no comparativo a centros de otras características.

f) Reflexiones finales

Tras el proceso de reflexión conjunta y análisis de los diferentes aspectos y situaciones que se han de resolver en el día a día de un Centro Público Rural y, concretamente, desde el equipo directivo de estos centros, a la primera conclusión a la que llegamos es que, al igual que hablamos de Atención a la Diversidad de alumnado, debemos tomar la perspectiva de Atención a la Diversidad de centros Educativos, partiendo de nuestra realidad, necesidades y dificultades. Para ello, se hace necesario que la Consejería de educación y profesionales implicados conozcan más de cerca esta realidad y es por ello que seguimos trabajando en esta reflexión, elaboración de documentos y su difusión.

Las actuaciones que consideramos prioritarias para poder dar la atención, orientación y apoyo que estos centros necesitan son:

- Establecer una figura o figuras de referencia para los Centros Públicos Rurales en Delegación y Servicios centrales que asesore en temas concretos y que cuenten con la experiencia y formación necesaria para el acompañamiento y asesoramiento de los equipos directivos y el personal docente de estos centros.
- Añadir en cada instrucción, decreto u orden una excepción para la Escuela Rural, revisando y asegurando su accesibilidad a estos centros.
- Hacer ver a los órganos competentes el valor del personal interino y provisional para el funcionamiento de nuestras Escuelas Rurales y las dificultades con las que se encuentran para optar a la continuidad, aun llevando a cabo una labor inmejorable en la implicación y trabajo por lo Proyectos Educativos de los centros, estando establecidos a nivel personal y familiar en la zona e integrados en la comunidad educativa. Esta situación se agrava especialmente en los centros donde el personal interino desempeña las funciones de Equipo Directivo, ya se han expresado las dificultades que conlleva.

Debemos seguir, debemos continuar con esta línea de trabajo que en su día nos unió y que no solo nos sirve como red de apoyo entre los directores y directoras de este tipo de centro, sino también como espacio de reflexión, de reivindicación y de llamamiento hacia unos cambios tan necesarios para la mejora de la calidad de la enseñanza en el entorno rural. Nuestras metas cercanas son:

- Hacer llegar a la Delegación datos concretos e informes que puedan iniciar una revisión de los aspectos que aquí solicitamos.
- Seguir analizando de manera objetiva y rigurosa los diferentes aspectos que afectan de una manera significativa a la organización y funcionamiento de los Centros Públicos Rurales.

- Seguir ampliando los componentes de este equipo creando una red de difusión hacia otros centros que tengan las mismas características y por ende, las mismas inquietudes, para aunar fuerzas de cara a colaborar y aportar a los órganos competentes, desde la realidad educativa del entorno rural, todo lo que esté en nuestra mano en el desarrollo de este proceso tan necesario que es la adaptación de la normativa actual a las características concretas del entorno rural.

g) Referencias

Boletín nº 1 y 2 “La Escuela Rural: Necesidades y Propuestas”.

Blanco Bosco, E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa.

Perfiles latinoamericanos, 17(34).

Castejón, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1991). Investigación sobre la eficacia de Centros de Enseñanza Secundaria, un modelo de identificación y funcionamiento. Revista de Educación, 101.

Decreto 29/1988 de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales de la Comunidad Autónoma Andaluza y otras medidas del Plan de Actuación para la escuela rural en Andalucía.

Defensoría de la Infancia y la Adolescencia de Andalucía (2022). Informe Especial. La atención educativa en los colegios públicos rurales: retos y oportunidades.

Informe de Estabilidad del profesorado del Grupo de Trabajo.

3.4 Cartografiando las relaciones educativas de una escuela rural

Ana Carolina Alix González

Universidad de Málaga

a) Resumen

La presente comunicación surge como parte de los primeros resultados de la tesis doctoral, en curso, titulada: La relación educativa entre profesorado, alumnado y comunidad. Cartografiando los vínculos afectivos y la configuración de los ambientes pedagógicos. Situándonos dentro de un enfoque cualitativo e interpretativo, desde el desarrollo de estudios etnográficos narrativos, concretamente para el texto que nos ocupa, nos centraremos en una Escuela Infantil unitaria y rural, situada en un municipio de la provincia de Málaga. Partiendo desde una primera fase de investigación compuesta por una fundamentación teórica basada en una serie de factores convergentes e implicados en la relación educativa, como son los cuidados, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor y, finalizando con los hallazgos iniciales, fruto del trabajo de campo realizado durante el curso escolar 2023/2024.

Palabras clave: Escuela rural; relaciones educativas; comunidad.

b) Introducción

Somos seres sociales y culturales (Vázquez, 2010), que nacemos predispuestos y diseñados para desarrollar vínculos, para amar y ser amados (Luna, 2019) y, como tales, necesitamos del otro, necesitamos ser reconocidos y aceptados por los demás, sentir que pertenecemos a un grupo, comunicarnos con otros, compartir significados (Marina, 2006; Vázquez, 2010). Por tal razón, nuestras escuelas deben considerar las experiencias de aprendizaje como un acontecimiento extenso que requiere de la implicación del profesorado, el alumnado, las familias y la sociedad (Suarez-Guerrero & Muñoz, 2017).

Cuestión que también queda recogida en la normativa vigente, concretamente en la LOE (2006) con las modificaciones de la LOMLOE (2020), señalando que el principal objetivo de nuestro sistema educativo es proporcionar una educación basada en la equidad y la calidad y, para alcanzar tal fin, es necesario que exista una colaboración por parte del profesorado, el alumnado, las familias, los centros docentes, las Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto, desde el esfuerzo y la responsabilidad compartida. Asimismo, en base a lo dispuesto por la UNESCO (2004), es necesario plantear propuestas didácticas significativas fundamentadas en la participación, el compromiso y la responsabilidad, para de este modo contribuir en la formación de una ciudadanía plenamente activa. En la misma línea, Caballo y Gradaille (2008), defienden una educación de calidad desde un proyecto integral de educación comunitaria, en el que se parta de una práctica más plural, integradora y compleja, que facilite la comprensión del entorno y la capacidad para dar respuestas ante sus demandas y necesidades. Por todo ello, hoy en día no es suficiente con dotar de recursos para mejorar la calidad de nuestros centros educativos, urge la necesidad de generar y garantizar oportunidades de participación y democratización de nuestras escuelas. Aspectos que pretendemos abordar a lo

largo del presente texto desde una revisión de la literatura en torno a elementos que repercuten en la relación educativa, como son los cuidados, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor y; desde el análisis de los primeros resultados, fruto del trabajo de campo realizado en una pequeña y peculiar escuela rural.

c) Objetivos

La presente investigación pretende conocer y comprender las concepciones existentes en torno a las relaciones educativas entre profesorado, alumnado y comunidad y, cómo la construcción de vínculos afectivos y la configuración de los ambientes pedagógicos repercuten en ello, procurando poner de relieve la implicación que supone para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo mediante los siguientes objetivos específicos abordados en esta primera fase de investigación:

- Cartografiar las relaciones educativas entre los distintos agentes educativos.
- Profundizar en las perspectivas del alumnado en cuanto a intereses, motivaciones y estados emocionales de cara a su experiencia escolar.
- Reconocer elementos facilitadores y/o limitadores, desafíos, dificultades o posibilidades en la construcción de relaciones afectivas y seguras entre profesorado, alumnado y comunidad.
- Identificar los principios éticos del profesorado estudiado, si estos guardan relación con los códigos deontológicos del centro educativo y, observar si existe coherencia entre supráctica educativa, sus principios y las relaciones educativas con el alumnado y otros agentes escolares.

d) Fundamentación

La pedagogía es amor (...)
La base de la comprensión es el amor.
No hay comprensión sin amor (...)
El estudiante jamás podrá
aprender algo sin amor

(Ortiz, 2021, p. 103).

Para hablar de relación educativa nos situamos bajo la perspectiva de Touriñán (2013), al señalar que implica un carácter integral, pues cada vez que interactuamos con otras y otros intervienen diferentes dimensiones, como el sistema cognitivo, el afecto, la voluntad, la corporeidad (sensibilidad y vitalidad), el carácter y la personalidad; lo que ocurre es que no siempre son atendidas en la proporción que requiere cada interacción o situación educativa.

A su vez, profundizamos en factores confluyentes en la relación educativa, como el cuidado, la comunicación asertiva, la libertad – los límites – la responsabilidad, el vínculo afectivo y el amor.

e) Los cuidados

En el arte, como en el amor,
es la ternura lo que da la fuerza.
Oscar Wilde

Atendiendo las consideraciones de Aguado (2018) y Vázquez & López (2011), cabe comenzar analizando cómo el modelo capitalista y mercantilista de desarrollo económico centrado en el crecimiento y acopio de capital, es quien dicta y organiza nuestro sistema social, cultural y político. Sin embargo, la actividad productiva es la parte visible, como la pequeña cima de un iceberg, invisibilizándose todo aquello que lo sustenta, como son los trabajos de cuidado, sin ellos el desarrollo de cualquier sociedad sería inviable, incluso nuestra existencia depende de ello. En respuesta a dicho modelo de desarrollo económico, la mayoría de los sistemas educativos siguen centrándose en la idea de capacitación del alumnado para su incorporación al mercado laboral, para con ello, contribuir en la productividad, el rendimiento y la riqueza del país.

Asimismo, Tomé & Subirats (2010); Ortega (2004); Solsona (2008); Vázquez & López (2011); Vázquez (2010); señalan que nuestras escuelas siguen transfiriendo ciertos códigos en los que se prioriza y jerarquiza modelos del imaginario social relacionados con el rol masculino frente al femenino, con el mundo laboral y público frente al ámbito doméstico y privado, la razón frente a la emoción, la competitividad e individualidad frente a la colaboración y lo colectivo; ... Sin embargo, nuestro desarrollo y bienestar individual y colectivo requiere superar dichas dicotomías, promoviendo en nuestras escuelas que el alumnado aprenda a compartir un compromiso mutuo hacia el cuidado de los demás, en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Para tal fin, la escuela debe integrar epistemologías y valores relacionados con el cuidado, lo afectivo y lo personal (Tomé & Subirats, 2010; Ortega, 2004; Vázquez, 2010). Necesitamos una escuela que parta de la “ética del cuidado” como eje fundamental que permite que las personas se desarrollen en la plenitud de su ser y su valor (Vázquez & López, 2011; Vázquez, 2010).

La comunicación asertiva

*El arte de la conversación
es el arte de escuchar
y de ser escuchado.*

William Hazlitt

Compartiendo las aportaciones de Hoyuelos (2015) y Malaguzzi (2011), debemos apostar por una pedagogía de la escucha y el diálogo, pues la escucha es la base del éxito de una buena relación, que supone una entrega al otro con la intención de comprender lo que nos transmite; el diálogo nos permite intercambiar experiencias, contrastar ideas, debatir y fomentar el establecimiento de vínculos y el sentimiento de pertenencia. De igual modo, también es necesario escuchar las palabras y las emociones que hay detrás de esas palabras (Marina, 2006). Para Lévinas (2004), el decir es ético y lo dicho es ontológico, el decir supone la acción de dirigir palabras a otra persona, mientras que lo dicho es el propio contenido de las palabras, su significatividad. Para Freire (1983), la palabra es el diálogo en sí mismo, supone algo más que un medio, supone acción y reflexión.

Balvin et al. (2020), señalan que el diálogo es el vehículo que permite el reconocimiento del otro, de sus pensamientos, sus emociones y sus diferencias. Por ello, proponen prácticas pedagógicas basadas en la defensa y el cumplimiento de los derechos humanos, para de este modo humanizarlos procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la construcción de personas libres, capaces de abordar los conflictos que surgen durante la convivencia desde una comunicación asertiva, afectiva y empática. Marina (2006) añade que, el profesorado que recurre al diálogo durante la interacción con

su alumnado muestra el reflejo de una práctica educativa basada en la emoción, el afecto y el respeto, ya que desde el diálogo entre las personas en igualdad de condiciones procede la justicia social.

La libertad, los límites y la responsabilidad

*La libertad supone responsabilidad.
Por eso la mayoría de los hombres la temen tanto.*
Bernard Shaw

Siguiendo las consideraciones de Marina (2006), no debemos confundir libertad con libertinaje, nuestro alumnado debe ser consciente de que su libertad depende de la vinculación con los demás, que sus derechos surgen de un sistema de relaciones e interacciones del que no pueden desentenderse. En un primer momento, los límites generan frustración -necesaria-, pero a largo plazo, cuando se establecen límites claros y coherentes, estos permiten ordenar el mundo interior y físico de las niñas y niños, les brindan la seguridad necesaria para relacionarse con los demás, les permiten ser más autónomos y predecir y autorregular las consecuencias de sus actos. Los límites también proporcionan el desarrollo en un sistema ordenado, sensible y razonable, donde pueden tomar consciencia de su propia valía (Berástegui et al., 2020).

Por otro lado, si las niñas y niños crecen en una relación de obediencia y restricción, se les está negando su ser; si por el contrario crecen en el respeto por sí mismas/os y se les va corrigiendosu hacer, se les permite que crezcan en su ser (Maturana, 2003). Por esta razón, el matrimonio Wild (2002), defienden la “*disciplina funcional*”, que es aquella en la que se construyen las reglas através de experiencias vitales, donde el alumnado discute sobre ellas y las modifican cuando las situaciones cambian. De modo que, van interiorizándolas en un proceso de asimilación y reflexión, hasta que llegan a formar parte de su accionar y les conduce a una cooperación real en la que se sienten responsables de vigilar su cumplimiento. Es más, cuando no existe la presencia de un adulto, las niñas y niños siguen actuando igual, bajo una *disciplina funcional*, porque las reglashan sido construidas y compartidas conjuntamente y porque velan por el bienestar de todas y todos. Asimismo, en palabras de García et al. (2009), la responsabilidad depende de la proporción de poder que cada cual dispone en su campo de acción y, cuando lo otro, ya sea una persona, el medio natural, etc., depende de nuestros actos para una existencia digna, entra en juego la conciencia de nuestro poder desde un sentido del deber que garantiza y defiende dicha existencia y dignidad.

El vínculo afectivo

*En educación es imposible ser efectivo sin ser afectivo.
No es posible calidad sin calidez.
Ningún método, ninguna técnica,
ningún currículo por abultado que sea,
puede reemplazar al afecto en educación.*

Pérez Esclarín, 2013

Contar con el apoyo incondicional y la confianza de otra persona, contribuyen en nuestra sensación de bienestar y nos permite desarrollar mejor nuestras capacidades (Bowlby, 2014; Franco, 2011;

Horno, 2008; López, 2006; Luna, 2019). Al igual que ocurre ante la carencia de amor, en situaciones de negligencia o en un contexto disfuncional donde las necesidades afectivas de seguridad y amor no son cubiertas, se ve afectado nuestro bienestar físico y emocional, así como nuestra capacidad de aprendizaje (Maturana 1992; Vázquez, 2010); y viceversa, convivir en un contexto afectivo, enriquecedor y de aceptación, “es uno de los predictores más fiables del futuro éxito personal y escolar” (Vázquez, 2010, p. 188). Berástegui et al. (2020), mencionan que las niñas y niños que construyen vínculos afectivos seguros con sus progenitores o tutores legales, cuando exploran otros contextos más amplios como la escuela, confían con mayor facilidad en sus profesores de referencia, repercutiendo positivamente en su experiencia escolar.

La construcción de vínculos afectivos nos permite dar sentido a nuestra existencia, construir nuestra identidad y satisfacer nuestras necesidades físicas, culturales y sociales (López, 2006; Luna, 2019; Vázquez, 2010). En vista de lo cual, escuela y sociedad, deben dotar del valor que corresponde a la dimensión afectiva del ser humano, como clave fundamental para el óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje y de la “interacción proyectiva con el mundo” (Vázquez, 2010, p. 188), ya que los vínculos afectivos tienen un papel primordial tanto en los entornos escolares, como familiares, laborales y comunitarios.

El amor

*Cada vez nos convencemos más de la necesidad
de que los verdaderos revolucionarios
reconozcan en la Revolución un acto de amor,
en tanto es un acto creador y humanizador.
(Freire, 1983, p.106).*

Desde una perspectiva biológica, basándonos en las aportaciones de Maturana (2005); Maturana et al. (2003); Maturana & Nisis (2002); Maturana (1999); el amor es un fenómeno biológico, es una emoción, es un modo de convivir, es la dinámica relacional en la cual uno realiza las acciones que conforman al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Debemos partir del amor, como principio que constituye el fenómeno social (Maturana, 2005; 2003), ya que, cuando evadimos el amor en nuestras interacciones, desaparece la convivencia social y aparece la hipocresía, porque, aunque permanezcamos reunidos y actuemos de forma respetuosa, no lo estamos haciendo de forma sincera y, en consecuencia, tarde o temprano, termina fracturándose la relación. Por ello, el amor debe ser el núcleo que dé sentido a la educación, debe ser quien oriente la práctica escolar en cualquier institución educativa (Blanco, 2011). En este sentido, bajo la “pedagogía del amor”, profesorado y alumnado se autoconstruyen y se inciden mutuamente, estableciendo vínculos durante la interacción educativa (González, 2022).

Lévinas (2004), llama a este tipo de relación “alteridad”, donde cada uno antepone las necesidades del otro, y no pueden desatenderse sus demandas, porque su vulnerabilidad me lo exige, entendiendo la vulnerabilidad como factor intrínseco de todo ser humano por el simple hecho de serlo. La pedagogía de la alteridad supone otro modo de entender la educación, dotando de relevancia a la educación moral, situado la acogida, el reconocimiento del otro y la responsabilidad como eje principal en la relación ética entre profesorado y alumnado durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gutiérrez & Pedreño, 2018).

f) Metodología

Nuestro diseño metodológico parte de un enfoque cualitativo e interpretativo (Huberman y Miles, 1994; Rivas, 2009), con el objeto de entender e interpretar la realidad educativa desde análisis profundos e intersubjetivos. En una época tan dinámica y cambiante como la actual, nos permite enfrentarnos a los problemas con mayor profundidad y nos facilita la búsqueda de nuevas respuestas. En consecuencia y, siguiendo las consideraciones de Sandín (2003), nuestro diseño de investigación es flexible a los cambios y las redefiniciones que van surgiendo; requiere de un continuo análisis de la información; es contextualizado porque se elabora en un contexto concreto; es holístico porque procura construir un retrato global de la situación; pretende estudiar y comprender una situación educativa y social desde una relación cercana y de confianza con las y los participantes y; las decisiones se negocian atendiendo a factores éticos.

En base a lo dispuesto, planteamos el desarrollo de un estudio etnográfico narrativo (Cortés, Rivas y Leite, 2016; Clandinin, 2013) en una escuela rural, recuperando la experiencia de los distintos agentes educativos y escolares implicados. Para el trabajo de campo se ha empleado como primera estrategia e instrumento de recogida de información la observación participativa, ya que la naturaleza de la investigación requiere de una actuación cercana y colaborativa.

g) Primeros resultados

El trabajo empírico se ha llevado a cabo en la Escuela Infantil Zapata, situada en el núcleo rural Cortijo Zapata, perteneciente a Alhaurín de la Torre. Se trata de una escuela unitaria muy peculiar, pues su capacidad máxima es de doce alumnas y alumnos, aunque para este curso 2023/24 cuentan con nueve, siete pertenecientes al segundo ciclo Educación Infantil y dos al primer ciclo de Primaria; por lo tanto, el centro abarca las edades comprendidas entre los tres y los ocho años. El equipo docente está formado por la tutora, la directora y la maestra de religión que acude tres horas a la semana.

El comienzo de la labor de investigación en los centros no fue tarea fácil, ya que es necesario contar con la autorización previa por parte de la Administración educativa, sin embargo, como El Zapata es un centro Comunidad de Aprendizaje no se dan tales barreras burocráticas. A su vez, la calidez y cercanía de su jovial directora, facilitó el proceso al abrirme las puertas del colegio al instante. Algo que también le sucedió al Centro de Día Alea, cuyas monitoras buscaban una escuela con la que colaborar en Málaga para que sus residentes pudiesen desarrollar interacciones e intervenciones didácticas con niños y niñas, cuestión que resultó infructuosa hasta que contactaron con Zapata, que aceptó con entusiasmo la oportunidad de poder construir lazos de amistad intergeneracionales.

Las casualidades de la vida hicieron que, coincidiéramos en nuestra primera visita al centro, donde tuve el privilegio de poder acompañarlos en un día tan entrañable, en el que tras unas divertidas presentaciones, niñas, niños, maestras y monitoras y residentes de Alea, compartieron juegos, bailes, bromas, risas, miradas cómplices y saberes. Para despedirse con un hasta pronto, en el que ambos grupos habían preparado entrañables detalles, donde los y las mayores regalaron a las niñas, niños y maestras, marcapáginas de elaboración propia; las niñas y niños por su parte les ofrecieron un gran corazón de agradecimiento hecho con cartulina decorada con sus nombres, una acción que llevan a cabo cada vez que tienen una visita, hacen una excursión o realizan cualquier evento de encuentro o reencuentro con otras personas. Tal y como comenta la tutora de Zapata, - *“somos muy afortunados*

de recibir y lo agradecemos”, ya que, en esta sociedad de la inmediatez, del consumismo desmesurado en el que obtengo todo lo que quiero en vez de lo que necesito, muchas veces se nos olvidan las cosas esenciales de la vida, siendo una de ellas el agradecerlo, cuestión que en Zapata se trabaja porque se vive durante sus experiencias de aprendizaje en interacción con otros (ya sean personas, el medio natural, ...).

También cabe resaltar la bonita relación intergeneracional creada entre una alumna y una usuaria de Alea, pues tras compartir un tiempo juntas, durante la asamblea de despedida la niña optó por sentarse junto a su nueva amiga en vez de con sus compañeras y compañeros y, así permanecieron, juntas, hasta la llegada de su emotiva despedida.

Esta tierna amistad construida entre todas y todos los integrantes de Zapata y Alea, que comenzó un 19 de septiembre, sigue creciendo, dado que durante el mes de diciembre las niñas y niños les enviaron unas felicitaciones navideñas y, en enero los miembros de Alea les sorprendieron con una nueva visita. Asimismo, con motivo de la celebración del día de Andalucía, las niñas y niños les devolvieron la sorpresa al asistir por primera vez al Centro Alea, día en el que compartieron conocimientos sobre Andalucía, bailes, risas y más demostraciones de afecto.

Otra muestra de apertura del centro al entorno sucedió con motivo de la celebración de Halloween, ya que además de compartir con una mamá un taller de elaboración de arañas; las niñas, niños, maestras y familiares, salimos por las calles del barrio para repartir mandarinas visitando las casas de las vecinas y vecinos. Como señalan las maestras, tal acción pretendió llevar a cabo experiencias de aprendizaje que permitan además de construir comunidad, incidir en el entorno, en esta ocasión, promoviendo hábitos saludables al intercambiar fruta en vez de golosinas.

Otro ejemplo de repercusión e implicación en el entorno sucedió durante el proyecto desarrollado el año pasado, en el que tras el incendio que hubo en la sierra durante el verano, decidieron crear un semillero para contribuir con la reforestación. Hablaron con el Ayuntamiento para transmitir sus intenciones, siendo estas aceptadas y valoradas. Acudieron al IES Puerta Alta, donde el alumnado de la asignatura de biología les mostró algunas especies autóctonas que estaban germinando para sembrarlas conjuntamente, alumnado de Zapata y Puerta Alta. Por su parte, las niñas y niños de Zapata, que previamente habían visitado el Jardín Botánico, les regalaron un panel realizado con fotografías y textos que ilustraban e informaban sobre lo que habían aprendido para el proceso de siembra.

De este curso, destacaría el proyecto de arte inspirado en uno de nuestros más célebres artistas malagueños, Picasso, en el que niñas y niños han desarrollado todas sus dotes artísticas; han visitado la casa natal del artista; han investigado la obra de distintos pintores que conocían en su entorno familiar; han entrevistado a José Manuel de Molina, un reconocido historiador del municipio que ha estudiado la obra y vida de Picasso; entre otras actividades. Pero, de todas las fases del proyecto, la más destacable podría ser la transformación de la fachada del centro, cada niña y niño ha rediseñado libremente, aunque influenciado y enriquecido por las aportaciones del artista malagueño, su fachada ideal mediante un boceto en papel, que posteriormente han mostrado a sus compañeras y compañeros, para conjuntamente valorar, apreciar y debatir propuestas. Un proyecto integrado dentro de otro proyecto, que surgió del sueño: “un cole lleno de colores”, cuya ejecución se está materializando gracias a la colaboración del voluntariado que forma parte de la Comisión Mixta de Espacios con Vida.

Una escuela que, aunque pueda parecer idílica porque la ratio es muy reducida, entraña gran

complejidad al abarcar en una única aula alumnado con edades comprendidas entre los tres y los ocho años, lo cual implica mayor variedad de necesidades y casuísticas, así como la preparación y aplicación de cinco programaciones distintas, una para cada etapa escolar. Hecho que, a su vez, permite albergar una propuesta didáctica más inclusiva, pues ante un espectro tan variado de edades puede darse respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo presentes en el aula, independientemente de la edad cronológica. Además, es una escuela pensada por y para las niñas y niños que allí habitan; con un espacio estéticamente cuidado; con el material dispuesto a su altura, ordenado y clasificado para que puedan acceder y gestionar autónomamente; con paredes decoradas con sus producciones plásticas y artísticas, sus investigaciones, sus proyectos, ... Una escuela que basa sus relaciones en el respeto, el diálogo, la escucha atenta y las muestras de afecto; con una metodología principalmente basada en el trabajo por proyectos, tratando incidir y transformar el propio centro y su comunidad. Una escuela en la que las niñas y niños se sienten acogidos, atendidos, valorados, en la que encuentran propuestas didácticas significativas y motivadoras, que parten de su entorno, de sus intereses y necesidades.

El Zapata es una peculiar escuela en la que cuando llega la hora de la salida y regresar a casa, hay días en los que las niñas y niños dicen - ¡No..., un ratito más! - . Sin duda, una escuela querida por quienes tienen la suerte de descubrirla.

h) Conclusiones

Las experiencias educativas de El Zapata suponen un claro ejemplo de modelo comunitario, pues estas traspasan los muros que limitan su perímetro institucional, para llegar al vecindario, asociaciones, estamentos, ...; promoviendo procesos de participación, colaboración y cooperación comunitaria, que enriquecen y consolidan la comunidad; desde un proyecto de transformación social y cultural, ofreciendo una propuesta educativa de calidad (Aubert et al., 2013; Elboj et al., 2006; García et al., 2013); desde una práctica basada en el aprendizaje dialógico, donde las interacciones y el diálogo son el eje elemental para el aprendizaje y para crear comunidad, reconociendo que todas las personas disponen de valioso conocimiento que pueden aportar (Álvarez y Silió, 2015; Aubert et al., 2013; Prieto y Duque, 2009; Valls y Munté, 2010). Una escuela donde cada cual puede sentirse acogido, puede expresarse y sentirse escuchado, puede ser y sentirse reconocido, puede encontrar su lugar y su modo de participar.

i) Referencias

- Aguado, G. (2018). *La Pedagogía de los cuidados. Una mirada educativa que es urgente incorporar. En Garay (coord.), Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción (pp.18-36). Fundación InteRed.*
- Álvarez, C. y Silió, G. (2015). *El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. Enseñanza & Teaching, 33(2), 43-58.*
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Hipatia.*

- Balvin, N. F.; Cárdenas, J. A.; López, G. M.; Vicuña, J.; Vásquez, K. S. y Paredes, D. M. (2020). *Enseñar para el aprendizaje: una relación cimentada en la equivalencia y la horizontalidad*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bartolomé, M. (1992). *Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?* *Revista de investigación educativa*, 10 (20), 7-36.
- Berástegui, A., Halty, A. y Pitillas, C. (2020). *Aprender seguros: principios y estrategias para construir escuelas que cuidan*. Narcea.
- Blanco, N. (2011). *En Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y lo singular en la relación educativa*. Sofías. Horas y Horas.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Brophy-Herb H.E., Lee R.E., Nievar M.A. y Stollak, G. (2007). *Gary Stollak Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Caballo, M. B. y Gradaile, R. (2008). *La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local*. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (15), 45- 56.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2016). *Education and social change in Spain: from crisis to opportunity*. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221.
- Duque, M. N. (2019). *Vínculo docente- estudiante*. *Revista Proyección Social Universidad Surcolombiana*, 3(1).
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Siglo XXI*. Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freiré, P. (1983). *Pedagogía del oprimido. Siglo XXI*.
- García, C.; Leena, A. y Petreñas, C. (2013). *Comunidades de Aprendizaje*. *Scripta Nova*, (17).
- García, R., Pérez, C., y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Desclée.
- Gutiérrez, M. y Pedreño, M. (2018). *La Pedagogía de la Alteridad como paradigma de la educación en valores morales. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/8-la-pedagogia-de-la-alteridad.pdf>
- Horno, P. (2008). *Desarrollo del vínculo afectivo*. En AEPap ed. *Curso de Actualización Pediatría 2008*. pp. 303-310. Exlibris Ediciones.
- Hoyuelos, A. (2015). *La relación dialógica profesional con los niños y niñas: entre ciencia y arte*. En *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994). *Data management and analysis methods*. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S., *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 428-444
- Kienbaum, J., Volland, C. y Ulich, D. (2003). *Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships*. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Lévinas, E. (2004). *Difícil libertad. Ensayos sobre judaísmo*. Lilmod.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con las modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) (BOE núm. 106).
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- Luna, C. (2019). El apego seguro. En I. de Bofarull y J. Camps (eds.), *Habilidades para la vida. Familia y escuela* (pp. 37-60). Dykinson.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Ariel.
- Maturana, H. (2005). *El sentido de lo humano*. JC Sáez.
- Maturana, H., López, M., Pérez, A. y Santos, M. A. (2003). *Conversando con Maturana*. Aljibe.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Unicef/Dolmen.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 227, 5-30.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 7-30.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas y D. Herrera, *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rojas, A., y Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 13(25), 174-187.
- Sánchez, M. (2021). *Miradas epistémicas de pedagogía del amor*. Semestral N°1. Fondo Editorial Universitario Ezequiel Zamora.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Suarez- Suarez Guerrero, C. y Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 349-402. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.150>.
- Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela, en García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp.199-228). Narcea.
- Tomé, A. y Subirats, M. (2010). *Balones fuera*. Octaedro.
- Touriñán, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. ISSN: 1130-3743.
- UNESCO(2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141072_spa
- Valls, R. y Munté, A (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(1), 11-15.

- Vázquez, V. y López, I. (2011). *La Ética del Cuidado Permite Construir un Currículo Escolar que no Ensalza la Independencia ni la Violencia*. *Revista de filosofía* (6), 167-172.
- Vázquez, V. (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado. Una forma diferente de hacer educación*. *Educación XX1*, 13(1), 177-197.
- Wild, R. y Wild, M. (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. *Fundación Educativa Pestalozzi*.

3.5 ¿Es el pueblo una alternativa? Expectativas de arraigo de estudiantes jóvenes del mundo rural andaluz. Propuestas para una respuesta afirmativa.

Feliciano Castaño Villar

Delia Langa Rosado

Universidad de Jaén

a) Resumen

La presente comunicación parte de una línea de investigación en la que estamos analizando cómo, en una nueva coyuntura de crisis, se ha reafirmado el imperativo de “seguir estudiando”. Ello toma forma en expectativas diferentes según clase social y género. También indagamos en cómo todo ello se relaciona con una determinada vinculación al territorio, así como el papel que desempeña la oferta educativa local. La metodología de la investigación es de corte cualitativo y se basa fundamentalmente en 23 entrevistas en profundidad a estudiantes de diferentes centros de secundaria de poblaciones con diferentes niveles de vulnerabilidad. Algunos de los resultados nos dicen que el arraigo territorial y los planes de movilidad la variable que más influencia muestra es la del itinerario formativo que se está cursando. La clase social y la vulnerabilidad territorial influyen, pero en tanto relacionadas con mayores o menores oportunidades educativas. Es importante la posición social de clase a la hora de implementar estrategias formativas: a más capital cultural, proyectos más largos y viceversa, trayectorias más complejas y con menor proyección inicial en las posiciones más bajas. Por último, hacemos una serie de propuestas abiertas con el fin de que los pueblos sean una alternativa real.

Palabras clave: Juventud rural; oferta educativa; expectativas; clase social; arraigo territorial.

b) Introducción

La presente comunicación parte de una línea y proyecto de investigación en la que estamos analizando cómo, en una nueva coyuntura de crisis, se ha reafirmado el imperativo de “seguir estudiando” (Langa-Rosado, 2018; Elías, Merino y Sánchez-Gelabert, 2020). Ello toma forma en expectativas diferentes según clase social y género (García y Valls, 2018; Torrents y Troiano, 2021). También queremos vislumbrar cómo todo ello se relaciona con una determinada vinculación al territorio. A su vez, tratamos de analizar el papel que desempeña la oferta educativa local, especialmente la de formación profesional, como productor de demanda y conformación de estrategias escolares y/o de arraigo, especialmente en aquellos sectores cuyas elecciones educativas son más inciertas y condicionadas.

c) Objetivos

- Conocer la relación entre el itinerario cursado por el alumnado joven de la enseñanza post-obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) en el medio rural de Andalucía y sus expectativas de arraigo o movilidad.
- Analizar las trayectorias y transiciones educativas de los y las jóvenes desde las desigualdades de clase social de la que parten sus decisiones.

- Investigar, a su vez, cómo influyen en tales expectativas las características sociales del contexto territorial de residencia y la integración de las instituciones educativas con los sectores económicos dominantes: agricultura, industria y servicios, en cada caso.
- Analizar los contenidos de los discursos de los y las jóvenes del medio rural sobre el papel de la educación en sus apuestas vitales. Reconocer la articulación de lo anterior con sus rasgos socio-biográficos, especialmente los relativos a su origen social y al género, así como la intersección entre estas variables.
- Explorar las posibles especificidades y necesidades socioeducativas y sociales, de cara a un mayor potencial de enraizamiento y proyecto vital en el medio rural.

d) Fundamentación

La investigación presente se fundamenta en trayectorias de investigación consistentes en el ámbito de la sociología rural, juventud y educación, clase social y género. El campo y la ciudad son realidades históricas variables tanto en sí mismas como en las relaciones que mantienen entre sí. A pesar de las transformaciones sociales y espaciales acaecidas en las últimas décadas, “las ideas y las imágenes del campo y la ciudad conservan una gran intensidad”, Williams (2001: 357).

La ruralidad puede ser definida como una categoría social de naturaleza identitaria (Marsden et al. 1993; Mormont 1996; González y Moyano 2007), cuya consideración ha sufrido diferentes avatares a lo largo de la historia. En la actualidad, la preocupación por la despoblación ha situado lo rural en un lugar destacado en el debate público, lo que se refleja en los productos culturales, los medios de comunicación y la agenda política. Ese carácter emergente de la cuestión rural ha venido a actualizar y reforzar la preocupación social por la sostenibilidad social de ese medio, en el que la población juvenil representa un colectivo clave y especialmente sensible. Según Camarero et al., la sostenibilidad social se define “como la existencia de un entramado humano diverso y equitativo, suficientemente activo y articulado para generar dinámicas sociales y económicas capaces de mantener la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todos los colectivos que componen la población de un territorio” (2009: 23).

A su vez, sabemos por múltiples discursos y experiencias que el plan de reconversión del sector primario por medio de las subvenciones de la política agraria europea, son una trampa mortal para las trabajadoras y trabajadores de la agricultura, la ganadería y la pesca. No en vano, la condición del pequeño y mediano propietario agrícola sigue siendo una supervivencia, en palabras de Ibarz (2009).

El espacio rural sufre el “proceso de urbanización “masiva y salvaje” que conquistaba el territorio, sin otra estrategia que no fuera la maximización de los beneficios, con sus implicaciones nocivas sobre la vida y las relaciones sociales”, Lefebvre (2013, 35). El mundo rural es hoy territorio donde impera la lógica extractivista, de explotación y acumulación capitalista sin límite, a la par que un abandono institucional y social de gran parte de los servicios esenciales. Plantas masivas de energía solar y eólica, explotaciones agrarias intensivas, producciones de regadío de alto consumo hídrico, macrogranjas de ganadería industrial contaminantes, explotaciones mineras que se reabren, industrias de alto impacto ambiental y en la salud pública, son paisaje de muchas áreas rurales.

e) Metodología

La metodología de la investigación es de corte cualitativo y se basa fundamentalmente en 23 entrevistas en profundidad a estudiantes de diferentes centros de secundaria de poblaciones con diferentes niveles de vulnerabilidad, siguiendo el IVR-Índice de Vulnerabilidad Rural (González et al. 2022). Realizamos previamente un análisis de datos secundarios con estadísticas educativas, de desarrollo local y de cohesión territorial para los propios objetivos de la investigación y para el diseño de la muestra estructural. Asimismo, realizamos 127 cuestionarios a estudiantes de los mismos centros escolares.

Las 23 entrevistas en profundidad realizadas tienen un diseño muestral que responde a las siguientes categorías en detalle: Índice de Vulnerabilidad Rural territorial en base a Andalucía por ubicación del centro escolar (IVR; bajo y alto), clase social (CM: clase media; CO: clase obrera), género (mujer y hombre), estudios actuales, edad (X años) y trabajo de cuidados (TCIh: trabajo de cuidados intenso con hijas/os; TCIm: trabajo de cuidados intenso con hijos/as y monomarental).

Junto al análisis de las entrevistas, el cuestionario, la literatura gris y la bibliografía específica, es decir, la necesaria circularidad de la investigación social entre lo teórico conceptual y el trabajo empírico. Estamos poniendo en discusión el estudio y los resultados de la investigación en diversos foros científicos, sociales y profesionales del campo de la sociología de la educación, la juventud, los estudios rurales, la educación y otras áreas.

f) Resultados

Algunos de los resultados aportan lo siguiente: sobre el arraigo territorial y los planes de movilidad la variable que más influencia muestra es la del itinerario formativo que se está cursando. La clase social y la vulnerabilidad territorial influyen, pero en tanto relacionadas con mayores o menores oportunidades educativas. Es importante la posición social de clase a la hora de implementar estrategias formativas: a más capital cultural, proyectos más largos y viceversa, trayectorias más complejas y con menor proyección inicial en las posiciones más bajas.

Por último, hacemos una serie de propuestas abiertas con el fin de que puedan servir de ayuda, al imprescindible debate público del futuro de los pueblos como real alternativa de vida buena.

Propuestas abiertas al debate

Todas las historias empiezan en el agua, Todas las historias empiezan con un verbo, Todas las vidas empiezan con una célula. Arnal, Solà y Sánchez, (2021: 65).

Somos los descendientes del campesinado. En sentido figurado y literal. Provenimos de un mundo que no hemos conocido y serán otros quienes nos cuenten cómo era. Los campesinos no pueden hacerlo. Han desaparecido y nunca escribieron su historia. Vivimos en el mundo que crearon. No podemos dar un solo paso sin pisar el resultado de su trabajo. Tampoco abrir los ojos sin ver el trazo de su huella. Una obra que es todo lo que nos rodea. Todo aquello que pensamos que es tan nuestro por el hecho de estar ahí. De toda la vida. Badal (2018).

Las representaciones y los significados del mundo rural suelen estar fijados y eclipsados por la demonización o por la idealización de estos territorios, alejándolos, en consecuencia, de percepciones, análisis y propuestas mesuradas, matizadas, deliberadas y ajustadas a las verdaderas

demandas y necesidades de estos entornos.

Estrategias y políticas públicas que aproximen el mundo rural con la ciudad

Frente al desencuentro de lo urbano y rural, conocimiento, superación de estereotipos y comprensión mutua. Reconocimiento de problemas diferenciados y estructurales comunes: déficits de servicios públicos y esenciales (sanitarios, educativos, sociales, culturales, transporte colectivo, bancarios, comerciales, de ocio, etc.), problemas de vivienda (bien de especulación vs. derecho), falta de oportunidades, precariedad laboral, bajas pensiones, etc.

Políticas públicas integrales y específicas del medio rural, frente a una óptica urbanocéntrica

El mecanismo rural de garantía como una seguridad en la transformación y adaptación de los planes y programas a la idiosincrasia de baja densidad, envejecimiento y dispersión demográfica, falta de oferta educativa, sanitaria, transporte público limpio y barato (el caso del tren es paradigmático), recursos sociales, culturales, deportivos, bancarios, digitales (conectividad de acceso y alfabetización) y de ocio a nivel local.

Garantizar que en todos los municipios rurales los servicios públicos esenciales (centros de salud, especialistas y hospitales, educación, servicios sociales) y privados se encuentran al alcance de la población en no más de 30 minutos.

Ayudas de la PAC vinculadas a planes de igualdad o incluso a planes y programas de salud mental comunitaria frente a un alto índice de malestar mental o tasa de suicidio que presentan (Gagide, 2019; Camarero, 2019, González Rueda, 2021). Implementar el debate y las ideas del valor del papel y el protagonismo de las mujeres como fuerza de impulso en las nuevas ruralidades, el desarrollo endógeno y local, así como en el potencial rol comunitario femenino en la defensa del territorio, los bienes naturales, así como en la perspectiva de la soberanía alimentaria, la agroecología, las propuestas culturales y artísticas o las iniciativas de turismo rural vinculadas a la permacultura o la agroecología.

Enriquecer y diversificar la oferta educativa, las oportunidades de empleo y el impulso de la economía y el emprendimiento eco-social

Activar e incentivar las políticas activas de empleo decente por medio de las escuelas taller, las casas de oficio, así como dispositivos e iniciativas que potencien el desarrollo integral y endógeno de las zonas rurales. Una mejor oferta y cobertura de la educación postobligatoria, especialmente la formación postobligatoria y profesional de grado medio y superior pública en cada una de las familias profesionales vinculadas con la preservación de la biodiversidad, la agroecología, la gestión responsable del patrimonio material e inmaterial, el territorio, las montañas, los bosques, los ríos y los recursos hídricos, las transiciones eco-sociales y energéticas, la gestión cultural del patrimonio histórico artístico. Incentivar las políticas públicas de becas para personas en territorios alejados de los centros educativos. Potenciar las políticas activas de relevo generacional agrario facilitando el acceso a la tierra. Priorizar el protagonismo del Estado en asumir un rol activo en el mercado de tierras cultivables para, en defensa del interés general y de la soberanía alimentaria, proteger los suelos agrarios de la especulación de los fondos financieros, como viene sucediendo en los últimos tiempos. El ejemplo de la SAFER (Sociedad Pública de Ordenación del Suelo e Instalación Rural) francés es paradigmático. Fortalecer mediante el apoyo financiero, técnico y administrativo el tejido de iniciativas de economía eco-social.

Dinamización de la vida social y la democratización de los territorios rurales

Frente al envejecimiento, las carencias educativas, los obstáculos para la acogida de la población migrante, la escasez de alternativas culturales, la pérdida de población joven y la brecha de género e invisibilización de las mujeres. Es prioritario activar y reconocer el protagonismo y el liderazgo de las mujeres rurales. Mejorar las condiciones e incentivos para la acogida y retención de la población migrante. Apoyar específicamente a la juventud en materia de educación, vivienda, empleo, participación y acceso a la cultura.

Más allá de las acciones de las administraciones en sus diferentes niveles (estatal, autonómico, provincial, comarcal y local), es necesaria la presencia y la participación de organizaciones de la sociedad civil capaces de desarrollar diagnósticos, planes, actuaciones y formar parte de la toma de decisiones. Participando del desarrollo de iniciativas ciudadanas desde el fomento del asociacionismo, la participación en consejos y órganos infantiles y juveniles que aviven la democratización, la implicación social y la cohesión social en el medio rural. Coordinación horizontal y vertical de las políticas y acciones sobre el medio rural.

Descentralización política y administrativa. Una redistribución del poder a todos los niveles; autonomía financiera municipal y un sistema de financiación autonómico justo y equitativo para los servicios públicos que ofrecen las administraciones locales y autonómicas en las zonas rurales.

Impulsar el municipalismo. Autonomía y cualificación en la gestión y los servicios de las administraciones locales. Participación municipal en las tomas de decisiones supralocales que les afectan, co-gobernanza democrática. Democratizando en particular aspectos como la movilidad y el transporte público, el suministro de energía, la gestión del agua, los residuos y la ordenación del territorio.

Coda

Cuando hablamos de transición eco-social, soberanía alimentaria o agricultura y ganadería ecológica lo hacemos desde una óptica alejada del fetichismo de la conciencia medioambiental. Es decir, desde ese sociologismo hecho "a martillazos" para aproximarnos y comprender los contextos reales (y *habitus*) y las razones prácticas propias del ecologismo de los pueblos. El comportamiento medioambiental de los pueblos se percibe y valora como un legado de la forma de vida de las y los antepasados, vinculado con un tipo de identidad conformada en la socialización acorde con el propio ecosistema, en palabras de Requena i Mora (2021). No impuesto desde idealizaciones, veneraciones o imaginarios importados. Desde la misma perspectiva llevamos a cabo el desarrollo de unas propuestas abiertas al debate, que en todo caso parten de los decires y los discursos de las y los habitantes de las áreas rurales.

Hoy más que nunca, necesitamos impulsar la imaginación política y ética para construir un horizonte otro. Habitando el espacio, transformando el territorio en que vivimos en lugar de vida común, como forma de vida buena, libre y creativa, saliendo de los automatismos. Inspiradoras, hacemos nuestras las palabras del autor de *La producción del espacio*: "¡Cambiar la vida! ¡Cambiar la sociedad! Nada significan estos anhelos sin la producción de un espacio apropiado", Lefebvre (2013, 117).

g) Referencias

- Arnal, M., Solà, I. y Sánchez, M. (2021). *Ciencia fricción. Vida entre especies compañeras*. CCCB.
 Badal, M. (2018) *Vidas a la intemperie. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino*.
 Pepitasde calabaza & Cambalache.

- Bock, B. (2015): *Rural, gender and policy. Gender mainstreaming and rural development policy; the trivialisation of rural gender issues. Gender, Place & Culture. A Journal of Feminist Geography. Volume 22 - Issue 5, 731-745.*
- Camarero, L. (2019). "Los patrimonios de la despoblación: la diversidad del vacío". *Revista PH [en línea]*, nº 98, 50-69.
- Camarero, L. Cruz, F. González, M.T. del Pino, J.A. Oliva, J. Sampedro, M. R. (2009). *La población rural de España: de los desequilibrios a la sostenibilidad social. Fundación La Caixa.*
- Elías, M. Elías; Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2020). *Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis. Revista Española de Sociología. Federación Española de Sociología. 29(3), 27-46.*
- García, M. y Valls, O. (2018). *Trayectorias de permanencia y de abandono educativo de los jóvenes: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. En Revista Metamorfosis 129-143.*
- González Rueda, A.J. (2021) "La cultura y el patrimonio en la España invisible: políticas culturales en los municipios españoles de menos de 5.000 habitantes". En C. Vladimir Zambrano (coord.), pp. 191-206. *Las políticas culturales que vendrán. Aranzadi.*
- González, M. T., y Moyano, E. (2007): *Sociología Rural. En M. Pérez, M. La Sociología en España. CIS.*
- Ibarz, M. (2009). *La tierra retirada. Minúscula.*
- Langa- Rosado, D. (2018). *La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. RES, 27 (1), 137-145.*
- Lefebvre, H. (2013) *La producción del espacio. Capitán Swing.*
- Marsden, T.; Murdoch, J.; Lowe, P.; Munton, R. y Flynn, A. (1993): *Constructing the Countryside. UCL Press.*
- Martínez-García, J. S. (2014). *Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. RASE, 7 (2), 449-467.*
- Mormont, M. (1996): *Le rural comme catégorie de lecture du social. En M. Jollivet, y N. Eizner. L'Europe et ses campagnes. Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.*
- Requena i Mora, M. (2021): *Del fetichismo de la conciencia medioambiental al hábitus y las lógicas prácticas. El ecologismo de los pueblos. En L. E. Alonso, Siempre nos quedará Bourdieu. Círculo de Bellas Artes.*
- Torrents, D. y Troiano, H. (2021). *El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 174(2), 147-168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>*
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad. Paidós.*

NOTA: Este texto forma parte del Proyecto de investigación: "Trayectorias e itinerarios educativos y sostenibilidad rural: la influencia de la educación en las expectativas de arraigo de los jóvenes rurales de la provincia de Jaén" subvencionado por el Instituto de Estudios Giennenses de la Diputación Provincial de Jaén (resolución 5/7/22)

3.6 Trayectorias profesionales de profesoras/es rurales del sur de Chile

Marcelo Arancibia Herrera

Paulina Larrosa

Alberto Galaz

Dykssa Saé

Gerardo Muñoz

Bernardita Maillard

Universidad Austral de Chile

a) Resumen

En esta ponencia presentamos resultados iniciales de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación de Chile (ANID, Fondecyt N°1221524), cuyo propósito es investigar los procesos de construcción de trayectorias profesionales de profesores/as rurales, a través de la creación individual y colectiva de narrativas biográficas para comprender cómo se vive desde su rol el Desarrollo Profesional Docente en contextos rurales. Los resultados preliminares del estudio permiten identificar actores claves en el proceso de formación y decisonal para estudiar pedagogía y luego trabajar en contextos rurales, a nivel territorial, en el extremo sur de Chile, el aislamiento configura desafíos respecto de las condiciones de vida y permanencia del profesorado en escuelas rurales. A nivel sociocultural, considerando la escuela como espacio de asimilación para los pueblos indígenas, conlleva el repensar el 'ser docente' y su rol desde un enfoque intercultural. A nivel de prácticas pedagógicas, plantean desafíos asociados a la disponibilidad de recursos, vinculación con las familias (comunidades indígenas) y la contextualización educativa. A nivel formativo, interpelan la formación inicial y continua del profesorado, por ende, a las Universidades, sus planes de estudio y cómo perfila sus carreras de pedagogía.

Palabras clave: Trayectorias docentes rurales; educación rural; políticas educativas; Desarrollo Profesional Docente.

b) Introducción

¿Qué pueden aportar las trayectorias de vida de los docentes rurales a la comprensión de las dinámicas educativas que se desarrollan en la escuela rural?, esta es la pregunta que motiva a presentar esta ponencia. Un primer aspecto por considerar es el aprendizaje entre pares, a partir de la propia experiencia, supone un proceso de reconocimiento de las trayectorias profesionales como contenido performativo para un Desarrollo Profesional Docente (en adelante DPD) situado y crítico (Boud, 2011; Rivas, 2020). Por ello, nos proponemos investigar las trayectorias de profesores rurales chilenos, a través de la creación de narrativas biográficas para comprender cómo viven ellos/as los procesos de transformación personal y educativa ocurridos a partir de sus vivencias formativas y escolares en contextos del sur de Chile. Un segundo aspecto, refiere a que las trayectorias de profesores están impregnadas de huellas que las vivencias formativas y escolares situadas dejan sobre ellas (Clandinin y Connelly, 1996; Hernández y Rifà, 2011). Por consiguiente, no es trivial suponer que el relato de las vidas de desarrollo profesional de los docentes os mostrará tensiones,

axiomas, dudas, realidades, concepciones, estrategias y proyecciones, tanto del camino seguido como de los efectos vinculados a la mejora continua de los procesos educativos que efectivamente ocurren en las aulas. En efecto, para Huff (2016:673), los contextos crean sistemas de empoderamiento que fomentan el bienestar y una identidad auténtica entre los docentes o bien pueden crear sistemas de carga o mandatos de control que producen sentimientos de alienación y determinismo, las relaciones de poder establecidas privilegian unos u otros valores y creencias particulares. En tercer lugar, existen controversias en torno a cuánto de la investigación educativa “impacta” realmente en el aula escolar (Bellei et al., 2014). En consecuencia, es relevante para este estudio avanzar en opciones de investigación educativa desde la “mirada o la voz” de los actores, contando sus vidas, sus experiencias reales en “vivo y en directo”, sin cortes ni censura, rompiendo el binomio investigador-investigado (Atkinson, 1998; Clandinin y Connelly, 2000; Goodson, 2004).

Las preguntas de investigación son el centro de nuestro trabajo para la construcción de las trayectorias que orientan cada etapa del proceso, en esta ponencia respondemos a las siguientes:

¿Qué configuraciones identitario-profesionales emergen en la construcción de las experiencias escolares y educativas en conexión con los territorios y comunidades rurales? ¿Qué caracteriza las dinámicas relacionales vinculadas a sus territorios rurales desarrolladas por los profesores(as) en sus prácticas educativas? ¿Qué consideran esos profesores(as) situados en contextos rurales cuando planifican su práctica educativa? ¿Cuáles son las particularidades o similitudes de las trayectorias profesionales vivenciadas por profesores(as) que permitan proyectar mejoras a los procesos educativos en las escuelas rurales?

c) Metodología

La metodología utilizada es cualitativa ya que nuestro estudio asume un carácter relacional y comprensivo sobre aquellas cualidades y capacidades con las cuales profesoras y profesores rurales abren espacios, construyen y significan su mundo a lo largo de su trayectoria profesional (Flick, 2019; Olalla et al., 2016: 2). Adoptamos además un enfoque de investigación biográfico narrativo porque permite ampliar el conocimiento y aportar a la mejora de la educación y escuela rural a través de la reflexión docente (Bolívar y Domingo, 2019). En búsqueda de las relaciones entre la propia vida y el contexto sociocultural hemos acudido a sus narrativas empleando como técnica la entrevista biográfico-narrativa (Moriña, 2017) que se complementó con la observación contextual, incidental y abierta de las comunidades escolares en que se desenvuelven Goetz y LeCompte, 2008; Sandin, 2003). Un total de 20 profesores fueron entrevistados.

Los criterios de selección de los participantes fueron; la accesibilidad al campo y voluntariedad en la participación (Flick, 2004), contar con una diversidad de sujetos y contextos posibles (Flick, 2015), 10 años de experiencia laboral continua en un contexto rural y paridad de género (Acker, 1995 y Lizana, 2009). Por un criterio de representación y presencia en territorios rurales en las tres regiones que participan del estudio (Araucanía, Los Ríos y Aysén) las escuelas dedesempeño debían poseer una dependencia subvencionada y municipal. La estrategia para acceder a las y los profesores fue la referencia directa y el conocimiento previo que el equipo de investigadores posee dada su experiencia profesional e investigativa en aquellos territorios. El análisis de los resultados es cualitativo y se sustenta en una propuesta de fragmentación y articulación mediante codificación abierta, con categorías emergentes (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967), para ello se empleó el software de análisis cualitativo Atlas Ti. Finalmente se consideraron permanentemente los criterios

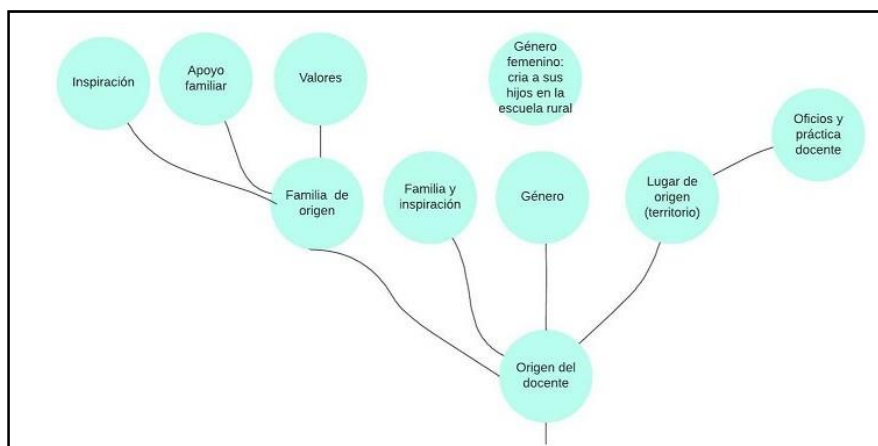
éticos y derechos requeridos tanto a nivel nacional como en los tratados internacionales explicitados convenientemente en los consentimientos informados que los y las participantes previamente firmaron.

d) Resultados

Para efectos de esta ponencia analizaremos tres categorías de las emergidas en el estudio que dicen relación con las trayectorias profesionales: 1) Origen docente, 2) Formación, 3) Prácticas Pedagógicas, con sus respectivos códigos que se pasan a describir y analizar a continuación (*para estos fines se ha decidido omitir frases textuales de los mismos profesores privilegiando la interpretación del equipo de investigadores, de modo de cumplir con el requisito de 3000 palabras solicitado para este documento desde el comité organizador del congreso*).

Origen del docente

ráfico1: Categoría Origen Docente



El origen docente se describe en esta investigación como la pertenencia geográfica, cultural y territorial que permite comprender la construcción de una identidad personal como profesional que se organiza a lo largo de la trayectoria de vida constituyendo la parte inicial de una trama o argumento, que da cuenta de una dimensión temporal, en donde aparecen experiencias y relaciones sociales en un determinado espacio y momento.

De acuerdo con los análisis y resultados, dados los códigos más importantes que emergen de la categoría “Origen del Docente”, proponemos distinguir aspectos que incluyen: la identificación del territorio de origen en tanto cultura, asociado al espacio geográfico y a la situación de ruralidad, interpretadas a la luz de sus tensiones, dificultades y posibilidades. Igualmente, como segundo aspecto, se incluye el análisis de la relevancia de la familia de origen en sus trayectorias, por el apoyo recibido en los primeros años de vida profesional y también como fuente de inspiración. En último lugar, se releva el género como una identificación que define ciertos roles asociados a la construcción femenina o masculina.

Es así, como las y los docentes destacan el origen territorial como aspecto fundamental que otorga características relevantes de la trayectoria, dada la cercanía con su entorno familiar, comunidad y núcleo más cercano.

Sin embargo, también es observado como una posibilidad de vínculo con la familia, con lo cotidiano,

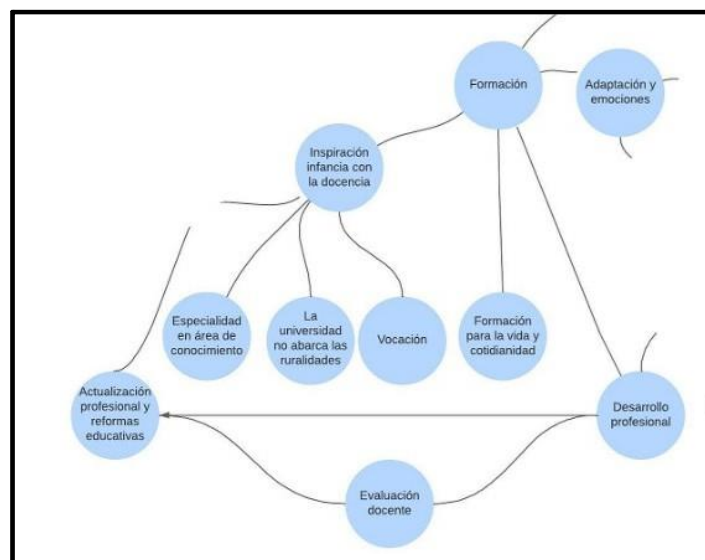
con el hacer propio de ese territorio particular. En relación con lo anterior, las construcciones culturales tales como los lenguajes, saberes, creencias y valores, permiten una identificación con las ruralidades indígenas que se presentan solamente en las regiones de los Ríos y Araucanía. Aun así, en gran parte de las narrativas, el componente indígena es revalorizado a la luz de la formación docente, pues esta cultura, ha transitado cada vez más hacia un reconocimiento de sus saberes y creencias, así como lo describen las mismas profesoras.

Las mayores dificultades asociadas al reconocimiento del origen indígena, de sus formas y despliegues, se encuentran relacionadas al miedo por la discriminación en términos del origen indígena y el traspaso de la lengua, por tanto, se declara lo importante de la herencia familiar en la revalorización de la cultura.

El origen familiar se constituye como un aspecto relevante de apoyo, motivación e inspiración en lo personal y profesional, donde destacan aspectos que potencian los deseos por estudiar pedagogía, siendo un núcleo de sostén indispensable. Los referentes familiares como los padres, madres y abuelos se transforman en un apoyo importante en lo económico, pero también como ejemplos de esfuerzo y superación. Igualmente, en varias situaciones, los referentes familiares se transforman en inspiración para convertirse en profesores. La vida en las ruralidades desde lo cotidiano aparece como un aspecto importante de la relación con las familias y el entorno.

Otro aspecto que aparece como relevante dentro de los códigos obtenidos, son los roles asociados a las construcciones de género donde las labores de crianza y cuidados aparecen fuertemente asociadas al género femenino desde la mirada de las y los profesores.

Formación
Grafico2: Formación



La formación se configura como un proceso de alta complejidad fuertemente anclado al contexto rural y en el cual convergen elementos de la historia personal, experiencias profesionales asociadas a la formación inicial y a iniciativas de reformas educativas en las escuelas, todas ellas evocadoras de determinadas emociones, motivaciones y convicciones pedagógicas.

Las vivencias, los anhelos, proyectos y demandas que expresan profesoras y profesoras permiten comprender que la formación no puede ser reducida a una categoría instrumental exclusivamente

identificatoria de experiencias y dispositivos formales de mejora profesional (Landín y Sánchez, 2019). Por el contrario, parecen más bien identificar procesos específicos de aprendizaje profesional, situados, idiosincráticos o identificatorios de rasgos particulares del territorio y de la persona bajo una dinámica de reflexión retrospectiva y prospectiva permanente. Esta mirada sobre la formación es coincidente con recientes estudios que plantean que en su trayectoria las prácticas de las y los profesores no solo están guiadas por un interés racional de adquisición de saberes o conocimientos, sino también otros contenidos configurativos de la identidad tales como las convicciones, los afectos y las emociones (Korthagen, 2017; Cantón-Mayo y Tardif, 2018).

Creemos que esta mirada es pertinente para comprender el significado y sentido crítico que las y los profesores de nuestro estudio otorgan a sus experiencias de formación, en particular cuando aluden a su pertinencia para responder a los desafíos cotidianos de la escuela.

El aprendizaje colaborativo del ejercicio de la profesión está presente en fases o etapas posteriores. Se destaca en las trayectorias como algo muy significativo el poder participar de los microcentros rurales, una instancia colectiva de reunión y trabajo para profesoras y profesores rurales de un mismo territorio geográfico creada en el marco de la reforma educacional de los 90’.

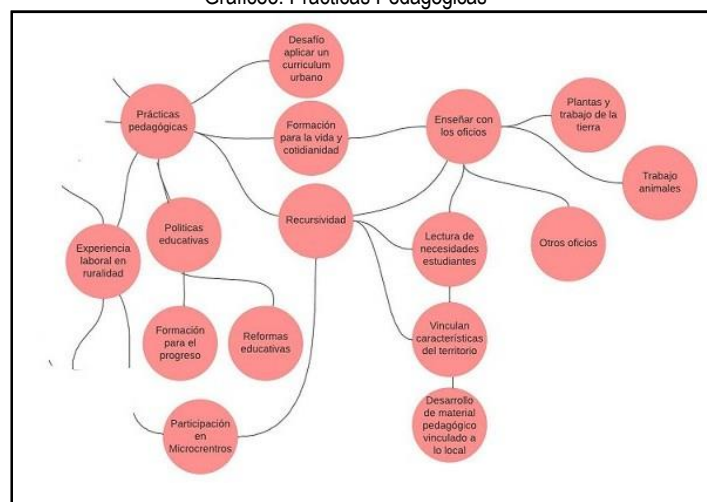
La colaboración en el ejercicio de la profesión hay sido relevada como un factor determinante del aprendizaje profesional y como indicador de la capacidad de mejora que puede alcanzar una escuela (Hargreaves y O’Connor, 2019 y Bellei, et al, 2014). Por ello, resulta interesante que se encuentre asociada no solo a experiencias específicas en determinadas fases de trayectoria, sino que, a una estrategia asumida institucionalmente por la escuela para afrontar, por ejemplo, las tareas asociadas a la evaluación docente.

Entendida también como la decisión de estudiar pedagogía la formación en las y los profesores, encuentra su fuente de inspiración en la infancia, particularmente en el seno familiar en el recuerdo emotivo y feliz de los juegos.

La ruralidad por lo tanto es un contexto vívido, no muy distinto al que hoy experimentan sus estudiantes. Este conocimiento es un eje de definición de una identidad de la cual se desprende la vocación y misión del profesor rural. A nuestro juicio dicho conocimiento de la realidad rural también otorga autoridad a la hora de evaluar que la pertinencia de la formación de un profesor y una profesora rural, la cual debería tener como orientación “La vida y la cotidianidad”.

Prácticas Pedagógicas

Gráfico3: Prácticas Pedagógicas



Las prácticas pedagógicas nos permiten comprender cómo los docentes rurales construyen el quehacer didáctico en el aula, las consideraciones, antecedentes y elementos que recogen de la ruralidad, sus contextos y otros referentes. En este sentido, se levanta con gran relevancia la participación en microcentros ya develada en categorías anteriores. Este espacio de colaboración Inter escuelas en el territorio se vislumbra como un espacio de Desarrollo Profesional.

Por otra parte, la incidencia de la política pública, en cuanto a cierto abandono que cual paradoja repercute en la autonomía en la toma de decisiones. Efectivamente la práctica pedagógica en contexto rural se puede desarrollar con una gran autonomía pues no hay mucha fiscalización de la autoridad ministerial lo cual es relevado como algo positivo sin embargo se trasluce una queja asociada al abandono de la política pública y de la ausencia de la supervisión del Ministerio

También se relata la consideración de algunos elementos contextuales relevantes, como los oficios, las tareas rurales asociadas a actividades agrícolas que han ido mutando hacia otras tareas producto de nuevas ruralidades o características distintas de los territorios en los cuales se circunscribe la escuela

Por último, otro aspecto identificado dice relación con el propósito de la formación en las escuelas rurales configurándose otra paradoja asociada a formar para el “éxodo” es decir irse a estudiar a la urbe o fomentar el desarrollo de los mismos territorios rurales fomentando la permanencia de los jóvenes. Es así como hemos identificado que para el profesor(a) rural hay cierto entendimiento que el estudiante “exitoso” es quien logra seguir estudiando en la Universidad (una profesión) lo cual significa muchas veces que no se vuelve a vivir en el territorio rural, lo cual incide en el éxodo y el vaciamiento de las localidades rurales, así como de sus escuelas que cada vez tienen menos matrícula

e) Conclusiones

En síntesis, las categorías y códigos expresados en este análisis nos muestran que las y los profesores se han construido en un fluir de experiencias, situaciones y circunstancias, donde su origen familiar, territorial y su condición de ser mujer u hombre expresa una forma particular de ser y constituirse como docentes en relación con otros, como también debido a las responsabilidades que asumen o por el contexto del que provienen.

La construcción como docentes tiene relación con sus primeras experiencias como niños y niñas, gracias a la presencia de situaciones cotidianas que incidieron en su vocación temprana y en su gusto por la enseñanza (Clandinin y Connelly, 1996; Hernández y Rifà, 2011).

Otro aspecto relevante a considerar son los roles que se asumen dentro de las trayectorias personales y profesionales referidas a los roles de género, entendiéndose como un constructo de origen social y no como una determinación de la naturaleza de cada ser humano, tal como lo referencian Lamas (1996), Butler (1997), Lauretis (1992) y Gamba (2007), entre otras. Por tanto, las representaciones de los roles que una mujer o un hombre entienden como la forma en que se deben asumir, no es un proceso que se constituye en solitario ni es una herencia genética, sino el resultado de un proceso de aprendizaje histórico, cultural y, a la vez, individual y colectivo, por tanto, una construcción histórica y social sobre la identidad, los roles y valores con que se considera deben cumplir mujeres y hombres, respectivamente, para ser diferenciados entre sí y reconocidos por otros (López, 2013).

Por lo anteriormente descrito, el origen docente, expresado en las historias de crianza y experiencias

personales diversas, entretejen una trama comprensiva, las que aparecen en este estudio como relevantes, incluyendo a la familia, el origen territorial y aspectos relacionados al género y los roles asumidos. Los resultados preliminares del estudio permiten identificar actores claves en su proceso de formación y decisional para estudiar pedagogía y luego trabajar en contextos rurales, siendo la “cercanía” biográfica con estos entornos la principal causa de esta toma de decisión. Asimismo, destaca la constante alusión a la “dificultad” de trabajar en contextos rurales, lo cual se contrapone con “cierta libertad” que se tiene para hacer y proponer actividades.

A nivel territorial, en el extremo sur de Chile, el aislamiento (camino, tecnología, clima y conexión a Internet) configura desafíos respecto de las condiciones de vida y permanencia del profesorado en escuelas rurales.

A nivel sociocultural, considerando la escuela como espacio de asimilación para los pueblos indígenas, conlleva el repensar el ‘ser docente’ y su rol desde un enfoque intercultural, principalmente para profesores indígenas.

A nivel de prácticas pedagógicas, conlleva desafíos asociados a la disponibilidad de recursos, la vinculación la familia (y comunidades indígenas) y la contextualización educativa.

A nivel formativo, estas realidades interpelan la formación inicial y continua del profesorado y por ende, a las Universidades en su rol formador, sus planes de estudio y las realidades a las que perfila sus carreras de pedagogía.

f) Referencias

- Alarcón, J. y Donoso, S. (2018). *¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social*. *Revista Educación*, 42(2), 740-768. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 44. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bolívar, A., y Gijón, J. (2008). *Historias de vida que deshacen profecías de fracaso*. *Cuadernos De Pedagogía*, (382), 56-59.
- Bolívar, A. (2012) *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. En: Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Editoria da PUCRS, pp. 79-109.
- Boud, D.; Cohen, R. y Walker, D. (edits.) (2011). *El Aprendizaje a partir de la Experiencia*. Narcea
- Brumat, M. (2011) *Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 55, Nº4.
- Cabezas, V.; Gallego, F.; Santelices, V.; Zarhi, M. (2011). *Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos*. Informe FONIDE N°: FS511082- 2010. MINEDUC
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: ‘diseñando’ la escuela desde la educación*. (6ª imp.). Universidad de La Serena.
- Cantón-Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *La identidad profesional del docente*. Narcea.
- Carrasco, A. y Flores, L. (2019). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. CIP-Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (1996). *Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories- stories of teacher- school stories- stories of schools*. *Educational Researcher*, 25, 24–30.
- Clandinin, J.D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). *Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. I N°1.
- Falabella, A. (2015). *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)*. *Educação & Sociedade*, 36(132).
- Hernández, F. y Rifà, M. (coords.) (2011) *Investigación Autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Juárez, D. (2020). *¿Qué me dejó ser maestro rural? experiencias de jóvenes en México*. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos N° 10*. (pp. 34-52).
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). *El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa*. *Educación*, vol.28, n.54, pp.227- 242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.01>
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Shaun, G. (2020) *Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades*. *Educ. Soc., Campinas*, v. 41, 1-19, <https://doi.org/10.1590/ES.215922>
- Mellado, M., Chaucono, J. (2015). *Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche*, *Actualidades Investigativas en la Educación*, 15, (3), 1-19.
- Ortega, M. y Cárcamo, H. (2018). *Relación familia-escuela en el contexto rural*. *Miradas desde la familia*. *Educación Vol. XXVII*, N° 52. 98-118.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Suárez, D. H. (2015). *Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación*, en de Souza, E. C. (Org.), *(Auto)biografía e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EDUFBA.
- Véliz, J. B., Sepúlveda, J. M., del Valle Rojas, C., y Aburto, B. A. N. (2019). *Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 5-22.

3.7 El Sistema de Alternancia Educativa una opción en la modalidad de educación rural en la Provincia de Misiones, Argentina

Sergio Daniel Lentini

Luis Héctor Díaz Espeche

Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM).

a) Resumen

El presente informe tiene el propósito dar a conocer la situación actual en la que se encuentra la Educación Rural de nivel secundario con el Sistema de Alternancia Educativa en la Provincia de Misiones, Argentina, desarrollado dentro del marco de la Ley de Educación Nacional 26.206. Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), (Ley VI - 211), son, en estos momentos, treinta instituciones diseminadas en puntos estratégicos por todo el territorio provincial, nucleadas por la Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones (UNEFAM), cuenta con el apoyo del Gobierno de la Provincia, expandiendo el sistema con la apertura de nuevas EFA y centros de formación, dan capacitaciones, formaciones profesionales a docentes, familia y comunidad, y realizan aportes en beneficio de las leyes del agro y educación rural. En los últimos años, debido al crecimiento demográfico de las localidades y la antigüedad de las EFA, varias han quedado dentro o muy cercanas de los centros urbanos, dando así, la oportunidad para analizar y reflexionar el concepto de "joven rural". El Congreso Nacional 2023 de ONEARA ha dejado como resultado varios temas recurrentes entre las diferentes Redes de Educación por Alternancia de Argentina, los que expondremos aquí a modo informativo.

Palabras clave: Alternancia educativa; organización y gestión; Juventud rural.

b) Introducción

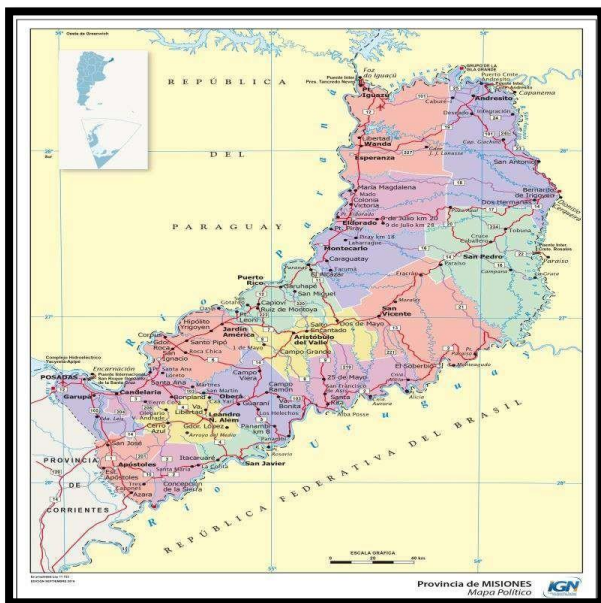
La presente comunicación tiene como objetivo dar a conocer la situación actual de la Educación Rural de nivel secundario con el Sistema de Alternancia Educativa en la provincia de Misiones, Argentina. Las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), ejercen su función, amparadas bajo la Ley provincial VI - 211 y la Ley Nacional de Educación 26.206. Para contextualizar el abordaje de la Educación Rural, presentamos aspectos geográficos, jurídicos, organizativos y pedagógicos.

c) Desarrollo

Aspectos geográficos

La provincia de Misiones se halla situada en la región del Noreste Argentino. Limita al oeste con Paraguay, del cual está separada por el río Paraná, al este, norte y sur con Brasil, por medio de los ríos Iguazú, San Antonio, Pepirí Guazú y Uruguay, además de unos 20 km de frontera seca; y al suroeste con la provincia de Corrientes por medio de los arroyos Itaembé y Chimiray junto con un tramo de frontera seca de 30 km. Más del 80% de sus límites son internacionales. La provincia por su ubicación es un eje de circulación de mercaderías y población, tanto nacional

como internacional. Se caracteriza por un clima subtropical húmedo. Está dividida en 17 Departamentos que, a su vez, contiene a 75 Municipios.



Fuente: Instituto Geográfico Nacional

Marco jurídico

La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), Artículo 1° expresa: La presente ley regula el derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. El Artículo 49° expresa, - La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación. Y el Artículo 50°: - Son objetivos de la Educación Rural:

- a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales.
- b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.

Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles

en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

Ley de EFA

En el año 2018, la Cámara de Representantes de la Provincia de Misiones, sancionó la Ley VI – N.º 211 "Régimen especial para las Escuelas de la Familia Agrícola", concluyendo un arduo trabajo de toda la comunidad (padres, docentes), de la Educación Rural con el Sistema de Alternancia Educativa. El Estado Provincial abogó la necesidad de normas específicas para nuestro sistema.

Algunos Aportes de la Ley de EFA (Díaz Espeche et. al., 2022):

- Menciona las categorías de escuelas públicas de gestión privada.
- Recupera la formación como un proceso continuo en espacios y tiempos discontinuos.
- Reconoce la figura del monitor como formador con funciones educativas amplias.
- Coloca a las escuelas en el centro de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento) y garantiza entornos de conectividad y comunicación.
- Provoca desafíos propios de los sistemas exitosas.

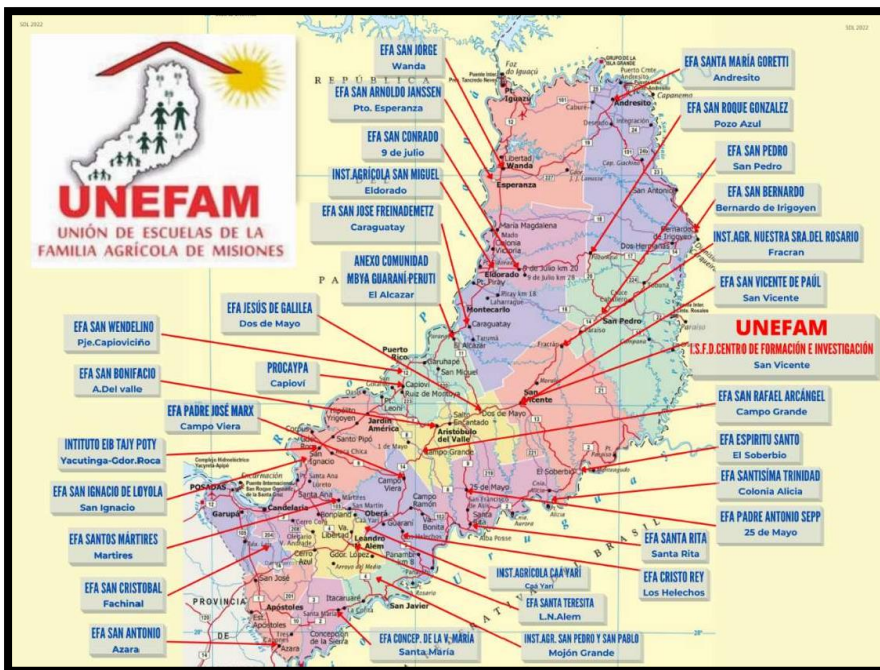
El sistema de Alternancia en Misiones

La Unión de Escuelas de la Familia Agrícola de Misiones es una Asociación sin fines de lucro que nuclea la oferta educativa en alternancia. Conformada por representantes de cada EFA, organiza, promueve, gestiona, orienta, representa ante distintas autoridades. En la Provincia de Misiones fue el padre José Marx (1934-2009) de la Congregación del Verbo Divino, quien promovió esta oferta educativa y en 1986 logró abrir la primera EFA en la localidad de San Ignacio. En la actualidad cuentan 30 las EFA distribuidas en territorio y un Instituto Superior de Formación Docente y dos instituciones adheridas: Instituto Intercultural bilingüe y el Profesorado en Ciencias Agrarias y Protección Ambiental. Todas forman parte del Sistema educativo provincial, dependen del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones que regula la gestión, administración y lo pedagógico. La oferta educativa se realiza con la aplicación del sistema de alternancia que propone la formación integral del joven, a la par del desarrollo local con la activa participación de la asociación de familias y la correcta utilización de la pedagogía de la complejidad (Díaz Espeche, 2006).

d) Conclusiones

La aportación de esta experiencia consistió en presentar la Educación Rural y la Alternancia educativa, organización territorial de las EFA en la provincia de Misiones. Con la documentación presentada podemos expresar la importancia de contar con un marco jurídico ad hoc y una legación territorial consolidada para concretar desafíos institucionales.

La pieza legislativa provincial Ley VI – 211 del año 2018 "Régimen especial para las EFA", adquiere importancia para el Sistema Educativo, por ello es importante difundir la experiencia.



Fuente: UNEFAM

Con una amplia oferta educativa de nivel secundario y superior y formaciones profesionales, la Educación rural por el sistema de Alternancia se ha posicionado en la provincia como una de las mejores opciones no solo para el estudiante que vive en la chacra, si no también, para todos los individuos a los que les interese la ruralidad. Este planteo educativo exige la participación de los padres, la familia y la comunidad. Se desplaza de los libros y planteos teóricos a la realidad misma. Parte de la motivación genuina que surge de la interacción e integración del joven con el medio; estimula al joven a organizar y a proponer interdisciplinariamente el andamiaje necesario para construir sus aprendizajes (González et al., 2011). Las EFA cumplen un rol fundamental en la comunidad en la que se emplazan. Toda Escuela de Formación Rural

con el Sistema de Alternancia Educativa debe influir y transformar el medio donde se encuentra, a través de la participación de las familias y el intercambio de saberes con los docentes; debe ser motivadora, guía y motor de desarrollos sustentables y cuidado del medio ambiente de la región, para que su comunidad pueda autoabastecerse con proyectos productivos.

Niveles del sistema educativo en las Escuelas de Alternancia en la Provincia de Misiones

	Nivel Educación Superior	<p>EFA e Instituciones de UNEFA</p> 
	Formación Docente: en 2 instituciones	
	Nivel Educación Superior	
	Formación Técnica: en 7 instituciones	
	Nivel Educación Secundaria	
Programas u ofertas de Formación Profesional	Común (5 años) – en 28 instituciones	
	Nivel Educación Secundaria	
	Técnica (6 años) – en 2	
	EFA	

Fuente: UNEFAM

Tipo y Niveles de Formación en la Instituciones.

I Nivel Secundario:

1- *Bachiller Agrario:*

(Resolución SPEPM N° 321/10 y Resolución Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones N° 048/13)

EFA que lo implementan: 28 instituciones.

2- *Técnico Agropecuario:*

(Resoluciones SPEPM N° 400/12 y 177/13)

- EFA que implementa: 2 (dos) instituciones.

3- *Bachiller Orientación en Arte:*

Se implementa en 1 (una) institución

4- *Bachiller Agro Ambiente:*

Se implementa en 1 (una) institución

II Nivel Superior:

1- Técnico: Se desarrollan en 7 instituciones con 18 carreras.

2- Docente: Se desarrollan en 2 instituciones con 3 Profesorados.

III Programas u Ofertas de Formación Profesional:

81 diversas Formaciones en los campos Agropecuaria y en oficios

1- Formaciones Agropecuarias: 31 FP

2- Formaciones en Oficios: 50 FP

Todas se implementan en las 27 instituciones EFA, más 2 instituciones adheridas en alternancia (Instituto EIB Tajy Poty y el Instituto Superior del Profesorado en Cs. Agrarias-PROCAYPA)

Nivel de Educación Superior

Docente

- Profesorado de Educación Secundaria en Agronomía (Inst. Sup. del Profesorado en Ciencias Agrarias y PA de la localidad de Capioví, Misiones).
- Profesorados de ES en Agronomía y en Biología (Instituto de Formación e Investigación, UNEFAM - San Vicente).

Técnicos

- Técnico Superior en Inspección Bromatológica (EFA San Pedro)
- Técnico Superior en Gestión y Asesoramiento Ambiental (EFA San Vicente)
- Técnico Superior en Turismo (EFA San Vicente)
- Técnico Superior en Guía de Turismo (EFA San Vicente)
- Técnico Superior en Administración de Empresas (EFA San Vicente)
- Técnico Superior en Desarrollo y Extensión Rural (en Convenio) (Sn Vicente)
- Técnico Superior Ganadero (EFA Dos de Mayo)
- Técnico Superior Agrícola (EFA Dos de Mayo)
- Técnico Superior Forestal (EFA Dos de Mayo)
- Técnico Superior en Piscicultura (EFA Caraguatay)
- Técnico Superior en Laboratorio Químico-Biológico (EFA Caraguatay)
- Técnico Superior en Cultivos Regionales (EFA Leandro Alem)
- Técnico Superior en Producciones Agropecuarias Alternativas (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Horticultura y Cultivos Intensivos (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Foresto Ganadería (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Producción Apícola (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Floricultura y Jardinería (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Producción de la Granja (PROCAYPA)

- Postítulo Especialización Superior en Desarrollo Rural con Orientación en Economía y Cooperación (PROCAYPA)
- Técnico Superior en Gestión de la Actividad Agropecuaria (EFA de Colonia Alicia – Colonia Aurora)

Joven rural

Para abordar el tema de “joven rural” primero debemos definir a la ruralidad en la República Argentina.

En cuanto al ámbito oficial, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina (indec) utiliza como criterio de delimitación de lo rural la cantidad de población agrupada en determinado espacio geográfico. De esta manera, los espacios urbanos serían aquellos que cuentan con más de dos mil habitantes, mientras que los espacios rurales contemplarían a aquella población agrupada en localidades con menos de dos mil habitantes y también a la población rural dispersa, identificada como aquella que “reside en campo abierto, sin constituir centros poblados”. (Miano, Romero Acuña y Zattera, 2020, p. 37).

Población de acuerdo a los censos nacionales según ámbito (en porcentaje).

	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001	2010
Ámbito Urbano	52,7	62,2	72,0	79,0	82,8	88,4	89,3	91,0
Ámbito Rural	47,3	37,8	28,0	21,0	17,2	11,6	10,7	9,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Presidencia de la Nación.

El Centro de Estadísticas y Censos de la República Argentina deja en claro la disminución de las poblaciones rurales y el aumento de los centros urbanos, a pesar de esta tendencia, en nuestros días, la necesidad de abrir nuevas EFA y el aumento de las matrículas de las ya existentes ha sido en verdad notorio. El interés de las familias por nuestro sistema ya no proviene únicamente de la zona rural sino, también, de centros urbanos, esto exige cambios en la formación de nivel secundario con el sistema de alternancia educativa, moviéndose hacia la posmodernidad para adecuarse a una nueva imagen del joven rural, no sería ya exclusivamente jóvenes que viven y trabajan en el campo, si no, también los que residen en poblaciones mayores y se interesan por la ruralidad. Otro factor a destacar es que desde la década de 1980 que dio inicio al movimiento de EFA en la Provincia de Misiones y hasta nuestros días, el crecimiento de los centros urbanos ha dejado a varias EFA dentro o muy cerca de las poblaciones, (ver imagen siguiente), reduciendo aún más la brecha entre lo urbano y lo rural. Sujeto a los cambios en el concepto de joven rural debemos considerar el arraigo, -definido como presencia en su lugar de origen-, de manera general, global, universal si se quiere, como la interacción constante entre la persona y la naturaleza generando proyectos productivos en su lugar de residencia.

Situación de las EFA en la Provincia de Misiones. Fuente: UNEFAM

	EFA	Localidad
EFA en Centros Urbanos	EFA Santa María Goretti	Andresito
	EFA Sna Arnoldo Janssen	Puerto Esperanza
	Inst. Agr. San Miguel	Eldorado
	EFA San Ignacio de Loyola	San Ignacio
	EFA Santa Rita	Santa Rita
	EFA Espíritu Santo	El Soberbio
	EFA Santa Teresita	Leandro N. Alem
	EFA San Vicente de Paul	San Vicente
EFA en Localidades Rurales	EFA San Wendelino	Capioviciño
	EFA Santos Mártires	Mártires
	Inst. Agr. Nuestra Señora del Rosario	Fracram
	EFA Padre Antonio Sepp	25 de Mayo
	EFA Santísima Trinidad	Colonia Alicia
EFA en Zonas Rurales	EFA San Bernardo	Bernardo de Irigoyen
	EFA San Corrado	9 de julio
	EFA San Pedro	San Pedro
	EFA San Roque González	Pozo Azul
	EFA San Rafael Arcángel	Campo Grande
	EFA Padre José Marx	Campo Viera
	EFA San Bonifacio	Aristóbulo del Valle
	EFA San José Freinademetz	Caraguatay
	EFA San Cristóbal	Fachinal
	EFA San Antonio	Azara
	Inst. Agr. San Pedro y San Pablo	Mojón Grande
	EFA Concepción de la Virgen María	Santa María
	Inst. Agr. Caá Yará	Caá Yará
	EFA San Jorge	Wanda
	EFA Jesús de Galilea	Dos de Mayo
* Institutos Agrícolas con modalidades de EFA		

Arraigo

Las Escuelas de educación rural con el sistema de alternancia educativa preparan a los alumnos y sus familias para el desarrollo del medio rural, en congruencia con eso, influyen en la región dando oportunidades de crecimiento al medio al que pertenecen, pero si lo observamos de una manera más integral, y tomando en cuenta que los alumnos que tenemos no provienen únicamente de los sectores rurales sino también de zonas urbanas, como lo dice el Acta constitutiva de la ONEARA, "el arraigo es entendido como una actitud de defensa del origen, de

la cultura, y no como una mera permanencia física en el lugar”. El individuo no necesita permanecer en su lugar de origen, donde sea que habite, va a coexistir con la naturaleza y los proyectos productivos sustentables (huerta, cultivos anuales, cultivos bajo cubierta, etc.) teniendo como único límite el espacio físico disponible.

Congreso Nacional 2023 de ONEARA

(Organización nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina)

Con la presencia de más de 150 docentes, consejeros y autoridades pertenecientes a diferentes delegaciones de Santiago del Estero, Misiones, Santa Fé, Corrientes y Buenos Aires, cada una de ellas representando a las diferentes escuelas de las Redes de alternancia del país (EFAS DEL TARAGUÍ, ESCUELA SALESIANA, UNEFAM, FUNDACIÓN MARZANO, UEFAS, FEFAsSE Y FACEPT). Como también representantes de la AIMFR.

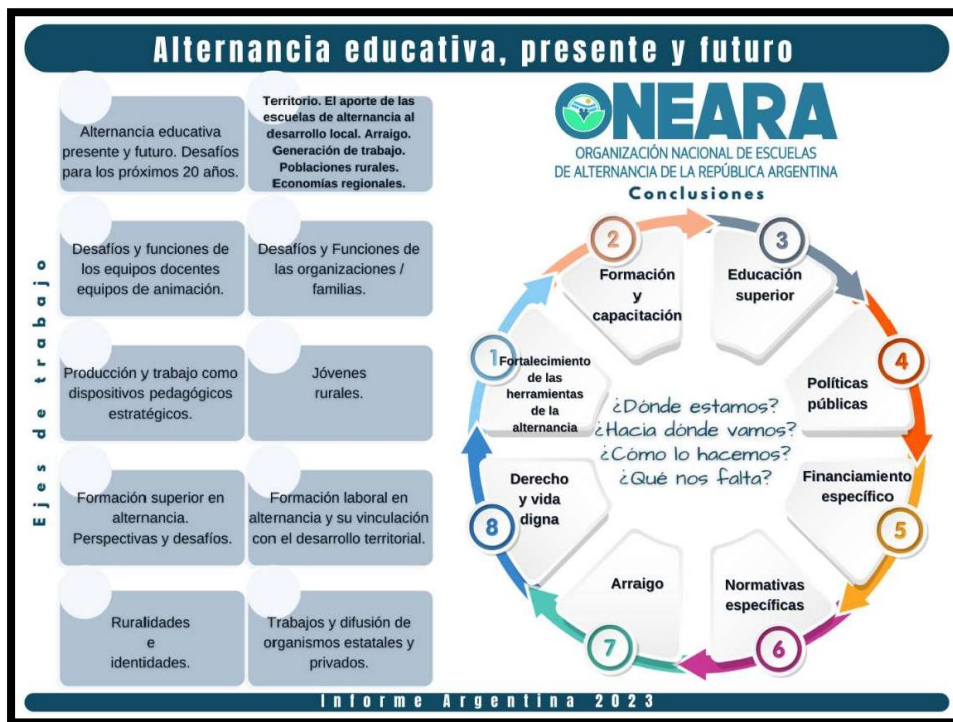
Bajo el lema “Alternancia presente y futuro” la propuesta del Congreso tuvo el objetivo de intercambiar experiencias y promover un debate profundo en temáticas que atraviesan a las diferentes instituciones como la formación de jóvenes en la ruralidad, el fortalecimiento del arraigo y el desarrollo de las comunidades. El Congreso planteó los desafíos organizacionales y de gestión de las escuelas de alternancia hacia el futuro, y resultó una instancia de fortalecimiento para las propuestas educativas que sostienen en cada una de las comunidades la alternancia como modelo de formación, inclusión y desarrollo para los jóvenes rurales. (Gacetilla de prensa ONEARA,2023).

Denominadores comunes a pesar de las diferencias jurisdiccionales, territoriales y de puesta en práctica del sistema de alternancia:

- Fortalecimiento de las herramientas de la alternancia.
- Formación y Capacitación
- Educación superior.
- Políticas públicas.
- Financiamiento específico.
- Normativas específicas.
- Arraigo.
- Derecho y vida digna para las comunidades.

Las conclusiones fueron basadas en cuatro preguntas, ¿Dónde estamos?, ¿Hacia dónde vamos?,

¿Cómo lo hacemos?, y ¿Qué nos falta? De lo que se desprende el siguiente informe.



Fuente: ONEARA

e) Referencias

- Acta Constitutiva (2016). Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina.
- Bulak G., Historia del movimiento de las EFAs en Misiones (documento).
- Díaz Espeche I. H., (2006). El sistema de alternancia frente a las tensiones entre las prácticas agrícolas familiares y el desarrollo rural sostenible. El valor pedagógico de la visita a la familia, un puente entre la escuela y el desarrollo local (Tesis de Licenciatura sin publicar). Universidad Austral.
- Dirección Nacional de Población, Ministerio del Interior Argentina (2020). Reporte de estadísticas demográficas y sociales Misiones
- García Marirrodrga R., (2002). La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local en Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso Colombia (Tesis doctoral publicada). Madrid: Archivo digital de la Universidad Politécnica de Madrid.
- González I., Constantini A. Díaz Espeche I. (2011). "El caso de la Alternancia en la educación media rural", en: Plencovich M. C. y Costantini A.O. (Coords.), Educación, ruralidad y territorio (pp. 259-282) Ciccus.
- Informe estadístico. Primer semestre (2016). Observatorio para el desarrollo económico de Misiones.
- Informe final Argentina, (2023), Gacetilla de prensa, Congreso ONEARA, La alternancia educativa, presente y futuro.

Ley de Educación Nacional - Ley 26.206 (2006).

Miano M. A., Romero Acuña M., Zattera O., (2020), Educación en territorios rurales en Iberoamérica. Cap. Educación y ruralidad en la Argentina. pp. 33-60.

Plencovich M. C., Costantini A. O. y Bocchicchio A. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Ciccus.

3.8 Escuelas y espacios rurales: decisiones curriculares

María Elena Rougier

Universidad Nacional de Entre Ríos

a) Resumen

Esta investigación realizada entre 2012 y 2015, orientó la mirada hacia tres escuelas primarias rurales del departamento Diamante (Entre Ríos, Argentina). Se trató de identificar los aspectos de los espacios sociales rurales presentes en el currículum. Algunas de las preguntas de indagación fueron: ¿cuáles son los contenidos que se incorporan y cuáles se excluyen? ¿Se propicia un encuentro entre los conocimientos escolarizados y los saberes del espacio social rural? Se consideraron como antecedentes –entre otros- a Cragolino (2005) quien indagó respecto de las oportunidades que ofrece el contexto social rural para el desarrollo de la escritura y la alfabetización. También Terigi (2008) estudió las prácticas docentes en el plurigrado de escuelas rurales y dio cuenta de ciertas dificultades. Metodológicamente se trabajó con un diseño de tipo cualitativo-cuantitativo; se realizaron observaciones, encuestas, entrevistas y grupos de discusión. También se analizaron documentos institucionales. La investigación permitió conocer que esas escuelas desarrollan un currículum que se adhiere a la normativa vigente, otorgando un lugar subsidiario a los saberes de los espacios de vida de los estudiantes. Esas decisiones curriculares pueden entenderse como una abreviación cultural. Se vuelve al territorio en 2023 donde se observa la inclusión curricular de los saberes locales.

Palabras clave: Escuela; espacios rurales; currículum

b) Introducción

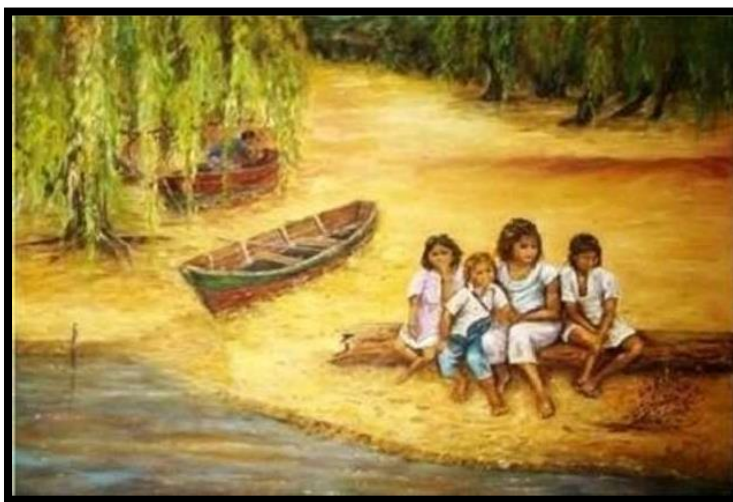


Figura 1. Óleo de Mary Beliz³²

³² Esta obra es un óleo de Mary Beliz que refleja un paisaje costero de Entre Ríos y su gente. La autora es oriunda de La Paz, Entre Ríos; pintó la obra inspirándose en la canción 'Gurisitocostero' o 'Canción de cuna costera', de Linares Cardozo. La pintura puede considerarse dentro del movimiento impresionista.

La pintura que se incorpora en líneas anteriores donde algunas niñas, sentadas a la orilla de un curso de agua, están a la espera de algo u observando algún acontecimiento en particular, se incluye para invitar a pensar al lector en los sentidos que pueden anudarse en ella, en esa espera de las pequeñas, idea que se retomará al finalizar esta producción.

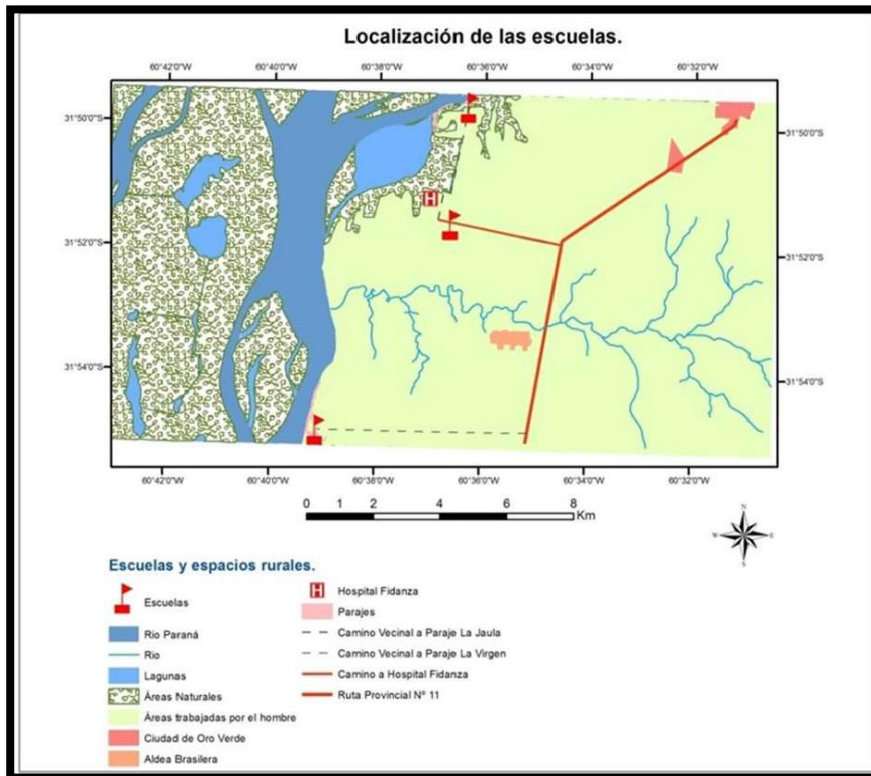
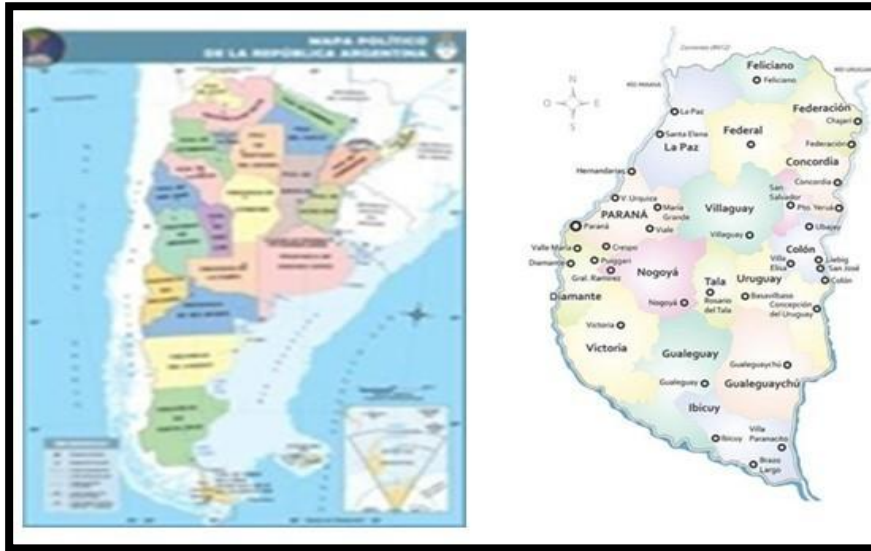
Este trabajo se basó en la investigación realizada entre los años 2012 y 2015 como trabajo de tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Rural, denominada: La presencia del espacio social en el currículo real de escuelas rurales. Se trató de visibilizar las decisiones curriculares que toman los docentes de tres escuelas, localizadas en contextos rurales del Departamento Diamante en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Dos de esas escuelas están inscriptas en zonas costeras a la vera del río Paraná, parajes La Jaula y La Virgen, y la tercera está situada en Colonia Ensayo. Más abajo se pueden observar mapas de la República Argentina, de la provincia de Entre Ríos, situada al este del país y un mapa de elaboración personal con la localización de las escuelas³³.

Estas instituciones, que materializan la presencia del Estado, están muy próximas entre sí y comparten ciertas características: tienen un único docente con responsabilidades de enseñanza y de gestión institucional. Dos de las escuelas reciben a niños y niñas de familias costeras, y la tercera recibe a alumnos de la colonia. Si bien en dicho lugar se encuentra un complejo habitacional construido por el Estado Provincial (Mayer 2014), los niños de esas familias son enviados a una escuela urbana situada en una aldea distante unos cinco kilómetros. Se produjo un proceso de migración de jóvenes por motivos laborales, lo que generó una marcada disminución de la población. Las escuelas de zonas costeras tienen mayor matrícula y relativa permanencia de las familias en el lugar.

Vale mencionar que los escenarios de zonas costeras revisten gran vulnerabilidad social. Residen pescadores, empleados rurales, empleados públicos, desempleados, jubilados, pensionados. El espacio rural de la colonia tiene otras características, en ella residen trabajadores rurales, empleados mineros, empleados públicos, jubilados o pensionados.

La trama de sentidos que orientó la investigación en sus inicios, se basó en el supuesto que el espacio rural tiene riquezas que pueden ser incluidas curricularmente para favorecer los procesos de aprendizaje.

³³ El mapa de elaboración personal fue realizado durante el Intercambio de Posgrado en la Universidad Federal de Río Grande del Sur de Porto Alegre, Brasil, coordinado por los profesores Dra. Isabel Truffer (UNER-INTA) Universidad Nacional de Entre Ríos e INTA, Argentina, y el Dr. Laurindo Antonio Guasselli (UFRGS POSGEA) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, Rio Grande Do Sul, Brasil. En el marco del posgrado: Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Período de la misión (de 17/09/2012 a 03/12/2012).



c) Objetivos

- a. Compartir los resultados de un estudio realizado en tres escuelas de secciones múltiples, situadas en contextos rurales.
- b. Socializar las decisiones curriculares tomadas por los docentes en vistas al espacio rural donde se sitúan las escuelas y las familias.
- c. Reflexionar respecto de la importancia de un currículum escolar que se nutra de las riquezas de los espacios sociales y culturales de los estudiantes.

d) Antecedentes

Entre los estudios considerados antecedentes de esta producción se ubican a Cragnolino (2005), La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización, realizado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; indaga los modos en que el contexto social rural, familiar y escolar dan oportunidades para el desarrollo de la escritura y la alfabetización considerando que hay una riqueza no explorada en esos espacios rurales.

El espacio social rural fue una de las categorías que resultó muy significativa para este trabajo. Terigi (2008) estudió las prácticas de los docentes en el plurigrado, dio cuenta de dificultades que les presentan las secciones múltiples y las intervenciones que realizan. Fue su tesis de maestría de FLACSO (Buenos Aires), denominado: Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.

Fronteras invisibles: La relación escuela-comunidad en el marco de las Transformaciones Sociales, de Ávila (2012), Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, es un antecedente valioso, expone ideas que se desarrollaron y profundizaron las problemáticas de las instituciones educativas y los contextos sociales.

El estudio Estrategias de fortalecimiento institucional y políticas de desarrollo rural, realizado por Nussbaumer (2007). Consideró al territorio de Entre Ríos como ámbito de ejercicio de relaciones de poder donde la globalización, la descentralización y la modernidad se articulan con la pobreza. Fue un antecedente valioso porque analizó el espacio rural local.

e) Fundamentación

Esta investigación aborda a tres escuelas de contextos rurales del departamento Diamante en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Ellas tienen la particularidad de tener muy baja matrícula lo que da lugar a las secciones múltiples o plurigrado.

Dichas instituciones educativas fueron seleccionadas porque eran escuelas cofomadoras del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Alberdi. Vale mencionar que la profesora a cargo de dicha cátedra fue quien también realizó este estudio, situación que motivó la vigilancia permanente en vistas a que el dictado de la cátedra no obstaculice o dificulte el proceso de investigación. Al respecto se puede afirmar que, para docentes y familias de las escuelas, el conocimiento previo de la tesista, favoreció los vínculos y el desarrollo del trabajo de campo.

La problemática planteada como objeto de investigación tuvo que ver con el rendimiento escolar mínimo de los estudiantes y el desinterés por permanecer en el sistema educativo. Según las voces

de las maestras entrevistadas, se debía a dificultades económicas, sociales y culturales de los padres, considerando así que las problemáticas educativas tenían origen fuera de la escuela. No obstante, también podría entenderse, desde una mirada externa, que las dichas problemáticas tenían que ver con el currículum total de las escuelas, con lo que se incluía, con lo que se dejaba caer. Siguiendo esa línea, se formularon estas preguntas: ¿Cuáles son los contenidos que se priorizan en el currículum? ¿Cuáles se excluyen? ¿Se enseñan contenidos curriculares que solamente tienen valor en la escuela? ¿Se considera que los “saberes de la gente” son carentes de valor curricular? ¿Se los entiende como saberes a partir de los cuales los alumnos podrían reconstruir otros saberes escolarizados?

Dichas problemáticas orientaron hacia dos categorías de análisis: espacio social rural y currículum. En relación a la primera, se abordaron las dimensiones y subdimensiones: cultural (escuela), económica (el poder adquisitivo, la tenencia de la tierra, el sistema de producción/trabajo), social (identidad cultural, inclusión social) y política (ciudadanía). Refiriendo a currículum se abordaron las dimensiones: prescripto (normativa nacional y provincial), real (contenidos escolares, contexto rural, plurigrado, sujetos educativos) y total (ciudadanía, construcción de territorialidad).

Con respecto a espacio, Mancano Fernandes (2007) lo entiende como la materialización de la existencia humana, pero exhorta a la no reducción, porque el espacio es una totalidad, no un fragmento. Este autor toma a Milton Santos, quien define el espacio como conjunto de sistemas de objetos y sistemas de acción que forman el espacio de modo indisociable, solidario y contradictorio. Aquí están comprendidas naturaleza y sociedad. Por sistema de objetos se alude a los elementos de la naturaleza y los objetos sociales o producidos mediante las relaciones sociales que modifican y transforman la naturaleza. El espacio y las relaciones sociales producen espacios y los espacios producen relaciones sociales. El punto de partida contiene al punto de llegada y viceversa.

Cragolino (2001) avanza considerando al espacio como social en tanto sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos, que disponen los grupos, los individuos y las instituciones, como actores sociales que suponen relaciones entre esas posiciones, donde la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales son matices constitutivos del mismo. Lo social es entonces, la resultante de las relaciones de los agentes sociales. Es posible inferir que las prácticas educativas, las decisiones que toman los docentes y las familias, los espacios de los que participan, lo que eligen, lo que rechazan, son productos de determinadas relaciones históricas, donde las posiciones definidas a partir de los recursos con los que cuentan los agentes como sujetos sociales, suponen relaciones – donde se juega el poder- entre esas posiciones que se constituyeron de modo histórico.

Dirigiendo la mirada hacia el currículum, De Alba (1995) sostiene que es una síntesis de conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, vigentes en los espacios sociales incorporados formalmente en su estructura y además en las relaciones sociales cotidianas que se transforman en práctica, conformando una determinada propuesta político-educativa. El Estado imprime direccionalidad en dicha propuesta, que puede ser recreada por los docentes, siempre que se constituyan como sujetos que piensan el currículum desde el espacio social donde habitan sus alumnos y advertidos que la urbanidad es el punto de partida del currículum prescripto a nivel nacional.

Al lado del currículum que el docente dice estar desarrollando, expresando ideales e intenciones, existe otro, que funciona de modo subrepticio; el oculto. En la experiencia práctica que tienen los

alumnos se mezclan e interaccionan ambos, es en esa experiencia donde se encuentra el currículum real (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). El currículum total refiere a toda la potencialidad educativa contenida en las prácticas escolares, desde su materialidad e intersubjetividad, desde lo manifiesto y lo oculto (Cantero, Celman y equipo. 2006).

Si se piensa el currículum desde el estudiante, es necesario entenderlo como el compendio de toda la experiencia que tiene en la escuela: aprende conocimientos, a pensar, a valorar; a interpretar, a leer textos y al mundo. De este modo la potencialidad radica en esas decisiones que toman los docentes; de algún modo, la construcción de la ciudadanía anida en esas experiencias formativas que el estudiante tiene, o no, ahí en la escuela.

f) Metodología

En la investigación se trabajó con un diseño de tipo cualitativo- cuantitativo ya que se consideró conveniente según el problema descrito, además la triangulación de esos enfoques permitió conocer con mayor profundidad otros aspectos. En palabras de un referente, la triangulación “implica el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso de cualesquiera de ellos, dado que contribuye a corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno” (Pérez Serrano.1994:55).

La priorización de la lógica cualitativa permitió ir al campo y volver con nuevas preguntas, donde se tensionaron las categorías teóricas abordadas, sus dimensiones y subdimensiones. Se realizaron observaciones, encuestas, entrevistas y grupos de discusión. También se analizaron documentos institucionales de cada escuela. Las encuestas, permitieron acceder a particularidades de los sujetos que habitan esos espacios rurales y en la comprensión de esos singulares escenarios de vida.

g) Conclusiones

Los hallazgos del estudio dan cuenta que las planificaciones de las tres escuelas se basan en los documentos nacionales y provinciales diseñados para la escuela graduada de contextos urbanos. Dichas planificaciones son el resultado de un trabajo selectivo de algunos ejes, contenidos, situaciones de enseñanza explicitados en dichos documentos -que guardan relación con las disciplinas matemática y lengua- incorporados sin contextualizaciones, omitiendo los rasgos culturales de los alumnos, sus saberes, sus prácticas cotidianas, sus oficios, su léxico, sus creencias, sus platos culinarios.

Las docentes configuran la propuesta curricular desde una cierta perspectiva burocrática, cuando deciden qué materiales educativos incluir y cuáles dejar caer, la participación que otorgan a las familias, su propia vinculación con el espacio rural. La importancia de las decisiones docentes radica en que pueden estar – o no- a favor de la formación de ciudadanos democráticos, solidarios y responsables, con posibilidades de pensar su espacio de vida, viéndolo en sus potencialidades.

Las docentes dan cuenta de un distanciamiento o desinterés notorio de las familias en relación a los saberes que transmite la escuela. Expresan como deseable que los niños permanezcan en el sistema educativo para “salir del lugar, para ser alguien en la vida”. Al respecto, Limber Santos (2021) señala que muchas veces se pretende enfocar la educación rural desde la educación urbana con un discurso que suele ser incomprensible para las familias rurales. La consideración del currículum de la escuela rural desde la mirada de la escuela urbana podría relacionarse con la formación de los docentes, por

lo que sería interesante avanzar en líneas de investigación en ese sentido.

El currículum real de las tres escuelas teje una trama laxa que guarda relación con decisiones tomadas según lo prescrito en las normativas, disminuyendo la potencialidad del currículum total de las prácticas escolares en el aula y más allá de ellas. De esta manera, el currículum, proceso complejo que materializan las docentes, abrevia la cultura de los estudiantes. Se arriba así a una categoría teórica: abreviación cultural para dar cuenta de las decisiones curriculares docentes.

Las entrevistas y el análisis de los documentos institucionales realizados en 2023 permiten afirmar que, en las instituciones educativas ubicadas en los parajes, se produjo un giro en las decisiones curriculares hacia la consideración del espacio rural costero como propicio para favorecer procesos de aprendizajes. En la escuela de la colonia Ensayo no se registran estas consideraciones.

Los documentos señalan problemáticas iguales a las recuperadas al inicio de la investigación cuyas causas son similares (suman la pandemia por Covid- 19). Sin embargo, toman como eje transversal de la planificación “el conocimiento del medio, del espacio social e intereses de los niños”, argumentando “(...) que es muy importante para el proceso de apropiación de saberes” (Proyecto Educativo Institucional. Escuela del Paraje La Jaula Noviembre, 2023).

Destacan la importancia del conocimiento del espacio de vida, mientras sugieren la posibilidad de mirarlo con otros ojos para transformar el espacio rural costero en objeto de conocimientos y de aprendizajes. Subrayan la posibilidad de interactuar con las familias para mejorar los aprendizajes de los niños complementándolos con los saberes de la zona. En esta línea, Duschatzky y Aguirre (2013) sostienen que cuanto más presente esté el afuera en el interior de la escuela, habrá más experiencia educativa.

Claramente, las decisiones curriculares de las docentes ponen en valor el espacio rural de las familias, la pesca artesanal, el tejido con palma. Las imágenes que siguen lo ilustran.





Otra escuela rural es posible. Ellas podrían constituirse en centros de despliegue social y cultural para los niños y sus familias; propiciando experiencias que posibiliten nuevas construcciones, nacidas de problemas comunes, con la mirada puesta en posibles diálogos, en escenas imaginadas, que sellen encuentros y gesten esperanzas. Para ello se debería avanzar en la descolonización del currículum, cuestionar la lógica hegemónica y la sobrevaloración de la cultura de los docentes para dar visibilidad y voz a los estudiantes y sus familias, quienes, despojados de capital económico, también parecen estar desposeídos de posibilidades de posicionarse como actores en esa red social, que los ubica en los bordes. Quizás, la espera de las niñas de la pintura de Beliz, tenga que ver con la configuración de una escuela rural abierta, que las reconozca y contenga, que ponga en valor su espacio de vida, su cultura.

Entonces, las decisiones curriculares de los docentes podrían albergar instancias educativas que inviten a la imaginación, al diálogo, a la escritura, porque es de ese modo como puede interpelar el propio mundo y propiciar transformaciones.

h) Referencias

- Ávila, O. (2012). *Fronteras invisibles: la relación escuela-comunidad en el marco de las Transformaciones Sociales. Estudio en un caso del interior cordobés (Tesis de Maestría en Investigación Educativa con Mención Socio antropológica)*. Centro de estudios avanzados. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Cantero, G., Celman, S. y equipo (2006). *Reformas educativas y ciudadanía (aportes para pensar el contexto de una nueva ley de educación)*. Ciencia, Docencia y Tecnología. Revista de la UNER, año/vol. XVII número 033.
- Cragolino, E. (2001) *Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino (Tesis de Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras)*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Cragolino, E. (2005, 23 al 25 mayo) *La escuela y los espacios sociales rurales como contextos de alfabetización*. (Trabajo presentado en las I Jornadas de Antropología Rural. San Pedro de Colalao. Tucumán. Argentina.
- De Alba, A. (1995) *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores. Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des-armando escuelas*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *El curriculum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata.
- Santos, L. (Coord.) (2021) *Aulas multigrados en escuelas rurales: recorridos de reflexión e investigación*. OIE.
- Pérez Serrano, G (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Mançano Fernandes, B. (2007). *Entrando nos territorios do territorio*. Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.
- Mayer, S. (2014) *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. La Colmena.
- Nussbaumer, B. (2007). *Estrategias de fortalecimiento institucional y políticas de desarrollo rural. El caso de Entre Ríos*. En Manzanal, Arzeno y Nussbaumer (comp.), *Territorios en construcción, Actores, tramas y gobierno: entre la cooperación y el conflicto*. Ciccus.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. La Muralla.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Santos, L. (Comp.) (2021) *Aulas multigrados en escuelas rurales: recorridos de reflexión e investigación*. OIE.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina.
- Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Síntesis*.



MESA 4

La educación no formal, ecologías de aprendizaje, educación expandida y aprendizaje incidental en el medio rural: realidad presencial, virtual y conectividad



ÁREA TEMÁTICA 4: La educación no formal, ecologías de aprendizaje, educación expandida y aprendizaje incidental en el medio rural: realidad presencial, virtual y conectividad.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de aprendizaje; Biblioteca tutorizada; Comunidad educativa, agroecología, ecofeminismos, cultura comunitaria, arte colectivo, bordado

En este bloque conocemos tres experiencias del medio rural andaluz centradas en la comunidad educativa y en el colectivo de mujeres.

La primera de ellas conocemos un proyecto de comunidades de aprendizaje ligado a un centro educativo tradicional del ámbito rural, con pequeñas poblaciones anexas, que ponen en marcha esta iniciativa como una apuesta pedagógica, para implicar al conjunto de la comunidad educativa fuera del horario lectivo. No solo implica al alumnado, sino también a las familias y voluntarios, convirtiéndose en un referente para la población en la que se ubica. Tiene un alto nivel de participación. Las claves del éxito de esta iniciativa pueden ser varias. Da respuesta a las solicitudes de la comunidad educativa, facilita la socialización de los niños y niñas que viven en poblaciones alejadas con menores servicios.

El jardín de las mujeres es una experiencia realizada en diferentes poblaciones y ámbito rural y urbano, que de alguna manera ha ido creando un espacio comunitario de participación de las mujeres, donde además de ir bordando y haciendo una creación artística donde se recoge la mirada de las participantes en relación a los cuidados de la naturaleza y las personas vinculadas a los sistemas alimentarios de base agroecológica. En este caso lo importante no solo es lo que se construye a través del bordado, sino también el proceso que se sigue.

Por último, un proyecto educativo dirigido a mujeres en el ámbito de los cuidados que contempla la participación activa de las mujeres y facilita su empoderamiento.

Las tres experiencias tienen un denominador común. La creación de espacios comunitarios, espacios donde lo importante es la participación activa y dinámica de las personas, las mujeres, los alumnos y alumnas, los padres y madres, grupos de jóvenes... desde estos espacios se facilita el diálogo el conocimiento del entorno y el aprendizaje mutuo. Es un valor importante que identifica a la sociedad rural y que tradicionalmente ha trabajado y educado comunitariamente. Y por tanto un valor a tener en cuenta en la educación rural que ha dado un giro hacia la individualización frente a lo colectivo, para que lo comunitario sea su razón de ser.

4.1 Por una escuela rural a cielo abierto, vinculada a su territorio

Francisca Godino Roca

La Travesía Ediciones

Resumen

Experiencia enmarcada en el «Proyecto Piloto Escuelas a Cielo Abierto» (2021/22 y 2022/23), desarrollado por La Travesía Ediciones en colaboración con la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (aproximadamente un 50% de centros participantes son del ámbito rural). Premisas previas: es necesario fomentar la vinculación afectiva con la naturaleza en la escuela rural y es posible trabajar al aire libre todo el currículo. Propósitos: motivar, capacitar y empoderar al profesorado para que favorezca el vínculo del alumnado con su entorno (y el suyo propio) y desarrolle regularmente su docencia al aire libre. De manera que el alumnado (y profesorado) disfrute de los beneficios del contacto con la naturaleza (salud, bienestar, desarrollo personal y procesos de aprendizaje) y se favorezca la implicación ambiental y la *topofilia*. Metodología vertebradora: aprendizaje experiencial, facilitación, acompañamiento y cocreación. Fruto de la cocreación intercentro, cada comunidad educativa hace suyas y lleva a la práctica las propuestas de actividades y Situaciones de Aprendizaje a Cielo Abierto. Específicamente se utiliza la metodología del *Aprendizaje Fluido* para trabajar el vínculo. Principal aportación: ofrecer un modelo replicable de innovación docente en el ámbito rural; favoreciendo el propio vínculo del profesorado con su entorno y la docencia al aire libre.

Palabras clave: Escuela a Cielo Abierto; vínculo con la naturaleza; *topofilia*; *aprendizaje fluido*. innovación docente.

Introducción

La experiencia presentada se enmarca en el «Proyecto Piloto Escuelas a Cielo Abierto» (2021/22 y 2022/23), desarrollado por La Travesía Ediciones en colaboración con la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, dentro de sus Programas para la Innovación Educativa.

En la I edición, participaron 9 centros educativos, a los que sumaron 7 centros más en la II edición. Del total de los 16 centros participantes, aproximadamente el 50% pertenecen al ámbito rural: IES Pablo de Olavide (La Luisiana, Sevilla), CEIP Teresa Comino (Villafranca de Córdoba, Córdoba), CPR Adersa 1 (Fuentehierros, Huelva), CPR Puerta del Condado (Arquillos, Jaén), CEIP Ecoescuela La inmaculada (Salar, Granada), CEIP Cristo de la Salud (Nívar, Granada), CEIP Miguel de Cervantes (Castilblanco de los Arroyos, Sevilla) y CEIP Federico García Lorca (Pulpí, Almería).

Partiendo de las premisas de la necesidad de fomentar la vinculación afectiva con la naturaleza en la escuela rural y que es posible trabajar al aire libre todas las materias del currículo; se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cómo favorecer el vínculo con la naturaleza y con el entorno (*topofilia*) y ¿cómo romper las paredes del aula y desarrollar las clases fuera?

Objetivos

Los propósitos principales de esta propuesta son motivar, capacitar y empoderar al profesorado para que favorezca el vínculo afectivo del alumnado con su entorno (y el suyo propio) y desarrolle regularmente su actividad docente al aire libre.

De manera que el alumnado (y el profesorado) disfrute de los beneficios del contacto con la naturaleza para la salud, el bienestar, el desarrollo personal y los procesos de aprendizaje; así como para el desarrollo de actitudes y comportamientos proambientales y de la topofilia hacia su territorio.

Fundamentación

En la actualidad, la humanidad vive mayoritariamente en espacios urbanos o, incluso, habitando en zonas rurales sigue hábitos de vida cada vez más artificiales y tecnológicos. Para poner de manifiesto este alejamiento de la naturaleza, Richard Louv acuñó el término trastorno por déficit de naturaleza, en su libro *Los últimos niños en el bosque* (2005/2018), que ocurre a todas las edades y a todos los niveles (incluidas familias y comunidades). Aunque no se trata de un término médico, el Comité de Salud Medioambiental de la Asociación Española de Pediatría señala entre sus 7 frentes, el «déficit de contacto con la naturaleza porque se pasa cada vez más tiempo en espacios cerrados conectados a realidad virtual» (Asociación Española De Pediatría, 2017); instando a «recetar naturaleza» desde las consultas.

A nivel educativo, el aprendizaje en la naturaleza es un aprendizaje holístico, significativo, cercano a la vida cotidiana a lo concreto y altamente motivador; que aporta numerosos beneficios directos tanto para el alumnado como para el profesorado (Asociación Nacional EDNA, 2020; Collado y Corraliza, 2016; Corraliza y Collado, 2011 y 2019; Kuo et al., 2019 y Wauquiez et al., 2021).

Beneficios para el alumnado:

- Fortalece el sistema inmunológico, previene la miopía y enfermedades cardiovasculares.
- Estimula las habilidades motrices y mejora la forma física (reduce sedentarismo y obesidad).
- Reduce el estrés, amortigua las situaciones traumáticas y aumenta la atención, gracias a su efecto restaurador.
- Aumenta la autoestima, la conciencia propia y la confianza personal.
- Aporta mayor motivación, disfrute e interés.
- Estimula la creatividad, la autonomía, la autodisciplina, la concentración y el lenguaje.
- Ofrece más tranquilidad y calma; mejorando el comportamiento social y favoreciendo la cooperación y comunicación.
- Fomenta habilidades para la vida adulta (perseverancia, resolución de problemas, pensamiento crítico, resiliencia, aprender a aprender, etc.).

Beneficios para el profesorado:

- Favorece el disfrute docente y mayor satisfacción profesional.
- Brinda mayor libertad pedagógica.
- Ofrece y hace percibir condiciones más saludables y mayor capacitación.
- Hace descubrir y poner en práctica nuevas oportunidades de aprendizaje, transformándose su rol de enseñante a acompañante.

Por otro lado, el hecho de tener experiencias positivas durante la infancia en la naturaleza es una de las principales variables que motivan el desarrollo de actitudes y comportamientos proambientales (Collado y Corraliza, 2016, Corraliza y Collado, 2011 y 2019). En relación con ello, la hipótesis de topofilia, plantea que los seres humanos poseen una tendencia innata a establecer vínculos con la naturaleza y el paisaje de su entorno (Sampson, 2023).

Por contra, ya en 1996 David Sobel alertaba de la ecofobia, causada por el pesimismo ecológico que transmitimos a la infancia y adolescencia y a un conocimiento abstracto de la naturaleza; lanzando la siguiente pregunta, que sigue interpeándonos: “¿No deberíamos ayudar a los niños y jóvenes a amar la tierra, antes de pedirles que la salven?” (Freire, H., en Cornell, 2018). Actualmente, emerge la ecoansiedad, debida al temor a los efectos del cambio climático y la preocupación por el futuro (a nivel personal y colectivo).

Concluimos estos fundamentos con la reflexión de Rosa Sensat (1921), más vigente que nunca: “La Naturaleza es el ambiente más adecuado a la normal evolución del niño, asegurando el derecho que este tiene al aire puro, a la luz del sol, al agua, al ejercicio físico y a la libertad y la alegría”.

Metodología y recursos

La metodología vertebradora es el aprendizaje experiencial, unido a la facilitación, el acompañamiento y los procesos de cocreación para favorecer el empoderamiento del profesorado, que posibilite la transformación de los centros hacia entornos más sostenibles y saludables, naturalizando el currículo y la vida escolar.

De manera que hay una primera fase de formación inicial del profesorado en su propio centro, con talleres vivenciales para favorecer el vínculo afectivo con la naturaleza y su entorno y para trabajar actividades curriculares al aire libre, que continúa posteriormente con una sesión online sobre fundamentos metodológicos y recomendaciones pedagógicas.

Específicamente para trabajar el vínculo afectivo con la naturaleza se utiliza la metodología del Aprendizaje Fluido, desarrollada por Joseph Cornell (Cornell, 2018; Gaytán, 2019; y Godino, 2019 y 2020). La metodología del Aprendizaje Fluido sigue una secuencia, que va conduciendo a un estado de cada vez mayor receptividad y comunión con la naturaleza, pasando por varias etapas sucesivas: Despertar el entusiasmo, para captar el interés; Enfocar la atención, para conseguir un estado de atención y receptividad; Ofrecer una experiencia directa, para posibilitar experiencias inmersivas en la naturaleza, utilizando todos los sentidos, y Compartir la inspiración, para transformar la experiencia y el aprendizaje en recuerdos profundos y duraderos. Esta secuencia va conduciendo a un estado de cada vez mayor receptividad, consciencia y comunión con la naturaleza y con las demás personas, consiguiendo llevarnos de la consciencia a la acción. Los pilares sobre los que se asienta son el juego y el disfrute y la percepción y la consciencia sensorial, de manera que se favorece la inmersión en la naturaleza y el aprendizaje experiencial y vivencial. Esta metodología se engloba en lo que podríamos denominar pedagogía de la reconexión, que implica los ámbitos del mundo sensorial, intelectual y emocional, favoreciendo la conexión con la vida, con otros seres vivos y la propia persona participante. De manera que el vínculo creado, ayuda a desarrollar la sensibilidad, la empatía y, por ende, la responsabilidad hacia el entorno.

La facilitación y el acompañamiento se desarrolla en continuo durante todo el curso, a través de la cocreación intercentro, por etapas educativas. Además, se mantiene la continuidad través de una

plataforma online, una Moodle específica del proyecto. Esta, además de ofrecer recursos educativos, posibilita la interacción a través de foros por etapas educativas. Fruto del trabajo de los grupos de cocreación intercentro, cada comunidad educativa hace suyas y lleva a la práctica las propuestas diseñadas. Además, como recursos didácticos se han facilitado una serie de libros, recogidos en el apartado de referencias (Cornell, 2018; Asociación Nacional EDNA, 2020; y Wauquiez et al., 2021).

Desarrollo de las actuaciones

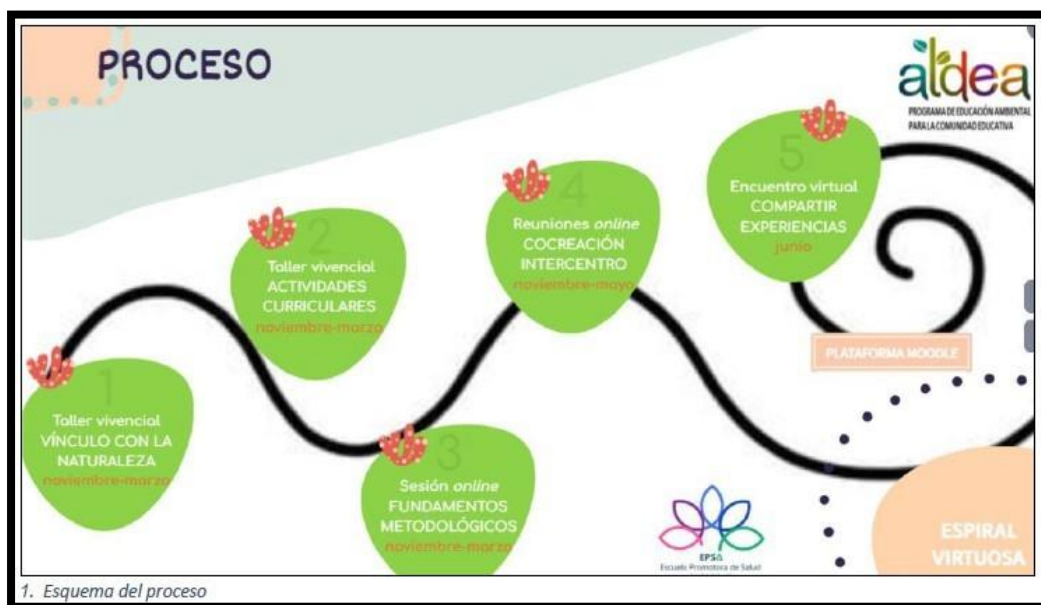
Todo lo expuesto en este apartado procede de las Memorias de la I y II Edición del «Proyecto Piloto Escuelas a Cielo Abierto» (Godino, 2022 y 2023).

A continuación, se detalla las actuaciones llevadas a cabo en la II edición (curso 2022/23):

Encuentro *online* de presentación del proyecto.

- Reunión de coordinación inicial para poner en marcha los procesos de cocreación intercentro.
- Formación inicial personalizada para cada centro educativo:
- Sesiones de formación presenciales en el propio centro:
- Taller vivencial para fomentar el vínculo con la naturaleza.
- Taller vivencial para la integración curricular de las actividades al aire libre.
- Sesión de formación teórico-práctica online, sobre las bases y fundamentos metodológicos.
- Sesiones mensuales de cocreación intercentro por niveles educativos.
- Encuentro final *online*.
- Asesoramiento personalizado.

El proceso funciona a modo de espiral virtuosa, según el siguiente esquema:



Talleres vivenciales para fomentar el vínculo con la naturaleza

En el primer taller presencial, se ha trabajado el vínculo afectivo con la naturaleza, a través de la metodología del Aprendizaje Fluido. Además de cumplir el objetivo original, dotar de herramientas para reconectar con la naturaleza y con el entorno cercano, se favorece la reconexión con las otras personas y con una misma. Así, las personas participantes manifestaban sensaciones de bienestar personal, interrelaciones positivas entre participantes y la cohesión de los claustros.



Talleres vivenciales de actividades curriculares al aire libre

Esta segunda sesión se ha enfocado específicamente a trabajar actividades curriculares al aire libre. En ella el profesorado ha podido comprobar que no deja el currículo atrás, si da sus clases al aire libre. Descubre una nueva manera de trabajar, que no es simplemente sacar las mesas fuera, realizando una verdadera integración curricular.

Las actividades han abordado las diferentes materias del currículo. Aunque en la mayoría de ellas se trabajan contenidos interdisciplinarios, por cuestiones metodológicas, se han separado las actividades por materias; siendo el objetivo principal que comprueben y vivencien que se pueden trabajar cualquier asignatura fuera.



6. Taller "Actividades Curriculares". Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología



7. Taller "Actividades Curriculares". Lengua, Idiomas, Literatura.



8. Taller "Actividades Curriculares". Ciencias Sociales y Medioambiente



9. Taller "Actividades Curriculares". Música



10. Taller "Actividades Curriculares". Cuerpo, Movimiento y Educación Física

11. Taller "Actividades Curriculares". Artes Plásticas

Sesiones formativas online sobre fundamentos metodológicos

Una vez que cada centro realizaba las formaciones presenciales, tenía lugar su formación *online*, para trabajar las bases conceptuales y los fundamentos metodológicos de lo que habían vivido en la práctica. De esta manera, se partía de la vivencia y la experiencia para construir el conocimiento.

Procesos de cocreación intercentro

Inicialmente, comenzaron los centros participantes en la I edición y se fueron incorporando los centros nuevos, conforme finalizaban su formación inicial. Se establecieron tres grupos de cocreación intercentro, uno por cada etapa educativa (Infantil, Primaria y Secundaria/Ciclos Formativos) y se iniciaron las reuniones (mensuales y online) de trabajo de cocreación intercentro.

Tal y como estaba previsto, la cocreación se ha convertido en el eje vertebrador del proyecto, dándole continuidad y, lo más importante, repercusión positiva y gran alcance en los centros; posibilitando el objetivo de que el profesorado se empodere y sea el propio artífice de los procesos de transformación en sus centros.

Como herramienta de trabajo colaborativo se utilizó la plataforma Drive para continuar avanzando entre reunión y reunión. La comunicación y la coordinación interna se ha canalizado a través de los foros específicos para cada grupo en la Moodle del proyecto y del correo electrónico de dicha plataforma.

Como «resultados» de los procesos de cocreación se han diseñado Situaciones de Aprendizaje (SdA) en cada grupo, que luego han sido adaptadas y llevadas a la práctica en cada centro. Todo ello se ha recogido en un muro colaborativo *online*, Padlet, es accesible en el siguiente enlace: <https://padlet.com/programaseducativosced/escuelas-a-cielo-abierto-rd6p2jz3f27m7wp6>



12. Padlet de resultados del proyecto piloto Escuelas a Cielo Abierto (2023/24)

Más allá de estos resultados, el proceso generado ha posibilitado momentos de colaboración, intercambio y apoyo mutuo que van más allá de cualquier resultado tangible y que ha favorecido enormemente la práctica de la educación al aire libre en los centros.

Encuentro final online

El encuentro final para compartir los resultados de los procesos de cocreación intercentro y las experiencias llevadas a cabo evidenció todo lo que se ha avanzado a raíz de esta II edición del proyecto piloto.

Por un lado, los grupos de cocreación expusieron un resumen del proceso llevado a cabo a lo largo del curso y las Situaciones de Aprendizaje (SdA) diseñadas: Coloreando nuestros Árboles (Infantil), Abril Flores Mil (Infantil), Apadrinamos un Árbol (Primaria) y Ecoauditoría de Residuos, «Levántate» (Secundaria y Ciclos Formativos). Por otro lado, cada centro expuso cómo habían llevado a cabo la puesta en práctica de estas SdA, así como otras experiencias relacionadas y motivadas por su participación en «Escuelas a Cielo Abierto». Todas estas presentaciones, así como las SdA, están recogidas en el Padlet mencionado.

Valoración de la ejecución del proyecto piloto

Sesiones presenciales

En las sesiones presenciales se ha ido realizando una valoración in situ, a través de la aplicación Mentimeter. En todos los casos, la valoración ha sido excelente, destacando entre otros aspectos, el aprendizaje, la alegría, la diversión y el bienestar, la motivación, la inspiración, la experiencia, etc.



15. Ejemplos de valoraciones «in situ» de las sesiones presenciales

Procesos de cocreación

La II edición del pilotaje ha sido un año de puesta a punto de los procesos de cocreación, con unos extraordinarios resultados, pero que requerirá ciertos reajustes. Para ello, colaborativamente, se diseñó un formulario de valoración. De manera resumida se valoró adecuada la frecuencia, duración y contenidos de las reuniones, positivamente la aplicación al aula, eficaz la plataforma Moodle y sus foros, así como el trabajo colaborativo en Drive, entre otras cuestiones, y se plantearon ciertas mejoras.

Puesta en práctica

Todo lo vivido en las sesiones de cocreación intercentro, así como el encuentro final para compartir experiencias por parte de los centros participantes, ya reseñado, ha evidenciado el impacto positivo del proyecto en cuanto a favorecer los procesos de transformación de los centros hacia entornos más sostenibles y saludables, incorporando la docencia al aire libre en su práctica cotidiana.

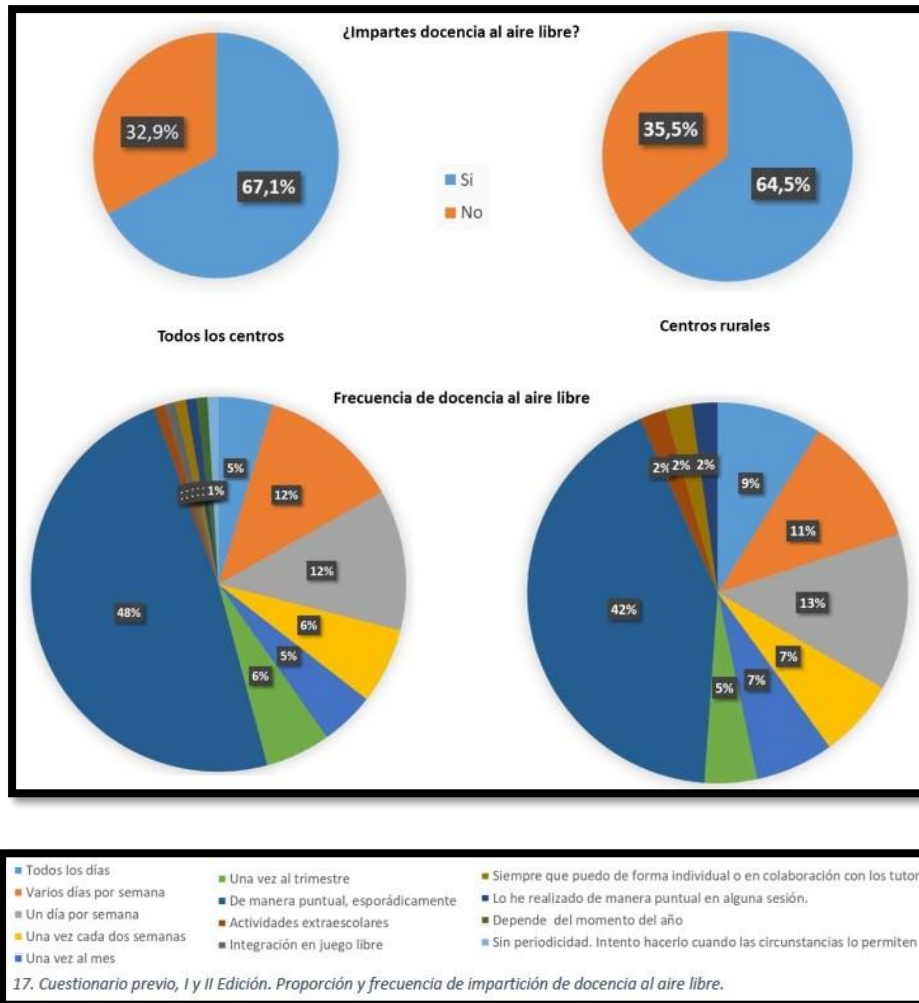
Se ha observado que no solo el profesorado participante en el proyecto ha puesto en práctica las actividades propuestas, sino que, además, ha producido un efecto contagio en todo el centro. Y lo que, quizás, es más destacado, estas experiencias no se han desarrollado de manera aislada, sino que se han integrado en otros proyectos o iniciativas existentes.

Además, al favorecer las sinergias entre los centros, se ha creado un clima de cooperación y ha ayudado a empoderar a las personas que están liderando estas transformaciones en los centros. Igualmente, ha permitido que comprueben cómo mejora su bienestar como docentes y el del alumnado, así como los propios procesos de aprendizaje.

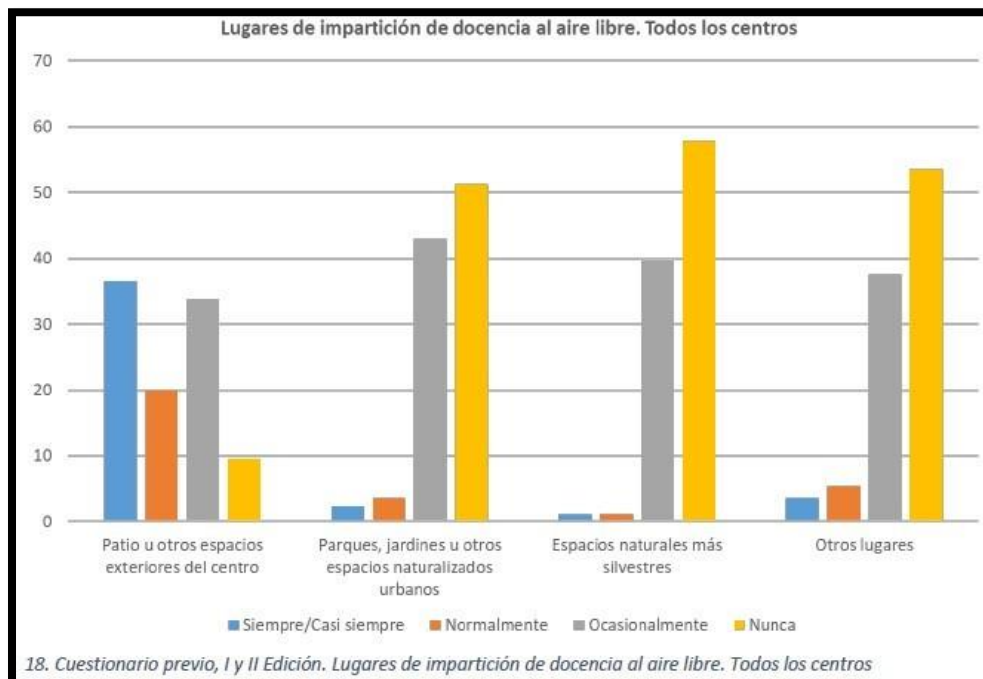
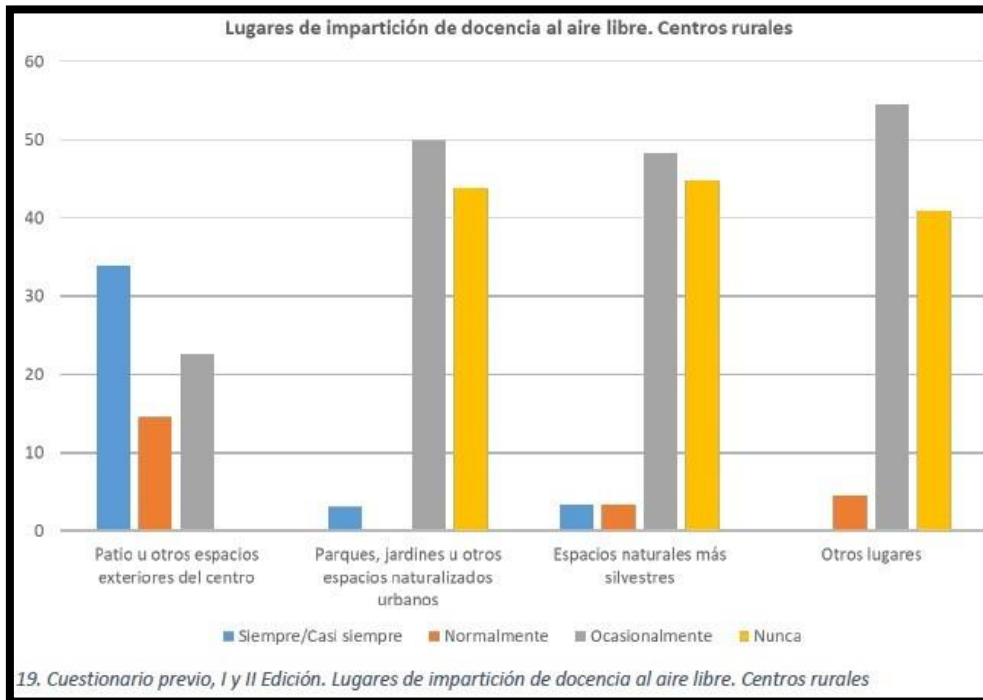
Aproximación a la situación inicial de los centros en cuanto a la educación al aire libre

Para analizar el punto de partida respecto a la práctica de la docencia al aire libre, se utilizó un cuestionario específico, que está basado en otro algo más complejo, que forma parte del proceso de evaluación e investigación de la Comunidad Educativa de la Escuela a Cielo Abierto, con la que este proyecto piloto tiene evidentes sinergias. A continuación, se presenta un breve resumen de las conclusiones más destacadas de las dos ediciones conjuntamente.

El 67.1 % de participantes imparte docencia al aire libre, pero la mayoría lo hace con una periodicidad escasa: el 48.6 % de manera esporádica y solo el 12.1 % un día por semana o varios días a la semana. Si comparamos los datos generales, con los datos de los centros catalogados como rurales, encontramos que, paradójicamente, baja al 64,5 % la docencia al aire libre. Aunque en este caso, baja al 42.2 % quienes lo hacen esporádicamente y sube al 13,3 % quienes salen un día a la semana, pero baja al 11,1 % quienes salen varios días a la semana. Además, hay que señalar que el profesorado que sale todos los días es el que imparte Educación Física (tanto en zonas rurales como urbanas).



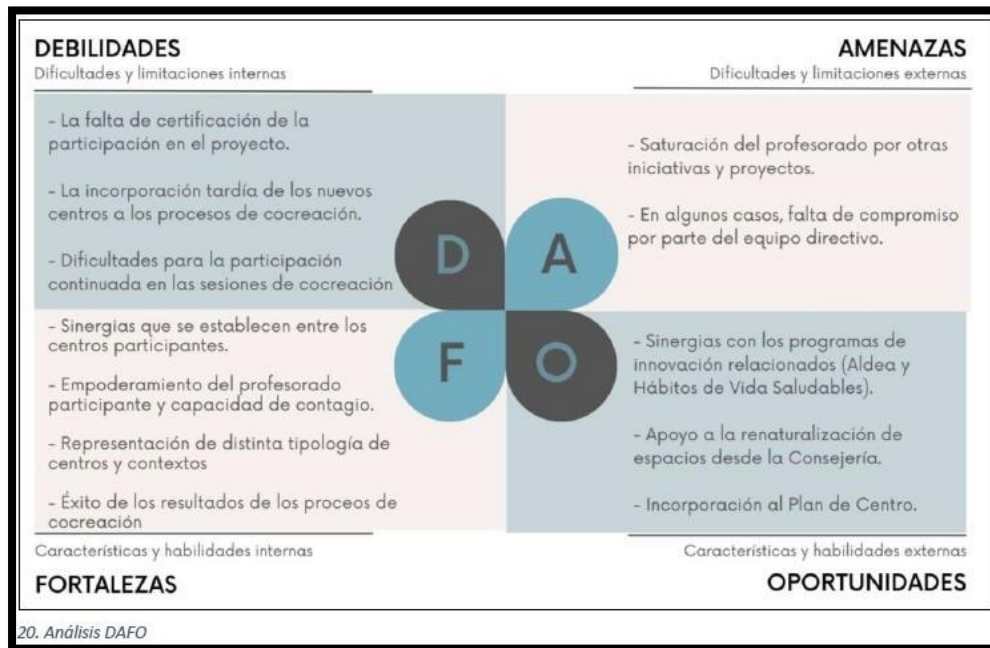
En cuanto al lugar, mayoritariamente, se utiliza el patio escolar y otros espacios del centro, ocasionalmente los espacios naturales urbanos y otros espacios naturales más silvestres. Curiosamente, al comparar con los centros de zonas rurales también es mayoritario el uso del patio y otros espacios exteriores del centro y solo de manera ocasional se aprovechan los espacios naturales circundantes, al mismo nivel que los parques, jardines o similares (los porcentajes son relativos para cada espacio, por lo que no son comparables entre ellos en el gráfico).



Además, entre otros aspectos, el cuestionario incluía otras cuestiones relativas a los factores que influyen en la decisión de impartir clases fuera. Entre los factores negativos, destacan el tiempo meteorológico desfavorable, la falta de formación, el desconocimiento de cómo evaluar, la falta de garantías de seguridad e incertidumbres legales, el no cumplir el currículo, etc. Y entre los factores positivos están la existencia de instalaciones adecuadas en el centro y recursos en el entorno cercano, la actitud favorable del equipo directivo y resto de colegas, la acogida positiva por parte de las familias, etc.

Análisis DAFO

A modo de resumen, se presenta una matriz DAFO que recoge las principales *Debilidades*, *Fortalezas*, *Amenazas* y *Oportunidades* detectadas:



Conclusiones

La principal aportación de esta comunicación es ofrecer un modelo replicable a través de una experiencia de innovación docente y formación continua del profesorado en centros del ámbito rural. Esta experiencia tiene la finalidad de favorecer el propio vínculo del profesorado con el entorno en el que desarrolla su práctica docente, así como capacitarlo y empoderarlo para que lleve a la práctica con su alumnado las propuestas pedagógicas «a Cielo Abierto»; fomentando el vínculo afectivo con la naturaleza, la topofilia y los beneficios del contacto con el medio natural. Todo lo cual favorecerá el desarrollo de actitudes y comportamientos proambientales a largo plazo, así como el apego (vínculo afectivo y cognitivo) y el sentido de pertenencia a su propio territorio.

En la experiencia presentada, se pone de manifiesto que, paradójicamente, el hecho de ser un centro de zona rural no supone un mayor porcentaje de docencia al aire libre ni que se aproveche pedagógicamente el entorno natural, accesible y cercano. Por lo que, precisamente, en las zonas rurales se hace necesario llevar a la práctica este tipo de propuestas.

En definitiva, se contribuye así a hacer posible otra forma de educación, que ayude a transformar los centros de ámbitos rurales en entornos más sostenibles, saludables y vinculados a su territorio y, por ende, al propio mundo rural.

Referencias

Asociación Española de Pediatría (2017). *La salud medioambiental pediátrica, objetivo prioritario del siglo XXI* [Nota de Prensa]. https://www.aeped.es/sites/default/files/np_salud_medioambiental_aep_30112017.pdf

Asociación Nacional EDNA. (2020). *Guía de escuelas en la naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España*. La Travesía Ediciones.

- Collado, S. y Corraliza, J. A. (2016). *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza*. CCS, colección CAMPUS.
- Cornell, J. (2018). *Compartir la naturaleza. Juegos y actividades para reconectar con la naturaleza. Para todas las edades*. La Travesía Ediciones.
- Corraliza, J. A. y Collado, S. (2011). *La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil*. *Psicothema* (23, 2) (pp. 221-226). <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3874>
- Corraliza, J.A. y Collado, S. (2019). *Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia*. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 2019 Vol. 40(3), pp. 190-196. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2896>
- Gaytán, S. (2019). *I Aprender es vital: educar como aval del progreso humano*. <https://damassincaballeros.wordpress.com/2019/06/16/i-aprender-es-vital-educar-como-aval-del-progreso-humano/>
- II ¡Necesito jugar! La importancia neurobiológica de fomentar la diversión*. <https://damassincaballeros.wordpress.com/2019/06/16/ii-necesito-jugar-la-importancia-neurobiologica-de-fomentar-la-diversion/>
- III Re-pensando estrategias de aprendizaje: La naturaleza como recurso educativo*. <https://damassincaballeros.wordpress.com/2019/06/16/iii-nuevas-estrategias-de-aprendizaje-la-naturaleza-como-recurso-educativo/>
- IV Construir personas que aprenden disfrutando. Neuro-didáctica ambiental y aprendizaje fluido*. <https://damassincaballeros.wordpress.com/2019/06/>
- Godino, F. (2019). *Juegos y dinámicas de reconexión con la naturaleza. Caso práctico: el Aprendizaje Fluido como metodología de educación ambiental en el segundo ciclo de educación infantil*. [Comunicación]. VII Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores, Osuna, España.
- Godino, F. (2020). *El Aprendizaje Fluido: la emoción como motor del vínculo con la naturaleza*. <https://latravesiaediciones.es/educacion-ambiental/el-aprendizaje-fluido-la-emocion-como-motor-del-vinculo-con-la-naturaleza/>
- Godino, F. (2022). *Memoria I Edición del «Proyecto Piloto Escuelas a Cielo Abierto»*. Inédito. Godino, F. (2023). *Memoria II Edición del «Proyecto Piloto Escuelas a Cielo Abierto»*. Inédito. Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Capitán Swing.
- Kuo, M., Barnes, M. y Jordan, C. (2019). *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*. *Frontiers in Psychology* (10) (pp. 305). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full>
- Sampson, S. D. (2023). *Criando salvajes. El arte y la ciencia de enamorarse de la naturaleza*. La Travesía Ediciones.
- Sensat, R. (1921). *La Naturaleza en las ciudades y en la escuela. Jardines y campos de juego para los niños*. *Escuelas de Bosque*. Congreso Nacional de Educación convocado para 1920, Establecimiento tipográfico de Francisco Soler Prats, pp. 73-74.
- Wauquiez, S., Barras, N., Henzi, M. y Fundación Silviva (2021). *La Escuela a Cielo Abierto*. La Travesía Ediciones.

4.2 Sensibilización ambiental y co-aprendizaje mediante un proyecto participativo de restauración forestal post-incendio(Maials, Lleida)

Beatriz Duguy Pedra

Lucía Vidal Julián

Departamento de Biología Evolutiva, Ecología y Ciencias Ambientales, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona

Víctor Gil Ortega

Fundación Pau Costa

a) Resumen

En la segunda mitad del siglo XX, en la mayoría de los países mediterráneos europeos, el éxodo rural, y el consecuente abandono de las actividades agrícola y ganadera, causaron el aumento de la cantidad y continuidad espacial del combustible vegetal y la pérdida del mosaico agro-forestal (Lloret et al., 2002). Estas dinámicas, combinadas con los efectos del calentamiento global, han aumentado la ocurrencia de los grandes incendios forestales muy intensos, y por lo tanto muy severos (Duguy et al., 2013; Carnicer et al., 2022). Los impactos negativos socio-económicos y ecológicos de estos incendios, y la falta de una gestión forestal sostenible y adaptativa, aceleran la despoblación rural y dificultan la dinamización de estos territorios. La zona de estudio (Maials, Lleida), de clima mediterráneo seco, se vio afectada por el mayor incendio registrado en Cataluña en 2019 (unas 6000 ha); el cual causó una importante disminución de la presencia de sabinas (*Juniperus phoenicea*), especie emblemática de la zona sin adaptación al fuego. Los impactos de este incendio despertaron la preocupación de la población local lo que nos permitió iniciar un proceso participativo de sensibilización ambiental que pretende promover el intercambio de tipos de conocimiento (tradicional, técnico, científico, etc.). Se identificaron los actores locales relevantes con los cuales se está trabajando mediante dos aproximaciones: 1) codiseño e implementación participativa de acciones de sensibilización ambiental (talleres en la escuela, plantaciones populares, recogida de semillas, jornada de divulgación) y 2) plantaciones de restauración post-incendio para la conservación de la biodiversidad y promoción de la resiliencia de los ecosistemas al fuego (visitas de seguimiento con la población). Pretendemos, de esta forma, fomentar la implicación de la comunidad local en las decisiones sobre gestión y conservación de los ecosistemas y paisaje, y a la vez generar interacciones y sinergias que puedan dinamizar social y económicamente este territorio.

Palabras clave: Incendio forestal; conciencia ambiental; co-aprendizaje; proceso participativo; restauración ecológica.

b) Introducción

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el éxodo rural y el consecuente abandono de las actividades agrícola y ganadera afectó a muchas regiones de la cuenca mediterránea norte. Además, se llevaron a cabo plantaciones forestales sobre grandes superficies. Todo ello causó un gran aumento de la biomasa vegetal presente en estos paisajes y de la continuidad espacial de esta vegetación (Lloret et al., 2002; Duguy et al., 2003; Valladares et al., 2014). En muchos casos, se ha

perdido el tradicional mosaico agro-forestal que caracterizaba estos paisajes. Estas dinámicas, combinadas con una ausencia de gestión forestal adecuada y el cambio climático, que se está manifestando en la cuenca mediterránea con sequías y olas de calor cada vez más intensas y prolongadas (Pörtner et al., 2022), han causado un riesgo creciente de grandes incendios forestales muy intensos, y por lo tanto muy severos, que preocupa a las comunidades rurales y pone en jaque su desarrollo socio-económico (Duguy et al., 2013; Carnicer et al., 2022).

Los múltiples impactos negativos socio-económicos y ecológicos que suelen tener los incendios de gran dimensión e intensidad, combinados con la falta de una gestión forestal adecuada, aceleran la despoblación rural y dificultan la dinamización de estos territorios. Muchos ecosistemas mediterráneos están dominados por especies adaptadas al fuego y se recuperan después del mismo mediante un proceso de autosucesión (Hanes, 1971). Sin embargo, dados los rápidos cambios que afectan los regímenes de incendios, se observa una cierta pérdida de resiliencia en algunos sistemas; es decir que éstos se ven afectados de forma no reversible por el fuego. En algunos casos, esto supone la pérdida o alteración significativa de uno o varios servicios ecosistémicos relevantes.

Por otra parte, las poblaciones de especies que no presentan rasgos adaptativos al fuego pueden verse muy afectadas por los grandes incendios tras los cuales las fuentes de propágulos que permitirían una potencial recuperación de la especie suelen estar muy lejos. Este es el caso de la zona donde se desarrolla este proyecto (Maials, Segrià, Lleida), que se vio afectada en junio 2019 por el mayor incendio registrado en 2019 en Cataluña; el de Torre de l'Espanyol, de unas 6000 ha. Un proyecto de investigación anterior encargado por la Diputación de Barcelona (DIBA), propietaria de una finca forestal afectada por dicho incendio, nos permitió observar mediante trabajo de campo que, entre otros impactos, el fuego había causado una importante disminución de la presencia del *Juniperus phoenicea* (sabina). Se trata de una de las especies arbustivas que dominaban los matorrales de estos paisajes antes del incendio, pero que se caracteriza por no disponer de ningún rasgo de adaptación al fuego. No tiene capacidad de rebrote y no forma bancos de semillas cuya germinación se vea estimulada por el fuego. Es, sin embargo, una especie que favorece la biodiversidad y la dinámica sucesional en estos paisajes ya que sus frutos carnosos atraen a diferentes especies de aves que también consumen frutos de varias especies arbustivas rebrotadoras presentes en estas comunidades (e.g. *Pistacia lentiscus*) y contribuyen así a dispersar sus semillas. Las especies rebrotadoras confieren resiliencia frente al fuego a las comunidades y a los paisajes en los cuales son abundantes.

En el marco de la colaboración con la DIBA, se decidió iniciar un proyecto piloto para explorar qué estrategias de gestión, y en particular de restauración forestal post-incendio, pueden implementarse en este tipo de ecosistemas del Mediterráneo seco, muy poco productivos, sin interés económico y muy amenazados por los incendios forestales en el contexto del cambio climático, que son muy abundantes en Cataluña y en todo el Mediterráneo español. Se quiso desde un primer momento diseñar un proyecto participativo, trabajando con la población local, de tal manera que se pudiera promover una gobernanza más horizontal que fomentara el intercambio de conocimientos, mediante actuaciones de sensibilización ambiental

c) Objetivos

El objetivo general del proyecto es iniciar un proceso participativo de sensibilización ambiental y de promoción del intercambio de conocimientos (tradicional, técnico, científico...) en torno a la

restauración forestal post-incendio en una zona rural del Mediterráneo seco, afectada por el reto demográfico y por un riesgo creciente de grandes incendios en un contexto de cambio climático. Se pretende así promover nuevos modelos de gobernanza, una gestión forestal más adaptativa y sostenible que permita mejorar la economía y el bienestar social en el territorio de actuación.

d) Fundamentación

Pensamos que los impactos sociales y ecológicos que tuvo el gran incendio forestal de junio 2019 (la pérdida de una especie vegetal emblemática para los habitantes de la zona, en particular) pueden convertirse en una oportunidad para estimular la conciencia ambiental y fomentar la implicación de la comunidad local en la toma de decisiones sobre la gestión forestal y la conservación de su paisaje.

Es necesario explorar nuevos marcos de relaciones más horizontales entre diferentes actores (agricultores, propietarios forestales, administración, investigación, etc.) y combinar diferentes tipos de conocimientos y percepciones de los ecosistemas forestales para repensar colectivamente y con más esperanza las estrategias de lucha contra el cambio climático y afrontar el reto demográfico.

e) Metodología

Se identificaron diferentes tipos de actores (locales especialmente, pero también comarcales y provinciales) que pudieran ser relevantes directa o indirectamente en relación a la gestión forestal en la zona de estudio. Se organizaron encuentros para promover la relación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los actores. Mediante encuestas se identificaron los servicios ecosistémicos más importantes proporcionados por los bosques de la zona según estos actores, así como las amenazas y limitaciones más destacables que caracterizan estos ecosistemas forestales.

Se compartieron con estos actores los resultados de un proyecto de investigación anterior, centrado en la diagnosis ambiental hecha en campo de la zona afectada por el incendio de 2019 que permitió detectar sus principales impactos en las comunidades vegetales y el paisaje. Se acordaron y diseñaron de forma participativa las iniciativas que pudieran promover una sensibilización ambiental en la comunidad local en relación a los efectos del cambio climático en los ecosistemas forestales (a los impactos de los grandes incendios en particular) y a la necesidad de diseñar una gestión forestal (y restauración post-incendio) más sostenible y adaptativa.

Por otra parte, en colaboración con la DIBA, e implicando a los actores locales, se han diseñado y ejecutado plantaciones de restauración post-incendio para recuperar la biodiversidad afectada por el incendio de 2019 y promover la resiliencia de los ecosistemas de la zona frente al fuego.

f) Resultados

Tras la evaluación mediante trabajo de campo de los impactos ecológicos del fuego de 2019, se trasladaron los principales resultados a los actores locales. La constatación de la afectación de las poblaciones de *J. phoenicea* causada por dicho incendio ha sido un elemento motor clave en el trabajo de sensibilización ambiental entre los habitantes de Maials.

Esta especie era abundante en los ecosistemas de la zona, pero su presencia se ha visto significativamente reducida tras el incendio dado que no posee ningún rasgo adaptativo al fuego.

La población de la zona, y los actores con los cuales se ha trabajado en particular, se caracteriza por

tener toda la información científica sobre los impactos del fuego en esta especie (pérdida de biodiversidad) ha permitido una toma de conciencia sobre las consecuencias que pueden tener los grandes incendios forestales (cómo la pérdida de ciertos valores y servicios de los bosques del territorio) y también ha facilitado la movilización de los habitantes de Maials. Esto se ha canalizado mediante diferentes encuentros para co-diseñar e implementar diferentes acciones de sensibilización ambiental.

Desde el año 2021 se han llevado a cabo varias actividades, todas co-organizadas con actores locales y con el apoyo del equipo municipal:

- Talleres sobre los efectos de los incendios forestales en la flora local en la escuela primaria de Maials, en colaboración con su equipo docente
- Una plantación popular de sabinas en terrenos municipales, con la participación de familias, miembros de diferentes asociaciones, propietarios forestales, etc.
- Una recogida de semillas de sabina
- Una jornada de divulgación de información técnica y científica sobre la gestión forestal sostenible y diferentes iniciativas de desarrollo sostenible del territorio (con la participación de científicos, técnicos, administración y población local), co-organizada con el ayuntamiento de Maials, la escuela y el centro excursionista.

En cuanto a las actuaciones diseñadas y ejecutadas en colaboración con técnicos de la DIBA, se han llevado a cabo en enero 2024 las plantaciones de restauración post-incendio con diferentes objetivos:

- Plantaciones de sabina para la recuperación de la biodiversidad afectada por el fuego
- Plantaciones de dos especies rebrotadoras de fruto carnoso de la flora local (*Pistacia lentiscus* y *Rhamnus alaternus*) para promover la biodiversidad y la resiliencia de los ecosistemas y del paisaje al fuego

Estas plantaciones se han diseñado mediante el modelo de núcleos de dispersión y reclamo. Se trata de una técnica de plantación innovadora que pretende crear “islas” de especies de interés (las especies de fruto carnoso y/o rebrotadoras en este caso) para fomentar su dispersión en el paisaje a la vez que se logra una distribución más “natural” de las plantas al no plantarse según el modelo tradicional en líneas.

Las visitas de monitoreo y seguimiento se llevarán a cabo a partir de esta primavera con participación de la población local.

g) Conclusiones

La zona rural donde se desarrolla el proyecto es muy representativa de muchas otras del Mediterráneo español. Se enfrenta a múltiples factores limitantes de su desarrollo socio- económico (despoblación, envejecimiento, baja productividad de sus bosques, falta de gestión forestal y/o de apoyo por parte de la administración, emergencia climática, aumento del riesgo de grandes incendios forestales, pérdida de conocimientos tradicionales, etc.).

A partir del estudio de los impactos ecológicos de un incendio forestal que en 2019 causó gran alarma en esta zona y de la identificación de los actores clave del territorio, hemos podido iniciar un trabajo participativo en el ámbito de la restauración forestal post-incendio que está a un fuerte vínculo emocional con su paisaje. Así, la transferencia de la promoviendo la sensibilización ambiental y el

intercambio de conocimientos mediante diferentes actividades co-diseñadas con la población local.

Se han diseñado y ejecutado plantaciones de restauración post-incendio que quieren recuperar y promover diferentes servicios ecosistémicos en este paisaje y explorar aproximaciones para gestionarlo de una forma sostenible y adaptativa en un contexto de cambio climático, para mejorar el bienestar de esta comunidad rural.

El proyecto está permitiendo promover una gobernanza más horizontal en el territorio de actuación y múltiples tipos de interacciones que permiten compartir conocimientos y fomentar formas de co-aprendizaje poco exploradas en nuestra sociedad. Esto influye de manera directa en las relaciones que existen entre los actores locales, pero también entre éstos y los actores urbanos que estamos implicados en el proyecto.

El proceso participativo que hemos puesto en marcha está siendo transformador de ciertas dinámicas locales promoviendo la conciencia ambiental (y esperamos que a largo plazo una gestión forestal más sostenible), pero también de ciertas aproximaciones metodológicas de nuestro trabajo científico y de nuestra actividad docente.

Esperamos que la combinación del conocimiento tradicional rural con el científico permita repensar los modelos de gestión del territorio haciéndolos más adaptativos y sostenibles, y consiguiendo así mejorar el bienestar de las poblaciones.

h) Referencias

- Carnicer, J., Alegría, A., Giannakopoulos, C., Giuseppe, F., Karali, A., Koutsias, N., Lionello, P., Parrington, M. y Vitolo, C. (2022). *Global warming is shifting the relationships between fire weather and realized fire-induced CO2 emissions in Europe*. *Scientific Reports*, 12(1), 8–13.
- Duguy, B., Paula S., Pausas J.G., Alloza, J.A., Gimeno, T. y Vallejo., V.R. (2013). *Effects of climate and extreme events on wildfire regime and their ecological impacts*. En A. Navarra y L. Tubiana (Eds.), *Regional Assessment of Climate Change in the Mediterranean: Volume 2: Agriculture, Forests and Ecosystem Services and People*. (pp. 101-134). Springer, Science +Business Media, Dordrecht, Netherlands.
- Duguy, B. (2003). *Interacción de la historia de usos del suelo y el fuego en condiciones mediterráneas. Respuesta de los ecosistemas y estructura del paisaje*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- Hanes, T.L. (1971). *Succession after fire in the chaparral of southern California*. *Ecological Monographs*, 41, 27-52.
- Lloret, F., Calvo, E., Pons, X. y Díaz-Delgado, R. (2002). *Wildfires and landscape patterns in the Eastern Iberian Peninsula*. *Landscape Ecology*, 17(8), 745-759.
- Pörtner, H., Roberts, D., Tignor, M., Poloczanska, E., Mintenbeck, K., Alegría, A., & Craig, M., Langsdorf, S. et al. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Working Group II Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*.
- Valladares, F., Flores-Rentería, D., Forner, A., Morán-López, T., Díaz, M. (2014). *Influencia de la fragmentación y el clima en procesos clave para la regeneración del encinar*. *Ecosistemas*, 23, 37-47.

4.3 La escuela de educación permanente de personas adultas como espacio de reencuentro

Ana María Castillo Rodríguez

Profesora responsable de las secciones de Educación Permanente de Benalauría, Benadalid y Algatocín

a) Resumen

En las localidades de Benalauría, Benadalid y Algatocín, se encuentran ubicadas las respectivas Secciones de Educación Permanente de Personas Adultas, que dependen de la dirección del Centro de Educación Permanente de Ronda (provincia de Málaga, país España) y cuya responsable y autora de la presente comunicación, actúa como Jefa de Estudios Adjunta, en calidad de maestra itinerante y especializada en Lengua Extranjera (inglés). El objetivo de esta comunicación es dar a conocer mi experiencia como maestra de Educación Permanente de Personas Adultas y justificar un modelo de práctica educativa en los planes formativos que se imparten en los SEPS de los que soy responsable, partiendo de la premisa que un modelo de educación permanente basado exclusivamente en la instrucción académica o en la alfabetización, ya no tiene cabida en una sociedad movida por los continuos cambios y avances tecnológicos, la globalización y la pérdida de nuestra identidad cultural o el deterioro progresivo del medioambiente.

Palabras clave: Educación permanente; educación de adultos; identidad cultural; patrimonio.

b) Introducción

En las localidades de Benalauría, Benadalid y Algatocín, se encuentran ubicadas las respectivas Secciones de Educación Permanente de Personas Adultas, que dependen de la dirección del Centro de Educación Permanente de Ronda (provincia de Málaga, país España) y cuya responsable y autora de la presente comunicación, actúa como Jefa de Estudios Adjunta, en calidad de maestra itinerante y especializada en Lengua Extranjera (inglés). El objetivo de esta comunicación es dar a conocer mi experiencia como maestra de Educación Permanente de Personas Adultas y justificar un modelo de práctica educativa en los planes formativos que se imparten en los SEPS de los que soy responsable, partiendo de la premisa que un modelo de educación permanente basado exclusivamente en la instrucción académica o en la alfabetización, ya no tiene cabida en una sociedad movida por los continuos cambios y avances tecnológicos, la globalización y la pérdida de nuestra identidad cultural o el deterioro progresivo del medioambiente.

c) Fundamentación

En la legislación educativa (La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 mayo, modificada por la LOMLOE 3/ 2020, el Estatuto de Autonomía de Andalucía y la Ley de Educación de Andalucía), se pone de manifiesto que la educación se concibe como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En este contexto se afirma que la finalidad de la educación en personas adultas es ofrecer, en este sector de la población, la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.

Para desarrollar este objetivo la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha regulado los planes educativos de carácter no formal para personas adultas, además de otros dirigidos a la obtención de títulos académicos.

En las secciones de las que soy responsable, imparto, dentro de estos planes de carácter no formal, un plan para el fomento de la ciudadanía activa, denominado Conocimiento y Conservación del Patrimonio Cultural de Andalucía y del Medioambiente, cuyo propósito es permitir que el alumnado pueda conocer, apreciar y velar por la conservación de los principales elementos patrimoniales de tipo cultural y medioambiental que se encuentran en su entorno dentro de su pueblo en Andalucía.

Los objetivos generales de este plan educativo (Orden de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan los planes educativos de carácter no formal para personas adultas) se concretan en:

1. Desarrollar la sensibilización e implicación ante los problemas medioambientales y la conservación del patrimonio cultural.
2. Valorar la importancia de la conservación del patrimonio cultural y natural como elemento determinante de la calidad de vida.
3. Fomentar el conocimiento directo e indirecto del entorno natural y patrimonio cultural andaluz, a través de actividades didácticas de diversa índole y/o visitas al mismo.
4. Diferenciar entre crecimiento y desarrollo sostenible.
5. Adquirir conciencia de las incidencias que en el medioambiente tienen las actitudes personales.
6. Reconocer los principales valores culturales y naturales del entorno propio.
7. Fomentar actitudes participativas, solidarias y creativas con las instituciones protectoras y difusoras del patrimonio de la Comunidad Autónoma Andaluza.
8. Difundir las manifestaciones del arte, el patrimonio y la cultura andaluza en todas sus facetas.
9. Promover actitudes tolerantes hacia colectivos que han tenido una influencia notable en nuestra cultura.
10. Facilitar al alumnado la identificación de sus raíces, así como el conocimiento de su historia, valorando la riqueza y la variedad de la cultura andaluza.

Los contenidos de este Plan se han agrupado en centros de interés desde donde se trabajan los distintos aspectos del patrimonio cultural y la conservación del medioambiente, teniendo también presentes las necesidades psicoemocionales del alumnado. Los centros de interés se trabajan haciendo coincidir su temática con los períodos en los que, en el ámbito educativo, se estudian, entre otros, los contenidos referidos a:

- El mundo rural. Saberes campesinos y memoria biocultural
- La mujer rural de ayer y de hoy
- Costumbres y tradiciones populares
- Paz e interculturalidad
- Cultura andaluza.
- Homenaje a los libros y al cine
- Música y poesía
- Conservación del entorno natural y trabajos locales para un desarrollo sostenible

d) Metodología

Mi objetivo metodológico como docente impartiendo el citado Plan Educativo, es que el proceso de enseñanza aprendizaje convierta a la escuela en un lugar de reencuentro con los saberes campesinos tradicionales, culturales y medioambientales, en el que los alumnos y las alumnas sean también maestros y maestras. Los saberes de estas personas y su memoria biocultural (Halffter, p.19), con una media de edad avanzada, se comparten y se recuperan en espacios de debate y recuerdo de prácticas tradicionales, en los que también participan niños, niñas y jóvenes que se convierten en los alumnos y alumnas de sus abuelos y abuelas. Se trata, por tanto, de un doble reencuentro, el reencuentro con los saberes y el reencuentro entre generaciones, lo que va a permitir que los conocimientos patrimoniales y medioambientales de estas pequeñas localidades andaluzas no lleguen a caer en el olvido.

En esta práctica de transmisión de saberes y conservación de los mismos, toda la comunidad educativa, diferentes asociaciones y los ayuntamientos deben su participación de forma activa, por lo que la programación de contenidos y preparación de actividades en mi práctica docente se realiza en permanente coordinación con las diferentes entidades mencionadas.

Dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía y, concretamente, en la comarca de la Serranía de Ronda donde se encuentran ubicadas las localidades de Algotocín, Benadalid y Benalauría, en el Valle del Genal, encontramos un rico y variado patrimonio cultural y natural, debido, por un lado, a sus características geofísicas y, por otro, propiciado por su ubicación geográfica, que ha permitido la conservación de usos y costumbres tradicionales en las prácticas agrícolas y formas de vida campesinas heredadas de los pueblos árabes asentados durante siglos en estas tierras, así como de sus paisajes de enorme belleza y extraordinario valor ecológico, destacando especialmente la idiosincrasia urbanística de sus pueblos blancos.

La conservación de este patrimonio es una tarea ardua. La erosión cultural en los pueblos es evidente. La forma de vida y el desarrollo urbano y globalizado amenazan con la pérdida de identidad cultural y extinción de prácticas, conocimientos y saberes transmitidos en este valle desde generaciones, debido al espejismo de una vida más fácil y de trabajos más rentables económicamente. Ello ha propiciado el despoblamiento y el éxodo, la migración de la población joven que ha ido renunciando a la vida en y de los pueblos para trasladarse a la cercana Costa del Sol. Pero en estos pueblos, abandonados, sobre todo por políticas desarrollistas que no han invertido en la sostenibilidad de los mismos, se encuentra el alimento y el sostén de las ciudades y sus habitantes y es, por ello, por lo que urgen políticas que desarrollen de forma sostenible la vida de los pueblos y permitan, con las medidas oportunas, económicas, laborales y educativas, que nuestros jóvenes no se marchen y que los pueblos sigan viviendo.

La educación debe colaborar en este sentido. La educación rural, lejos de instruir en conocimientos ajenos a la realidad social, patrimonial y natural de su alumnado, debe acercar a éste a las realidades mencionadas y, por ello, el reencuentro con sus tradiciones y saberes debe ser la línea transversal del aprendizaje. La educación rural debe convertirse en una educación rural más auténtica, cercana y válida para sus actores sociales. La Escuela de Personas Adultas puede ser de gran ayuda, en este sentido, y ser uno de los instrumentos en la formación de los más jóvenes.

Por otra parte, y sin olvidar que las personas adultas necesitan en su formación permanente adquirir nuevos aprendizajes, los y las jóvenes se presentan como modelos a seguir ayudando a las primeras en la adquisición de otros conocimientos como la alfabetización digital, o en su visión y comprensión

del mundo actual, participando las personas mayores en las muchas actividades conmemorativas y situaciones de aprendizaje complementarias destinadas a desarrollar valores, en una sociedad cada vez más desprovista de los mismos y que, actualmente, se implementan en escuelas e institutos. En realidad, se trata de una especie de retroalimentación que se produce entre el enseñante y el enseñado en el proceso de enseñanza aprendizaje, y que ya fue argumentada por el pedagogo Paulo Freire cuando escribía que “nadie lo ignora todo ni nadie lo sabe todo” y que, por eso, “aprendemos siempre”(Freire, cuarta carta). En el caso que nos ocupa, entonces, maestros y maestras nos convertimos en animadores y organizadores de estos encuentros tan especialmente educativos, siguiendo una línea metodológica que nos conduce a un proceso más cercano y humano en la consecución de un aprendizaje realmente significativo.

Por otra parte, en el desarrollo de los conocimientos de las personas adultas hemos de tener en cuenta que éstas van a mejorar su aprendizaje si conocen el resultado de su esfuerzo y, por ello, es necesario que el alumno compruebe continuamente la eficacia de su trabajo. La actualización de sus conocimientos y el aprendizaje de aquellos no adquiridos, así como sus motivaciones, tienen que estar presentes en cada propuesta didáctica. Además, el alumnado de Educación Permanente demanda la escuela como espacio de diversión o de relación social. En este Plan formativo la media de edad es muy avanzada y el alumnado muestra interés por dar explicación a sus emociones, entender y ser entendido y comprobar que, en este espacio de encuentro, su estado anímico y su salud mejoran.

Desarrollo de actividades

A continuación, voy a exponer un modelo de programación anual con ejemplo de actividades que ejemplifican lo argumentado anteriormente.

- Día de la Mujer Rural, donde se trabaja la ruralidad con una nueva perspectiva de género.
- Organización de un Club de Lectura Fácil.
- Talleres de dietética y hábitos de vida saludable para jóvenes y mayores. Intervención de las personas mayores sobre sus hábitos saludables en la alimentación.
- Taller sobre gestión de emociones.
- Tradición del Día de Todos los Santos explicada por las personas mayores y Fiesta de *Halloween* explicada por los y las más jóvenes.
- Día Internacional contra la Violencia de Género. Debate entre el alumnado mayor y el más joven.

- Día de la Constitución. Los y las mayores cuentan sobre sus deberes y derechos oprimidos. Los y las jóvenes, escuchan y reflexionan sobre sus libertades y sus deberes
- Tradiciones navideñas. Nuevas tendencias y costumbres en La Navidad. Coro de villancicos y Retablo de Navidad intergeneracional.
- Jornada de Convivencia de las escuelas de los tres pueblos. Encuentro de personas mayores y reencuentro de saberes culinarios.
- Día Escolar de la Paz y la No Violencia. Actividad conjunta reivindicativa.
- Día de Andalucía. Las personas mayores hacen talleres de elaboración de jabón, cultivo de huertos, elaboración de pan, recogida de frutos, pastoreo. Los jóvenes explican sus conocimientos sobre diversos aspectos de la geografía de Andalucía, ciudades, escritores y escritoras y otros personajes que han participado en su historia, su arte y conservación.

- Giras y salidas al entorno. Las personas mayores explican la flora y la fauna del entorno. Se habla del ganado autóctono y de la limpieza de los campos. Se lleva a cabo una actividad de recogida de plásticos.
- Taller de poesía. Una vez realizadas son leídas y recitadas en un acto conjunto. Los y las mayores muestran coplillas y canciones populares.
- Taller de juegos tradicionales y canciones populares. Los y las mayores explican y el alumnado joven los practican. A su vez éste explica sus juegos usando las nuevas tecnologías. Se hace una reflexión sobre el uso de las pantallas.
- Feria del libro con talleres para la elaboración de haikus y lectura fácil.
- Certamen literario para el alumnado joven y mayor de relatos cortos.
- Apadrinamiento lector del alumnado mayor al joven en el que se intercambian lecturas.
- Pasacalles reivindicativo sobre el papel de la mujer en la sociedad.
- Día del Medioambiente. Hablamos de fuegos. El alumnado de personas mayores explica las prácticas tradicionales de prevención.
- Taller de reciclado. Las personas mayores explican sus prácticas en el uso de las tres erres: reutilizar, reducir y reciclar. Los jóvenes explican cómo reciclar en el mundo actual.
- Día de los Museos. Visita a diferentes museos etnográficos de la comarca y al pueblo museo de Genaguacil.
- Fiestas locales y patronales. Propuestas para su conservación. Representaciones de los distintos grupos de edades.
- Clausura del curso escolar con fiesta conjunta de toda la comunidad educativa y exposición de trabajos.

Por último, explicaré brevemente el desarrollo del Plan Formativo de Lengua Extranjera (Inglés) que también imparto. En este Plan Educativo mi trabajo va encaminado a desarrollar las destrezas lingüísticas necesarias que puedan utilizarse en situaciones reales de comunicación, en contextos turísticos (hoteles, tiendas y restaurantes) y prácticas en el uso gramatical del idioma.

El aprendizaje del idioma es una ayuda en la sostenibilidad del empleo en el sector del turismo rural, fuente de desarrollo económico en estos pueblos. Se trata de un recurso necesario que puede ofrecerse desde la escuela, desde donde tratamos de favorecer el empleo local para paliar la despoblación.

e) Conclusiones

A modo de conclusión, entiendo que la experiencia propuesta y descrita en este trabajo, que he evaluado y sobre la que he reflexionado concienzudamente durante los tres cursos escolares que vengo impartiendo clase como maestra de Educación Permanente de Personas Adultas, puede ser de interés para toda la comunidad educativa rural de la que tengo el honor de formar parte, teniendo en cuenta que los resultados están siendo bastante positivos en lo que se refiere al objetivo principal de la misma, y por el entusiasmo y acogida con que estas prácticas educativas están desarrollándose en colaboración con todas las instituciones.

Las Escuelas de Personas Adultas en los pueblos necesitan dinamismo y deben ser lugares de encuentro para que sigan manteniéndose como pilares necesarios e imprescindibles en el desarrollo cultural y educativo de nuestra comarca.

f) Referencias

- Alarcón, P. C. (1979). *Escuelas Populares. Pedagogía de adultos en los barrios. Zero.*
- Freire, P (2010). *Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.*
- García, J. (1977). *Un tema importante: la educación permanente. Aula abierta, nº19, 23-38.*
- Groes, T. (2016). *Paulo Freire, la educación de adultos y la renovación pedagógica (1970-1983). Tendencias Pedagógicas, 27, 161-176. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.006>*
- Halffter, G. (2009). *La memoria biocultural. Cuadernos de Biodiversidad (30), 19–22. <https://doi.org/10.14198/cdbio.2009.30.04>.*
- Lavara-Gross, E. (1985). *La educación básica de adultos en España, en un contexto de educación permanente (Tesis Doctoral Curso 1984-85). UNED.*
- Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo modificada por la LOMLOE 3/2020) (BOE 340, de 30 de diciembre de 2020).*
- Orden de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan los planes educativos de carácter no formal para personas adultas. (BOJA 202 de 15/10/2007).*
- Ortiz Colón, A. (2005). *La formación básica de personas adultas en Andalucía desde la perspectiva del profesorado. Revista Fuentes, (6).*

4.4 A ti también...

Natividad García Hernández

Diputación de Valladolid

a) Resumen

Las Aulas de Cultura es un programa educativo, que la Diputación de Valladolid desarrolla en los municipios de la provincia de Valladolid, desde hace 40 años. En este curso, para conmemorar esta efeméride, se ha elaborado un libro único, lleno de ternura y pedagogía, reflejando ese carisma propio que caracteriza al programa, tanto en la metodología utilizada, como en los objetivos y estrategias que se llevan a cabo, donde los profesionales diariamente recorren cada uno de los pueblos de la provincia, llegando a los municipios más pequeños, con el único requisito que se mantiene desde su comienzo: “hay una mesa, un espacio y un grupito de personas que quieran aprender disfrutando... lo demás se va haciendo”.

Este trabajo que presentamos, denominado “A ti también...” son una historia vivida por un gran número de personas que han experimentado el paso del tiempo. Han aprendido, disfrutado, soñado, reído, llorado, han viajado; en definitiva, han construido un mundo único y auténtico en el que el Aula y sus gentes han servido de herramienta, de excusa y en la mayoría de las veces de trampolín para dar el salto a lo que cada una de ellas tenía oculto. De repente se encuentran con que ha habido un cambio; se ha producido el salto, se ha dado el paso y ya no hay vuelta atrás.

El libro recoge lo que han supuesto las Aulas en las vidas de sus participantes: sus recuerdos, sus retos y sus logros, sus fracasos y sus éxitos, cómo empezaron y por qué o por quién, sus miedos, sus ilusiones, cómo se han interrelacionado con los demás o han cambiado sus vidas, qué han descubierto y cuáles han sido sus sueños o deseos. En él se atisban todo aquello que han supuesto procesos significativos de aprendizaje y de desarrollo personal. Y nos descubren una metodología propia en la que los “maestros”, son portadores de alegría, de nuevos conocimientos y de ilusión; en un espacio que para algunos se ha convertido en el lugar donde se pierde el miedo y se gana autoestima, donde el “yo no puedo” no existe. Cada texto es un pedacito de vida, un fragmento del gran tapiz que conforman las Aulas, tejido por todos sus participantes a lo largo de los años y que revelan la intrahistoria de sus pueblos y de sus familias; aquella que ningún libro recoge y que por tanto no existe, salvo en sus corazones.

Palabras clave: Educación permanente; medio rural;

b) Introducción

“A ti también...” “este título, extraído de uno de los textos escritos por un alumno del programa, podría decirse que es equivalente a estas dos **palabras clave: AULAS DE CULTURA**, programa de educación no formal, permanente y rural que desde el curso 1983/84 camina por los 224 municipios de la provincia de Valladolid. Durante 40 años hemos intentado ser ese “*Hotel existencia*” del que hablaba Paul Auster, en su obra *Brooklyn Follies*, abriendo sus puertas cada semana para todas las personas que han decidido acercarse a él, sólo un requisito se les ha pedido para traspasar sus puertas, es el atreverse a saber.

c) Objetivo

Este libro, construido con los relatos y sentimientos de los participantes en las Aulas de Cultura, queremos que sirva como prueba de que este método de Historias de vida, consigue llegar a lo más profundo de las personas para hacer pedagogía, además de verificar con la lectura del mismo, que el Aula de Cultura es un buen lugar de convivencia, de que el aprendizaje puede ir de la mano de disfrutar, y ser también un espacio de igualdad y solidaridad

d) Fundamentación

Han sido muchas las personas que se han atrevido a “traspasar estas puertas”, 16 iniciaron el recorrido, en un municipio pequeño de la provincia de Valladolid, Renedo de Esgueva, en 1983, ya los pocos meses de conocer que existía este espacio abierto, imaginativo y emocional, ante nuestros ojos se empezaron a abrir nuevas aulas, como crisálidas que se abren y florecen cada semana con más fuerza y color. En tres meses, el último trimestre de 1983 pasamos a tener 17 aulas, en diecisiete municipios, en los diferentes puntos de la provincia, las personas participaban con alegría, en libertad, con tolerancia, sin voces estridentes, porque aprender disfrutando era el objetivo.

Muchos han sido los avatares que el tiempo nos ha deparado. Dudas, pequeñas certezas, descubrimientos que a veces llamean en el aceite de una pregunta o de una opinión, extravíos y reencuentros en senderos de jardines que se bifurcan. Novedades y pérdidas, pero siempre, como decía Paulo Freire, intentando transformar las dificultades en oportunidades. Buscando la magia cotidiana todos los días, en cada localidad, en cada grupo, en cada persona.

Las Aulas, después de cuarenta años de recorrido, tienen un carisma propio, un sello que las hace diferentes. Son una historia vivida por un gran número de personas que han experimentado el paso del tiempo. Han aprendido, disfrutado, soñado, reído, llorado, han viajado; en definitiva, han construido un mundo único y auténtico en el que el Aula y sus gentes han servido en ocasiones de herramienta, en otras de excusa y en la mayoría de las veces de trampolín para dar el salto a lo que cada una de ellas tenía oculto. De repente se encuentran con que ha habido un cambio: se ha producido el salto, se ha dado el paso y ya no hay vuelta atrás.

e) Metodología

Este programa, de la Diputación de Valladolid, cuenta con 24 técnicos, maestros, como nos llaman en los pueblos, que cada día recorren los diferentes municipios de la provincia de Valladolid. En cuarenta años de vida, se han pasado por infinidad de etapas, desde su origen en el teatro, porque en Renedo así empezó, hasta hoy día que tenemos talleres de cine, de Arte, de mitología y hasta de Filosofía. Y de pronto, nos damos cuenta que hemos cumplido 40 años, que 3400 personas disfrutaban aprendiendo cada semana en cada uno de los grupos y nos preguntamos qué hacer para que esta efeméride sea recordada porque refleja el sentimiento de tantas personas...

Se han elaborado videos conmemorativos, congresos de alumnado, participación en diferentes congresos de Educación, llevando el proyecto “Aulas de cultura” como medida de acción positiva, cuando estos conceptos se empezaban a abrir paso en el mundo, hemos enseñado a leer, a viajar, a tener un título académico, nos hemos presentado a Premios, hemos explicado y difundido este método pedagógico propio que ha provocado un aliciente, un apego en muchos casos para

seguir en este mundo rural y cada año nuevos proyectos, nuevos programas, etc., movimientos educativos, propuestas pedagógicas que dinamicen y remuevan los deseos de seguir aprendiendo y construyendo un mundo propio, y sobre todo que el aprender sea equivalente a disfrutar. Pero faltaba darle una forma material que por una parte recogiera el sentir de cada una de las personas participantes y por otro lado, que esos sentimientos en forma de palabras pudieran ser compartidos por todo el gran grupo, y así concluimos que algo parecido a la metodología llamada “historias de vida” podría servirnos.

Invitamos al alumnado a escribir algunas historias de sus vidas relacionadas con las vivencias surgidas en y desde las Aulas. El objetivo era muy claro; deseábamos editar un libro que sintetizara el sentir, el significado y la trayectoria de este hermoso proyecto que ha perdurado a lo largo de cuarenta años. Lanzamos la idea, y empezaron a llegar relatos, cada vez más, unas ganas enormes de expresar sus sentimientos. Elaboramos un método para que, tanto el profesorado como las personas que escribían, se sintieran como parte del proyecto y a la vez resultara una obra entrañable, única que recoja sus voces y emocione. Y de esta forma, surgió *A tí también...*, siendo pues, una antología de relatos extraordinarios y reales. Una pequeña selección de los temas que recorren el programa de las Aulas: la música, el teatro, la amistad, la solidaridad, el azar.... Pretende ser un reflejo de aquello que constituye la vida cultural y el aprendizaje en continua renovación, en un mundo rural en peligro de despoblación y aislamiento.

Por razones de espacio, nos hemos limitado a recoger solamente 105 historias, aunque creemos que esta mínima muestra, representa con fidelidad las situaciones más características que se dan dentro del Aula, así como las emociones surgidas del corazón de quienes la enriquecen con su lúcida asistencia. 105 textos escritos por el alumnado de diferentes edades y municipios de la provincia de Valladolid: comprenden una franja de edad entre, 24 años, el más joven, hasta 99 años la más mayor, siendo mujeres la gran mayoría. Representa una pequeña muestra de los miles de textos recibidos entre los miles de alumnos y alumnas que participan en el programa.

f) Conclusiones

Este trabajo recoge lo que han supuesto las Aulas en las vidas de sus participantes, sus recuerdos, sus retos y sus logros, sus fracasos y sus éxitos, cómo empezaron y por qué o por quién, sus miedos y sus ilusiones, como se han interrelacionado con los demás o han cambiado sus vidas, qué han descubierto y cuáles han sido sus sueños o deseos. En él se abordan los temas tratados en las Aulas, en las clases, los objetivos perseguidos, las aspiraciones realizadas y las actividades que han supuesto procesos significativos de aprendizaje y de desarrollo personal. Y nos descubren una metodología propia, en la que los profesores, los maestros como nos llaman, son portadores de alegría, de nuevos conocimientos y de ilusión; en un espacio que para algunos se ha convertido en el “nuevo jardín de Epicuro”, un lugar donde se pierde el miedo y se gana autoestima, donde el “yo no puedo” no existe, porque juntos si se consigue, y se puede.

Nos encontramos con relatos de todo tipo: reflexivos, cómicos, dramáticos, descriptivos, poéticos. Las temáticas adoptadas son múltiples: recuerdos de viajes, el primer día de clase, el cariño de y hacia los animales, la solidaridad entre compañeras, entre los vecinos, una mesa que une al grupo común sistema solar, un inodoro especial, la presencia del Covid, el descubrimiento de la música clásica... pero hay algo que los une: el sentirse parte de un programa común de Educación a lo largo de la vida. Son historias que recogen las experiencias personales y colectivas de los participantes, escritas con

una profunda convicción y cariño, escarbando en la memoria para encontrar lo que hay en el paisaje emocional de cada uno. Pequeñas crisálidas que palpitan antes de eclosionar en forma de palabras. Cada texto es un pedacito de vida, un fragmento del gran tapiz que conforman las Aulas, tejido por todos sus participantes a lo largo de los años y que revelan la intrahistoria de sus pueblos y de sus familias; aquella que ningún libro recoge y que por tanto no existe, salvo en sus corazones. Voces que provienen de una España que se vacía y a veces se invisibiliza.

Como ejemplo real de estas voces que provienen de lugares que se vacían, nos encontramos con un pequeño texto de Sabina, 87 años, que acude a las aulas desde el principio en un municipio de 34 habitantes y como crisálidas en forma de palabras, nos escribe y decora su texto, sus palabras escritas reflejan tal sentimiento... que no deja a nadie indiferente, pues de él se deduce, la despoblación y la vez las ganas de seguir en el aula, su gusto por la escritura, porque ella ha aprendido con nosotros a escribir, su esmero en hacerse entender y hacerlo atractivo.

He considerado que el texto “*Mis amigas las golondrinas*” que aparece al final, refleja el objetivo perseguido con este proyecto y con el programa de Aulas de Cultura:

Mis amigas las golondrinas

Sabina 87 años

En mi pueblo sólo estamos 28 personas censadas, pero viviendo sólo estamos 15. En mi calle estamos viviendo la mitad de los vecinos. Pero no saben ustedes que tristeza. Hay días que no nos vemos, es mucha la soledad. Si vamos el domingo a misa nos vemos, pero no todos porque muchos no van.

Luego los lunes al médico que viene si se le avisa, sino no viene; y al ATS, este si viene todos los lunes. Y también todos los lunes nos reunimos 5 alumnas en el Aula de Cultura y estamos juntas casi dos horas con nuestra profesora Ana, ¡que ya tiene paciencia con nosotras!

Como ven, mucha soledad, si hace bueno damos un paseo cada una por nuestra cuenta, no vemos a nadie, bueno sí a los pajaritos y a las golondrinas que vienen por San José y se van por la Cruz de setiembre.

Últimamente tenemos un Aula Cultural de Ordenadores, vamos 7 personas.

El 26 de junio es la fiesta de mi pueblo, acuden muchos vecinos que están por toda España y se acuerdan de San Pelayo, pero es solo un día al año.

¿Qué, les gustaría vivir a ustedes aquí? Cuando yo era niña íbamos 63 niños a la escuela y ahora no hay ni uno. ¡Qué pena!

Un saludo.

Además, este otro de Carmen, con 80 años, y vecina de otro municipio de 270 habitantes.

“Me estoy haciendo mayor” Carmen, 80 años

Cuando me levanto los viernes ya estoy más contenta porque es el día que tenemos las Aulas y nos reunimos todos y eso me alegra mucho. Además de aprender, es una tarea que no quiero perder. Llevo dieciocho años asistiendo, me estoy haciendo mayor y las lecciones se me olvidan más.

El programa de Aulas de Cultura se ha convertido en un referente educativo y social para la población del medio rural, concretamente de la provincia de Valladolid. Ha generado una metodología propia, en la que se ha apostado por llegar a todos los municipios, a aquellos lugares donde apenas hay población y el aula se convierte en el núcleo generador (en palabras de Paulo Freire) de la vida comunitaria en el pueblo.

La evolución de las acciones pedagógicas ha sido muy grande, desde enseñar a dibujar la primera letra, pasando por estar en la universidad, aunque solo fuera una semana, supuso un impulso enorme para la autoestima de muchas personas, que veían ese hecho como inalcanzable. Usar un teléfono móvil, convirtiéndose en la ventana al mundo en la época terrible que vivimos en la pandemia, y ahora, muchas de nuestras alumnas estudian Arte y Filosofía. Se ha pasado de “justificar” su asistencia al aula, tanto al marido como a sus hijos y resto de familia, a dar el salto con seguridad y salir a un viaje, sin miedo ni tener que llevar a casa “una bandeja pintada” para que su familia valorara que ella “fuera a la escuela”.

Se ha contribuido con firmeza a dar una consideración profesional a todas las personas que cada día llevan “escuela” a los diferentes pueblos, dejando de ser esos titiriteros de las aulas, a ser considerados profesionales, profesores de la cultura, dando una estabilidad laboral que garantiza que el programa tiene futuro, 40 años navegando en este mar que con incertidumbres cada día, no perdemos el cuaderno de bitácora.

En los municipios pequeños, en esta provincia son la mayoría menores de 100 habitantes, el aula de cultura ha sustituido al aula de la escuela, es decir, donde había escuela de primaria, con niños y niñas aprendiendo, ahora hay un aula de mayores, que igualmente aprenden, pero con un añadido fundamental e imprescindible, que además disfrutan. Ese es nuestro objetivo y nuestra razón de existir.

g) Referencias

Auster, P. (2006). Brooklyn Folies. Anagrama

Aister, P. (2002). Creía que mi padre era dios. Anagrama

Brainard, J. (2009). Me acuerdo. Sexto Piso S.A.

De Castro, Á. (1987). Aulas de cultura en el medio rural. Editorial Popular

Romao, J. E. (2003) Pedagogía dialógica. Ediciones del CReC

Martínez-Paramio, A. (2006). Gente Feliz. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes

Marzo, Á. (2021). Miradas sobre la educación a lo largo de la vida. Montaber

Freire, P. (2017) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI

Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI

4.5 Comunidades de Aprendizaje en el ámbito rural: aportes, desafíos y dificultades.

Belén González Triviño

CPR San Hilario de Poitiers (Comares)

Analía Leite Méndez

María Jesús Márquez García

Grupo de Investigación ProCIE, Proyecto ReDOC (Universidad de Málaga)

a) Resumen

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje constituye una apuesta pedagógica de transformación, diálogo y colaboración donde los centros educativos se convierten en espacios abiertos, participativos y donde el aprendizaje de todos y todas desde la comunidad representada por alumnado, familias, vecinos, asociaciones e instituciones es transversal a todas las acciones y decisiones educativas. Desde este marco, la comunicación presenta la experiencia del CPR San Hilario de Poitiers de Comares, Comunidad de Aprendizaje de una zona rural de la Axarquía Malagueña. Proyecto que lleva más de seis años trabajando por la Comunidad Educativa, por conseguir una transformación social y educativa de la zona, principalmente con las interacciones y la participación de la comunidad en la vida escolar.

Llevando a cabo cada una de las Actuaciones Educativas de Éxito que las CdA nos ofrece, siendo de gran acogida por el alumnado, familias y voluntariado las Bibliotecas Tutorizadas, donde la participación es muy elevada. Esta AEE consiste en abrir el centro de forma gratuita, accesible para todo el alumnado y fuera del horario lectivo ofreciendo actividades demandadas por el alumnado. Al ser un centro rural, muchos alumnos y alumnas viven en pedanías bastantes alejadas del colegio, este tipo de actividades ayudan a compartir un espacio común fuera del horario escolar y ayudan a tener mayores interacciones con sus compañeros/as, familia y voluntariado, ofreciendo recursos y ayuda. La Biblioteca Tutorizada reduce las desigualdades educativas, ya que ayuda a abordar dificultades de aprendizaje y proporciona apoyo adicional, operan fuera del horario escolar, se ofrece al alumnado y a las familias un espacio de aprendizaje accesible y gratuito. Aunque las Bibliotecas Tutorizadas puedes adoptar varias formas, su característica principal es proporcionar un espacio comunitario y abierto donde todos/as, especialmente los niños y niñas, pueden interaccionar.

Palabras claves: Comunidades de Aprendizaje; biblioteca tutorizada; comunidad educativa.

b) Introducción

En el marco del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el video presenta la experiencia de la biblioteca tutorizada como un espacio de encuentro de familias, alumnado y profesorado donde se van fortaleciendo lazos, se comparten saberes y se desarrollan acciones consensuadas con la comunidad. La biblioteca tutorizada es una práctica que promueve la democratización del conocimiento, las relaciones y la construcción de un espacio abierto a la comunidad. La diversidad de acciones que se despliegan tiene como finalidades principales la contribución a la mejora del

aprendizaje de los alumnos y alumnas, la mejora de la convivencia en el centro educativo, formación constante del profesorado, prevención de los conflictos a través del diálogo igualitario y en nuestro caso, añadimos dinámicas y herramientas que nos aporta nuestra formación en centro centrada en neuroeducación y disciplina positiva.

c) Conclusiones

Los resultados obtenidos acerca de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en nuestro centro durante estos últimos siete cursos escolares confirman que la aplicación de las mismas, propicia cambios tanto académicos, como sociales y personales.

Con las Bibliotecas Tutorizadas (extensión del tiempo de aprendizaje) y con todas las AEE propias de las CdA hemos conseguido los dos objetivos principales de estos proyectos educativos didácticos que son, aumentar el rendimiento académico del alumnado reduciendo por ello los índices de fracaso escolar, y mejorar el clima de convivencia, implicando para ello, de manera directa a toda la Comunidad Educativa, haciendo que todos los agentes personales tomen un papel activo en el cambio y la transformación del centro, de la educación y la enseñanza, así como de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto apasionante. Es una oportunidad única que ofrece las mismas oportunidades a todos los alumnos y alumnas. Y para conseguirlo, solo tenemos que desearlo y soñarlo y así, lograr adentrarnos en esa transformación que puede cambiar muchas vidas.

d) Referencias

Díez-Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 19-30.

4.6 El Jardín de las Mujeres. Una experiencia de cultura comunitaria

Martina Di Paula

Natalia Resnik

Valeria Di Paula

Asociación para la Agroecología Mediterránea ALMUNIA

a) Resumen

Desde Almunia, Asociación para la agroecología mediterránea, hemos trabajado diversas propuestas creativas en el marco de distintos proyectos de educación y sensibilización alimentaria. Nos hemos centrado en el objetivo de llegar a públicos diversos con una propuesta de arte colectivo, resignificando el bordado, el collage, el arte textil, para abonar la reflexión, el espíritu crítico y poder profundizar en el autoconocimiento y en la capacidad de toma de decisiones acerca de qué sistemas alimentarios queremos, y sobre quiénes son sus verdaderas protagonistas. Se trabaja en una propuesta de arte comunitario como un motor de ciudadanía, para experimentar y desarrollar una mirada sensible y crítica sobre el mundo que nos rodea y reforzar la cohesión de la comunidad integrando su diversidad. Una oportunidad para poner en valor la inteligencia colectiva, las propias experiencias, facilitar la mirada crítica, compartir aprendizajes, y generar durante el proceso una obra de arte colectiva: un collage textil. Se realizaron tres murales textiles con la participación de personas y muy diversos colectivos en tres contextos diferentes (escolar, vecinal y rural). Asimismo, se articularon lecturas, charlas y microtalleres de distintas temáticas para motivar y generar una experiencia integral. Además, se está elaborando un documental de la experiencia.

Palabras clave: Agroecología; ecofeminismos; cultura comunitaria; arte colectivo; bordado.

b) Introducción

La etimología del verbo bordar tiene una raíz indoeuropea (bhar) que significa punta, aguja, que la emparenta con la palabra fastus del latín, que dio fastuoso y fastidio. Bordado y bordar vendrían después del francés antiguo bord, que significa “lado de la nave” (Jazmina Barrera, 2021).

El domingo 17 de septiembre se desarrolló la primera sesión del taller “El jardín de las mujeres: entre puntadas germina nuestra conciencia alimentaria”. En el marco del Ecofestival, unas jornadas de alrededor de 10 días que aglutinaron gran parte del movimiento ecosocial malagueño, donde quisimos que las ecofeminismos y la soberanía alimentaria tuvieran su lugar. Es así que surgió la idea de hablar del papel de las mujeres en los aspectos que permiten la vida, su vínculo con la tierra, y especialmente en la producción y transformación de alimentos locales. Sin embargo, había necesidad de que no fuera una cátedra, un discurso que llegase a la misma gente de siempre. Así que decidimos reapropiarnos de actividades que tradicionalmente han fomentado la comunidad: tejer y bordar, y empezar a generar como fruto de los debates y las reflexiones una obra de arte colectiva.

De esta forma, se materializó el evento. Un encuentro muy intergeneracional de personas que, mientras bordaban parte de lo que será un gran mantel sobre el que comer productos locales una vez finalice el proyecto, reflexionaban sobre dónde estaban las mujeres en el campo, en la agricultura y

en la alimentación, como han sido y cómo son las relaciones y los intercambios campo y ciudad, qué rol tienen y han tenido las mujeres.

El lugar donde se realizó este primer encuentro fue la tienda física de la Cooperativa malagueña de Consumo Merkaético. A partir de la primera sesión, se empezó a realizar otras sesiones en parques y plazas públicas, para poder llegar a otros públicos. De esta forma, se ha tenido en cuenta la carga emocional de los espacios, así como su significación (Ruiz Romero, 2017). La antropología urbana, en tanto que estudiosa de la simbología de los espacios, cobra aquí un rol de importancia al sacar al espacio público una actividad relegada al privado.

Este ejercicio nace de querer resignificar la costura. Resignificar en el sentido de resimbolizar. Convertir una práctica feminizada en feminista. Se trata de generar espacios donde todas las voces puedan ser escuchadas. Donde poner en valor prácticas y conocimientos infravaloradas de nuestras madres y abuelas. De esta forma, se hace un trabajo de memoria en torno a la actividad (Ruiz Romero, 2017). El acto del bordaje en el imaginario social tiene un elemento de colectividad. Se borda para algo común o se borda en común. Es más, incluso en el lenguaje actual se hace mención a tejer red como forma de relacionarnos, de construir en colectivo. Además, también se observa cómo se crea algo propio material.

1. ¿Qué bordamos? Un mantel, que cuando esté listo albergará una comida con productos agroecológicos locales y de comercio justo. ¿De qué hablamos mientras bordamos? De donde están las mujeres en el campo, en la producción de alimentos, el papel de los huertos urbanos, del conocimiento que tenemos las mujeres, de la alimentación en las ciudades, en las escuelas, en los hospitales...

c) Objetivos

El objetivo consistió en desarrollar un proyecto experimental en artes visuales, performativos, un collage textil de forma colaborativa con participación de distintos colectivos malagueños, que fortalezcan la producción cultural con perspectiva de género. Asimismo, se buscó potenciar las colaboraciones entre creadoras, tejido asociativo local, sociedad civil y administración, y desarrollar propuestas innovadoras en creación cultural y artística de carácter participativo y comunitario comprometidas con la igualdad, y los cuidados de las personas y el medio ambiente.

Se buscó abrir un diálogo transdisciplinar entre artes, las ciencias sociales y alimentarias en torno a las políticas culturales de igualdad vinculadas a la soberanía alimentaria desde una perspectiva ecofeminista.

Se trata de un proyecto de ciencia ciudadana que pretende poner en valor la inteligencia colectiva, conectando a las personas, reflejando sus inquietudes, facilitando el diálogo, la reflexión y el debate y como resultado de todo este proceso crear una obra colectiva de arte textil, un collage textil.

Objetivo general

Sensibilizar y reflexionar en comunidad sobre la ética y la estética de los cuidados de la naturaleza y de las personas vinculadas a los sistemas alimentarios de base agroecológica.

Objetivos específicos

OE1: Crear un mural textil con participación de distintos colectivos (consejo sectorial de las mujeres de ayuntamientos de la provincia, red de asociaciones de mujeres de la provincia de mujeres,

alumnado de colegios del proyecto de ecocomedores, entidades juveniles, comunidad merkaetico (cooperativa de consumo).

OE2: A través de microtalleres sabios, poner en valor el trabajo invisible de las mujeres y su potencial en lo colaborativo, en el uso eficiente de recursos (se utilizan restos de telas que se reutilizan y se transforman), en la valoración y transmisión de conocimientos tradicionales (conservación de semillas locales, cultivos, cocina, transformación de alimentos, hilado)

OE3: Facilitar el encuentro entre colectivos de mujeres rurales y urbanas, facilitando espacio para recuperar y poner el valor oficios tradicionales (hilado, cardado).

OE4. Crear un registro fotográfico del todo el proceso (metodología FOTOVOZ y elaboración de un documental).

d) Fundamentación

Los espacios para compartir y construir espacios de reflexión sobre alimentación desde una ética y estética de los cuidados entre las personas inmersas en los sistemas alimentarios locales y con los agrosistemas en los que están inmersos es la provincia de Málaga son muy escasos.

Es una necesidad trabajar con diferentes formatos y lenguajes los aportes invisibles de las mujeres en la producción, la transformación, la distribución y el consumo de alimentos locales saludables y sostenibles. Se trata de una alternativa de dinamización agroecológica, que facilita interacciones urbano/rurales, espacios de encuentro intergeneracionales utilizando herramientas y propuestas artísticas como elemento motivador y constructor de redes de alianzas, sinergias y complicidades.

e) Metodología

Se trató de motivar el debate articulando los encuentros de arte textil con acciones complementarias (lecturas, talleres, conversatorios, experiencias), y desarrollar una obra artística durante y como síntesis del proceso, cultivando la empatía, apelando a la responsabilidad social y medioambiental y ubicándonos a las mujeres como protagonistas de nuestros sistemas alimentarios local poniendo el foco en aquellos aspectos que hacen posible la vida.

En los talleres de encuentro aplicamos la metodología Fotovoz, una metodología participativa, que se ha usado para investigación, acción social y educación comunitaria. En contraste a métodos convencionales para la colección de datos, sensibilización y educación en distintas temáticas, utilizamos el collage textil, las cámaras y los debates en grupo para generar información y propuestas desde las propias personas participantes, facilitando el empoderamiento para expresar sus percepciones, impresiones, preocupaciones y soluciones tal y como se experimentan en su contexto. Asimismo, nos ha servido para indagar cómo nos afectan los problemas relacionados con la sostenibilidad, que nos aporta la biodiversidad, como es la calidad de nuestros sistemas alimentarios locales, quienes nos alimentan, cuáles son las cuestiones fundamentales que hacen posible la vida. Esto en última instancia posibilita la elaboración de propuestas desde la propia comunidad para que puedan formar parte de políticas públicas locales con perspectiva de género.

Se utiliza el bordado y la fotografía como herramienta motivadora para reflexionar sobre la sostenibilidad y para promover la participación ciudadana de colectivos diversos en las estrategias de

sensibilización y educación, pero también como reflejo de un proceso, que termina con la construcción de una obra de arte colectiva. Convertimos una actividad tradicionalmente femenina que se suele realizar en espacios íntimos en una puntada rebelde, reivindicativa, en crítica feminista que hace memoria y se apropia de los espacios públicos.

Se trabajó en una propuesta de arte ciudadano como un motor de ciudadanía, como síntesis de un proceso que facilitó el desarrollo de una mirada sensible y crítica sobre nuestro sistema alimentario y la participación de las mujeres en el mismo. Una propuesta que facilitó el diálogo y contribuyó a cohesionarnos como comunidad. Trabajamos con herramientas que ayuden a generar reflexiones de nuestra capacidad para contribuir a un presente y un futuro sensible a las necesidades de las personas con conciencia de nuestra propia fragilidad, y de nuestras fortalezas.

Se trata de un método de Investigación Acción Participativa que utiliza el arte textil y la fotografía como herramienta para capturar y reflejar las fortalezas y preocupaciones de la comunidad, promoviendo la reflexión crítica a través de discusiones que se plasman sobre el collage textil que ensamblados dar lugar a una gran obra de arte colectiva, imagen de gran poder simbólico ético y estético. Para la elaboración del collage textil utilizamos restos de telas recolectados en mercerías/tapicerías/talleres textiles locales/barriales con participación y colaboración de modistas, artistas y artesanas.

Utilizamos una metodología que pretende ser un instrumento inspirador, dinamizador, flexible y abierto, capaz de revitalizar la educación ambiental y alimentaria. Con un enfoque abierto que incorpore una visión global -compleja y no reduccionista- de su ámbito de intervención, que incluye los aspectos sociales, culturales y económicos, así como los valores y sentimientos de la población.

f) Conclusiones

El concepto del bordado

El tejido, bordaje o costura, el crear tejido manualmente está hasta presente en la mitología con el mito de Penélope, que tejía de día y destejía a escondidas de noche en la espera. En torno a esto, rescatamos la siguiente cita de Punto de Cruz de Jazmina Barrera, unos de los libros que hemos compartidos durante algunas sesiones: “En su libro *La puntada subversiva*, Rozsika Parker explora el lugar del bordado (principalmente en la cultura occidental) en la historia de las mujeres y en la historia del arte a partir del siglo XIX. Habla de la relación entre el bordado y la construcción de la feminidad, dice que cuando las mujeres bordan, a pesar de que el bordado, al igual que el arte, construye capas de sentido, esto no se ve como arte, sino como una expresión de su feminidad, que de inmediato se categoriza como “manualidad”, una actividad tonta, decorativa y delicada.

Rozsika Parker explica las contradicciones del bordado, que sirve a la vez como fuente de placer y poder para las mujeres “aun estando indisolublemente ligado a su falta de poder.” Otra autora que trae Jazmina Barrera en esta misma novela es Margo Glantz y su ensayo “La modernidad empieza con la aguja”, donde explica cómo “si la historia la hiciesen las mujeres, se registraría el descubrimiento de la aguja y del hilo como el inicio de la Edad Moderna”. Podemos recordar aquí a Sagalen (2013), y el papel al que se ha relegado a las mujeres con la puesta en valor de aquellas actividades que separaban ocio y trabajo, lo reproductivo de lo productivo.

La revolución en un puñado de semillas

Como por ejemplo con el microtaller “La revolución en un puñado de semillas” El momento de amasar la tierra para hacer bombas de semillas puede ser una imagen muy poderosa, el amasado de la tierra como algo doméstico y sagrado, la posibilidad de ofrecer algo a otra, una ceremonia de la uno que puede ser parte, Una solución, Un legado, Una guía para pasársela a otra y compartir un conocimiento muy completo sobre cada semilla, que puede estar vinculado al hecho de guardar el lugar donde nace la vida. Usar el arte como medio para crear nuevas relaciones entre las personas.

Un proceso participativo

Por ello, se ha realizado un informe de evaluación técnico y financiero coordinado por la responsable de la ejecución del proyecto. El mismo sintetiza el proceso participativo de evaluación con las artistas involucradas, el análisis de las fotografías realizadas y las piezas bordadas, las obras individuales que luego ensamblamos en el marco de la creación del collage textil.

Encontramos en primer lugar un nivel de evaluación vertical, basado en cuestiones pedagógicas (pertinencia de la propuesta, eficacia de la herramienta didáctica, grado de éxito de las dinámicas participativas, etc.). En segundo lugar se estableció un nivel de evaluación horizontal, centrado en la logística de las actividades (contacto con las agentes de igualdad de distrito este y ciudad Jardín de Málaga, entidades responsables de huertos urbanos, de Asociaciones de Vecinos, con asociaciones de consejo sectorial de las mujeres del Ayuntamiento de Málaga, con responsables de centros de recursos asociativos, escuela de bellas artes, cooperativas de consumo, mercados de personas agricultoras, festivales juveniles –Ecofestival–), organización de sesiones fotográficas, talleres y actividades, grado de ajuste presupuestario, etc.).

Se evaluó la eficacia (si se lograron los objetivos), la eficiencia (las actividades se llevaron a cabo según lo planificado) y la pertinencia (valorar si los objetivos responden a las necesidades de las personas beneficiarias). Asimismo, se aportan datos con información relativa a las experiencias ciudadanas y las propuestas que han surgido durante el desarrollo del proyecto.

El dónde, importa

Hemos desarrollado las actividades en distintos espacios rurales y urbanos de la provincia de Málaga (centros culturales, asociativos, huertos urbanos, mercados de alimentos locales, festivales de alimentación, plazas, parques públicos y tiendas cooperativas). Hemos contado con la participación de distintas entidades de la sociedad civil y de la administración local.

Se facilitaron encuentros de ciudadanía diversa generando espacios seguros, redes creando relaciones de complicidad. Participaron más de 100 personas en la elaboración colectiva de collage textil. Se contó con la colaboración de diversas artistas del panorama malagueño (escritoras del colectivo pecadoras capitales, Ana Robles, Natalia Resnik, Ylenia supercursi...). Durante los encuentros hemos bordado y vamos uniendo las obras individuales para crear una obra de arte colectiva, que conformarán finalmente los 2 murales/collages textiles.

Como conclusión final se aporta el collage textil que sintetiza todo el recorrido del proyecto y expresa la diversidad de entidades y personas participantes así como las temáticas tratadas en el marco de la creación cultural con perspectiva de género, trabajando la ética y la estética de la naturaleza y entre las personas vinculadas a los sistemas alimentarios de base agroecológica durante las 10 sesiones realizadas durante el periodo de realización del proyecto El Jardín de las Mujeres.

Para trabajar en esta línea es fundamental tener una actitud flexible e integradora, la educación

ambiental y alimentaria, la cultura comunitaria en general, pueden ser más justas e inclusivas si parten de un enfoque ecofeminista y de una práctica intercultural, e interdisciplinar, favoreciendo los procesos de encuentro, intercambio y cooperación entre diferentes actores y enfoques.

El bordado crítico y reivindicativo, en comunidad, nos ha permitido transicionar desde una actividad tradicionalmente femenina a una acción ecofeminista que nos ha dejado relatar y comentar las trayectorias de mujeres que han hecho historia, que nos han dejado grandes y desconocidos legados, como las faeneras malagueñas, las poderosas argentinas, o las jornaleras en Andalucía, todas ellas tienen un espacio en el collage textil.

Tradicionalmente se borda en espacios interiores, domésticos, privados, en esta oportunidad nuestras puntadas rebeldes ocuparon espacios públicos, abiertos, y colectivos, no siempre ha sido fácil, muchas mujeres todavía no estamos habituadas a transitarlos o lo hacemos desde los márgenes.

El collage textil como obra artística colectiva sintetiza un proceso de aprendizaje y de cohesión de la comunidad que ha permitido generar espacios de encuentro insólitos que en otros contextos nunca hubieran sido posibles.

Este proyecto consiste en una manera de aprender haciendo. Hacemos nuestras las palabras de nuestra admirada artista textil uruguaya Florencia Flanagan *“Bordar es una forma de unir y habitar este mundo aparentemente dual, tan veloz, hegemónico y desigual. Transformarlo en exultante, bello y múltiple expandiendo la experiencia del arte como la bruma, el rocío o el deseo. Hacer y transmitir como parte de una única raíz, llena de conexiones que se expande por la tierra, tejiendo redes.*

g) Referencias

- Álvarez, M., y Quiroga, F. (2019). *Arte, Territorio y comunidad. Cuadernos Entretantos 5. Fundación Entretantos.*
- Barrera, J. (2023) *Punto de cruz. Editorial Tránsito.*
- Cárdenas Riggs, J. (2091) *Bordado Contemporáneo. Editorial G.G.*
- Di Paula, M. (2023). *106 años de la revuelta de las faeneras de Málaga. En El Salto Diario. <https://www.elsaltodiario.com/memoria-historica/106-anos-revuelta-faeneras-malaga>*
- Krznaric, R. (2022). *El buen antepasado: cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista. Capitan Swing Libros.*
- Lorca García, F. (2022). *Trilogía de Lorca. Una trilogía rural (Bodas de sangre -1933-, Yerma - 1934-, y La casa de Bernarda Alba -1936-). Editorial Trotalibros*
- López-Llamas, C. (2022) *Yo, ecofeminista. Vivencias y pensamientos en diálogo transformador. Traficantes de sueños.*
- Romero, G. R. (2017). *Tres veces en la plaza: Escenificación de una ceremonia estatal de perdón público por actos de violencia paramilitar en Colombia. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, 12(1), 9-30.*
- Segalen, M. (2013). *Mujeres, trabajo, tiempo. Academia.edu*
- Sanchez, M. (2020). *Tierra de mujeres. Una mirada íntima y familiar al mundo rural. Editorial Seix Barral.*
- Srta. Lylo (2023). *Diario de una bordadora. Editorial Lumen*
- Tafalla, M. (2019) *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista. Editorial Plaza y Valdez.*

4.7 La educación no formal como escenario de empoderamiento para las mujeres de la vega granadina

Sara Mena Toledo

Asociación Educativa San Pedro Acompañando Libre (AESPAL)

a) Resumen

El presente documento pretende ser una panorámica de mi experiencia como Educadora Social en dos municipios rurales de Granada caracterizados por tener un índice de población inferior a 3000. Ser docente supuso una experiencia innovadora, tanto a nivel personal como para las participantes. Los grupos eran muy heterogéneos y presentaban unas casuísticas diversas: perfil socioeducativo bajo, ciertos obstáculos como la barrera idiomática, analfabetismo, situaciones de conflictos familiares, etc., que sumaban barreras a la vida en el aula. Las discentes se encontraban en riesgo de exclusión social y veían de la oportunidad educativa, una ocasión idónea para reincorporarse al mundo laboral. Ante esta situación, la educación no formal suponía la solución ideal para la inserción sociolaboral de dos grupos de mujeres de ámbito rural. Implementar una metodología innovadora sería, además, un aliciente para la continuidad y el aprendizaje constructivo de dichas mujeres, quienes venían desencantadas del sistema educativo ordinario y tenían bajas expectativas de éxito. Por tanto, la educación no formal es, a día de hoy, la herramienta imprescindible para, por un lado, cubrir las necesidades imperantes en los pueblos rurales; y por otro, para dar respuesta a los intereses de una población que requiere de una formación continua a lo largo de toda la vida. Poder llevar la Educación Social a las aulas, favoreciendo un clima de confianza entre las discentes, potenciando las *softs skills* y la autoestima, mediante actividades dinámicas y constructivistas, implicó la involucración de las alumnas desde el comienzo de la formación.

Palabras clave: Andragogía; cuidados; *softs skills*; inclusión social.

b) Introducción

Los ecofeminismos iluminan funciones, trabajos y a personas habitualmente invisibilizadas y subordinadas, y señalan la necesidad de otorgarles valor y prioridad si queremos aspirar a que la vida humana pueda mantenerse tal y como la conocemos.

Yayo Herrero (2023)

La educación para personas adultas, en zonas rurales, supone todo un reto actual para los contextos educativos no formales, pues pretende dar respuesta a una necesidad patente entre la población autóctona.

Según el discurso de la economista Amaia Pérez Orozco, pronunciado en el Congreso de los Diputados (2020), se torna fundamental instaurar una política de cuidados que sitúe la vida en el centro de nuestras prioridades. Un modelo político basado en el tejido social-comunitario como clave esencial para conformar un sistema económico, sanitario, social y educativo, más equitativo,

conciliador y feminista. Resignificar una profesión feminizada como es el cuidado de las personas en situación de dependencia resulta ser uno de los principales objetivos del proceso enseñanza aprendizaje expuesto a continuación.

Este documento refleja un período formativo enmarcado en la educación no formal en dos pueblos rurales de la provincia andaluza de Granada. En él se especifica, expone y detalla cuán importante es la Educación de personas Adultas, en mujeres concretamente, y más en profundidad en municipios de menos de 3000 habitantes.

Las mujeres estudiantes de dicha formación poseían un rol de discente que, en consonancia con el resto de compañeras y con las metodologías influyentes en ese contexto formativo, oscilaba entre aprendiz y maestra, debido a la idiosincrasia del espacio y a las sinergias generadas en el proceso.

c) Objetivos

- Incluir texto. Visibilizar la importancia de favorecer espacios de empoderamiento en el ámbito educativo.
- Exponer los beneficios de implementar esta metodología en contextos rurales, sus características e idiosincrasia, sus particularidades únicas y excepcionales.
- Contar, desde mi prisma experiencial, la historia de una treintena de mujeres que encontraron una oportunidad de formarse para encontrar un trabajo regulado.

d) Fundamentación

Importancia de la Educación Social

La Educación Social como profesión transformadora pretende no solo dar visibilidad a las diversas realidades que existen en nuestra sociedad, sino llevar a cabo intervenciones que permitan favorecer tanto la autonomía e independencia de las personas con las que trabaja como acompañar a dichas personas en su proceso vital. Aboga por la justicia social y porque la equidad efectiva sea una realidad. Aporta calidad de vida desde un prisma holístico e integral que permite atender, guiar y acompañar a las personas de manera respetuosa y teniendo en cuenta sus necesidades e intereses.

La Educación Social incluye una visión interdependiente pues aúna tanto a las personas, de manera individual, como a los colectivos, vecindarios en los que están insertas y al resto de agentes que conforman el entramado de la sociedad (instituciones, administraciones públicas, centros educativos.)

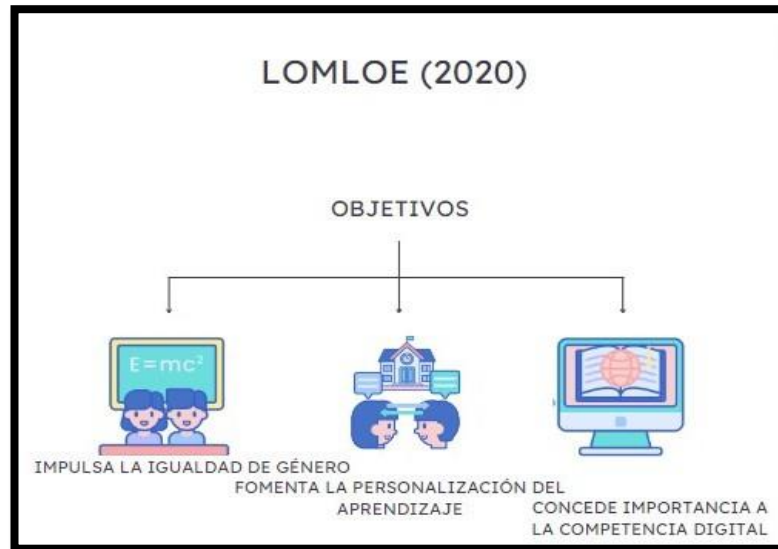
Como profesional de la educación social defiende el desarrollo comunitario como eje vertebrador de todo proceso educativo, integrando y haciendo actores y actrices a las personas participantes.

Normativa Estatal Española

Según la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, LOMLOE (2020), los principales objetivos, en relación a la Educación de Adultas, son:

1. Impulsar la igualdad de género.
2. Fomentar la personalización del aprendizaje.
3. Conceder importancia a la competencia digital.

Tabla 1: Objetivos LOMLOE (2020)



Siguiendo la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de 1 de abril de 2022, la Formación Profesional debe hacer un ejercicio de acompañamiento profesional, con el objetivo de que el alumnado sepa responder, de manera activa y resiliente, tanto a las expectativas presentadas a lo largo del ciclo vital como a las competencias exigidas por el mercado laboral, en pos de la productividad y la creación de nichos de empleo.

El Real Decreto 721/2011, de 20 de mayo, por el cual se modifica el RD1379/2008, de 1 de agosto, correspondiente al (SSCS0108) Atención sociosanitaria a personas en el domicilio, constituido por una serie de competencias de las que escogí:

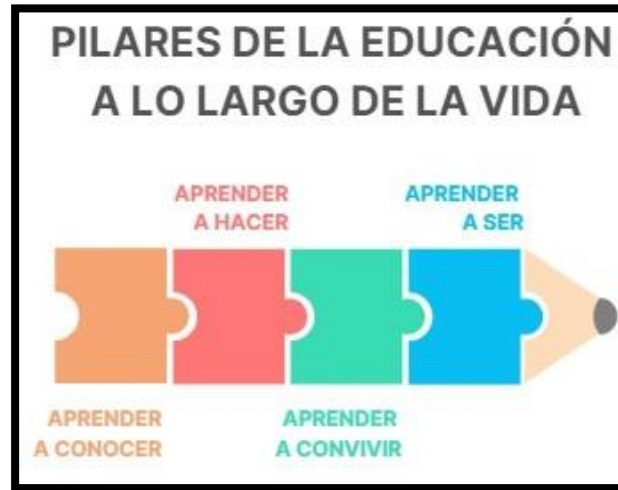
- **UC0249_2:** Desarrollar intervenciones de atención física domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención sociosanitaria.
 - De la que, a su vez, seleccioné la **Unidad Formativa 0119**, denominada *Características y necesidades de atención higiénico-sanitaria de las personas dependientes*.
- **UC0250_2:** Desarrollar intervenciones de atención psicosocial domiciliaria dirigidas a personas con necesidades de atención sociosanitaria.
 - Cuya Unidad Formativa (0124): *Interrelación, comunicación y observación con la persona dependiente y su entorno*, desarrollé en el aula de los municipios de Láchar y Chimeneas.

La Educación de adultas y Andragogía

Mencionando al gran maestro Paulo Freire (1997): *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*.

La Educación a lo largo de la vida es un concepto que contempla a la persona como un ser en constante aprendizaje. Entiende al ser humano como un individuo que perfecciona su proceso formativo con vistas a poder adaptarse al mundo que le rodea y poder, también, satisfacer las necesidades y superar los obstáculos que se le presenten Siguiendo el Informe Delors (1996), denominado *La educación encierra un tesoro*, se establecen cuatro pilares básicos de la Educación a lo largo de la vida de verdadera importancia para esta comunicación.

Tabla 2: Pilares de la educación a lo largo de la vida



La Andragogía, sin embargo, potencia un aprendizaje autónomo e independiente donde el contexto es un elemento principal. Las situaciones problema se plantean como un motor del proceso enseñanza-aprendizaje.

La educación no formal

Según Young (2011): “los ciudadanos educados desde el compromiso social, asumen su responsabilidad respecto a la comunidad convirtiéndose en promotores de justicia social”. Esto significa que la educación es un instrumento de transformación social que permite a las personas implicadas ser partícipes de su propio cambio personal, de su desarrollo comunitario a nivel individual y colectivo, y así favorecer el bienestar común en post de los derechos humanos. Para ello, se ha de plantear un programa educativo consonante con los perfiles socioeducativos de las personas discentes, con el fin de favorecer el pensamiento crítico además de la autonomía y una sana autoestima basado y fundamentado en una metodología activa que promueva la creación del aprendizaje significativo partiendo de unas necesidades latentes y de un contexto real de la vida cotidiana.

¿Por qué introducir una perspectiva ecofeminista en la formación?

La experiencia que constituye esta comunicación se fundamenta en un paradigma ecofeminista que sitúa la vida, los cuidados y las relaciones interpersonales en el centro del currículum educativo. El ecofeminismo se enmarca como herramienta para visibilizar las zonas rurales, añadiendo al discurso educativo una nueva amenaza o un sesgo discriminatorio que siempre ha sido asignado a los pueblos. La idiosincrasia generada en esos entornos rurales es única y muy diferente a las zonas urbanas. Es fundamental contemplar y reflejar la complejidad antropológica, cultural y territorial del mismo.

Uno de los objetivos es implementar los saberes, contenidos, competencias y estrategias de aprendizaje a asimilar, de una manera constructiva, en la que las mujeres estudiantes pudieran ir adaptando el proceso enseñanza aprendizaje a sus ritmos además de favorecer el empoderamiento de las alumnas para que sepan cuán importante es su profesión y cuán importantes, válidas y valiosas son para desempeñarla.

Al ser una profesión feminizada por defecto, ya que siempre se han atribuido los cuidados al ámbito doméstico al especialmente relegado a las mujeres, esta realidad supone un doble estigma. Un obstáculo puesto que, si los cuidados no son monetizados, no son valorados. Por ello, si son visibilizados dichos cuidados como elemento de una profesión no se reconoce como debería convirtiendo a esta en una labor denostada e infravalorada.

La educación emocional y las vivencias personales como elemento educativo y empoderante

Según Bisquerra (2001), *La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones.*

Diversos estudios científicos contemplan que la emoción es un elemento intrínseco del proceso educativo que está estrechamente vinculado con el aprendizaje. *Una adecuada educación emocional es de gran importancia para lograr una adecuada socialización (Bisquerra, 2000) para, además, mejorar la calidad de vida y como factor protector ante problemas no sólo psicológicos sino también médicos que pueden aparecer a lo largo de la vida,* defienden Richman, et al. (2005). Otro aspecto característico de la educación emocional en el aula es la aportación de conocimientos sobre las habilidades sociales, sobre las *softskills*, que permitan al alumnado desarrollar sus emociones y relaciones intra e interpersonales pudiendo efectuar una atención centrada en los cuidados y en la ternura.

Poder trabajar el autoconocimiento, el autoconcepto y el amor propio, para poder autocuidarse también son aspectos relevantes y sumamente importantes para estas mujeres de Láchar y Chimeneas que tienen la responsabilidad de velar por la seguridad, higiene y estado vital de las personas usuarias a quien atienden.

e) Metodología

Mi experiencia como Educadora Social en las aulas comienza con la impartición del Certificado de Profesionalidad de Atención Sociosanitaria a Personas en Situación de Dependencia en el Domicilio. Como maestra rural, elaboro el material didáctico a trabajar en el contexto educativo mediante presentación con Canva y Genially e incluyendo contenido audiovisual para la mejora asimilación del contenido educativo.

La metodología empleada se basa en un conjunto de factores y elementos teniendo en consideración el perfil del estudiantado, el espacio educativo, los contenidos y saberes, la evaluación del mismo (rúbrica, trabajo teórico práctico).

Contenidos y saberes

Mi paradigma educativo se basa en la andragogía constructivista. Esta destaca por focalizar el proceso enseñanza aprendizaje en un conjunto de saberes, competencias y habilidades y, se centra en hacer no solo partícipes si no protagonista a las personas implicadas.

El currículum educativo estaba constituido por un contenido teórico-práctico, fundamentado en presentaciones de elaboración propia con los saberes teóricos y actividades dinámicas donde poner en práctica la teoría aportada. Las actividades dinámicas consistían implicaban la lectura compartida

e implicación de todas las estudiantes.

A modo de ejemplo expondré que una dinámica realizada en el aula, cuando trabajamos las habilidades sociales, consistió en llevar a cabo *role playing* basados en casos concretos de la vida cotidiana con situaciones problema donde debían responder de manera agresiva, pasiva, pasivo agresiva y asertiva.

La implementación del *Design Thinking*, además de ser una técnica novedosa para todas, facilitó la comprensión de los contenidos y su favorable asimilación mediante la creación de mapas mentales que utilizarían como material de apoyo tanto en los trabajos del aula como en pruebas evaluativas.

El currículum educativo destaca por centrar la atención individualizada en cada estudiante atendiendo a sus necesidades personales y promoviendo un aprendizaje cooperativo centrado en propiciar apoyo y acciones colaborativas entre las discentes.

Se llevaron a cabo actividades de sensibilización, por motivos diversos (ELA, discapacidad...) en concreto se realizó una actividad con salida a la calle para dar visibilidad a las barreras que se encuentran las personas que tienen discapacidad visual.

La Educación Emocional

Considero tan relevante la educación emocional en el aula, como la curricular. Es por ello, que implementar medidas positivas que favorezcan el tejido asociativo entre las alumnas, se vuelve una pieza clave.

Algunas de las actividades llevadas a cabo son el Cariñograma todos los viernes, para reforzar positivamente a las discentes y realizar una breve asamblea al comienzo de cada jornada lectiva para que las estudiantes expresasen, cómo se sentían, con la finalidad de favorecer el clima seguro y de confianza de vital importancia para el proceso educativo.

El cariñograma es una actividad cuya finalidad es favorecer las relaciones interpersonales mediante refuerzos positivos. Las alumnas escribían palabras amables a cuatro compañeras, cada semana. Al llegar el viernes se dedicaba la última hora a leer, individualmente y en voz alto, todos los mensajes recibidos. Este ejercicio propiciaba un buen ambiente de trabajo y mejores interacciones personales entre las alumnas quienes se veían reforzadas por sus iguales.

Características del espacio educativo

Citando a Rosan Bosch "*los espacios físicos para el aprendizaje deberían ser tan diversos como las personas que los habitan*" (2018). Para ello, se torna necesario generar un espacio en el aula seguro, fundamentado/basado en la comunicación asertiva y horizontal como elemento principal. Debe existir un clima de confianza en el que las actrices de la representación educativa confíen tanto en sus capacidades y *skills* como en el resto de compañeras de aprendizaje.

El aula es versátil, evoluciona, muta, cambia según las actividades a realizar, en los objetivos y competencias que se pretende conseguir. Por tanto, el mobiliario del aula se veía modificado varias veces al día y a la semana. Cuando la actividad dinámica a desarrollar era una mesa debate, la distribución de las mesas y las sillas se disponía en forma de U para que todas pudieran conversar y dialogar contemplando tanto su lenguaje verbal como corporal. En el caso de querer trabajar el consenso y el liderazgo establecía islas de mesas y sillas donde las alumnas realizaban su tarea en

grupos. Para llevar a cabo actividades prácticas de cambios posturales y desplazamientos, la división de tareas se hacía por parejas.

Evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa)

Las evaluaciones se llevaban a cabo, tanto de forma oral como escrita, y sumaban las aportaciones dadas en el aula. El trabajo en equipo, el reparto de funciones y de tareas también suponía todo un ejercicio de cooperación a la par que fomentaba el consenso y el liderazgo positivo.

La evaluación diagnóstica era efectuada, una vez comenzado el curso, mediante un breve cuestionario que debían rellenar para facilitarme información sobre sus respectivos perfiles profesionales como de su nivel educativo y curricular.

Una vez hecho el diagnóstico con los diferentes perfiles de mis estudiantes, durante el proceso educativo, fui realizando evaluaciones de diversa índole: de manera oral mediante ejercicios de *Role playing* en el aula (cuando trabajamos las habilidades sociales y comunicativas). De manera escrita, gracias a la realización de pruebas que consistían en la resolución de casos prácticos. A través de un video, donde me explicaban cómo cocinar una receta saludable (cuando abordamos el tema de la alimentación saludable).

Para aquellas personas que presentaban barrera idiomática le ofrecí la posibilidad de hacer las evaluaciones de manera escrita e incluso con el traductor y, con mi apoyo para consultas en todo momento.

En todas las actividades realizadas, tanto orales como escritas, se les presentaba previamente una rúbrica para que conocieran los aspectos a contemplar y a conseguir.

La evaluación final comprendía elementos como la asistencia, la participación, la realización favorable de la prueba escrita, de tipo desarrollo. Todos estos aspectos contaban y tenían valores diferentes en función a la persona evaluada, ya que durante todo el proceso educativo se mantenía una mirada equitativa que valoraba el progreso educativo alcanzado en función a las capacidades, circunstancias, motivación y participación de cada una.

f) Conclusiones

Contemplar los contextos educativos, el entorno rural, los antecedentes socioeducativos de las estudiantes, la idiosincrasia de los lugares donde se encuentra inmerso el proceso educativo y valorar tanto la memoria histórica como a las personas mismas supone todo un ejercicio de reflexión y de valoración educativo. Validar tanto las emociones como las experiencias vitales de las mujeres con quienes compartí espacio y saberes, configura todo un entramado de empoderamiento hacia las mismas.

El sentimiento de pertenencia, sentir que eran piezas claves del escenario educativo, generaba una oleada proactiva de iniciativas y de participación consciente por parte de mis alumnas, quienes acudían motivadas al aula y además mostraban ilusión por aprender seguir construyendo aprendizaje.

El entorno rural se configuraba como una gran ventaja para el proceso educativo por diversos motivos: por un lado, el alumnado ya se conocía con anterioridad y esto favorecía la cercanía con el resto de compañeras; por otro, que el curso se desarrollase en pueblos cuya población era menor de 4000 habitantes (Láchar cuenta con 3300 habitantes entre esta y su pedanía Peñuelas, mientras Chimeneas cuenta con 1000 habitantes de los cuales 300 son de su anejo el Castillo de Tajarja),

suponía que la interacción educativa fuera más cercano y estrechamente vinculado.

Tejer lazos, vínculos cercanos y sinceros era necesario para potenciar ese periplo educativo que les ofrecería/aportarí­a más oportunidades de inserción laboral fomentando tanto la cohesión grupal como el trabajo en equipo.

Es imprescindible empoderar a las estudiantes para que sepan cuán capacitadas están para desempeñar tan importante labor, no solo para que realicen una intervención sociosanitaria efectiva, sino para que resignifiquen y pongan en valor su tan valiosa profesional.

Como bien dijo Steiner: *“lo que no se nombra no existe”*. Esta premisa pone de manifiesto la importancia de visibilizar las diversas realidades educativas de las que somos partícipes y en las que nos vemos inmersas, con el fin de hacer de la educación un organismo vivo y no un recipiente inerte a manos de fuerzas políticas incompetentes. Esta comunicación es un reflejo de que otros modelos educativos son, presentemente, posibles y necesarios.

No existe un paradigma educativo exclusivo, universal y extrapolable a todos los contextos donde la educación tenga cabida, porque como bien sabemos, el proceso enseñanza aprendizaje es un ente tan vivo y mutable como las personas que forman parte de él. Intentar ofrecer un método válido, fiable e infalible para obtener resultados óptimos es casi un imposible, no obstante, sí hay elementos y factores que son condicionantes para que el aprendizaje sea eficaz. Me refiero a tomar en cuenta los intereses y necesidades de las personas implicadas, a crear un vínculo que permita saber su casuística y situación personal. Tejer redes en la comunidad de aprendizaje no solo conlleva al existe sino a potenciar el sentimiento de pertenencia a un grupo que tanta confortabilidad y estabilidad nos proporciona.

Concluyo esta comunicación, parafraseando y haciendo mención a la inefable bell hooks, docente universitaria, feminista y activista por los derechos de la población racializada, quien puso, en sus innumerables publicaciones, el foco en educar fomentando el pensamiento crítico y en la enseñanza de la transgresión como modelo educativo:

“Las aulas (feministas) eran el único lugar donde cabía interrogar las prácticas pedagógicas donde se daba por sentado que el conocimiento presentado a las estudiantes les daría suficiente poderío para ser mejores investigadoras, para seguir viviendo en un mundo más allá de la realidad académica”. (hooks, 2021).

g) Referencias

- Aguilar Passano, M. D. (2011). *Andragogía, educación durante toda la vida*. Revista Uruguayana de Cardiología, 26(3), 171-172.
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española*, 1(1), 7- 9. Boletín Oficial del Estado, 1 de abril de 2022. *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
- Bosch, R. (2018). *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*.
- De-Juanas, Á. y Rodríguez-Bravo, A. E. (Coords.), (2019). *Educación de personas adultas y mayores*.
- Freire, P. (1997). *La Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI*.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*.

Herrero-López, Y. (2023). *Educación para la sostenibilidad de la vida: una mirada ecofeminista a la educación*.

Lucas Barcia, E. (2020). *Innovación y Comunicación: Retos docentes para la transferencia del conocimiento*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Educagob: portal del Sistema educativo español*.

Pérez Orozco, A. (2020), Congreso Diputados: <https://www.youtube.com/watch?v=RkOG2JCboTY>

Richman, L. S., Kubzansky, L., Maselko, J., Kawachi, I., Choo, P. y Bauer, M. (2005). *Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative*. *Health Psychology* 24(4), 422 – 429.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social*.



MESA 5

Una visión internacional de la educación rural: diferentes enfoques y perspectivas para un análisis holístico e inclusivo



ÁREA TEMÁTICA 5: Una visión internacional de la educación rural: diferentes enfoques y perspectivas para un análisis holístico e inclusivo

PALABRAS CLAVE: currículo escolar, alternativa educativa, despoblación.

Experiencias del ámbito rural en diferentes territorios Internacionales entre los cuales encontramos Argentina, Colombia, Brasil, Guatemala, Francia, Camerún, Filipinas y el estado español. Hay elementos que unen las diferentes experiencias y zonas rurales independientemente del territorio.

En estas relatorías encontramos desde diferentes análisis y estudios sobre la visión de lo rural en la educación y la situación de esta en distintos territorios, experiencias de educación rural (sistemas de alternancia, escuelas de familias Agrícolas y aulas de secciones múltiples) y proyectos que pueden favorecer la valorización sobre lo rural.

Los sistemas de alternancia y escuelas de familias agrícolas son un aprendizaje entre la formación en las escuelas y el desarrollo profesional en las familias y comunidades. Con una oferta educativa de distintos niveles educativos y preprofesionales o técnicas. Sergio Daniel Lentini y Luís Héctor Díaz en la comunicación en “El Sistema de Alternancia Educativa una opción en la modalidad de educación rural en la Provincia de Misiones, Argentina”, exponen que estas escuelas buscan mantener el arraigo y formar a las y los jóvenes para desarrollar trabajos productivos que se dan en estos. A parte de buscar permanencia física o arraigo de jóvenes originarios de esas zonas se pretende promover una actitud de defensa del origen, la cultura rural y proyectos productivos sustentables.

Ricardo Ixén Sipac en “El sistema de formación por alternancia CEFFA, una oportunidad para el desarrollo sostenible de jóvenes y familias de Guatemala.” Nos habla sobre los pilares fundamentales: la formación integral (proyecto profesional y de vida) y el desarrollo del medio como finalidad y el sistema de alternancia y la asociación local (familias, profesionales e Instituciones) como medio para ello.

En las relatorías también se expone la importancia de cambiar el modelo en cuanto a la atención que recibe el alumnado, quien debe ser el centro: Formación integral y Personalizada. El docente va mucho más allá de dar clase, tiene en cuenta el contexto, la comunidad, la familia y el entorno del alumnado.

Tanto en los diferentes estudios y exposiciones de experiencias se habla de la educación como un papel fundamental en la lucha contra la despoblación. La relevancia que tiene la vinculación de las escuelas con los territorios y como finalidad de habitar los pueblos.

Partimos del análisis que la escuela, los medios de comunicación y las redes sociales reproducen que la clave del éxito está en la ciudad, lo que es un causante de la despoblación rural. Causa directa del sistema socioeducativo abordado desde el individualismo y la importancia de lo productivo. Por ello, el mundo rural está invisibilizado y olvidado en el currículo escolar y por ende no se pone en valor el entorno rural. Es por esto por lo que un factor clave para mantener vivos los pueblos se trata del papel que juega el currículo, las escuelas y la educación en general para construir una visión positiva y deseable del mundo rural y de su futuro para la re-habitación. Enrique Diez en la ponencia “Habitar en un espacio deseable: el imaginario rural del currículo escolar” nos habla sobre cómo se debe trabajar desde la educación para provocar el arraigo en los espacios rurales y evitar (o paliar) los

efectos de la España vaciada. Después de realizar un análisis sobre los contenidos que aparecen en el currículo escolar acerca del mundo rural cuyo resultado es que tanto profesorado como alumnado perciben que el mundo rural está invisibilizado y olvidado en el currículo escolar y por tanto no se pone en valor el entorno rural.

Aparte del currículo de los centros educativos, se hace referencia al papel que tienen las universidades como formadores de futuros profesores/as. Deberían tener en cuenta la educación desde y con el contexto y no hacia el contexto. Darles valor a los saberes populares y lo que aportan. Para dar valor a lo rural desde cualquier centro formativo.

Se debe tener en cuenta que el papel de la educación y la importancia que tiene para el cambio social no solo está en el sistema educativo, ya que la problemática del pensamiento peyorativo sobre lo rural va más allá como pensamiento colectivo. Por tanto, es importante también pensar en proyectos e iniciativas fuera del sistema educativo que apuesten por la contribución de la revalorización rural. Como es el caso que nos expone Mentxu Ramilo de la Asociación Wikimedia España en “Los proyectos Wikimedia como herramientas para aprender, generar y compartir conocimiento libre sobre el medio rural.” Además se debería acompañar hacia el cambio social mediante políticas económicas, culturales y políticas educativas y curriculares realizando un cambio normativo en el sistema educativo donde se dé cabida al conocimiento creado en las zonas rurales. Además de acompañar con políticas públicas para la repoblación y valorización de las zonas rurales. En conclusión, el mundo rural solo será posible si se apoya desde todos los ámbitos y existe un cambio de visión. No solo políticas económicas políticas y culturales (que son muy necesarias) acompañadas de políticas educativas y curriculares.

Por todo ello cabe rescatar lo positivo de la educación rural: La escuela rural tiene mucho para enseñar al resto de escuelas urbanas, partir de estos saberes y valorizar el conocimiento que se genera en el ámbito rural. Recuperar el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la relación de la juventud con su entorno y la naturaleza, saber de dónde el origen de lo que nos rodea. Plasmarlo en el currículo escolar y adaptar todas las asignaturas. Para valorizar lo rural, desestigmatizarlo y apostar por un cambio social más respetuoso con el entorno. El mundo rural solo será posible si se apoya desde todos los ámbitos y existe un cambio de visión.

5.1 Habitar en un espacio deseable: el imaginario rural del currículo escolar

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León

a) Resumen

Si en la socialización educativa y en la propia educación la mayoría de los relatos de éxito y reconocimiento social se asocian al mundo urbano, será difícil que las jóvenes generaciones deseen habitar el mundo rural. Por eso hemos analizado los contenidos que aparecen en el currículo escolar acerca del mundo rural. Y lo hemos contrastado con la opinión que tiene profesorado y estudiantes de El Bierzo (León), una comarca asentada en el corazón de la denominada “España vaciada”. La metodología de investigación ha sido mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (análisis documental y entrevistas). Los resultados de la investigación indican que el profesorado y el alumnado perciben que el valor del mundo rural está invisibilizado u olvidado en el currículo escolar y que las expectativas están marcadas por un imaginario urbano que no pone suficientemente en valor el entorno rural ni las oportunidades y aportación que supone para el futuro de la población humana, especialmente en esta época de colapso ecológico biocida. En las conclusiones se plantea que el predominio del imaginario urbano en el currículo escolar construye un imaginario colectivo que difícilmente impulsa a las nuevas generaciones a plantearse un futuro en el mundo rural. Se discute la responsabilidad de las políticas educativas en la construcción de este imaginario que vincula el éxito a lo urbano fundamentalmente. En definitiva, se considera que para cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales es necesario construir un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos. Si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla.

Palabras clave: Educación rural; Currículo Escolar; Despoblación.

b) Introducción

La despoblación de las zonas rurales en España es un proceso mucho más grave de lo que pueda parecer superficialmente. No solo porque se considera un espacio semiabandonado, una zona sin resistencias cuyos recursos y espacio se convierten en un territorio en disputa, sino que se configura como un no-lugar con una memoria social fragmentada (García & Espejo, 2019). Bien sea por sus recursos extractivos, como el agua, el nuevo oro azul del siglo XXI, en un país con escasos recursos hídricos y que progresivamente se desertificará por el cambio climático. Bien sea como vertedero de los residuos crecientes industriales y de las grandes urbes, muchos de ellos peligrosos, o para la colocación de macrogranjas que apenas generarán puestos de trabajo, pero que contaminarán la tierra y los acuíferos (Falces, 2017), así como macroparques eólicos y fotovoltaicos que convertirán las comarcas rurales de la España vaciada en zonas de sacrificio (Espinoza, 2022) para alimentar el gasto energético de macroubes distantes (Rivas, 2021).

La emigración de la población de las zonas rurales provocada por este modelo conlleva

simultáneamente un "vaciamiento sociocultural" (Alamá-Sabateretal., 2019) que afecta significativamente la vida social, cultural, educativa y vital de estas zonas, generando una violencia silenciosa de soledad, olvido y desmemoria: desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva. Este vaciamiento cultural no solo destruye la diversidad geográfica, sino también la diversidad sociocultural de la población y sus territorios (Poeta,2019). Lo convierte en lugar vacío y vaciado, un espacio sin capacidad de resistir, sin memoria o con una memoria fragmentada (García & Espejo, 2019).

Frente a las políticas que han invisibilizado y olvidado a las zonas rurales y sus habitantes, se está alzando un movimiento de resistencia desde la "España vaciada" que plantea propuestas desde la experiencia y los saberes desde este "espacio diferencial" frente a la homogeneización urbana y sus rígidas formas de vida capitalista marcadas por el consumo, la competición y la concentración (Velázquez-Gaztelu, 2017). Su potencial es que se puede convertir en espacio de transformación hacia otro modelo de habitar social, cultural y vital en el planeta. Puede ser la ocasión y la oportunidad para repensar el modelo social poniendo en el centro la diversidad sociocultural y un modelo de desarrollo social y humano en torno a una vida digna en todos sus territorios.

Por eso se hace más necesario y urgente investigar qué imaginario sobre el mundo rural predomina en la propia comunidad educativa y en el currículo escolar (García-Monteagudo,2022). Analizar en qué medida desde la escuela estamos contribuyendo a un modelo y un imaginario que resalta también las ventajas, las oportunidades y los desafíos que supone la vida en un entorno rural (Herranz, 2020) y lo hace atractivo como alternativa de futuro para las futuras generaciones. Cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales no solo se tiene que hacer con políticas económicas, sociales y culturales, que también, pero tienen que estar acompañadas de políticas educativas y curriculares que muestren un futuro deseable en la zona rural para que haya quien desee habitar en el medio rural (Calle-Carracedo, 2019).

La escuela juega un papel fundamental en la lucha contra la despoblación en España, ya que puede ser un factor clave para retener a la población joven en las zonas rurales (Pueyo, 2021). Dice la sabiduría popular de las zonas rurales que "cuando cierra una escuela, se firma la sentencia de muerte de un pueblo" (Monge et al., 2020). Es un síntoma de la muerte del pueblo que la escuela ya no sea viable. Una de las grandes luchas que mantienen los pueblos pequeños es mantener abierta la escuela de su localidad. Saben que en el momento en que se cierre, el arraigo de las poquitas familias con niños y niñas desaparece (Pueyo, 2021). Esas familias se van a ir y, detrás de ellas, se va el futuro del pueblo. La escuela, puede ser un motor que opere sobre las expectativas generadas en las generaciones presentes, sobre las capacidades de futuro y opciones decrecimiento de la zona rural. Porque la escuela rural no solo mantiene la población de las localidades más pequeñas, sino que también vertebrata el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social (Zurro & Rueda, 2018).

La hipótesis, por lo tanto, de la que parte esta investigación es, por tanto, que, para revertir la situación de creciente despoblación en las zonas rurales y el éxodo de tantas familias jóvenes hacia el mundo urbano, uno de los factores clave es el papel que juega el currículum, las escuelas y la educación en general para construir una visión positiva y deseable del mundo rural y de su futuro como esperanza y proyecto de re-habitación. Solo así será posible una educación para la repoblación (Rivas-Flores & Viñas-Márquez, 2024).

c) Metodología

La investigación en el campo de las ciencias sociales debe tener en cuenta la peculiaridad de los fenómenos que estudia, lo cual implica utilizar diferentes métodos en su investigación. Tratándose de la percepción y la experiencia de comunidades sociales no podemos dedicarnos, exclusivamente, a la recopilación de resultados cuantitativos, aunque no desestimemos los mismos. Pero necesitamos completarlos con datos y resultados de corte cualitativo que den explicaciones de los hechos y permitan profundizar en el análisis de los datos. Por eso, siguiendo la propuesta de Cook & Reichardt (1986), optamos por la complementariedad entre ambas metodologías, que es lo que se ha denominado "triangulación".

Por lo tanto, la metodología de investigación que se ha usado es mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (un cuestionario dirigido al profesorado y otro a estudiantes) con cualitativos (una entrevista destinada a profesorado y otra a estudiantes y el análisis documental del currículo escolar de primaria y secundaria).

Finalidad de la investigación

El objetivo de la investigación era analizar la presencia o ausencia del mundo rural en el currículo escolar y conocer la valoración y las expectativas que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y los estudiantes de la zona rural de El Bierzo (León), así como indagar qué imagen del mundo rural está presente en los contenidos escolares y en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escuela.

Instrumentos de investigación

Se diseñaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas; una dirigida al profesorado (ES-p) y otra para el alumnado (Es-a), centradas en conocer su percepción sobre la finalidad de la investigación: la representación del mundo rural en el currículo escolar.

Se diseñó un cuestionario para el profesorado (CU-p) en el que abordaban tres categorías que se establecieron a partir de la revisión de los resultados obtenidos en las entrevistas: (a) percepción sobre la viabilidad del mundo rural como un espacio habitable de futuro; (b) percepción sobre el imaginario rural que tiene la escuela en su currículo educativo; (c) ventajas e inconvenientes de ruralidad vs. urbanidad. El cuestionario se adaptó al alumnado (CU-a) en función de la edad y con un lenguaje más sencillo y menos técnico.

Antes de aplicar las entrevistas y los cuestionarios se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Guilabert, 2021; Quezada et al., 2020) mediante una primera ronda de análisis de los instrumentos diseñados y una segunda ronda de debates online sobre la completud, precisión, desambigüedad y exactitud de los ítems de los instrumentos elaborados. Participaron nueve académicos y especialistas en el ámbito de la educación rural de cuatro universidades y cinco centros educativos de primaria y secundaria.

Además, se utilizó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta de estudio del currículo escolar en primaria y secundaria (Van Dijk, 2015) sometiendo los decretos del currículo a lecturas repetidas para analizar la presencia o ausencia del mundo rural en sus saberes básicos, criterios de evaluación, etc. Las preguntas que guiaron las lecturas siguieron las planteadas en la investigación de Carlsson (2021): ¿Qué problemas y desafíos relacionados con el objeto de investigación se pueden identificar en los decretos? ¿Qué presuposiciones o suposiciones subyacen a las

representaciones de esos problemas relacionados con la presencia/ausencia del mundo rural? ¿Qué queda oculto, invisibilizado o sin problematizar en estas representaciones?

Muestra de investigación

La muestra objeto de estudio han sido 314 participantes, 121 profesores y profesoras y 193 alumnos y alumnas de centros educativos de primaria y secundaria del Bierzo en la provincia de León, una zona de la comunidad de Castilla y León, que es una de las regiones más afectadas por el fenómeno de la despoblación en Europa (Rico, 2020). El Bierzo, conformado por 38 municipios en la cuenca del río Sil, en la zona noroccidental de la provincia de León, se ha convertido en un ejemplo paradigmático de la “España Vaciada” (Población,2022). Esta comarca ha perdido el 15% de su población en los últimos 20 años (Montes, 2020).

Las entrevistas semiestructuradas fueron respondidas por 81 miembros de la comunidad educativa: 29 profesores y profesoras (12 de primaria y 17 de secundaria) y 52 alumnos y alumnas (17 de primaria y 35 de secundaria). Los cuestionarios han sido respondidos por 92 profesores y profesoras y 141 alumnos y alumnas (de secundaria). En las respuestas al cuestionario participaron más profesores que profesoras, así como más alumnos que alumnas, por lo que se priorizó que en las entrevistas y grupos de discusión participaran sobre todo profesoras y alumnas: se entrevistó a 11 profesores y 18 profesoras y a 18 alumnos y 34 alumnas. Además, se ha analizado el currículo de Primaria estatal (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

«BOE» núm. 52, de 02/03/2022), así como el currículo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que es responsable de las políticas educativas en El Bierzo (Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León). Por otra parte, se ha revisado también el currículo de Secundaria estatal (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato), así como los currículos de ESO y Bachillerato (Secundaria) de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León).

d) Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación aplicados en dos bloques diferenciados entre lo que aparece en el análisis a través del ACD en la legislación vigente y en los decretos de desarrollo curriculares tanto estatales como autonómicos (de la Comunidad de Castilla y León, en donde se sitúa El Bierzo) y un segundo bloque sobre la opinión del profesorado y el alumnado respecto a cómo se aborda el mundo rural en los contenidos escolares y en el trabajo cotidiano en las aulas a través de la aplicación de entrevistas y cuestionarios.

Este segundo bloque se subdividirá, a su vez, en cuatro apartados para explicar los resultados en función de las categorías establecidas en torno a la visión que tienen sobre el entorno rural, la visión

específicamente educativa sobre cómo se valora lo rural, la visión que tienen sobre el futuro del mundo rural y la visión que consideran sobre si es posible transformar el habitar de lo rural para que sea deseable.

Visión del currículo sobre el mundo rural

En el ACD aplicado a los documentos oficiales de la legislación educativa vigente se constata un olvido clamoroso del mundo rural y de la importancia que supondría tenerlo en cuenta en la configuración del currículo escolar y de la ausencia del mismo en la legislación educativa, cuando España es un estado con un gran porcentaje de territorio rural.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) el término rural aparece 18 veces. La primera para aludir a la escuela rural en su preámbulo, haciendo referencia al Título II de la ley anterior (LOE) sobre “Equidad en la educación”, para señalar la “atención especial que las Administraciones educativas deben prestar a la escuela rural, proporcionándola los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades, y favoreciendo la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de las zonas rurales e insulares más allá de la educación básica”. Y es en el artículo 82 sobre “Igualdad de oportunidades en el ámbito rural” donde se desarrolla el punto del preámbulo articulando que “las Administraciones educativas proporcionarán los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades, garantizando a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida”, aunque con excepciones en los que se “prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado”.

Todo este artículo está centrado en cómo organizar la escuela rural, pero nada tiene que ver con la visión que sobre el mundo rural mantiene la escuela o cómo orientar dicha visión. No obstante, resaltar algún aspecto que recoge elementos que pueden ser positivos en este sentido: “facilitar la dotación de los centros del ámbito rural con recursos humanos suficientes y fomentarán la formación específica del profesorado de las zonas rurales, favoreciendo su vinculación e identificación con los proyectos educativos del centro. Asimismo, dotarán a la escuela rural de materiales de aprendizaje y de recursos educativos en Internet”. Algo que puede, efectivamente, ayudar a que el profesorado de las zonas rurales se vincule a su entorno, lo cual como veremos en los resultados de las entrevistas y las encuestas es un elemento que se destaca para cambiar la visión que sobre el mundo rural se tiene habitualmente cuando hay arraigo y cuando el profesorado tiene formación inicial específica sobre la educación rural (Rivera-Olmo, 2024). Así como la conexión a internet que facilita superar en parte el aislamiento del mundo rural que ha sido el último espacio en tener este servicio que se ha convertido en la sociedad del siglo XXI en un sistema de comunicación, información y conocimiento esencial. Pero nada más se dice o se aborda sobre “lo rural” en la ley superior del sistema educativo español. En el segundo paso de aplicación del ACD hemos analizado los Reales Decretos del currículo escolar, reformados en 2022, para conocer si en estos decretos donde se establecen los conocimientos mínimos y los saberes básicos que el alumnado debe tener al salir de la educación obligatoria contemplan el mundo rural.

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, solo aparece aludido el mundo rural en los contenidos de sexto de educación primaria, dentro del apartado (c) Sociedades y territorios, referido a “migraciones y

diversidad cultural”, un último punto que plantea abordar el “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural”. Es decir, liga lo rural a la despoblación como única visión que se aborda con alumnado de 11 años. Por su parte, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, el término “rural” aparece 14 veces. El primero dentro de la materia de Geografía e Historia, al hablar de competencias específicas, alude a “Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible”, que concreta en conocer “las migraciones, la despoblación rural y, en general, la degradación de la vida en la Tierra. Por otro lado, la calidad ambiental de los espacios en los que vivimos, sean entornos naturales, rurales o urbanos”. Y que en los saberes básicos de esta materia centra en conocer las “aglomeraciones urbanas y ruralidad. La despoblación y el sostenimiento del mundo rural” o “del éxodo rural a la concentración urbana”. Es decir, lo que se aborda en realidad es “el problema” de la despoblación rural y la ruralidad (con cierto aire de visión estereotipada que parece estar vinculada a lo agrario o, en todo caso, lo paisajístico y de naturaleza bucólica).

El tercer paso ha sido aplicar el ACD a los Decretos Autonómicos de Castilla y León, dado que la zona rural de El Bierzo depende administrativamente de la Consejería de Educación de la Junta de esta Comunidad Autónoma en lo que se refiere a las competencias educativas.

En el análisis documental del currículo de Educación Primaria de Castilla y León solo aparece aludido el mundo rural, al igual que en el nivel estatal, en los contenidos de sexto de educación primaria, dentro del apartado (c) Sociedades y territorios, referido a “migraciones y diversidad cultural”, un último punto que plantea abordar el “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural”(Decreto38/2022).En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aparece en el artículo 6, donde se abordan los objetivos de la etapa, que establecen que además de los objetivos establecidos a nivel estatal en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, es necesario añadir en Castilla y León que se ha de “reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo, y apreciando su valor y diversidad”. Lo cual supone un avance respecto a la educación primaria y respecto a los currículos estatales. Así como su vinculación de este objetivo de la etapa con el perfil de salida. El problema es que parece quedarse en mera declaración puesto que no se concreta posteriormente en nada más, volviendo a repetir los tópicos ya analizados en el currículo estatal (ruralidad, el “problema” de la despoblación rural, migraciones, “las migraciones como solución al vaciamiento”...), máxime cuando en los contenidos se presenta “la ciudad como espacio de convivencia”, como si el mundo rural no lo fuera e incluso con más posibilidades y oportunidades a este respecto que las grandes aglomeraciones urbanas. Únicamente cuando hace referencia en la materia de “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” a la competencia de “Aplicar los contenidos adquiridos resolviendo retos reales y cercanos a la realidad del alumnado, de tipo personal o social, para dar respuesta a los problemas locales a los que se enfrenta la Comunidad Autónoma de Castilla y León”, proponiendo como uno de esos retos “responder a problemas clave como la despoblación, la conservación del medio ambiente o la dinamización empresarial de áreas rurales”.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas se exponen a continuación los resultados centrados en cuatro categorías que se han obtenido en el

proceso de análisis de los datos obtenidos:

- Visión sobre el entorno rural
- Visión educativa sobre lo rural
- Visión sobre el futuro del mundo rural
- Transformar el habitar de lo rural

Visión educativa sobre el entorno rural

En la investigación realizada, se destacaron en las entrevistas con el profesorado aspectos que mejoran la experiencia de vivir en una zona rural, como la cercanía social y el sentimiento de comunidad y relación directa con los vecinos, tal como lo han mostrado en las entrevistas: se dan “relaciones más cercanas y personalizadas”, o se percibe un “sentido de pertenencia a una comunidad”. La posibilidad de “acceso a una vivienda más asequible”, y que también “hay menos peligro que en la ciudad: más sensación de seguridad”. Señalar que más de la mitad del profesorado participante en la investigación (59%) ha trabajado menos de 8 años en la zona rural, aunque casi un tercio (30%) tiene más de una década de experiencia docente en zona rural. Por su parte, los estudiantes que han participado en la investigación refieren como ventajas de vivir en un entorno rural que “no dependes tanto del teléfono móvil”, la “cercanía con los profesores”, “es más acogedor”, “el contacto con la naturaleza y los animales”, “jugar al aire libre”, “nos conocemos todos”, “comida real y más sana”, “tienes más libertad para moverte”, etc.

No obstante, parece percibirse un cierto pesimismo en algunas de las declaraciones de las entrevistas a profesores y profesoras: “Se parte de la base de que la desaparición del mundo rural como opción de vida es irreversible” (ES-p13), “El medio rural está estereotipado, ridiculizado y tratado superficialmente” (ES-p4); incluso “parece que si no vives en una ciudad no existes” (ES- p7) o “socialmente se considera que los que vivimos en los pueblos somos los que no nos ha quedado otra, unos perdedores” (ES-p9). Además, un 59,8% del profesorado opina en el cuestionario que la sociedad ha creado una imagen estereotipada y desfavorable de la vida en zonas rurales, como se puede ver en la Figura 1.

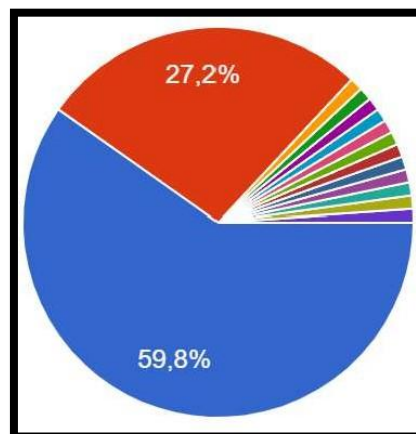


Figura1. ¿Cree que se ha construido socialmente una visión estereotipada negativa de la vida en el entorno rural?

Sin embargo, durante las entrevistas y los grupos de discusión, se presentaron ciertos matices con respecto a esta percepción: *“simplemente no se habla”* (GDp2), *“sí estereotipada, pero no negativa”* (ESp6), *“más que negativa, invisible o de postal, pero no realista, diversa y compleja”* (ESp13), *“a veces una visión romántica y otras de atraso, alejamiento y desconocimiento de la realidad”* (ESp2) o *“creo que actualmente muchas personas valoran el entorno rural, pero quizá en las grandes ciudades se tengan aún muchos prejuicios y desconocimiento acerca de ello”* (GDp1).

Los aspectos educativos positivos que resaltaba el profesorado en las entrevistas y grupos de discusión repetían la *“menor ratio”*, la *“mayor facilidad de salidas al campo y cercanía con la naturaleza”*, la *“cooperación entre edades”* refiriéndose a las aulas multigrado o multinivel, que *“la educación rural está en contacto con la naturaleza, es muy social y transmite tranquilidad, calma y sosiego”* o que *“favorece la autonomía de los niños ya que llegan andando o en bicicleta a cualquier sitio, el juego en entornos naturales...”*.

Sin embargo, en el cuestionario más de la mitad del profesorado, el 55,4%, y el 65,2% del alumnado afirmaban taxativamente que la escuela no anima a valorar la zona rural, frente a un 29,3% del profesorado y un 27,7% del alumnado que opinaban lo contrario (Figura 2).

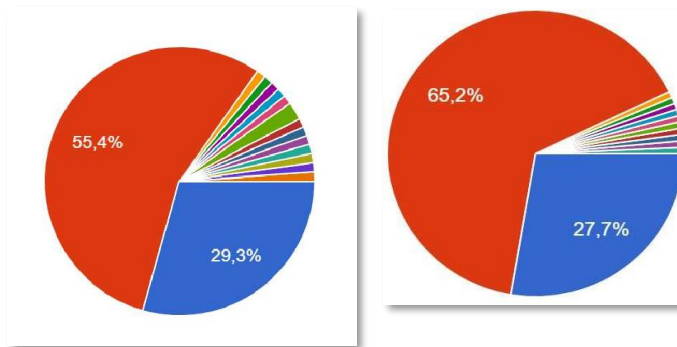


Figura2. ¿Cree que lo que se enseña en la escuela anima a valorar la zona rural?
Profesorado (Izqda.) y Alumnado (Dcha.)

Un 70,9% del profesorado centra este problema en los materiales curriculares que se utilizan en la escuela, considerando que éstos *“no muestran ni valoran suficientemente la vida y el mundo rural”*. Aunque se reduce a un 43,5% el profesorado que cree que el alumnado de la zona rural no puede verse identificado y valorado, como habitante de este espacio, con las imágenes, contenidos, ejemplos, etc., que se utilizan habitualmente en clase, en la práctica docente.

En las entrevistas lo confirman aludiendo a que los materiales curriculares no muestran *“el gran beneficio que aporta la zona rural evitando la degradación de los entornos naturales”* (ESp10) o lo que señala otra compañera docente: *“no se habla de las oportunidades que puede haber en el entorno rural”* (ESp5). En este mismo sentido se pronunciaba una docente cuando valoraba que *“se asocia el medio urbano con el progreso y el rural con el pasado y con una visión muy pobre de lo que sucede en el medio rural”* (GDp2).

Otra gran discusión fue la centrada en cómo los libros de texto recogían y trataban el mundo rural. Un profesor enfatizaba que *“los libros analizan el mundo desde las ciudades; por ejemplo, en geografía se estudia urbanismo de las ciudades, en un tema, el poblamiento rural, tan diverso en España, ocupa un apartado de un estándar de aprendizaje”* (ESp1). Discurso corroborado por otra compañera

profesora en el grupo de discusión: “se presupone que todo lo que un niño necesita está en una ciudad, solo se refieren al ámbito rural al hablar del sector primario, no se enseña el beneficio de vivir allí y no hablan de las desventajas de la ciudad” (GDp1).

Hay, acorde a todo lo mencionado anteriormente, un cuestionamiento al currículo propuesto por las administraciones públicas educativas: “Tanto en el currículum como en las clases se olvida absolutamente el mundo rural. En los currículos se les da mucha importancia a valores economicistas, al consumismo, al emprendimiento liberal... todo centrado en núcleos urbanos” (ESp2).

También hubo espacio de comentarios donde se relativizaba el peso de la escuela en la construcción de la imagen de lo rural: “no creo que se fomente desde la escuela, más desde medios de comunicación” (ESp15). No obstante, señalar que una parte del profesorado considera que “el profesorado del entorno rural gestiona los recursos y metodología para que se valore muy positivamente el entorno rural” (ESp3; ESp11; ESp8).

En cuanto al alumnado, el 80,2% del alumnado afirma en el cuestionario que la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural. En el terreno cualitativo, las respuestas se centraron en la subjetividad y la visión personal del alumnado: “he tenido profesores que se reían de mí solo por ser de pueblo” (ESa7). También comentarios con una cierta retrospectiva “desde pequeños se nos enseñan conceptos relacionados con la vida urbana (coche, semáforo, edificio, oficina), en cambio sobre la vida rural se aprenden menos cosas en los libros de texto y en las clases” (GDa1).

Visión sobre el futuro del mundo rural

Al consultar con los docentes sobre los elementos clave que consideraban necesarios para atraer a la población a vivir en zonas rurales, es destacable mencionar que en la encuesta las dos opciones más seleccionadas fueron los servicios públicos, la atención sanitaria, la educación (90,2%) y oportunidades de empleo (84,8%). Internet de alta velocidad y Wi-Fi (75%) y servicios de comunicación y transporte público (73.9%) fueron las opciones siguientes en importancia según se indicó. Las opciones menos elegidas, aunque aún significativas en porcentaje, incluyeron los servicios de ocio y culturales (57.6%) y la participación en organizaciones asociativas (47.8%).

Por otro lado, el alumnado destacó prácticamente los mismos elementos que el profesorado en cuanto a la importancia de los servicios públicos, la sanidad y la educación. Sin embargo, durante las entrevistas y discusiones en grupo, también señalaron otros aspectos, como el ocio, la cultura, bares y tiendas locales cercanas: “más ocio para la juventud” o “más zonas de ocio”, “bares”, “proporcionar entretenimiento tanto a los habitantes como a visitantes”, “casas en buen estado en las que se pueda habitar”, “oferta cultural”, “posibilidad de abastecerse de todo tipo de productos sin tener que hacer grandes desplazamientos”, “un aspecto limpio y bonito”, “tener colegios donde estudiar varios niveles”, etc.

Sobre la proyección de futuro en el mundo rural que promueven las escuelas la visión es negativa: “en la escuela te enseñan que si quieres triunfar debes irte a grandes ciudades con grandes universidades” (ESa11). De la misma manera se pone el foco en el escaso hincapié que hay sobre las expectativas positivas del mundo rural en el área laboral: “Nadie explica las ventajas de un medio rural que si se quisiera proporcionaría mucho trabajo” (ESa3). El 64,5% del alumnado se ve viviendo en una ciudad en 15 años. Mientras que solo un 27 % del alumnado se ve viviendo en un pueblo (Figura 3).

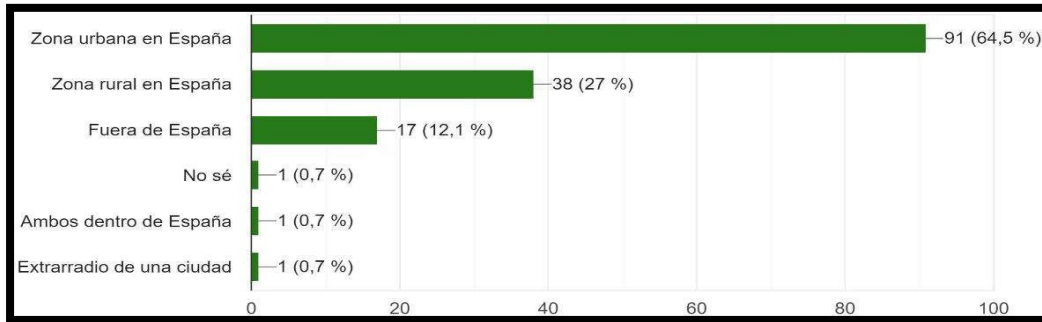


Figura 3. ¿En qué lugar te ves viviendo dentro de 15 años?

Al ser encuestado el alumnado sobre la posibilidad de que pudiera elegir donde vivir en el futuro, la situación cambia. Casi se duplica el número de alumnos y alumnas que permanecerían en una zona rural (un 46%), mientras disminuye significativamente quienes *elegirían* una zona urbana (37,6%). Es decir, el alumnado se resigna cuando le preguntan dónde cree realmente que va a vivir en el futuro, cuando se le pregunta desde la posibilidad de elegir, el alumnado prefiere en primera opción quedarse en una zona rural (Figura 4).

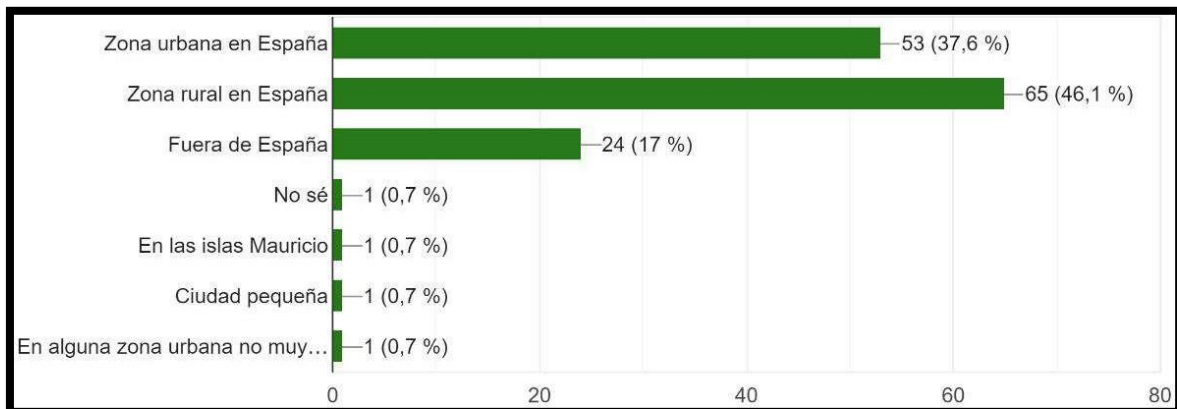


Figura 4. Si dependiera solo de ti y pudieras elegir el lugar ¿dónde elegirías estar viviendo dentro de 15 años?

Transformar el habitar lo rural

Una de cada cuatro alumnas o alumnos ha afirmado que les gustaría cambiar y mejorar su pueblo (Figura 5), con el objetivo de seguir viviendo en el entorno rural. A la luz de estos resultados, cabría esperar que este optimismo y esperanza se vean respaldados por acciones concretas para transformar el mundo rural, especialmente por parte de las generaciones más jóvenes, quienes tienen más oportunidades de dar vida y apoyar a la repoblación de la España vaciada.

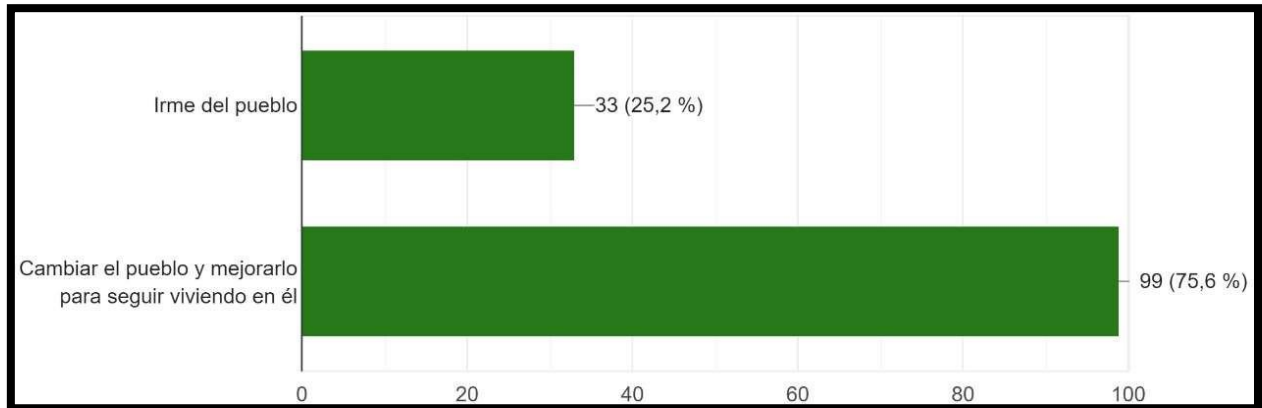


Figura 5. ¿Deseas cambiar y mejorar el pueblo o irte de él?

Es por tanto coherente enlazar este resultado con el siguiente, donde se valora por parte del profesorado mucho más el mundo rural que el urbano, en función a la calidad de vida. Un 65,2% del profesorado y un 44,7% del alumnado consideran que hay más calidad de vida en la zona rural (figura 6).

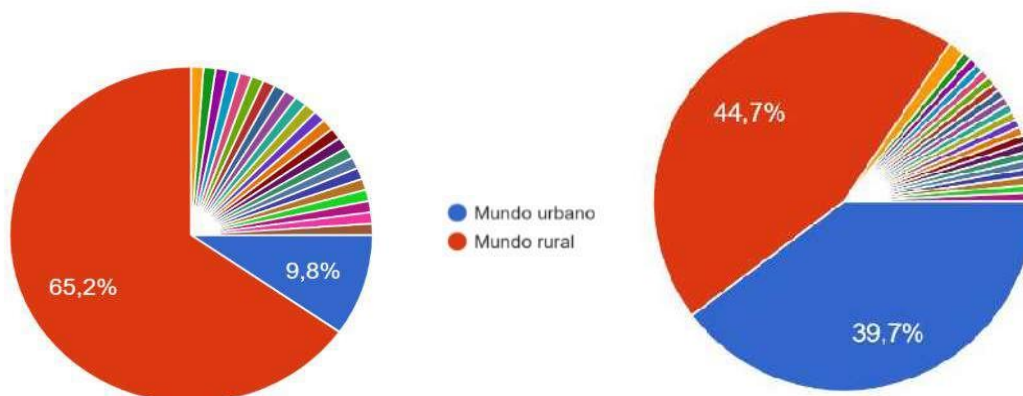


Figura 6. ¿Dónde cree que hay más calidad de vida? (Profesorado, izqda.; Alumnado, dcha.).

Entienden y concretan como “calidad de vida”, en las entrevistas y grupos de discusión: “vivir sin prisas”, “es menos probable sufrir estrés”; entorno más saludable: “aire puro y menos contaminación”, contacto con la naturaleza: “me da la posibilidad de cultivar huerta y tener animales, algo impensable en un entorno urbano”; en la zona rural se puede “percibir las estaciones y sus cambios”; o proximidad a espacios campestres que “permiten salir al campo o al monte sin dificultad”; así como la menor contaminación en todos sus aspectos: “sin contaminación acústica” o la cercanía del trabajo: “voy al trabajo en dos minutos y lo que ahorro en gasolina me lo gasto en libros”.

Para cerrar esta categoría cabría destacar la gran diferencia que hay entre el profesorado donde solo un 9,8% sostiene que hay más calidad de vida en la ciudad que en mundo rural frente al casi 40% del alumnado. Pareciera como lo que para el profesorado es calidad de vida (contacto con naturaleza, vivir sin prisas, no contaminación, vida tranquila), para el alumnado se identifica más con un mayor nivel de ocio, más acceso a internet, más vida cultural o más capacidad de relación social. Quizás de

ahí viene la diferencia tan grande mostrada en los resultados de los cuestionarios.

e) Conclusiones

Para poder hacer que la escuela sea un motor de transformación hay que conseguir que la propia escuela cambie su relación con el entorno rural, que trabaje por un imaginario más esperanzador (Rodríguez-Bueno, 2023). Es difícil verse “re-habitando” un lugar que no nos lo ofrecen ni nos lo presentan como deseable. La escuela puede tener un papel crucial, repensando su currículum, su organización, su relación con el entorno, su trabajo cotidiano para cambiar las expectativas deseables de futuro en el mundo rural, porque, a veces, es el único servicio que queda en el pueblo y permite que éste se mantenga vivo (Pueyo, 2021). Es uno de los factores clave para tener un futuro para la España vaciada (Schnellert et al., 2023).

Pero hemos comprobado que el sistema educativo y la propia escuela rural ha olvidado, ignorado o minimizado la importancia del valor del ámbito rural en sus contenidos, en su planificación pedagógica, en su mirada y en la vida cotidiana escolar. Además, la escuela rural se sigue considerando casi como una excepción que tiende a desaparecer progresivamente o, en todo caso, una diversidad periférica costosa y abandonada por las administraciones educativas (Morales-Romo, 2023). El mundo rural sigue siendo un lugar de “segunda categoría” frente a lo urbano, anclado en una visión de inferioridad, subordinación y dependencia respecto a lo urbano. Mientras lo urbano se ha convertido en referente de lo deseable, del “éxito” que se aspira como espacio para “triunfar” personal y socialmente, construyendo un imaginario colectivo urbanocéntrico (Abós et al., 2021).

El problema añadido es que ese imaginario urbanocéntrico es alentado también por los medios de comunicación y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, *Tik Tok*, Be Real...). Lo cual continúa impulsando a muchos jóvenes a situar su expectativa de futuro fuera de las zonas rurales, pues sitúa el triunfo y el éxito en contextos urbanos, tal como ven continuamente en las películas y series casi todas de factura norteamericana, en las redes digitales de comunicación e interacción (Domínguez, 2020; Rodríguez-Bueno, 2023).

La percepción tanto del alumnado como del profesorado, en el noroeste de la España vaciada que ha participado en esta investigación, muestra que realmente no ha habido voluntad política desde las administraciones educativas para revertir y cambiar, desde la educación y la escuela, un proceso de abandono mental y olvido curricular del valor del mundo rural. Es más, lo que se ha comprobado es que la propia escuela rural ha introyectado en buena medida esa visión urbanocéntrica y sigue sin poner en valor su propia realidad.

Es sorprendente en este sentido que no se haya hecho suficiente hincapié tampoco en el valor pedagógico del modelo educativo de la escuela rural y su relación con el entorno social, vital y natural de su zona, que podría ser un referente para la educación urbana y no al revés, como suele ser habitual, dadas las importantes aportaciones pedagógicas e innovaciones educativas que han marcado el devenir de la escuela rural (Álvarez-Montoya, 2023; Jiménez, 2020; Schnellert et al., 2023). Las aulas multigrado en las escuelas rurales que aprovechan las posibilidades de aprender juntos, alumnado de diferentes edades, de forma colaborativa y practicando el apoyo mutuo, sin que ello implique renunciar a potenciar el propio ritmo de aprendizaje individual (Boix & Domingo, 2022). Aulas multigrado que se convierten en lugares donde se desarrollan formas de organización social intergeneracionales semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela, en la sociedad, y donde ayudar a otro compañero y compañera supone el desarrollo de habilidades cognitivas y

metacognitivas imprescindibles para progresar en el despliegue del propio aprendizaje (González-Labrada et al., 2022).

Estrategias pedagógicas que se desarrollan de forma habitual en la escuela rural como la flexibilización de tiempos y espacios o el trabajo por proyectos desde una visión de currículum integrado lo que supone una propuesta global que trasciende a la perspectiva metodológica convencionalmente usada (Mora et al., 2021). Y otras muchas formas de innovación pedagógica y de aportaciones a una auténtica renovación pedagógica que no se suele valorar desde el ámbito urbano y que han caracterizado la educación rural, como la cotutorización entre el alumnado, la apuesta por una pedagogía ecológica con el entorno natural, la posibilidad más real de inclusión en grupos pequeños con una atención más personalizada, la colaboración y apoyo entre equipos docentes más reducidos o la implicación de la escuela en proyectos comunitarios y de transformación social que sean útiles a su entorno y le ayuden a buscar soluciones y resolver problemas de su comunidad (Abós et al., 2021; Arán, 2021; Jiménez, 2020; Piñero et al., 2023).

En conclusión, consideramos que la escuela rural y las políticas del sistema educativo en general deben hacer un esfuerzo real para poner en valor el mundo rural si queremos que éste tenga un futuro de esperanza que permita re-habitar la España vaciada (Díez-Gutiérrez, 2023). La escuela rural ha de ser vanguardia en esta recuperación y puesta en valor de lo que supone “lo rural”, lo comunitario, lo ecológico, la vida lenta y pausada en un entorno natural y más humano que las grandes ciudades, si queremos que las futuras generaciones aprendan a apreciar este espacio como alternativa deseable al modelo macroindustrial y espacial estresado y regido por el interés individual del mundo urbano (Castro, 2023; Sequera, 2020).

El mundo rural solo tendrá un futuro posible si se promueve decididamente un modelo de repoblación que deje de incentivar la concentración de la población en los núcleos industriales, administrativos y turísticos y desde la administración se apoye e incentive re-habitar el territorio de una forma equilibrada y también con el impulso y difusión de un imaginario que haga deseable vivir y construir un futuro en las zonas rurales desde un enfoque más humano socialmente y más sostenible ecológicamente con el único planeta que tenemos actualmente (González-Rodríguez et al., 2023). En este proceso el sistema educativo, pero especialmente las administraciones educativas, tienen una responsabilidad ineludible (Lorenzo et al., 2020; Rodríguez-Bueno, 2023; Sales et al., 2019; Santamaría-Cárdaba & Sampedro, 2020). Porque la escuela es un elemento clave en las zonas rurales para construir identidad colectiva y cohesión social (Del Moral, 2017).

Lógicamente, acompañada esta política educativa por una política económica, social y cultural que facilite oportunidades reales de empleo en el medio rural, de acceso a la tierra y a una vivienda digna, con una renta básica rural que permita la supervivencia, con exenciones fiscales para quienes re-habiten el mundo rural, con conexión online de alta velocidad que permita la comunicación digital, un bien común esencial actualmente pero vinculada al respeto de la soberanía digital, con servicios de transporte público a demanda así como servicios sociales, educativos y sanitarios públicos garantizados, que además potencie nuevas ocupaciones no vinculadas solo a la agroganadería, así como una oferta plural y amplia de formación y desarrollo cultural (Díez-Gutiérrez & Rodríguez-Rejas, 2021). No olvidemos que, como dicen Herrero et al. (2019), una sociedad sostenible es sin duda más rural que urbana.

Como limitaciones de la investigación realizada señalamos tres esenciales: (a) el método de muestreo

intencional que se ha aplicado en la selección de la muestra participante y (b) que la muestra es limitada y (c) que el estudio está centrado en la zona estudiada, el Bierzo de León. No obstante reseñar que hemos tratado de realizar una investigación en profundidad, triangulando instrumentos cuantitativos y cualitativos, que permitiera la transferibilidad de los resultados de esta investigación a otros territorios con características similares o parecidas y sirvieran a la comunidad social que ha participado en este estudio para plantear propuestas y soluciones que ayuden a revertir el proceso de vaciamiento de las zonas rurales de esa “España vaciada” (Viñas-Márquez, 2023).

De cara a la prospectiva de futuro, este estudio desarrollado pone las bases para realizar nuevas investigaciones que abarquen no solo más zonas territoriales de la “España vaciada” y que estas sean cada vez más extensas, sino que facilite efectuar investigaciones comparativas para conocer las similitudes y diferencias que puede haber entre la visión que tienen respecto al mundo rural por parte de quienes viven y estudian en un contexto urbano y quienes lo hacen en un entorno rural.

f) Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo J. L., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Aguilar, M. (2020). *Triangulation and trustworthiness: advancing research on public service interpreting through qualitative case study methodologies*. *FITIS PosInternational Journal*, 7(1), 31-52.
- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez, J.M. & Roig-Tierno, N. (2019). *Using mixed research approaches to understand rural depopulation*. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.06>
- Álvarez-Montoya, J. M. (2023). *El papel de la innovación pedagógica en mundo rural contemporáneo a través del estudio de los colegios rurales agrupados*. En *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 2568-2577). Dykinson.
- Arán, A. (2021). *La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso*. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 58-75. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- Boix, R., & Domingo, L. (2021). *Aula multigrado y aprendizaje entre edades*. En *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 57-78). Graó.
- Boya, L. (2021, septiembre 10). *La ‘vuelta al cole’ en El Bierzo arranca con 39.863 alumnos y 2.880 profesores*. *InfoBierzo*. <https://cutt.ly/3OqXHyY>
- Calle-Carracedo, M. de la (2019). *La enseñanza del medio rural en los libros de texto de educación primaria*. In *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 907-920). Andavira.
- Carlsson, H. (2021). *Bridging the gap between policy and practice: Unpacking the commercial rhetoric of Google for Education*. *European Educational Research Journal*, 1474904121997213, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904121997213>
- Castro, E. J. (2023). *Contribución al pensamiento de David Harvey: la lógica del capital en la producción del espacio urbano*. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 32(1), 177-193.

- Cook, T.D., & Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cubero, A., Agredano, I., & Montero, A. (2020). *Un cole rural: labrar el presente para soñar el futuro*. *Aula de innovación educativa*, (290), 31-35.
- Del Moral, M.E. (2017). Prólogo monográfico: *Educación en las escuelas rurales*. *Aula Abierta*, 45(1), 5-6. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.5-6>
- Domínguez, J.L. (2020). *El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada*. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 60-78. <https://10.22400/cij.8.e047>
- Espinoza, L. E. (2022). *¿Es posible recuperar una zona de sacrificio? Apuntes para (re) pensar la recuperación desde la reparación y la transición socioecológica*. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 9(17), 46-67.
- García, R. & Espejo, C. (2019). *El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio*. *Estudios Geográficos*, 80(286), 009.
- García-Monteagudo, D. (2022). *Representación del medio rural, profesorado y libros de texto*. *EducatioSigloXXI*, 40(3), 83-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>
- González-Labrada, G. C., Tenorio-Troncoso, M. Y., & Díaz-Conde, J. E. (2022). *Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado*. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 4(10), 231-250.
- González-Rodríguez, J. A., Llevot-Calvet, N., López-Teulón, M. P., & Bernad-Cavero, O. (2023). *Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales*. *Historia Social y de la Educación*, 12(1), 60-84. <http://doi.org/10.17583/hse.11280>
- Guilabert, M. (2021). *El método Delphi*. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 55-63). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Herrero, Y., Cembranos, F., & Pascual, M. (Coords.). (2019). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Libros en Acción.
- Hidalgo, A. (2019). *Técnicas estadísticas en el análisis cuantitativo de datos*. *Revista sigma*, 15(1), 28-44.
- Jiménez, J. (2020). *Innovar desde la escuela rural*. *Participación educativa*. 7(10), 33-47.
- Lorenzo, J., Rubio, P., & Abós, P. (2020). *Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel*. *Temps d'Educació*, (59), 27-46.
- Monge, C., Gómez, P., & Jiménez, T. (2020). *Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montes, C. (2020). *Cohesión territorial y sostenibilidad en los Valles del Bierzo*. *Revista Euroamericana de Antropología*, (10), 15-36. <https://doi.org/10.14201/rea2020101536>
- Mora, J. R., Pozuelos, F.J., Rodríguez, F. D., & García, F. J. (2021). *Escuelas rurales innovadoras: un estudio de casos múltiples*. En REDINE (Ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021* (pp. 1048-1049). Redine.

- Morales-Romo, N. (2023). *Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades*. En *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 43-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Piñero, R., Reyes, M. M., Fernández, J., & Montenegro, M. (2023). *Escuela rural unitaria y enseñanza multinivel: semejanzas del pasado y del futuro*. In *Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa* (pp. 719-728). Dykinson.
- Población, F. (2022, enero 23). *La gravísima despoblación de la región leonesa*. Infolibre. <https://cutt.ly/ul2ysml>
- Poeta, G. (2019). *Rural depopulation, social resilience and context costs in the border municipalities of central Portugal*. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 121-149. <https://doi.org/10.7201/eam.2019.01.07>
- Pueyo, M. (2021). *Escuela rural y transformación social*. *Forum Aragón*, 32, 26-30.
- Quezada, G., Castro-Arellano, M., Oliva, J., Gallo, C., & Quezada-Castro, M. (2020). *Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación*. *Revista Innova Educación*, 2(1), 78-90. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>
- Rico, M. (2020). *El fenómeno de la despoblación rural en Castilla y León: implicaciones desde la perspectiva socioeconómica*. *Práctica urbanística*, (162), 4, 13-32.
- Rivas, P. (2021, noviembre 7). *Una central eléctrica llamada España vaciada*. *El Salto*. <https://bit.ly/4a3AXn6>
- Rivas-Flores, J.I. & Viñas-Márquez, A. J. (2024). *Por una educación para la repoblación*. *Reuni+D*. <https://bit.ly/3wOMl89>
- Rivera-Olmo, J. (2024). *¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia*. *Márgenes*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- Rodríguez-Bueno, J.A. (2023). *La vulnerabilidad de la escuela rural*. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 38, 22-24.
- Sáenz, M. L. S., Jacome, R. T., & Caraballo, L. H. (2023). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia*. *Revista UNIMAR*, 41(1), 27-40.
- Sales, A., Traver, J., & Moliner, O. (2019). *Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social*. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro, R. (2020). *La escuela rural: una revisión de la literatura científica*. *Ager*, (30), 147-176. <https://10.4422/ager.2020.12>
- Schnellert, L., Kozak, D., Miller, M., Dato, M., & Giles, G. (2023). *Cultivando la Innovación en Espacios Rurales de Aprendizaje*. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 61-87.
- Sequera, J. (2020). *Gentrificación: Capitalismo cool, turismo y control del espacio urbano*. *Catarata*.
- Valero, D.E. & López, L. (2019). *Interdisciplinarity in social innovation in the face of rural depopulation*. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 17-36. <https://doi.org/10.7201/eam.2019.01.02>
- VanDijk, T. A. (2015). *Critical discourse analysis. The handbook of discourse analysis*, 466-485.

- Viñas-Márquez, A. J. (2023). *Bases históricas y éticas para una nueva óptica rural en la educación del siglo XXI*. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3v5Gef4>
- Zurro, J.J. & Rueda, J.D. (2018). *Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección*. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* (pp. 219–232). Universidad de Zaragoza

5.2 Estudio de la población infantojuvenil dentro de la Serranía de Ronda y el impacto de la despoblación

Marta Pastora Fernández Bustamante

Grupo Interdisciplinar de Estudios Rurales y Urbanos (Universidad de Málaga)

a) Resumen

La cuestión del vaciamiento demográfico en el interior de gran parte de la península ibérica es una realidad que se extiende más allá del centro del país, siendo el caso de la Serranía de Ronda, en la provincia de Málaga. Además de a nivel estadístico, este fenómeno también afecta a la población que habita el territorio, ya que, cuantas menos personas habitan en un territorio, menor es la cantidad de recursos de los que son dotados. Este estudio va a centrarse en hacer una caracterización de la población menor de 25 años dentro de la comarca de la Serranía de Ronda, y de cómo la despoblación afecta a su calidad de vida en el corto y medio plazo, mediante el estudio de la dotación de recursos, la calidad y cantidad de los servicios de la zona, y de un análisis demográfico y económico. Por ello, el fin del mismo es indagar tanto en las causas como en las consecuencias que pudiera tener el vaciamiento demográfico en esta población, intentando elaborar una serie de posibles aspectos a tener en cuenta para enfocar la educación y aprendizaje de este alumnado, tan caracterizado y condicionado por la zona en la que vive.

Palabras clave: Despoblación; Serranía de Ronda; población joven; educación rural.

b) Introducción

Desde hace unos años, el debate la España con baja densidad poblacional ha vuelto a surgir, habiendo más financiación que nunca para paliar la misma desde un punto de vista económico y político. Pero ¿esto suficiente? Bajo algunos puntos de vista, se está dejando de lado el factor más importante, la población de la zona y sus necesidades.

Es por ello que este trabajo surge para saber la situación en la que se encuentra la población menor de 25 años, ya que ellos son los que más sufren el problema y son aquellos que en un futuro decidirán quedarse en él o no, y como abordarlo desde la educación.

c) Metodología

La metodología que se va a aplicar dentro este trabajo se basa en la extracción de datos cuantitativos de las diferentes fuentes de información dentro de la comunidad autónoma de Andalucía y a nivel nacional, como lo son el padrón municipal y los diferentes censos de población disponibles.

Para este estudio, y debido a la información de la que se dispone, se ha considerado tan a la población infantil (hasta los 12 años) y a la juvenil (hasta los 24 años) debido a que en la actualidad la mayoría de la formación se recibe hasta esa edad, y a que los datos disponibles estaban por grupos quinquenales. Además, se van a revisar los diferentes servicios de los que dispone esta población en sus municipios de origen.

Marco conceptual

Dentro del marco conceptual, se van a tratar dos temas principales, la despoblación y la educación.

Comenzando por el concepto de despoblación, para Pinilla y Sáez (2017), la despoblación es un fenómeno demográfico y territorial, que consiste en la disminución del número de habitantes de un territorio o núcleo con relación a un período previo. La caída en términos absolutos del número de habitantes puede ser resultado de un crecimiento vegetativo negativo (cuando las defunciones superan a los nacimientos), de un saldo migratorio negativo (la emigración supera a la inmigración) o de ambos simultáneamente. Por ello, las causas que la explican pueden ser complejas y exigen análisis profundos para poder realizar un diagnóstico adecuado. Sin embargo, la Real Academia Española (RAE) define la despoblación como “reducir a yermo y desierto lo que estaba habitado o hacer que disminuya considerablemente la población de un lugar”, una definición mucho más teórica y catastrofista.

Desde las diferentes administraciones territoriales, como el gobierno central, se invierten millones de euros para frenar la despoblación. En los últimos tiempos, a esta problemática se le está prestando mayor atención y, en gran parte es debido a las personas que habitan la conocida como “España Vacía” que han alzado la voz en busca de mejoras en su modo de vida e infraestructuras para evitar la sangría de población, sobre todo de gente joven.

El otro concepto del que parte este trabajo es del de educación. Según la Real Academia Española de la Lengua, educar es enseñar, doctrinar a los niños y jóvenes y también es la instrucción que se da mediante la acción docente (Real Academia Española de la Lengua, 2014), por lo tanto, enseñar es una acción que, debe ser activa, donde el alumnado actúe como sujeto realizador y no como sujeto pasivo. Además, la educación es algo sobre lo que se ha reflexionado a lo largo de la historia, ya que supone un pilar fundamental en las sociedades, desde los antiguos griegos, pasando por los romanos y los monjes medievales. Hesíodo, por ejemplo, manifestaba que la educación es lo que permite a las personas aprender a ser lo que son capaces de ser y a cumplir el potencial que tienen dentro. Para Einstein, el estudio no debía de ser considerado como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber (Guicel, 2010)

Y aquí, es donde aparece el concepto y la percepción de la educación en el entorno rural. Desde mediados del siglo XX, la educación y la formación han sido percibidas como ascensores sociales, a más estudios, mejor calidad de vida, y esto no iba a ser diferente en los entornos rurales.

Para la juventud en estas zonas, “ser rural” suponía no sólo estar dentro de una categoría sino, principalmente, situarse fuera de otra. “Ser rural” era ante todo “no ser urbano”. Lo urbano y lo rural formaban dos extremos de una dicotomía en clave sociocultural (Gómez Benito y Díaz Méndez, 2009). La escuela ha mostrado a los alumnos que el éxito se relaciona con salir del pueblo para estudiar o trabajar, mientras que el fracaso se relaciona con quedarse a vivir en el pueblo. Es por ello por lo que la escuela debe ayudar a sostener los territorios y garantizar la igualdad de oportunidades, siguiendo un modelo educativo rural dejando de lado el modelo urbanocéntrico (Benito, 2013, pp. 67-68).

Esto se refleja en estudios como el de Alonso Tórrens (2008) en la Raya Hispano-Lusa se observaba con mucha frecuencia la aparición entre jóvenes y personas que podríamos situar en la “generación soporte” la atribución de las nociones de éxito y fracaso a la trayectoria vital urbana o rural e, igualmente y en paralelo, a la consecución de títulos escolares. Es decir, existe una tendencia entre los jóvenes que tiende a percibir a quienes han abandonado el medio rural como “exitosos” mientras que aquellos que se han quedado se refieren a sí mismos en términos peyorativos.

Esto es especialmente palpable cuando dichas realidades han venido dadas por las trayectorias escolares, a las que se aplica un valor explicativo en términos “meritocráticos”. Es decir, alguien consigue abandonar su pueblo o su comarca en la medida en que “vale para estudiar” mientras que aquellos que se quedan lo hacen porque “no valen” (Benito Lucas, 2013).

Descripción de la zona de estudio

El área de estudio de este trabajo es la Serranía de Ronda. Se localiza en la zona más occidental de la provincia de Málaga, delimitando al norte con la provincia de Sevilla, y al oeste con la Sierra de Cádiz. Para este trabajo, se han decidido usar los siguientes municipios:

Algatocín, Alozaina, Alpandeire, Arriate, Atajate, Benadalid, Benalauría, Benaolán, Benarrabá, Cartajima, Casarabonela, Cortes de la Frontera, El Burgo, Faraján, Gaucín, Genalguacil, Igualeja, Jimera de Líbar, Jubrique, Júzcar, Montecorto, Montejaque, Parauta, Pujerra, Ronda, Serrato, Tolox y Yunquera.

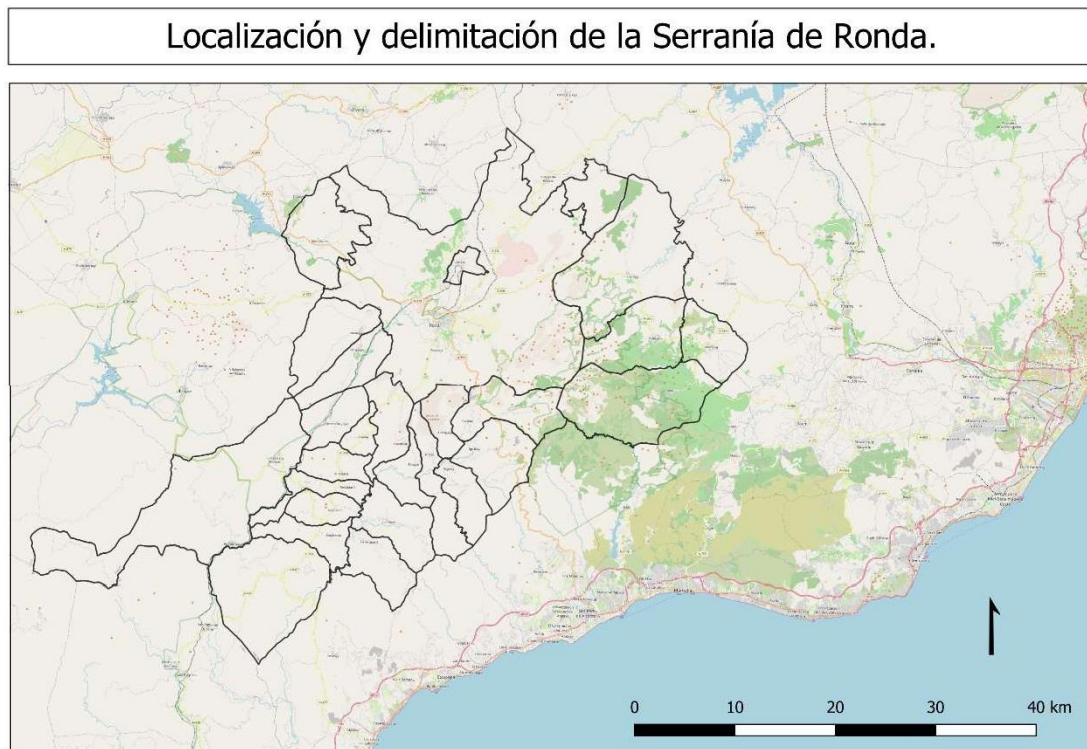


Figura 1. Localización del área de estudio

La capital de la comarca es la ciudad de Ronda, con una población de aproximadamente 33.000 personas, habiendo bajado esta en los últimos años.

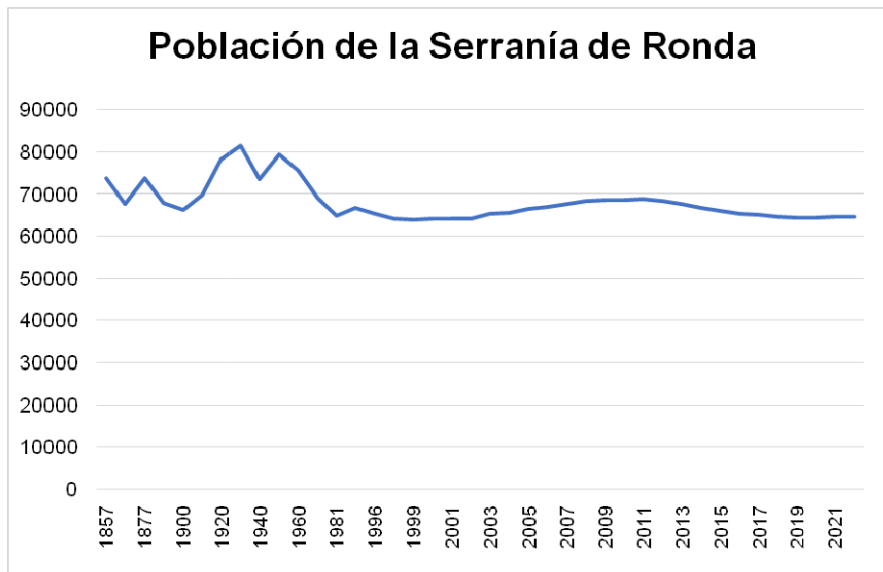


Figura 2. Población de la Serranía de Ronda

Como se puede observar en el gráfico, los picos máximos de población dentro de la comarca de estudio se alcanzaron en los 40, siendo más de 80.000 personas las que habitaban el territorio. Hoy en día, apenas se superan los 65 mil habitantes, demostrando que la comarca sufrió el conocido como el “Éxodo rural”, el cual fue un proceso de vaciamiento de población de las zonas rurales que iba a vivir a las zonas urbanas en busca de una mejor calidad de vida.

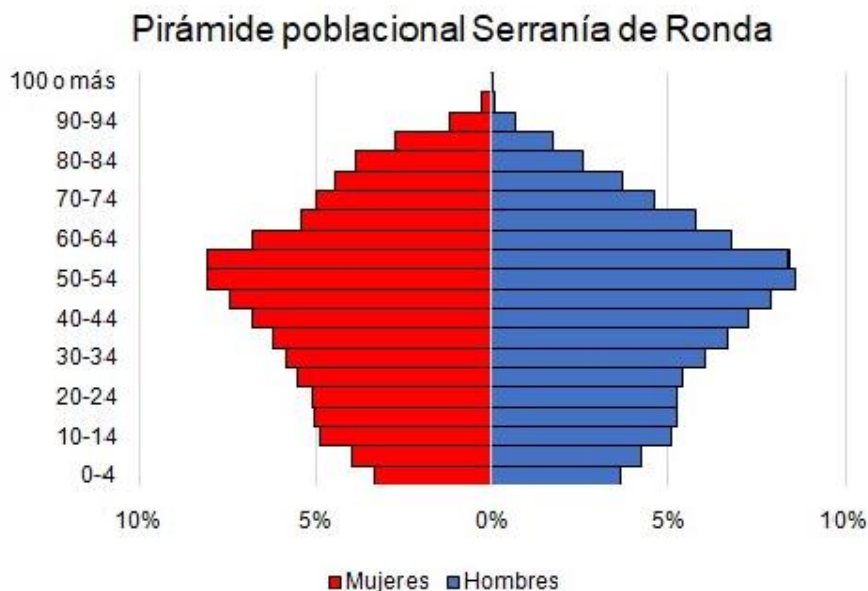


Figura 3. Pirámide de población de la Serranía de Ronda (año 2021)

Si se tiene en cuenta la pirámide de población dentro de la comarca de estudio, se puede observar que, por la forma que tiene, el grueso de la población está entre los 30 y 64 años, viendo como la población menor de 25 años disminuye en los diferentes rangos.



Figura 4. Evolución de la edad media de la población. Fuente: IECA

En cuanto a la edad de esta población, al igual que a nivel nacional, la edad media de los habitantes de la Serranía de Ronda ha aumentado de manera exponencial en los últimos 10 años, estableciéndose en 48,17 años en el año 2022, siendo Ronda el municipio más joven con una edad media de 44,04 años y Faraján el más envejecido con una media de 53,78.

Territorio	Edad Media en el año 2022
Algatocín	48,03
Alozaina	46,34
Alpandeire	51,09
Arriate	43,83
Atajate	48,30
Benadalid	49,47
Benalauría	47,74
Benaoján	45,46
Benarrabá	48,68
Cartajima	50,01
Cortes de la Frontera	46,29
El Burgo	47,92
Faraján	53,78
Gaucín	46,80
Genalguacil	52,23
Igualeja	48,71

Figura 5. Edad media del año 2022 por municipio. Fuente: IECA

Lugar de residencia	Índice de envejecimiento
Algatocín	253,16
Alozaina	186,22
Alpandeire	289,66
Arriate	130,63
Atajate	213,64
Benadalid	280,95
Benalauría	228,26
Benaolán	164,86
Benarrabá	244,44
Cartajima	345,00
Casarabonela	164,80
Cortes de la Frontera	183,20
El Burgo	222,05
Faraján	450,00
Gaucín	173,80
Genalguacil	313,16
Igualaja	271,79
Jimera de Líbar	312,82
Jubrique	266,67
Júzcar	383,33
Montecorto	223,33
Montejaque	272,55
Parauta	176,92
Pujerra	350,00
Ronda	134,62
Serrato	386,11
Tolox	150,29
Yunquera	190,91
MEDIA	248,69

Figura 6. Índice de envejecimiento 2022 por municipio. Fuente: IECA

El Índice de Envejecimiento es la proporción entre personas mayores de 65 años y menores de 16 años. En el caso de la zona de estudio, en todos los municipios la proporción es mayor a favor de la población mayor de 65 años, lo cual indica que se trata de una población claramente envejecida, siendo Fajarán el municipio con mayor índice y Arriate con menor.

Estos indicadores son importantes para saber el tipo de población que caracteriza la zona, y ver las necesidades que se plantean dentro de los territorios. Como se observa, la población está muy envejecida y la edad media es muy alta, con lo que la población joven no es la mayoritaria dentro de la Serranía de Ronda.

Caracterización de la población infantojuvenil

Aunque la población infantojuvenil no sea la mayoritaria dentro del territorio de la Serranía de Ronda, es importante estudiarla y conocer sus necesidades de cara al futuro, ya que de ellos depende la evolución de la zona.

La población menor de 25 años supone menos del 23% de la zona de estudio, siendo el grupo minoritario dentro de la comarca. Dentro de este grupo, el que menor peso tiene es aquel compuesto entre los 0 y 4 años, siendo apenas el 3% de la población. A continuación, se van a analizar diferentes aspectos de la misma.



Figura 7. Nivel de formación de la población menor de 25 años. Fuente: Censo 2021

En este gráfico, elaborado a partir de datos extraídos del Censo de Población del 2021, muestra el porcentaje de población menor de 25 años y los estudios que está cursando. Se observa que la mayoría de la población está en la etapa de cursar estudios de educación secundaria, como la ESO o bachillerato.

Pero ¿dónde realizan los estudios la población joven la Serranía de Ronda? Por eso, se ha elaborado un mapa con la distribución de las diferentes instituciones educativas, tanto públicas como privadas, por municipio dentro del territorio de estudio.

Infraestructuras educativas

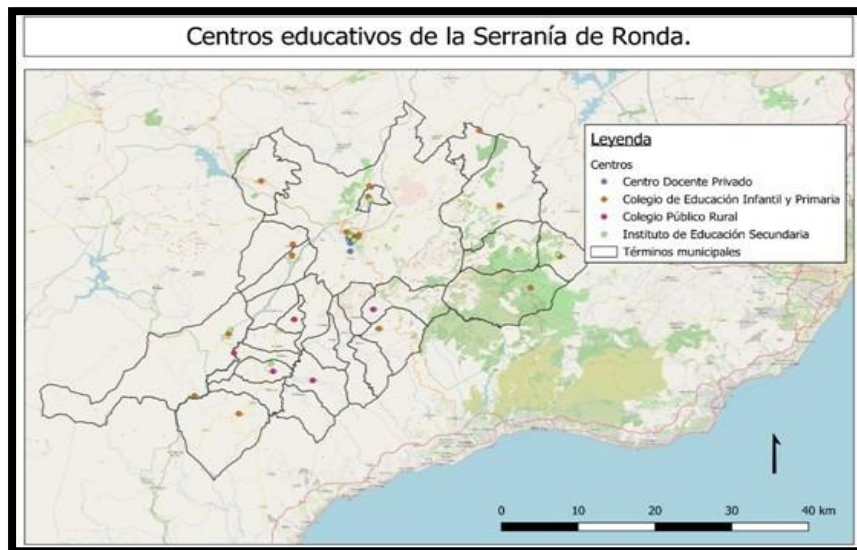


Figura 8. Centros educativos de la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

Como se aprecia en el mapa, y debido a ser la capital de la comarca, el municipio que cuenta con mayor cantidad de centros educativos es la ciudad de Ronda, teniendo en el curso 2021-2022, 18 centros de infantil, 13 de educación primaria, 8 de educación secundaria y 4 de Bachillerato y Formación Profesional. En cuanto a la evolución de la distribución de los mismos, se han realizado diferentes gráficos, teniendo en cuenta solo los datos de los centros públicos.

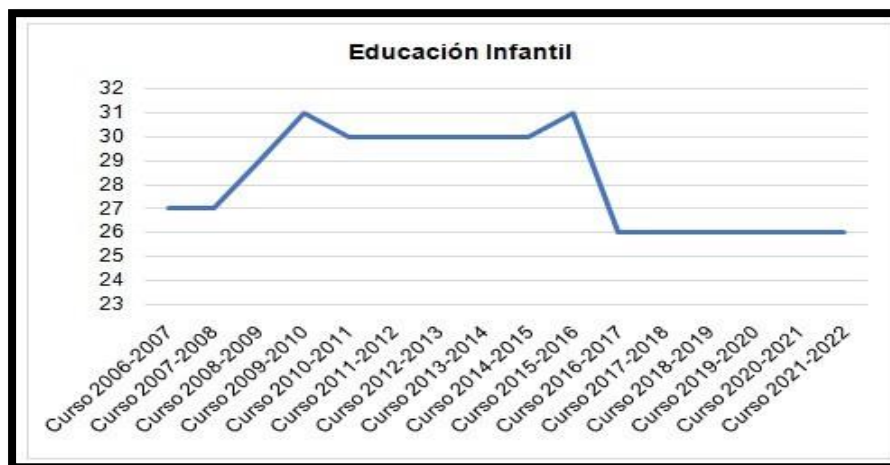
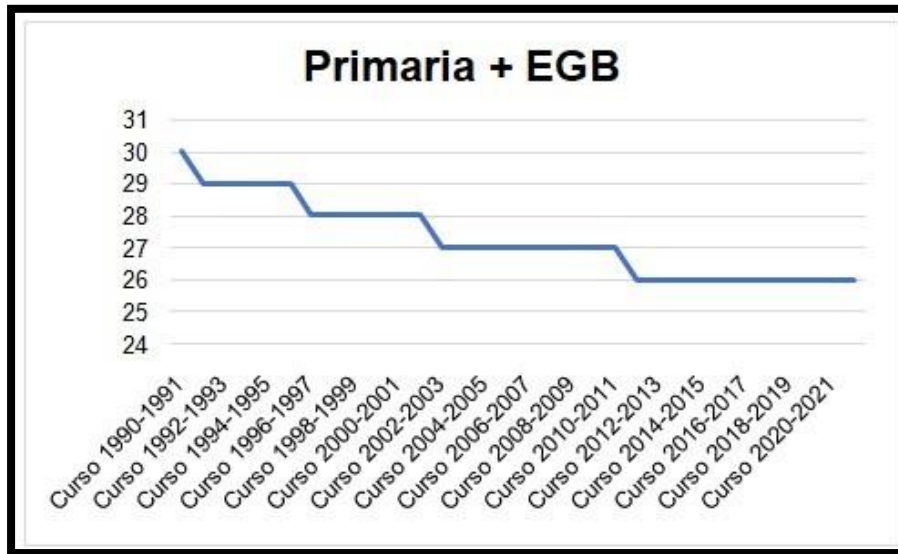


Figura 9. Centros de Educación Infantil de la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

Los centros de educación infantil que se localizan dentro de la Serranía de Ronda se han visto reducidos desde el año 2016, habiéndose alcanzado su mayor valor en ellos años 2007 y 2015. Esto es debido a la falta de población infantil dentro de la gran mayoría de los municipios de estudio, viéndose algunas escuelas rurales obligadas a cerrar por falta de alumnado.

Figura 10. Centros de Educación Primaria y antigua EGB de la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

Al igual que con los centros de educación infantil, los centros de educación primaria también se han visto reducidos en los últimos 10 años, quedándose la dotación en 26 centros en el total de la comarca.



En cuanto a centros con Educación Secundaria y Bachillerato, son 9 los que se localizan dentro de la comarca, no estando presente en todos los municipios debido a la falta de alumnado de la mayoría de ellos, de los cuales 6, ofrecen el bachillerato. Lo centros de educación secundaria dentro de la comarca se encuentran en:

- Ronda, con 4 centros, que imparten también el bachillerato.
- Algatocín.
- Alosaina, que ofrece el bachillerato
- Yunquera
- Cortes de la Frontera, que imparte bachillerato
- Arriate.

Además de la Educación Secundaria, también cabe destacar la Formación Profesional, tan extendida hoy en día. Dentro de la Serranía de Ronda, se localizan 5 centros que ofrecen estos estudios, localizándose 3 en Ronda, 1 en Alosaina y 1 en Cortes de la Frontera.

Como se observa en este mapa, la mayoría de los municipios se encuentran en un radio menor de 10 km de un centro de educación secundaria, a excepción de Montecorto, Pujerra, Igualeja, Parauta y Serrato.

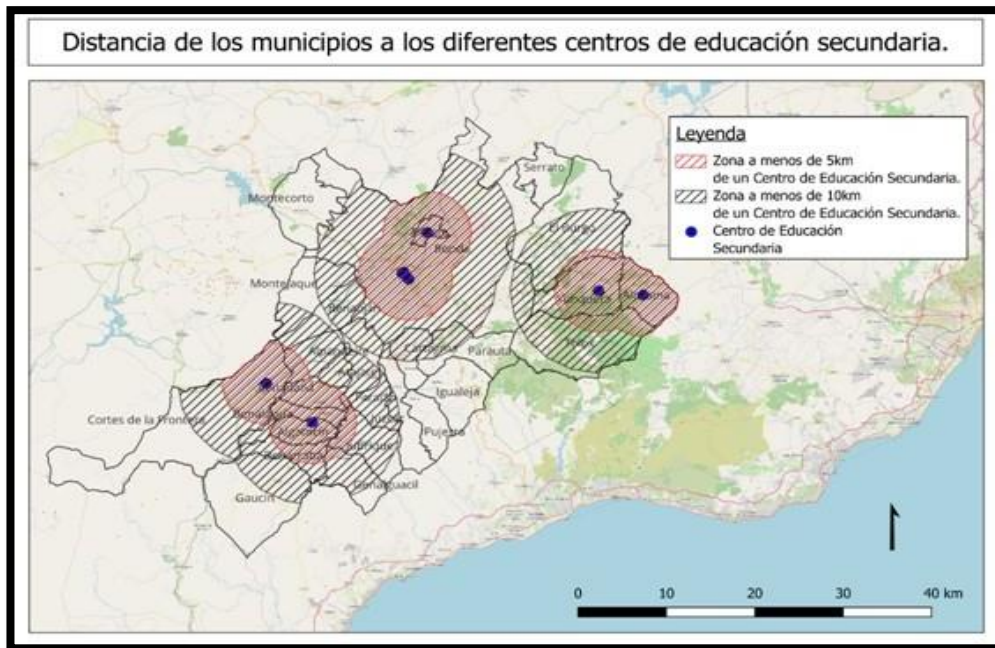


Figura 11. Distancia a los IES de la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

También es necesario hablar de la educación especial, tan importante en el contexto actual, ya que la educación es un derecho universal que tienen todos los niños y niñas, no solo en las ciudades si no también las zonas rurales.

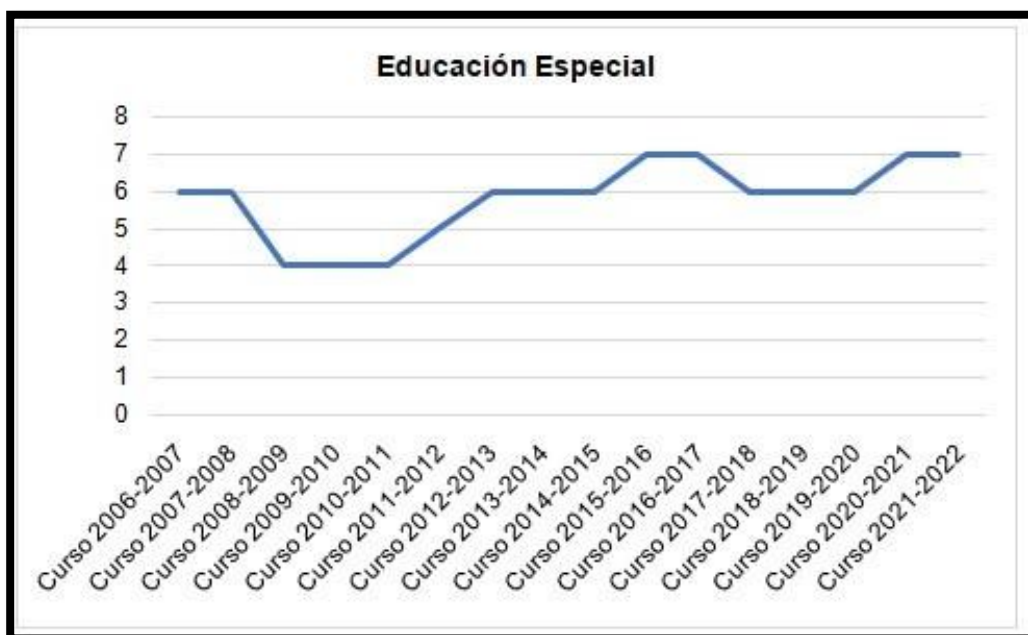


Figura 12. Centros de Educación Especial en la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

Dentro de la comarca de la Serranía de Ronda, se localizan 7 centros que ofertan educación para las diferentes capacidades, localizándose en los municipios de Ronda, Alcazar de San Juan y Cortes de la Frontera.

Ocio en la comarca de la Serranía de Ronda

A la hora de estudiar las necesidades de las personas más jóvenes de los municipios, es

imprescindible hablar de las actividades de ocio y de tiempo libre. Autores como Caride (2012) señala que es necesario para que se fomenten valores, actitudes, conocimientos y competencias que ofrezcan alternativas al sistema apresurado de vida que faciliten el disfrute y el ejercicio del ocio para el correcto desarrollo personal del individuo en la etapa más temprana.

Se puede entender como ocio cualquier actividad lúdica que vaya más allá de la educación, como puede ser el deporte, salir a comer o al cine en grupo, o incluso tener un lugar de encuentro entre los jóvenes de la zona. Es, por ello, imprescindible hablar del mismo y del acceso que tiene la población joven en la Serranía de Ronda.

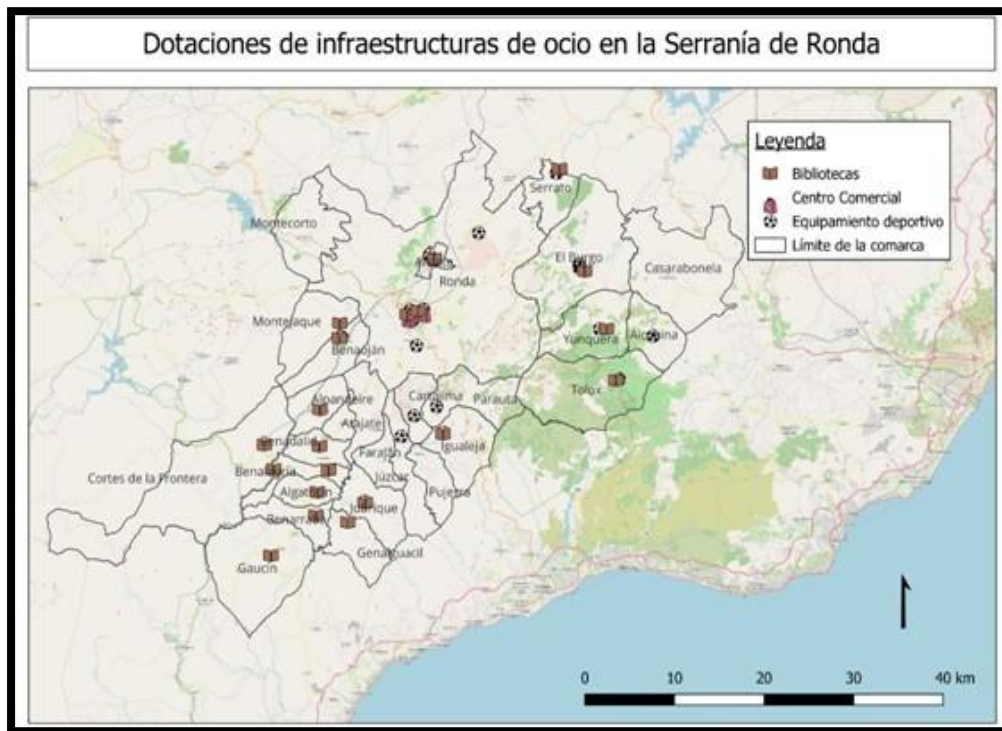


Figura 13. Dotaciones de infraestructuras de ocio en la Serranía de Ronda. Fuente: IECA

En este mapa realizado con datos del portal IECA de la Junta de Andalucía, indica la distribución de diferentes espacios que se pueden considerarse como lúdicos o recreativos, y se puede ver que esta no es uniforme en todos los municipios. El único cine que hay dentro de la comarca se localiza en Ronda, el cual solo abre los fines de semana y festivos.

Esto provoca que la mayoría de la población joven tenga que desplazarse a Ronda, Málaga, Coín o Marbella para poder tener acceso a este tipo de ocio, lo cual acrecienta las ganas de estos de irse de sus pueblos, ya que perciben que las “cosas divertidas” las tienen que buscar fuera del mismo. Esto también sucede cuando empiezan las etapas educativas superiores, como pueden ser la universidad o la formación profesional que, a pesar de contar con centros en la ciudad de Ronda, no ofrece todas las posibilidades que, sí hay, por ejemplo, en Málaga o en Sevilla.

d) Conclusiones

Una vez realizado el análisis tanto de la bibliografía disponible como de los datos disponibles en las fuentes de información públicas, se han llegado a las siguientes conclusiones:

- Al ser un grupo minoritario, en la mayoría de los municipios de la Serranía de Ronda no hay todos los recursos necesarios para la población joven.
- Desde las diferentes instituciones, como lo es la escuela rural, se incentiva de manera directa o indirecta que el alumnado debe de salir de sus pueblos para triunfar, consolidando lo que se conoce como “idilio urbano”.
- La mayoría de la población de la Serranía debe de moverse a diario para recibir una educación superior, debido a que no hay institutos en todos los municipios.
- Hay una gran carencia de ocio en el interior de la comarca, limitándose el mismo a la ciudad de Ronda.

Hechas estas reflexiones, y siendo este un trabajo que se incorporará a un estudio más exhaustivo del total de la población, la futura investigación que se plantea es la de conocer la propia opinión de las jóvenes de los municipios mediante una encuesta donde se les pregunte su percepción acerca de este problema, y que, en vez de ser objetos de estudio, sean ellos mismos los que planteen nuevas teorías y soluciones para las cuestiones de su territorio.

e) Referencias

- Benito, D. (2013). *Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. Encrucijadas, revista crítica de ciencias sociales*, 6, pp. 67-68. Recuperado el 29 de junio de 2020, de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78906>
- Caride, J. A. (2012). *Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. Arbor*, 188(754), 301-313. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Gómez Benito, C. et al. (2009). *La juventud rural en el cambio de siglo: tendencias y perspectivas, Revista de Estudios de Juventud (Ejemplar dedicado a: Reflexiones sobre la juventud del siglo XXI)*, 87, 125-144.
- Guicel Bermúdez Lacayo, J. (2010). *Mensaje de bienvenida de la presidenta del CENEMEC. CENEMEC.*
- Ruiz Rivera, N. et al. (2008). *Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones campo-ciudad, Revista Eure*, 34 (102), 77-95
- Tahull, J., y Montero, I. (2018). *Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. Tendencias Pedagógicas*, 32, 167.

5.3 Los proyectos Wikimedia como herramientas para aprender, generar y compartir conocimiento libre sobre el medio rural

Mentxu Ramilo Araujo

Asociación Wikimedia España

a) Resumen

Desde los inicios de la asociación Wikimedia España en el año 2011 se han llevado a cabo diversos proyectos para reducir la brecha de contenidos entre el medio urbano y rural en los proyectos Wikimedia. Proyectos como Ningún Municipio sin Fotografía (Wikimedia España, 2015) han contribuido a que dispongamos de imágenes libres de la totalidad de municipios de España. El siguiente reto es lograr lo mismo con las entidades locales menores, donde nos queda un ingente trabajo por realizar. El propósito de esta comunicación es doble: por un lado, presentar proyectos en marcha para documentar el patrimonio rural (material, inmaterial, natural...) en los proyectos Wikimedia contando con el conocimiento y la participación de quienes habitan esos lugares; y por otro lado, mostrar qué podemos hacer para mejorar los contenidos de las localidades más pequeñas y del medio rural en Wikipedia (repositorio de contenidos libre con vocación enciclopédica), Commons (repositorio libre de imágenes) o Wikidata (base de datos estructurados libre), entre otros proyectos Wikimedia. Los proyectos Wikimedia son un conjunto de herramientas con un gran potencial para aprender y compartir. Nos permiten entrenar competencias analógicas (sintetizar información, contrastar fuentes, traducir contenidos, etc...) y digitales (búsqueda eficiente de información en Internet, edición de contenido visual y en código, etc...). Por ello, creemos que conocer su funcionamiento es esencial para quienes acompañan a otras en el aprendizaje significativo y para cualquier persona que quiera contribuir a documentar, en repositorios virtuales lo que existe en modo analógico, porque, por desgracia, los libros y revistas en papel (las fuentes fiables) se consultan cada vez menos. Por ello es esencial que los contenidos que publicamos en Wikipedia sean fiables y reflejen la diversidad y la riqueza del conocimiento humano.

Palabras clave: Conocimiento libre; patrimonio rural; competencias digitales; pensamiento crítico; lucha contra la desinformación.

b) Introducción

Los proyectos Wikimedia

Los proyectos Wikimedia son un conjunto de herramientas desarrolladas de manera voluntaria y con licencias Creative Commons, con un gran potencial para aprender, generar y compartir conocimiento libre (Col-Wiki, 2023). Nos permiten entrenar competencias analógicas (sintetizar información, contrastar fuentes, traducir contenidos, corregir gramática y ortografía, compartir, consensuar, participar en procesos de toma de decisiones, etc.) y digitales (búsqueda eficiente de información en Internet, edición de contenido de forma visual y en código, compartir imágenes libres, contribuir en la mayor base de datos libre a nivel mundial, etc.).

Por ello, conocer su funcionamiento puede ser de interés para quienes acompañan a otras personas

en el aprendizaje significativo. Y también para cualquiera que quiera contribuir a documentar, en repositorios virtuales, lo que existe en modo analógico, porque, por desgracia, la consulta de libros y revistas en papel, como fuentes fiables, es menor para padres y madres y alumnado (GAD3, 2023). El estudio de GAD3 muestra también cómo solamente el 44% del profesorado confía en Wikipedia como repositorio de información fiable, mientras que el 51% del alumnado y el 71% de padres y madres confía en ella. De este modo, es esencial que los contenidos publicados en Wikipedia sean fiables y reflejen la diversidad y la riqueza del conocimiento humano.

Universo Wikimedia como ecosistema para el aprendizaje en red

Lo que no se conoce no se valora, se desprestigia, no se cuida, o parece que no existe. Eso ocurre también con los proyectos Wikimedia. La relevancia de Wikipedia como repositorio libre de información fiable ha ido mejorando a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo que la labor pedagógica sobre cómo funciona el mayor repositorio de información libre a nivel mundial ha ido incrementándose los últimos años. Hay estudios que afirman que la [fiabilidad de la Wikipedia](#) es similar a la de otras enciclopedias, en algunos temas. En otros temas, no existe información o es incompleta. Son las brechas de contenido que intentan abordarse en diversos proyectos Wikimedia con personas, mayoritariamente voluntarias, que contribuyen con su tiempo a generar software, aplicaciones, bots, contenidos en texto, imágenes, vídeos sobre las lagunas de conocimiento que aún existen (Fundación Wikimedia, 2024). También hay personas contratadas en la Fundación y en los capítulos de Wikimedia, que se encargan de la estrategia, de organizar actividades y de rendir cuentas a la Fundación Wikimedia por el dinero recibido para pagar sus sueldos y organizar actividades (Col-Wiki 2024/02/19).

Los proyectos Wikimedia permiten al profesorado y al alumnado establecer retos de edición para mejorar, completar, crear y/o traducir contenidos. También son herramientas útiles para hacer frente a la desinformación, en la medida en que se analizan fuentes diversas de información, se contrastan, se completan los contenidos publicados sin referencias con fuentes fiables, se revisan artículos en diversas lenguas para completarlos, etc. (Wikimedia España, 2020a 2020b).

El aprendizaje puede ser colaborativo y en red: unas personas pueden completar y crear contenidos en Wikipedia, otras traducirlos, otras añadir imágenes, audios, vídeos (Wikimedia Commons), y otras incorporar datos estructurados en la mayor base de datos libre a nivel mundial (Wikidata), incluso crear rutas de viaje con la información generada (Wikivijajes), entre otras muchas posibilidades.

A 29 de febrero de 2024 existían 339 lenguas con Wikipedia (Col-Wiki, 2024/02/06). Y se organizan grupos de trabajo por herramientas, por ámbitos geográficos, por lenguas, por temáticas. Cada comunidad se autorregula, establece sus políticas y convenciones de forma consensuada, supervisa que los contenidos publicados sean adecuados (personas verificadoras y bibliotecarias), elige a las personas bibliotecarias con poderes de mantenimiento y supervisión en base a su trayectoria wikimedista (Col-Wiki, 2024/02/24). Y aunque parezca imposible, la inteligencia colectiva permite que los proyectos avancen, con personas trabajando en red, con un propósito común compartido (= generar conocimiento libre), aunque las maneras de avanzar hacia este propósito sean diversas y a veces los egos prevalezcan sobre el fin común. En definitiva, somos personas diversas, con expectativas y necesidades diferentes, no máquinas. Aunque hay wikimedistas que programan sus propios bots para automatizar cada vez más tareas

c) Iniciativas en marcha en el medio rural

A continuación, se exponen proyectos impulsados desde la asociación Wikimedia España a nivel estatal y autonómico con incidencia en el ámbito local y en el medio rural.

A nivel estatal

Desde los inicios de la asociación Wikimedia España en 2011 se han llevado a cabo diversos proyectos para reducir la brecha de contenidos entre el medio urbano y rural en los proyectos Wikimedia.

Proyectos como Ningún municipio español sin fotografía (NMESF) (Wikimedia España, 2015) están contribuyendo a que dispongamos de imágenes libres de la totalidad de municipios de España. Para ello, además de la colaboración individual, se han realizado salidas fotográficas (Wiki Takes) en el medio rural para obtener fotografías de las localidades, no solo como espacio de encuentro wikimedista sino como una manera de repartirse los lugares a fotografiar y avanzar mucho más en poco tiempo. El siguiente reto es lograr ninguna entidad local menor sin artículo y sin fotografía, donde nos queda un ingente trabajo por realizar.

A NMESF le han seguido campañas para documentar bibliotecas, vértices geodésicos, y silos y graneros. En todas ellas se busca la colaboración wikimedista y de la ciudadanía en general para completar la ficha de wikidata de esos elementos con, al menos, una fotografía.

Concursos fotográficos como Wiki LovesMonuments, Wiki LovesEarth o Wiki Loves Folk han puesto también el foco en conseguir materiales gráficos del medio natural y del patrimonio material e inmaterial del medio rural.

Se han activado también retos o concursos de edición como el Reto de los Monumentos de España el Reto de los Monumentos con el objetivo de aumentar el contenido existente en Wikipedia sobre el patrimonio material —tanto histórico como cultural— en España y en cualquier parte del mundo, entendiendo que muchos monumentos aún carecen en la actualidad de artículos propios en Wikipedia.

Actividades por comunidades autónomas

A continuación, se describen algunas actividades llevadas a cabo en algunas comunidades autónomas por personas wikimedistas socias de Wikimedia España que pueden servir de inspiración.

Andalucía:

[Escuela de Wikicronistas](#) es un proyecto del Área de Cultura y Cine de la Diputación Provincial de Almería realizado por la asociación LaOficina Producciones Culturales. Se visitaron municipios para mejorar la calidad y contenidos de sus artículos en eswiki y se promovió la implicación ciudadana en el proyecto, para convertirse en parte activa del mantenimiento y ampliación de los artículos y custodios de la información, y de paso demostrando en la práctica la capacidad directa de intervención en los procomunes digitales más importantes del mundo, con impacto local y global tanto en el área cultural como económica (Olea, 2023).

[Rutas de paisajes culturales de Andalucía en Wikiviajes](#). Es un proyecto del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico en el marco de PATRITUR. Paisaje, Patrimonio y Turismo. Se han elaborado 7 rutas (IAPH, 2022 y 2023).

Comunidad Valenciana:

El proyecto [Wikimunicipio del año](#) nace con el objetivo de aumentar la visibilidad de las zonas rurales y pequeños pueblos del país que no tienen artículos desarrollados en Wikipedia; y que además, no cuentan con presencia en los diferentes proyectos Wikimedia. Durante un año se trabajarán todos los aspectos de la vida de un municipio en concreto, conseguir visibilidad de su historia y costumbres en Wikipedia, además de, sus demás proyectos hermanos (Wikimedia España 2024).

Extremadura:

[Wiki Takes La Raya](#) sesiones formativas y acompañamiento (de febrero a mayo de 2023) con varias personas de la localidad de Valencia de Alcántara (Cáceres) para documentar gráficamente el patrimonio material e inmaterial que existe en la localidad y sus diez pedanías, así como crear y mejorar artículos en Wikipedia.

Galicia:

Algunos proyectos gallegos para mejorar los contenidos locales, pueden ser: la creación de forma sistemática los artículos (y elementos correspondientes en Wikidata) de todas las aldeas de Galicia (más de 30.000) o el proyecto [Fotos de parroquias](#), con las provincias de Pontevedra y A Coruña completas. Así como crear elementos en Wikidata de elementos patrimoniales como iglesias, castros, dólmenes o petroglifos, entre otros).

País Vasco – Álava:

Wiki Takes como procesos de aprendizaje y acompañamiento para generar comunidades wikimedistas locales contando con el conocimiento y la participación de quienes habitan esos lugares. En dos cuadrillas alavesas se llevaron a cabo salidas fotográficas enmarcadas en un fin de semana de convivencia wikimedista de Wikimedia España y wikimedistas locales ([Aiararaldea](#) y [Añana](#)), y en la cuadrilla de [Montaña Alavesa](#), una salida fotográfica para conocer patrimonio local (mina de asfalto natural de Atauri y Centro de Interpretación del Tren Vasco Navarro).

Los [Wiki Takes](#) se definen como salidas fotográficas para documentar lugares sin fotografías en Wikimedia Commons. "TOMAR" un lugar, es un concepto muy potente que se ha utilizado en estas actividades para ampliar el foco e involucrar a personas locales en la documentación del patrimonio material, inmaterial, natural, humano... de la zona: yo puedo conocer las wikiherramientas; y ellas conocen sobre el lugar. ¡Es un aprendizaje mutuo!



En la imagen, elementos a fotografiar en la localidad de Salinas de Añana, antes y después de la salida fotográfica. Previamente realizamos una visita guiada en el marco de las Jornadas Europeas de Patrimonio, en las cuales informamos de la [actividad Wiki Takes](#) que realizaríamos por la mañana invitando a participar en ella.

[ConMiWikies](#) un proyecto para mejorar la información del patrimonio alavés en los proyectos Wikimedia, en colaboración con Ondarelekia y la asociación Micaela Portilla. Desde octubre de 2023 se realizan charlas sobre patrimonio alavés en la Fundación Sancho el Sabio, animando a sumarse al proyecto. Y wiktalleres en la Casa de Cultura Ignacio Aldecoa, en la sala sección local. Además de generar y mejorar contenidos, el propósito de este proyecto es lograr personas wikimedistas en los municipios y concejos alaveses, haciendo encuentros de edición, salidas fotográficas etc. Hasta el momento, hay un grupo estable de edición en la biblioteca de Amurrio (Aiaraldea), otro en la Casa de Cultura Ignacio Aldecoa de Vitoria-Gasteiz y un grupo de personas editoras en Santa Cruz de Campezo (Montaña Alavesa). Se espera activar grupos de edición en las otras cuatro cuadrillas alavesas (Añana, Gorbeialdea, Llanada Alavesa y Rioja Alavesa).

Posibilidades para mejorar contenidos sobre el medio rural

Entre los contenidos a trabajar, tanto en la mejora como en la creación de nuevos artículos, con contenido (en texto, imágenes, audios, vídeos) podemos encontrar:

- Patrimonio material (natural, arqueológico, artístico, arquitectónico, industrial...)
- Patrimonio inmaterial (tradiciones, fiestas, técnicas artesanales, canciones, gastronomía...)
- Personas relevantes

Algunas acciones para mejorar la información de las localidades más pequeñas y del medio rural en Wikipedia (repositorio de contenidos libre con vocación enciclopédica), Commons (repositorio libre de imágenes) o Wikidata (base de datos estructurados libre), entre otros proyectos Wikimedia, podrían ser las siguientes:

- Verificar información: Añadir referencias a fuentes fiables en aquellos artículos sinreferenciar.
- Identificar los recursos locales de interés que faltan por incluir
- Mejorar, crear, traducir contenidos que faltan

- Contribuir con los proyectos Wikimedia ayuda a entrenar competencias analógicas (sintetizar información, lectura crítica, revisión ortográfica y gramatical) y digitales (buscar fuentes fiables, hacer frente a la desinformación, “alfabetización mediática”).

Y de paso, se contribuye a reducir brechas de contenido, no solo urbano/rural, sino también brechas de género y de diversidad lingüística. Y se descubren personas, lugares, patrimonio, flora, fauna, acontecimientos previamente desconocidos o menos conocidos.

Diez aprendizajes para activar comunidades wikimedistas

Además de grupos de lectura y de escritura, cada vez más habituales en las bibliotecas públicas, proponemos activar comunidades wikimedistas locales. A continuación, se presentan algunas cuestiones a tener en cuenta para activar grupos de edición, teniendo en cuenta que cada lugar, cada grupo de personas y cada realidad, es diferente:

- 1) **Conectar con personas claves de la localidad** que identifiquen y animen a personas que puedan tener interés en aprender a editar y continúen animando a otras personas a aprender, etc.
- 2) **Generar confianza:** “yo comparto mi tiempo y mis saberes (con ánimo de disfrutar, y sin ánimo de lucro), ¿te animas a hacer lo mismo?”
- 3) **Espacio presencial y virtual de encuentro** para compartir dudas, propuestas, retos, información, próximos encuentros, realizar acompañamiento, etc.
- 4) **Definir el mínimo propósito común** que hace que compartamos este espacio y actividad, independientemente de cómo piense, viva, sienta cada cual, etc. Puede ser documentar lugares con fotos y textos, hacer biografías, o cualquier temática.
- 5) **Acompañamiento** para ayudar a resolver dudas y animar a ver posibilidades.
- 6) **Todas aprendemos:** es un proceso de aprendizaje lento, un aprendizaje horizontal, cada cual aporta desde lo que sabe y conoce.
- 7) **Escalar (no abrumar):** ir poco a poco, con mucha paciencia. Sí, cualquiera puede editar, pero no de cualquier manera. Y este aprendizaje, es lento.
- 8) **Todas las aportaciones son valiosas:** imágenes, textos, audios, vídeos...experiencias y aprendizajes compartidos... Todo suma y es bienvenido. Y cada cual se puede especializar en lo que más le guste (traducir, fotos, crear, mejorar artículos, etc.).
- 9) **Celebrar y agradecer** los pequeños retos que se van logrando. Y compartirlos con la gente de la localidad y del mundo.
- 10) **Delegar y confiar** en que vayan haciendo, a su ritmo, sabiendo que pueden consultar dudas en cualquier momento y que no van a romper nada.

Cabe destacar el grupo de wikimedistas de Durango (Bizkaia) que se reúne cada viernes para editar y compartir dudas. Han realizado más de 5500 biografías de mujeres desde 2018 a febrero de 2024, contribuyendo con más del 80% de las biografías realizadas en el [proyecto WikiEmakumeok](#), que surgió en 2016 para incrementar el número de mujeres editoras y de personas wikimedistas que trabajasen la presencia equilibrada de mujeres y hombres en Wikipedia (o reducción de la brecha de género).

d) Conclusiones

La Fundación Wikimedia nos invita a imaginar un mundo en el que todo ser humano pueda compartir libremente la suma de todo el conocimiento (Col-Wiki, 2024/02/25). Para ello, es fundamental que haya más personas contribuyendo con los proyectos Wikimedia, desde lugares geográficos diversos, diversas edades, lenguas y demás variables sociodemográficas.

En el siglo XXI propongo recuperar la utopía cultural de las Misiones pedagógicas (Reina, 2021), para que, además de que toda la población tengamos acceso a información significativa, a la lectura, a la escritura y a la cultura, tengamos también competencias para ejercitar el pensamiento crítico y para activar la capacidad de documentar, reconocer, agradecer (memoria histórica) y dejar legado. Porque, lo que no se documenta, no se conoce y no se recuerda, no existe.

En mis delirios mentales me encantaría poder trabajar los 25 años siguientes, hasta mi jubilación, recorriendo parroquias para documentar patrimonio, y al tiempo ir editando los artículos de municipios, parroquias y aldeas (Adrián Estévez)

Comparto las palabras de mi compañero wikimedista gallego Adrián, y añado, que me encantaría contribuir a que en cada aldea, concejo, pedanía de España hubiera una persona, o más, wikimedistas. Para ello, es importante que desde las asociaciones que promovemos el conocimiento libre seamos capaces de generar sinergias con otras entidades presentes en el territorio.

Agradecimientos

Agradezco a Rubén Ojeda, Luis Ulzurrun, Montserrat Sáez, Adrián Estévez, Ismael Olea, por ser mis referentes en temáticas locales. A todas las personas wikimedistas que dedican parte de su tiempo a mejorar los contenidos en los proyectos Wikimedia. A la Junta de Wikimedia España (WMES) por darme la oportunidad de ampliar mi foco de interés de la brecha de género a otras brechas. Y al staff de WMES por facilitar que las personas socias podamos poner en marcha proyectos en nuestros ámbitos locales.

e) Referencias

Colaboradores de Wikipedia - Col-Wiki (2023, noviembre 28). Wikimedia projects/es. <https://w.wiki/9Gu9>

Colaboradores de Wikipedia - Col-Wiki (2024, febrero 6). "ListofWikipedias". Meta. <https://w.wiki/7iw>

Colaboradores de Wikipedia - Col-Wiki (2024, febrero 19). "Wikimedia chapters/es". Meta. <https://w.wiki/8kU9>

Colaboradores de Wikipedia - Col-Wiki (2024, febrero 24). Ayuda: Contenidos <https://w.wiki/7vy7>

Colaboradores de Wikipedia - Col-Wiki (2024, febrero 25). "Fundación Wikimedia" en Wikipedia, La enciclopedia libre. <https://w.wiki/3Lk7>

Fundación Wikimedia. Proyectos Wikimedia <https://wikimediafoundation.org/es/our-work/wikimedia-projects/#section-1>

Fundación Wikimedia (2024). Participa. Aprende algo nuevo. Aporta lo que sabes. <https://wikimediafoundation.org/es/participate/>

- GAD3 (2023). *El impacto de la IA en la educación en España* <https://www.gad3.com/empantallados-l-el-impacto-de-la-ia-en-la-educacion-en-espana/>
- Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico - IAPH (2022). *La Ruta por los Paisajes de Interés Cultural de la provincia de Almería, "Destino del mes" en Wikiviajes* <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/iaph/servicios/actualidad/noticias/detalle/284909.html>
- Olea, I. (2023). *Escuela de Wikicronistas* https://olea.org/diario/2023/03/17/Escuela_de_Wikicronistas.html
- Ramilo-Araujo, M. (2023a). *WikiTakes Añana: animando a documentar nuestro patrimonio en los proyectos Wikimedia* <https://wikimedia.es/wikitakes-anana-animando-a-documentar-nuestro-patrimonio-en-los-proyectos-wikimedia/>
- Ramilo-Araujo, M. (2023b). *Propuestas de acción para mejorar el patrimonio local de las entidades locales menores en los proyectos Wikimedia. X Jornadas Wikimedia España, Salamanca.* <https://w.wiki/9G4t>
- Reina-Corbacho, F. (2021). *Misiones Pedagógicas y La Barraca, la utopía cultural que quiso revolucionar España. El Salto Diario, Extremadura* <https://www.elsaltodiario.com/ii-republica/misiones-pedagogicas-la-barraca-utopia-cultural-revolucionar-espana>
- Wikimedia España (2020a). *Decálogo táctico para la edición en Wikipedia con foco en la lucha contra la desinformación.* <https://w.wiki/9Gv4>
- Wikimedia España (2020b). *Decálogo táctico para la lectura crítica y la lucha contra la desinformación en Wikipedia.* <https://w.wiki/9Gv6>
- Wikimedia España (2023). *Wikimedia España en La Gran Kedada Rural, en Kuartango del 22 al 24 de septiembre.* <https://wikimedia.es/wikimedia-espana-en-la-gran-kedada-rural-en-kuartango/>
- Wikimedia España (2023). *Regresa el concurso fotográfico Wiki LovesMonuments 2023 y el Reto de los Monumentos.* <https://wikimedia.es/regresa-el-concurso-fotografico-wiki-loves-monuments-2023-y-el-reto-de-los-monumentos/>
- Wikimedia España (2023). *Ayúdanos a documentar los vértices geodésicos.* <https://wikimedia.es/%e2%9b%b0%ef%b8%8f-ayudanos-a-documentar-los-vertices-geodesicos/>
- Wikimedia España (2024). *El Municipio de Énova es elegido como 'Wikimunicipio del año' por Wikimedia España.* <https://wikimedia.es/el-municipio-de-enova-es-elegido-como-wikimunicipio-del-ano-por-wikimedia-espana/>

5.4 Aportes metodológicos a partir del análisis de una política curricular en Mendoza, Argentina

Rodrigo Sebastián Lucero

Universidad Nacional de Cuyo

a) Resumen

La presente comunicación busca poner en discusión las estrategias metodológicas utilizadas en el marco del proyecto de investigación “Escuelas secundarias rurales en Mendoza: relaciones entre proyecto educativo y desarrollo rural”, que constituye un proyecto de tesis doctoral en Ciencias de la Educación (UNCuyo, Argentina). La metodología por la que se optó para llevar adelante la investigación es mayoritariamente de corte cualitativo. Sin embargo, también se han utilizado datos provenientes de herramientas cuantitativas que, con origen en fuentes secundarias, han permitido ampliar el análisis. Al tratarse de un análisis *ex post facto* y con un alcance descriptivo-analítico, esta investigación busca analizar cómo se hacen presentes o no en los movimientos de políticas públicas acciones o estrategias de interacción con actores sociales, del mundo productivo y organizaciones del territorio. En esta comunicación se revisarán las estrategias metodológicas empleadas, el modo en que se construyó el objeto de recolección de datos y la conformación de la muestra intencional, entendiendo al conjunto de estas decisiones como parte fundamental del entramado de la tesis. Se busca aportar desde este espacio a la discusión respecto del abordaje de la educación en el campo.

Palabras clave: Educación rural; estrategias metodológicas; política curricular.

b) Introducción

La presente comunicación busca dar a conocer el análisis sobre las decisiones metodológicas tomadas en el marco de la tesis doctoral. La misma se centra en la reflexión sobre el proceso de adecuación a un nuevo diseño curricular, por parte de escuelas secundarias rurales de la provincia de Mendoza, Argentina. Este proceso, desarrollado a lo largo de varios años, tuvo su punto decisivo en el 2015 cuando cada escuela debió optar por un tipo de bachillerato, adaptándolo al que tenían o cambiando por otro, previo proceso de consulta.

En este caso, se busca poner en discusión qué decisiones en relación a la muestra, la metodología y el análisis se fueron tomando respecto del proceso de investigación, y reflexionar sobre lo que éstas implican (y dicen) respecto del marco teórico y epistemológico. Del mismo modo, en las conclusiones se ha buscado dar a conocer algunos hallazgos vinculados con el concepto de desarrollo rural, que han resultado del análisis del trabajo de campo, que pueden resultar interesantes como puertas a otras investigaciones o a estudios de futuros vinculados con la educación rural.

c) Objetivos

Al tratarse de un trabajo de divulgación, vinculado a la elaboración del trabajo de tesis doctoral, el principal interés radica en analizar una situación dada (en este caso un proceso de reforma curricular

ocurrido en Mendoza, Argentina, en 2015) para pensar los modos en que se hace presente o no una mirada sobre el desarrollo rural. Pero, sobre todo, cómo este proceso da cuenta de la dispar valoración que sobre el tema tienen técnicos, directivos, funcionarios del sistema educativo y familias. Del mismo modo, qué lugar cabe para proponer modelos o crear escenarios con proyectos de desarrollo rurales donde la vinculación y los roles sean más igualitarios.

En particular, interesa poner a consideración las decisiones metodológicas tomadas. En qué modo la conformación de la muestra intencional trasunta una dificultad a la hora de considerar la realidad de las escuelas secundarias rurales en la actualidad; o, por ejemplo, qué implicancias tiene la selección de los actores clave para las entrevistas en tanto da cuenta de roles diferentes en relación al proceso de cambio curricular analizado.

Se busca generar un aporte a las investigaciones que pretenden trabajar sobre el campo de la educación rural en general, y sobre el particular modo en que las escuelas deben generar su identidad en el campo. Coincidiendo con Záttera (2015), las secundarias rurales “serán innovadoras, o no serán”. Se entiende que se trata de un campo en disputa, en el que los intereses contrapuestos pueden aflorar, sin embargo, nos mueve la esperanza de ayudar a diseñar dispositivos educativos asertivos, empáticos y co-gestionados para quienes habitan estos territorios.

d) Fundamentación

La investigación ha buscado centrar su análisis en un sujeto particular dentro del total de escuelas secundarias de la provincia de Mendoza: se trata de escuelas del nivel secundario situadas en espacios sociales rurales y que poseen una orientación de bachilleratos diversa (predominando la elección de Agro y Ambiente). Es importante aclarar, para su cabal comprensión, cómo la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN) ha perfilado el sistema educativo nacional y qué lugar le cabe allí a la educación rural. De acuerdo a la LEN el sistema educativo comprende cuatro niveles: el inicial (con salas desde 3 a 5 años); el primario (organizado de 1er a 6to o 7mo grado); el secundario (con variantes, por la educación técnica, pero con una duración aproximada decinco años) y el nivel superior (que incluye la educación universitaria y no universitaria). Los tres primeros niveles se establecen como obligatorios. Esto representa un gran desafío para la educación en general, pero muy especialmente para la rural.

La inclusión de escuelas dentro de la denominada “Modalidad de educación rural” es definida por la LEN en base a dos criterios: el criterio de localización y el pedagógico. En el primer caso, se considera a aquellas escuelas que se sitúan a más de un kilómetro del borde del mosaico principal de la localidad, y cuya área de influencia de 1.000 metros está compuesta de parcelas rurales, zonas naturales (montañas, bañados, ríos, etc.) o manzanas construidas aisladas (Vapñarsky, 1998). En el segundo, se consideran rurales a aquellas escuelas que cumplan con alguno de los siguientes criterios: que exista un procedimiento legal (resolución, decreto o circular) que reglamente la implementación de sistemas alternativos de organización institucional y/o pedagógica con el fin de asegurar la trayectoria educativa de los alumnos en comunidades alejadas. Por otro lado, que existan formas de organización escolar adecuadas a los alumnos con relación a su agrupamiento: grados múltiples, pluriaño, multinivel; y o al modelo organizacional de asistencia a las escuelas: alternancia, albergue, itinerante (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 128 de 2010).

En la provincia de Mendoza, actualmente, hay cerca de 75 escuelas secundarias rurales. A pesar de ser un grupo importante dentro del universo del sistema educativo provincial, se las tiene escasamente en cuenta a la hora de generar políticas educativas. Desde un principio de supuesta "igualdad", muchas veces son consideradas en relación a la normativa y a las acciones específicas desprendidas de la misma como población objetivo común, dejando de lado sus particularidades. Este rasgo constituye un interesante tema de investigación, que merece la atención de especialistas y académicos. Las formas en que las escuelas rurales, han podido resignificar aquellos formatos o dispositivos pedagógicos, adaptándolos a su cotidianeidad puede ayudar a entender mejor qué rumbos debería tomar la política educativa para tener un impacto real en las comunidades rurales.

e) Metodología

Decisiones en relación a la muestra

A partir de la población de escuelas secundarias orientadas rurales de la provincia de Mendoza se definió trabajar con una muestra intencional conformada por dos escuelas de cada región de la provincia: dos de la zona Este, dos de la Zona Centro, dos de la Zona Norte, dos del Valle de Uco y dos del Sur. Esta decisión estuvo fundada en la diversidad de la matriz productiva de Mendoza que muestra distintos modelos de desarrollo en relación al territorio. La presencia de modelos vinculados a la industria vitivinícola, en otros casos a la fruti-hortícola, y en otros a la ganadería menor hace que sea necesario contar con una muestra del diverso panorama productivo provincial.

A su vez, dentro de cada zona se seleccionó una escuela rural muy aislada (rural dispersa) y otra localizada en una comunidad aislada pero con posibilidades de comunicación, cercanas a un pueblo pequeño (rural aglomerado). En relación a la tipología propuesta para el análisis de las escuelas rurales, se utilizó el criterio de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) respecto de los establecimientos educativos rurales, el que fue seleccionado para dar cuenta de la diversidad de relaciones que las escuelas pueden llegar a tener en los espacios sociales rurales.

Dadas las características geográficas de la provincia (valles irrigados, zonas de montaña, secano y meseta volcánica) esta decisión de conformar la muestra con dos escuelas de cada subregión busca dar cuenta también de la diversidad de miradas respecto del desarrollo en relación al ambiente, y a las condiciones percibidas como necesarias para la vida. Temáticas como el acceso al agua, principalmente, y otras miradas sobre la matriz productiva; vitivinicultura, fruticultura, ganadería y minería surgen como nudos problemáticos en cada subregión.

Decisiones en relación a la metodología

Para llevar adelante el trabajo de investigación se decidió optar por la realización de entrevistas semiestructuradas, entendiéndolas como un proceso de interacción verbal orientado intencionalmente por objetivos cognitivos definidos previamente (Hernández Sampieri et al., 2014). Los actores institucionales fueron seleccionados a partir de su rol en las escuelas (directores, miembros de los servicios de orientación, docentes), su papel en el proceso de elección o cambio de la orientación (padres, técnicos, etc.) y por su desempeño en áreas estratégicas de la gestión educativa provincial y/o nacional (coordinadores, directores de nivel o directores generales).

Estos tres grupos fueron determinados en base a su rol en el proceso de adaptación/cambio al nuevo diseño curricular. Teniendo en cuenta la diversidad de los entrevistados en relación a la inserción

social, género y rango etario, se buscó que la homogeneidad estuviera dada por su participación en el proceso estudiado. De esta manera, se conformaron tres grupos de entrevistados: aquellos que desempeñaron roles o funciones en las escuelas seleccionadas; aquellos que (como padres y/o técnicos) tuvieron un papel clave en la comunidad; y por último el conjunto de funcionarios del gobierno escolar, que estuvieron a cargo del diseño e implementación de la reforma curricular.

En referencia a cada grupo, se efectuaron un total de entre 10 y 12 entrevistas por vía de saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002/1998), esto es, hasta que hubo evidencia de que la información proporcionada por los distintos actores no mostraba variaciones significativas. A partir de los datos surgidos de esta etapa del trabajo de campo, se optó por realizar entrevistas en profundidad (de, aproximadamente, 60 minutos de duración) a algunos actores clave señalados por sus vínculos de cercanía al proceso estudiado y/o por su rol activo en el cambio que implicó para las escuelas. En consecuencia, los disparadores iniciales que se presentaron a las/los entrevistadas/os fueron ex profeso cuidadosamente amplios. También, la suficiencia de su número (n = 10) se estableció por vía de saturación teórica.

En conjunto con estos instrumentos, se decidió complementar la información con el análisis documental de fuentes escolares y de organismos técnicos como la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas de la provincia de Mendoza (DEIE) y la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) a nivel nacional. Este análisis permitió considerar algunas categorías establecidas en la normativa vigente y compararlas en los niveles nacional y provincial. A este conjunto de información, constituidos por fuentes secundarias, se le sumó la documentación propia de las escuelas que constituye un material de gran importancia ya que permitió comprobar in situ el modo en que se construyeron los instrumentos de consulta a la comunidad, la relación con la parrilla curricular de cada institución o los proyectos preexistentes que se tomaban como antecedentes del cambio.

Decisiones en relación al análisis

En relación al análisis de los datos, la estrategia empleada consistió en el análisis temático para identificar, analizar e informar patrones de significado y temas, interpretados en función del problema de investigación (Braun & Clarke, 2006). Se buscó realizar un análisis detallado del conjunto de los datos proporcionados por las entrevistas, buscando allí categorías emergentes para realizar su análisis. Este proceso, que partió de la definición teórica que aportaba la bibliografía consultada, se nutrió luego con categorías emergentes, surgidas del propio trabajo de campo. En este sentido, podría decirse que los hallazgos en relación a las miradas sobre el desarrollo rural surgieron del propio proceso de interacción con los actores entrevistados, encontrando allí diferencias con lo que se entendía por desarrollo rural, desde una mirada centrada en la literatura consultada.

Epistemológicamente el trabajo se inscribe en la fenomenología social de Schultz (1967), que busca comprender e interpretar la acción social, explorando la experiencia subjetiva en el mundo de la vida cotidiana en el que prima el “sentido común”. Al decir de Mielles Barrera (2012) “[...] se considera que las personas que viven en el mundo de la vida cotidiana son capaces de atribuir significado a una situación; por tanto, es el significado subjetivo de la experiencia lo que constituye el tema de estudio.” En este sentido, se ha buscado preservar y respetar la subjetividad de los entrevistados, reconociendo el contexto espacio-temporal, para poder interpretar, a partir de las propias palabras de los protagonistas, el proceso estudiado y sus implicancias. ¿Cómo entienden el desarrollo de sus

territorios y comunidades quienes viven en el campo? ¿Qué esperan o proyectan (con la profunda significación que implican los términos) para ellos y sus hijos? Éstas y otras preguntas surgen del intento de extraer significados de los relatos de los entrevistados, de sus impresiones y consideraciones.

f) Conclusiones

Del análisis de los datos se desprende que a la hora de configurar la muestra intencional, las subcategorías resultan insuficientes para dar cuenta de la diversidad de escuelas rurales que se pueden verificar en la realidad. Resulta evidente que si agrupamos en términos de “rural disperso” y por otro lado “rural aglomerado” quedan en medio una variedad de escuelas que no corresponden a ninguna de las dos categorías, pero que indudablemente se constituyen en escuelas rurales. En ese gradiente, en el que están claros sus extremos, se difuminan una gran variedad de condiciones que dan cuenta de los cambios dinámicos que experimentan los territorios rurales en estos tiempos.

Un fenómeno a analizar es el de las escuelas creadas en ámbitos rurales, pero que reciben estudiantes de zonas urbanas. Se verifica allí una paradoja: la institución creada para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes del lugar termina siendo receptora de quienes viven alejados de ese territorio, lo desconocen y no tienen ninguna vinculación con él. Esto es así por diversos motivos: la disponibilidad de transporte, y de bancos (por la matrícula escasa), en comparación con las escuelas de zonas urbanas hace que se de este movimiento, incluso como estrategia para poder continuar en las escuelas deseadas³⁴. Es importante señalar que este fenómeno genera también un movimiento opuesto: las familias de la zona rural donde se encuentra la escuela deciden no enviar a sus hijos a la misma ya que se ha transformado en una “escuela de repetidores” con “problemas de conducta”, donde “van los del centro” y donde sus hijos “se van a echar a perder”. De este modo se refuerza el problema inicial y se da el caso de escuelas que son rurales por ubicación, pero urbanas por formato, didáctica y población.

En relación a los grupos de entrevistados, puede decirse que depende del rol ocupado su nivel de influencia en la decisión final. El rol de conducción escolar (directivos, docentes, etc.) es el que más influye en el proceso, al tener el control de las etapas de implementación, conduciendo y definiendo operativamente cómo se va a llevar adelante el proceso. En esa movilización de recursos y tiempos, encuentra un aliado fundamental en el grupo asociado al gobierno del sistema educativo (funcionarios), ya que éste tuvo una tarea de planificación y acompañamiento. Aquí, las entrevistas han demostrado que las cuestiones a resolver tenían en cuenta, principalmente, la tensión vinculada a la pérdida de horas cátedra para docentes. Y es este tema uno de los que permite entender el eje central en la propuesta de cambio o no del bachillerato seleccionado: ¿Se pueden mantener las horas de docentes de la escuela? ¿Hay quienes van a perder el trabajo en el proceso? ¿Qué bachillerato garantiza el menor “daño” posible en este aspecto? Esas preguntas surgen como los ejes principales de preocupación, en los que el grupo escolar y el del gobierno del sistema educativo coinciden en esfuerzos y preocupación. El tercer grupo, vinculado a la comunidad (padres, técnicos, etc.), ha demostrado tener una función consultiva menor. Esto puede verificarse en las entrevistas con una participación relativa, generalmente asociada a breves encuestas o sondeos de opinión, cuando no

³⁴ Se inscribe a los estudiantes en escuelas rurales, donde realizan los dos primeros años del ciclo básico, y luego se pide el pase (traslado) a escuelas urbanas, a donde no pudieron ingresar estos mismos estudiantes dada la alta demanda del CB. Esta estrategia de “trampolín” es utilizada teniendo en cuenta el desgranamiento y la mayor posibilidad de encontrar vacantes en el ciclo superior.

a charlas informales donde se mencionaban las opciones de bachilleratos.

Ciertos patrones observados en los discursos de docentes, personal jerárquico y funcionarios han servido de contraste para pensar el modo en que la escuela reproduce cierto discurso referido al desarrollo local que difiere del de familias, técnicos y productores en territorio. Esto fue posible en parte ya que se optó por un enfoque híbrido combinando categorías surgidas de los datos con el análisis de otras aportadas desde la teoría, como, por ejemplo: *desarrollo rural*. En este sentido, hay muy diversas concepciones a la hora de definir cuál (o cuáles) son los posibles caminos que afronta un determinado territorio para su desarrollo. En el caso de los grupos identificados con la escuela y con el gobierno escolar; se pone de manifiesto el universo de sentidos que conforman su visión sobre el para qué de la escuela rural: en muchos casos éste se asocia a la idea de “educarse para poder salir de allí”, “prepararlos para que puedan ir a la universidad”, que “no terminen como sus padres”. En esos sentidos se mueven las decisiones que definen uno u otro bachillerato: las elecciones vendrán determinadas por la cercanía o la lejanía con las propias concepciones de progreso social.

En relación a pensar una educación rural comprometida con sus territorios y con los modelos de desarrollo (esperables o disruptivos) se vuelve necesario decir una obviedad: será imprescindible tener en cuenta, con un grado de decisión equivalente al de autoridades y funcionarios, la voz, el pensamiento y la ilusión de quienes viven en esas comunidades. Al respecto, Escobar (2012) advierte que “determinar lo que localmente se entiende por ‘desarrollo’ es siempre una cuestión compleja”. Los esfuerzos de la etnografía en particular, y la antropología en general, nos pueden ayudar a pensar modos “otros” del desarrollo. Pero, al mismo tiempo, esto nos permitirá vigilar el modo en que nos acercamos a la noción local de desarrollo en toda su complejidad. Tal como dice Medeiros (2005):

La noción local de desarrollo incluye la adquisición de aquellas herramientas de los sistemas de conocimiento dominante que podrían darles la posibilidad de implementar un futuro viable. La discusión local sobre el desarrollo no es sólo sobre el desarrollo en sí, sino sobre la historia y la cultura —sobre el Estado, la ciudadanía, la diferencia, el conocimiento y la explotación—.

Esto implica discutir modos, formatos, y, en el fondo, de qué manera el sistema educativo podrá incluir estas miradas sobre el desarrollo que involucran dimensiones complejas. Es importante que las investigaciones contribuyan a dar cuenta del modo en el que ejercen el poder funcionarios y directivos a la hora de definir aspectos centrales de la vida de esas comunidades rurales. Es deseable que éstas puedan tener injerencia en las definiciones del título, y de los aprendizajes que se logran vinculados con tal o cual bachillerato. Ya que se espera que ellos contribuyan al desarrollo local; lo cuestionen; impriman nuevas tensiones en los espacios de decisión; discutan con la tradición o la recuperen.

g) Referencias

- Barrera, M. D., Tonon, G. y Alvarado Salgado, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Universidad del Magdalena.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Tinta Limón.

- Escobar, A. (2011). *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*. *Revista de Antropología Social*, N° 21, 23-62.
- Galván, L. (2020). *Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación*. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (2), 48-69.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hrastinski, S., Jandrić, P. (2023). *Imaginar los futuros de la educación: investigadores como autores de ficción*. *Postdigit Sci Educ* 5, 509–515. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00403-x>
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Resolución 128/10 (2010). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Medeiros, C. (2005). *The Right “To Know How to Understand”: Coloniality and Contesting Visions of Development and Citizenship in the Times of Neo-Liberal Civility*. *Disertación doctoral, Departamento de Antropología, City University of New York, The Graduate Center*.
- Miano, M. A.; Romero Acuña, M. y Záttera, O. (2020). *Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas*. En: Juárez Bolaños, Olmos y Ríos Osorio (comp.) *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo editorial Universidad Católica de Oriente.
- Minayo, M. C. de S. (2023). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Universidad Nacional de Lanús.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO.
- Schmuck, M. E. (2020). *Políticas de educación secundaria rural en la provincia de Entre Ríos: cambios y continuidades a partir de 2015*. *Revista de estudios marítimos y sociales*, N° 16, pp. 3-29.
- Souza, L. K. (2019). *Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática*. *Arquivos brasileiros de Psicologia*.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vapñarsky, C. (1998). *El concepto de localidad: definición, estudios de caso y fundamentos teóricos-metodológicos*. INDEC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Universidad de Lomas de Zamora.

5.5 Calidad de la educación en el contexto rural, una aproximación en clave prospectiva

Rodiel Rodríguez Díaz

Escuela Normal Superior de Villavicencio (Colombia)

a) Resumen

Pensar la calidad de la educación en el contexto rural, configura todo un reto para las sociedades actuales, en el caso particular de Colombia, la tarea se hace titánica en la medida que los procesos de paz han permitido escuchar las voces de los actores en las regiones más apartadas del país, clamando mejoras en la totalidad del sistema. En especial una mirada de intervención sobre la única institución que hace presencia fiel en el campo, la escuela rural, dicha organización educativa representa al Estado, y conlleva la responsabilidad social, de la formación de los futuros ciudadanos, con las capacidades morales y políticas que permiten la reconstrucción del tejido comunitario. Por ello y atendiendo a los miles de voces que comienzan a surgir en los contextos, las presentes páginas socializan un breve estudio basado en la prospectiva socioeducativa, dado que sus intenciones es prever a futuro las variables que influyen y dependen en los sistemas de las instituciones rurales para las mejoras, en clave de calidad de la educación en el contexto rural. Sus dimensiones están dinamizadas por el consenso y el papel que juegan los actores como expertos en las localidades, al igual que sus necesidades en conjunto, como un insumo para pensar los futuros de la administración de los recursos humanos y económicos que logran mejorar el impacto. Para lograr tal reflexión se propone una ruta de estudio desde los estados de arte, la historia particular de la educación en el contexto rural, la comprensión de las categorías involucradas, alterno al análisis sistemático de la prospectiva educativa, con el fin de plasmar algunos resultados que permitan a los actores expresar el camino de mayor impacto para sus intuiciones educativas, en lo que se denomina escenarios deseables y realizables, como insumos para el debate de una política pública de educación en el contexto rural.

Palabras clave: Educación rural; calidad educativa; prospectiva.

b) Introducción

El presente ejercicio académico, nace de la necesidad de pensar y estudiar el futuro de la educación en el contexto rural, marcado por profundas transformaciones y cambios, que jalonan por el hilo de la incertidumbre cada vez más fuerte. Pero es precisamente desde estas sensaciones que se logra anclar la posibilidad de una profunda renovación de un sistema pensado en la formación de los ciudadanos-estudiantes y vislumbrar a la par, los posibles escenarios de transformación a un corto, mediano o largo plazo. Ahora bien, la ruta sobre la cual se basa la presente reflexión es:

En un primer momento, se expresa algunos conceptos vitales para la comprensión educación en el contexto rural (Caso Colombia) y sus escenarios deseables, destacando entre algunos marcos de referencia como: la educación popular y algunas reflexiones sobre educación en el contexto rural. Elementos que se encuentra impregnados en la vida de la comunidad educativa y que dinamizan la proyección de la institución.

Para el segundo apartado, se expone la metodología en prospectiva que se ejecutó en la realización

de la investigación, ella parte de unas fases; a) la construcción de variables, b) determinación de las variables a valorar en la matriz de impactos cruzados en grupo focal, c) análisis de resultados.

Por último, socializaremos algunas conclusiones y recomendaciones, pensadas en prospectiva, como estrategia para organizar el futuro particular de la educación rural, desde las reflexiones abordadas por los actores (docentes y directivos docentes) de la ciudad de Villavicencio, Meta - Colombia-.

c) Fundamentación

La intención de la educación popular

Para hablar de educación en el contexto rural, es necesario acudir a una de las fuentes principales expresadas en las tesis de la educación popular, este horizonte de comprensión centrado en otras periferias emergentes, que tiene como opción básica la transformación comunitaria de un espacio históricamente marcado por la desigualdad social y cognitiva. En primer lugar, la educación popular incentiva a que los educadores populares tengan un *sur*, como un *norte* claro: formar a los ciudadanos de las próximas nuevas generaciones, reduciendo la brecha que ha generado el modelo contractual moderno de la exclusión, es decir, generar posibilidades de una vida digna y de calidad para todos (Peresson, 1991) Esto supone una interpretación constante de la realidad y de las lógicas de poder hegemónicas marcadas por el modelo neoliberal. En síntesis, la educación popular, exige al cuerpo docente, como elemento de condición y referente sustancial del sistema educativo, impregnar en sus cotidianidades la intencionalidad de transformar las necesidades en oportunidades significativas (Mejía, 2007, p. 68). En consecuencia, la educación popular, para alcanzar su listón, traza dos grandes retos, en primer lugar, la transformación social y en segundo momento, que los actores sociales (comunidad educativa) se empoderen de sus espacios políticos, en el sentido de deconstruir un mundo más justo.

La educación rural en clave política

La educación rural, en el marco de la vivencia política, se refiere a la superación de los conflictos por los medios pacifistas, logrando con ello el empoderamiento de las minorías y excluidos. El Empoderamiento, es sujeto y objeto, fin y medio, vocablo y verbo, es la base esencial de las propuestas de diseño y desarrollo humano, de las capacidades (individuales y sociales), con el fin de propiciar la autonomía ciudadana dentro del proyecto Estado-Nación, como propósito social fundado en la vida misma. (Mejía, 2007, p. 69). Durante mucho tiempo se comparó la educación popular con la educación política, forjando con ello un modelo de educación de escasa calidad para las comunidades populares, esto expresado en los pocos mecanismos que debería garantizarla vinculación a procesos políticos y administración de los bienes públicos (Mejía, 2007, p. 70).

La educación rural, parte de reconocer como iniciativa de educación popular, la importancia de valorar las relación y entramados que se tejen entre los diversos actores del poder, considerando que el antagonismo del poder, se ancla en la resistencia al poder, y ante todo en las formas de resistencia populares, que al poder no le conviene que se gesten, es decir que una de las iniciativas esenciales es la transformación de las desigualdades que de manera históricas siguen reproduciéndose en el molde de la dominación-exclusión impuesto por el capitalismo. En este sentido, la educación rural es un proyecto político y social para incentivar lógicas de cambio a profundidad, de cara a las necesidades humanas, expresadas en los índices de desigualdad. (Mejía, 2007, p. 68).

La educación rural, es un proceso social a través del cual, los sectores distanciados de los escenarios ciudadanos asumen su rol histórico-crítico, siendo gestores y protagonistas de un proyecto liberador, encarnado en lo particular de las expresiones culturales, las actuales exigencias de mundo. La educación en el contexto rural es territorio político que permite construir y consolidando la propia lucha contrahegemónica política, desplegando las condiciones subjetivas —la conciencia y autoconciencia política y la organización de las comunidades de base— insumos propicios para un proyecto autónomo. Ahora bien, dada su profunda convicción humanista, la educación rural se vincula a las condiciones bioéticas, en la cual la reflexión por la vida toma distancia de la necro-política, considerando que ninguna emancipación, podría darse sin una emancipación subjetiva de lo humano.

La educación rural en clave pedagógica

La dialéctica que se construye entre el conocimiento escolar (escuela) y el conocimiento local (comunidad) es fruto de los consensos y disensos que se gestan al interior de la ecología de saberes, que logra circular desde las múltiples formas de aprender, comprender, experimentar de los hechos de la vida social y la ciencia. Este saber popular, en clave pedagógica, emerge de las experiencias propiciadas por los estilos de vida y las luchas de los diversos movimientos sociales, logrando su legítima legitimación del poder que logra transformar una sociedad: este creciente saber permite la capacidad de discernir, resistir y alterar los cánones de dominación, para concretar nuevas reglas de vida social. En sí, la formación en este escenario de la educación rural sólo puede vislumbrarse como emancipación y transformación personal, de forma de crítica.

Una lectura pedagógica de la educación rural cuestiona el engranaje del común denominador de las tradiciones notariales que contemplan el dispositivo racional de la escuela, como un aparato ideológico del sistema oligárquico que se atornilla corruptamente a los estamentos del poder y que propicia una funcionalidad para las modernas sociedades industriales, que instrumentalizan lo humano. El eje principal de los aportes pedagógico-latinoamericanos, en esencia se basa en la crítica a la escuela como una máquina de instrucción de las voluntades, negando muchas veces las reivindicaciones culturales y el horizonte de una educación como práctica de la libertad. Así, la cuestión de lo pedagógico en la educación rural, es antónimo de la instrumentalización de la circulación social del reducido conocimiento, para la opresión social, sino que, por el contrario, es un saber sabio en continuo devenir en apertura a los actos de emancipación de los oprimidos, con especial énfasis en su concienciación y liberación.

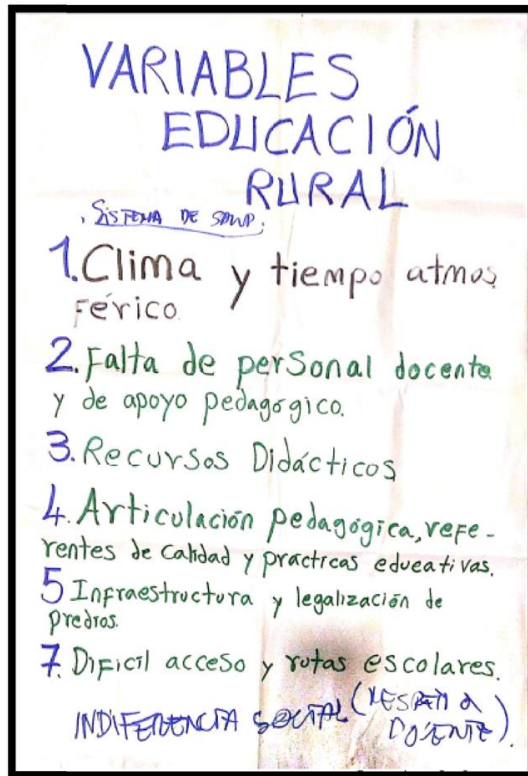
En este sentido, la clave pedagógica de la educación rural no se refiere al significado etimológico de la educación que se sustenta en la heteroeducación, donde el proceso educativo es organizado y se impone desde fuera al estudiante, por alguien externo, la educación rural, no se impone desde afuera, sino que nace de la propia persona, se construye de manera autónoma e independiente por el propio sujeto. (Bustos, 2006, p. 87). De ahí, que se pregunte por el tipo de persona que se quiere formar para un determinado tipo de sociedad. Como lo plantea Da Silva (2001) a partir de una serie de interrogantes:

¿Será la persona competitiva de los actuales modelos educativos neoliberales? ¿Será la persona ajustada a los ideales de ciudadanía del modelo estado-nación? ¿Será la persona desconfiada y crítica de las dinámicas sociales existentes preconizada en la teoría educativa crítica? A cada de este modelo de ser humano corresponde un tipo de conocimiento. (p.17)

Grupo focal

Se elabora una lista de variables que son fruto del trabajo en narrativas. Una vez seleccionadas las variables del objeto de estudio, se procederá a definir e identificar las relaciones de influencia y dependencia desde la Matriz de Impactos Cruzados

Imagen 2: lista de variables por actores



Fuente: elaboración realizada en grupo focal

Ilustración 1: Modelo de Matriz de valoración de grupo focal

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9
V1	x								
V2		x							
V3			x						
V4				x					
V5					x				
V6						x			
V7							x		
V8								x	
V9									x

A considerar, la calificación de los factores y variables según la siguiente tabla.

Tabla 1: Valores para la calificación de variables

ÍTEM	CALIFICACIÓN
No depende o influye	0
Dependencia o influencia baja	1
Dependencia o influencia regular	2
Dependencia o influencia fuerte	3
Dependencia o influencia potencial	P(4)

Procesamiento y análisis de la información

Mediante el software MICMAC (Matriz de Impactos Cruzados-Multiplicación Aplicada a una Clasificación), se hará el procesamiento de la información en el grupo focal, apreciando la ubicación de las variables, según plano cartesiano que arroja el software Mic Mac, fundamentando que el eje (y) representa la influencia y el eje (x) la dependencia.

Tabla 2: Zonas en clave de prospectiva

(-)	Dependencia	(+)
(+)	Aspectos (variables). Zona de poder Alta influencia; baja dependencia	Aspectos (variables) Zona de conflicto. Alta influencia Alta dependencia
Motricidad (-)	Aspectos (Zona de variables autónomas) Baja influencia; baja dependencia	Aspectos (variables). Zona de salida. Baja influencia; alta dependencia

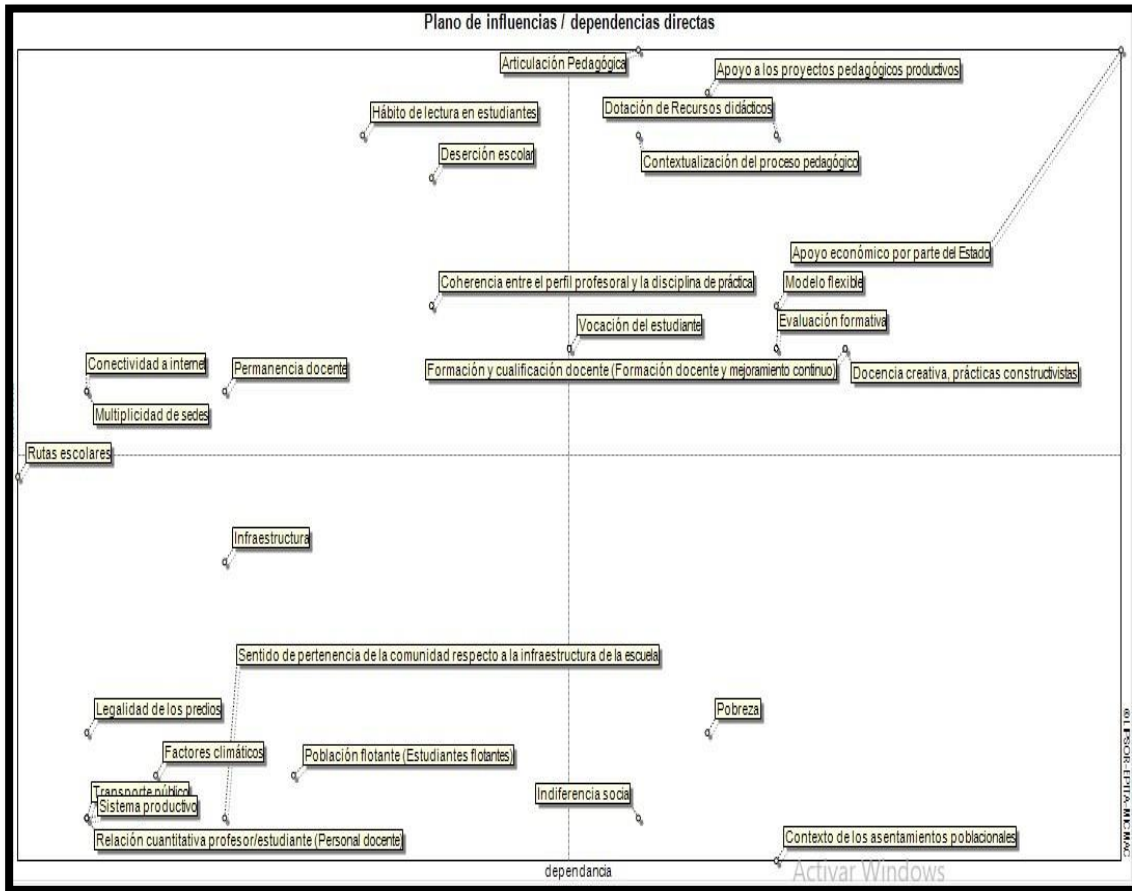
Fuente: F Mojica (2009, p.33)

Detección de los escenarios del futuro

Con base en la información obtenida mediante el MIC MAC y la ubicación de las variables en el plano según sus relaciones directas, indirectas y potenciales, en esta fase se procederá a detectar los escenarios deseables (futuribles) de la educación rural; información que será sistematizada y organizada en escenarios, con el fin que el grupo focal, defina cual, consideran que es el más apropiado, para decidir las posibilidades en el presente acerca de lo que se podría hacer hacia el futuro, es decir, para la generación de estrategias y la consolidación de planes estratégicos de desarrollo de los elementos que inciden a futuro de la educación rural

e) Conclusiones

El grupo focal, logro definir de forma sintética 28 variables, las cuales según su valoración se establecen en la siguiente imagen suministrada por el *Software Mic Mac*.



Ahora bien, las variables que se ubican en la zona de conflicto constituyen todo un reto estratégico pensado en los escenarios futuribles, que facilita la lectura actual del sistema, de cara las necesidades más profundas que viven sus actores



Como prospectiva estratégica, el grupo define tres líneas de acción que permitirán un impacto considerable en el futuro de la educación rural del contexto.



A manera de síntesis, el ejercicio investigativo, permite develar que uno de los primeros frutos de la planeación estratégica en el marco de la prospectiva de la institución rural, dará como resultado la reducción de la pobreza, exigiendo a la par una gestión por la legalización de algunos predios sobre los cuales funciona las instituciones, en aras de una mejor destinación de recursos para mejorar algunas condiciones de calidad en la prestación del servicio de educación rural, considerando además el apoyo a los proyectos pedagógicos productivos que caracteriza el sector o entorno rural.

f) Referencias

Bustos, B. R. (2006). *Pedagogía crítica*. Editorial Trillas, S.A.

Da Silva T. T. (2001). *Espacios de identidad nuevas visiones sobre el currículum*. Editorial Octaedro.

Mejía, M. R., Awad, M. (2007). *Educación Popular Hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.

Mejía, M. R. (2012). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur: cartografías de la Educación Popular*. Editorial Magisterio.

Peresson, M. (1991). *La educación para la liberación en Colombia balances y perspectivas (1960-1990)*. Bogotá.

5.6 Adequate holistic education in rural territories:the philippines' Family Farm Schools

Mina Cabugao-Ballesteros

Executive Director of Gelacio I. Yason Foundation - Family Farm School, Inc.

President of the Pilipinas Associations of Rural Families for Education and Development, PARFED.

Member of the Governing Board of Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural, AIMFR.

a) Abstract

This presentation from the Philippines brought by the federation of Family Farm Schools named Pilipinas Associations of Rural Families for Education and Development (PARFED) contains experiences on the Alternance system spanning three decades of existence. It deals with the rationale or reason for existence, challenges and how we tried to overcome them, the advantages and benefits of the FFS system and the call to action to strengthen the FFS movement in the country. Due to the effectiveness of the FFS approach, a philanthropist who learned it from Spain brought it to the Philippines in 1988. The first FFS were established in Balete and Dagatan and soon spread to many places in the Philippines because of its relevance and practical benefits to the students, their families and communities. The character formation which is the foundational element of the system, the professional training and economic skills all complete the holistic development of the students. The personalized approach and link to social realities make the graduates of FFS schools well prepared for the next chapter of their lives as productive citizens in society. Establishing an FFS is a big challenge due to the high skills needed to implement the system, awareness raising among the people of the importance of such type of school as well as sustaining the costly operations of such system. Many of the FFS have closed due to the high cost of operating an FFS amidst the poverty of the students who cannot pay the cost. But we cannot just succumb to the difficulties because we believe in the good impact of FFS especially that this is a better option given the existing crisis in education that affects the public schools. Hence PARFED has embarked on a mission to find ways to sustain the FFS in the Philippines.

Key words: Alternance; Family Farm Schools; sustainable development; rural territories.

b) CEFFAs³⁵ existence in the Philippines

The experience on the Alternating Cycle Education System in the Philippines spans three decades of existence which is now under the Federation of Family Farm Schools, named Pilipinas Associations of Rural Families for Education and Development (PARFED). The following article aims to present the journey during these years of the Family Farm Schools, to expose some of the advantages of this system, as well as to show the challenges it had to face and how it was dealt with in overcoming them.

The CEFFA concept, also named Family Farm Schools in the Philippines, first came to the Philippines

³⁵ Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (Family Educational Centers for Alternating Cycle Education) is the name given to all Alternating Cycle Education System centers in the world, due to the large number of different names.

in 1988 when a Filipino philanthropist named Fritz Gemperle brought it from his travel to Spain. He was so inspired by the effectiveness and relevance of CEFFA in holistic rural development, so he started two CEFFAs right away- Dagatan FFS and Balete FFS in the province of Batangas. When others learned about the CEFFA's effective approach and practical benefits to the students, their families, and communities, it spread across the country and became 17 CEFFAs in 2015. Hence, CEFFAs multiplied because there are people who have genuine concern to help uplift the communities in a relevant way. Usually, those who established their own CEFFA have strong connection with the Catholic church and involvement in humanitarian work.

c) Advantages and benefits of the FFS system

The CEFFA system is relevant, innovative, and effective which make it very attractive to development-oriented leaders who established their own CEFFAs. Given the gaps in educational system of our country, this system is an answer to address such need. Unlike the usual schools, it has a foundational framework anchored on character formation or citizenship. Sadly, character formation is not given as much emphasis by many schools nowadays. But in the CEFFA system, values formation is given premium. The character formation which is the foundational element of the system has specific emphasis in the curriculum (García-Marirrodriaga & Puig-Calvó, 2014). The products of CEFFAs are known to have good conduct, respectful to parents, concerned with the environment and involved in community development activities. Parents who want to enroll in CEFFAs say they choose our schools because of the personalized approach (González-García, 2020) and high quality of education. In short, a comprehensive training in which the human side of people is taken into account, emphasizing the soft skills.

The innovativeness of CEFFA system to implement learning in both academic as well as social realities make it effective and relevant. Experiential learning within their social milieu provides the student with strong foundation in relevant learning through visitations in local industries and being able to immerse in the situation of actual work environment like the farms, processing plants, marketplace, etc. The theme composition or social research create in the students the confidence to face different types of people even those in high position in the community (Sibonga, 2014). Being able to write about their experiences as part of knowledge generation and managing their time productively produce the confidence and life skills that are not taught by using just the books and lectures in the classrooms which are mere knowledge absorption following the banking system of education.

The personalized approach through regular chats with the students by the teachers (González- García & Gagnon, 2019) and family visitations create a sense of family atmosphere and concern for the overall development of the student. The teachers are more grounded in the way they handle the students with customized manner of facilitating the learning process more substantially. Developing of the students' personal project like the enterprise project which also involves the family helps in augmenting the family's economic needs while also equipping them with entrepreneurial skills. Specific examples include cattle fattening, organic vegetable production and hog raising among others.

Feedback on the quality of our graduates include the following: they excel in college, they are mostly economically gainful and able to help much in their families' needs, they excel in their chosen field of expertise and have wider perspective in life.

d) Challenges encountered

Establishing a CEFFA is filled with challenges which goes with any high-quality endeavor. The following are the challenges we faced:

- Equipping teachers with skills in CEFFA system. We need to provide good training for the teachers and such training on CEFFA is not available anywhere. The existing college education available for the teachers does not have the formation contents needed in working in a CEFFA (Gutiérrez-Sierra, 2023). Mastery of the 4 pillars (Integral Youth Formation, Alternating Cycle, Responsible Association and Rural Development) (Puig- Calvó, 2006) and the rest of CEFFA pedagogy need to be developed in every staff of a CEFFA. It really takes much investment in time, money, and capabilities in training the CEFFA teachers.
- Financial difficulties. The high quality of education usually goes with high cost. Specially with problem in retaining the trained teachers with whom the schools have invested a lot, it is heart-breaking when teachers need to leave the CEFFA because their low salary cannot sustain their families' needs, although they love to work at CEFFA so much. There is no law yet that provides sufficient subsidy to CEFFA. The students are also usually from poor families and cannot afford to pay for the educational cost that can support the operations of a CEFFA. The schools need to purchase equipment like computers, books, etc. and maintain buildings and spend for various needs of operating such an institution in order to continue serving quality education and promote rural development.
- Low regard for agriculture and commercialism as cultural maladies. It is a common attitude among Filipino people to look down on agriculture. Hence the name "Family Farm School" bearing the term "Farm" does not attract many of the youth. This affects the promotion of the CEFFA. This is one big aspect of our struggle aside from the financial aspect. It is not easy to coax a student to study in the farm school, although there is a development that due to the quality of our education, there is a growing patronage. However, it is not yet enough. The advent of commercialism likewise affects the mindset of the youth with regards to their tendencies in choosing a school and adopting wholesome behaviors. The awareness level of the youth and families need to be raised so that they will understand the value of education at the CEFFA. There is still a lot to be done like marketing strategies, promotional activities, linking work with significant personalities and so on.
- Inadequate ability of certain CEFFAs to cope with the changing times. With the rapid changes brought by advent of various technologies and urbanization, the effects in the economic aspect, ecology and culture make it somewhat difficult for CEFFAs to adapt. In the case of CEFFAs of more than 30 years, the economic landscape of their community shifted considerably, and their farm schools find it hard to attract enrollees. Now they are having a crisis which forced them to reflect deeply and search for solutions.

e) Overcoming the challenges

There is a saying that "A CEFFA only closes when there is no more need for it, but never because of financial difficulties". Our main founder in one CEFFA had been struggling on how to financially support the operations of their 3-year-old CEFFA and plagued by growing loan. His team was feeling down

due to the big problem on how to make their CEFFA survive. But this founder said with much faith: “Do not look on the problems for it will make you weak but look up to our goals- our guiding star which is the good that this school offers for the youth and their families and you will be strengthened”. And so powerful enough, that school lives till now and continues to grow on its 24th year.

Having the faith in the vision of the development that CEFFAs can create, closing is not an option when faced with great challenges. Instead, these challenges are considered as opportunities for growth. For innovating, for thinking out of the box and bringing out the best in each one. In the 3 decades of CEFFA in the Philippines, we can say that we have learned much and one of which is to keep finding ways to survive and sustain the CEFFAs. How we tried our best to overcome the big challenges we face include the following:

- Equipping teachers with skills in CEFFA system -Although there is a turnover of teachers due to exodus to public schools where salary is high, we learned to develop a way to make them stay, at least some of them. The helpful strategies are to develop a scheme wherein if we cannot provide the same salary as the public schools, we are at least able to provide human resource development formation that addresses their need for well-being. We are able to do it because we have access to volunteer formators who can provide quality formation that motivates the teachers for higher needs rather than just on material things. The domino effect is that when we are able to keep the teachers for a longer time, the investment on their formation returns in the form of capabilities that they use in developing the students. This cycle of formation-and-improvement-of-commitment-to-serve contributes to the CEFFA’s survival and sustainability through enough time for training the next generation of teachers in a smoother handing-down process.
- Financial difficulties. The following are our strategies in addressing financial challenges: a) Our ways of addressing this are through harnessing our network with the other CEFFAs and the AIMFR³⁶ in the lobbying work with our government. When the government notices that we are many and we have coverage at national and international level, there is a chance that they will hear us. Currently we are lobbying for the amendment of a law in order to include subsidy for the community-led private family farm schools like us. b) Another approach is through recruitment of students to achieve a feasible number of enrollees. This involves marketing skills to attract potential students. c) Harnessing our integrated or holistic rural development approach to highlight the crucial role of CEFFAs when making project proposals to local and international donors help in generating funds for our operations. For example, the teaching of climate-smart agriculture techniques generated funds for certain CEFFAs. Practice on well-being tools made a CEFFA eligible for funding support.
- Low regard for agriculture and commercialism as cultural maladies. We are addressing this challenge through creative way of bringing out the appreciation of the students to agriculture like conducting school event with title: “Agri-cool-ture”, film showing, and other ways to present agriculture subject as palatable to the students. We quote from the practices in advanced countries who value agriculture well. We still have a lot to develop under this aspect.
- Inadequate ability of certain CEFFAs to cope with the changing times. This is a life- threatening

³⁶ International Association of Family Movements for Rural Training (www.aimfr.org) to which PARFED is associated.

experience for CEFFAs when they are unable to cope with the demands of the ever-changing times. It is like the CEFFA is pushed to a soul-searching experience which is essentially a difficult process that could only lead to two paths: the death or reborn. Since this is still a new ground that has not been explored well, the CEFFAs undergoing it are in the stage of uncertainty. But along the process, there are opportunities emerging. Because of its common characteristics with the pedagogic system of the alternation and due to the strong adaptation to reality and the needs of professional actors the secondary school model of CEFFAs experiencing this are considering adopting the Dual Training/Post-secondary Vocational type of school and phase out the high school type (Crosas-Roura, 2024).

- Keeping the CEFFAs federation alive. By keeping afloat our federation of family farm schools, the Philippines Association of Rural Families for Education and Development (PARFED), we are able to maintain coverage and then have a chance for leveraging. How we keep PARFED alive is a product of many sacrifices because at the individual, each CEFFA is already having a big struggle to survive. So, maintaining PARFED is an added work that can be a big load to the caretaker individual CEFFA which is the Gelacio I. Yason Foundation-Family Farm school (GIYF-FFS). But given the relatively rich experience and network of support of this CEFFA, the sacrifice can be absorbed. The rest is left to the Divine Providence with a combination of fervent prayers and hard work.

f) Strengthening the FFS movement

The Philippine CEFFAs are not at their best in their history, from 17 in 2015, it has been reduced to only 5 in 2023. But we are determined to recover. We cannot just succumb to the difficulties because we believe in the good impact of CEFFAs especially that this educational system provides a better option in the face of the educational crisis highlighted by the findings of PISA (Program for International Student Assessment) research done by OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).

We feel like this a tall order, but we have been used to facing great difficulties and being able to come through. As we always believe and practice- hard work and fervent prayers. It is meeting the corporal aspect with the spiritual aspect. As for the corporal aspect, we are poised to do and continue the following which will help the CEFFAs in the Philippines flourish and become strong as a contributor to sustainable rural development:

- Continue the lobbying efforts for government subsidy to community-led private CEFFAs. This shall be done through tapping of supportive networks of PARFED from local to international linkages.
- Maintain strong linkage with local and international support groups of CEFFAs. Partnership with Caritas Philippines has been started, and we will nurture it given the alignment of our goals with theirs. Active and strong network with AIMFR has been of big help in keeping PARFED surviving and allows the federation to access possible support through information sharing and linkage expansion. Actually, the idea of partnership building with Caritas Philippines is a result of the participation of PARFED in the AIMFR General Assembly in 2023 in Italy wherein the Pontifical Secretary advised us to partner with Caritas Philippines during a visit to her office in Rome. Also, a spin off from the General Assembly in Italy, Instituto CRIIA visited us this January and showed

their commitment by accompanying us to different authorities and in partnership meeting with Caritas Philippines.

- Recruitment of new members. Getting new blood and expanding membership are enabling ways to strengthen the PARFED. Currently there are two applicants for membership, one is in Luzon region and another in Visayas region.

As we are writing this sharing of experiences, there are positive developments happening with PARFED that promise brighter future. We are optimistic that it will actually materialize because we got the enabling help of several entities, there are promising new members, we have a lot of enabling lessons learned, and we got the nurturing support of AIMFR family.

The Alternating Cycle Education System of CEFFAs is indeed a powerful tool in advancing the development of the youth consisting of young women and men equipping them to be productive citizens of their society. These youth belong to families where the formation of CEFFAs radiate to benefit and develop these families. These families make up the communities they live in and embody the formation of the Alternating System thus spreading the development in their territories. In this process of radiating the benefits of Alternating System from the students to their families to their communities, rural development is made possible.

g) References

- García-Marrirodríguez, R. y Puig-Calvó, P. (2014). *Promoting Rural Development Through Education*. Furtwangen Editores. AIDEFA-AIMFR Collection.
- Crosas-Roura, A. (2024). *Interacció entre el sistema pedagògic per Alternança i el sistema Dual*. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic – Central de Catalunya.
- González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic – Central de Catalunya. www.tesisenred.net/handle/10803/670057?locale-attribute=es#page=1
- González-García, J. y Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4 (e7369). <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7369>
- Gutiérrez-Sierra, A. (2023). *El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial*. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/689504#page=1>
- Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones*. Tesis Doctoral. Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya. <http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410>
- Sibonga, J.J.N. et al. (2014). *A Manual on the Pedagogy of the Family Farm/Rural Schools in the Philippines*. Philippine Federation of Family Farm Schools (PHILFEFFARS), Inc.

5.7 Le développement des territoires ruraux au Cameroun: l'expérience des CEFFA

Benoît Birwe

Plateforme camerounaise pour la Promotion des Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance, PROCEFFA

Jordi González-García

Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural, AIMFR. Instituto CRIIA

a) Résumé

Au Cameroun, les décennies 90 et 2000 furent marquées par l'essor des Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance (CEFFA). Ces centres de formation par alternance des jeunes et des familles, implantés en zones rurales pour la plupart et gérés ou co-gérés par les familles constituées le plus souvent en association, ont impacté le devenir socio-professionnel des jeunes et le développement des territoires à travers la création des emplois. L'objectif de cette recherche, basée principalement sur l'analyse documentaire, est de montrer la contribution des CEFFA à l'accroissement de l'offre de formation et au développement des territoires. En fait, les CEFFA ont trouvé un terreau propice en zone rurale au Cameroun où l'offre de formation demeurait encore faible (Birwe et Puig-Calvó, 2019) et inadaptée aux familles vivant principalement de l'agriculture et de l'élevage. Grâce à l'alternance, les apprenants partageaient leurs savoir-faire avec leurs familles. Ce qui permettait à ces familles en zones rurales (soit 42% de la population totale (RN, 2021) d'améliorer leurs techniques de production. Le succès des CEFFA tient donc en grande partie au système de formation alternée qui permettait aux apprenants de mettre aussitôt en pratique les techniques apprises et de comprendre grâce aux enseignements reçus au CEFFA les gestes professionnels que leur conféraient les maîtres de stage : faire et comprendre (Dewey, 1938 ; Tort, 2016 ; Vygotsky, 1995). En qualifiant les jeunes et en régénérant la main d'œuvre, utile aux exploitations familiales et aux entreprises en milieu rural, les CEFFA ont comblé le manque d'une main d'œuvre qualifiée en zones rurales pour répondre aux besoins alimentaires croissants des villes.

Mots clés : Milieu rural; développement; durabilité; qualification professionnelle; formation par alternance.

b) Introduction

Au Cameroun³⁷, la décennie 90 et les années 2000, furent marquées par l'essor des Centres Éducatifs Familiaux de Formation par Alternance (CEFFA)³⁸. Ce sont des centres de formation

³⁷ En 2022, la population du Cameroun était estimée à 27 914 536 d'habitants (*Perspective Monde*, <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codePays=CMR&codeStat=SP.POP.TOTL>) dont 42% vit en milieu rural, 60% vit de l'agriculture, 21% des jeunes en milieu rural ont suivi une formation professionnelle (contre 42% en milieu urbain). De manière générale, l'on relève une faible accessibilité des jeunes issus des zones rurales à la formation professionnelle.

³⁸ Dans cette communication, nous utilisons le terme générique CEFFA pour désigner les centres de formation de type Maison Familiale Rurale (MFR), Ecole Familiale Rurale (EFA), Ecole Familiale Rurale (EFR) ou Family FarmSchool (FFS). Les CEFFA ont essaimé sur tout le territoire camerounais dans le cadre de partenariat de coopération avec les pays du Nord, notamment la France (Fédérations MFR françaises et Unions partenairescheapeautés par l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation/UNMFREO, IECD...) et la Belgique (DISOP, VIA Don Bosco).

professionnelle agro-pastorale (pour la plupart³⁹) par alternance (à l'inverse du système de formation classique au Cameroun) des jeunes et des familles, implantés en zones rurales et péri-urbaines, gérés ou co-gérés par les familles et professionnels du milieu, constitués le plus souvent en association de familles. En conférant aux jeunes ruraux, désœuvrés ou déscolarisés, des compétences professionnelles leur permettant d'exercer des métiers de l'agriculture, de l'élevage de l'apiculture, les CEFFA ont contribué, de façon significative, à la création des emplois et des richesses en zones rurales et à l'amélioration du taux d'insertion socio-professionnelle des jeunes. Autrement dit, les CEFFA prendront une part active dans le devenir socio-professionnel des jeunes du milieu rural et le développement de leurs territoires. Quelle a été la contribution au développement des territoires ruraux de ces centres de formation professionnelle par alternance de type Maisons Familiales Rurales (MFR) au Cameroun ? Comment ont-ils contribué au développement des territoires ruraux au Cameroun ?

c) Objectifs, justification, méthodologie

L'objectif de cette communication est de montrer la contribution des CEFFA à l'accroissement de l'offre de formation professionnelle en milieu rural d'abord, ensuite à l'accroissement des emplois en offrant aux jeunes ruraux des mécanismes d'insertion socio-professionnelle en vue du développement durable de leurs territoires au Cameroun.

Cette communication s'inscrit dans le cadre général de l'enrichissement des études visant à déterminer ou à évaluer l'impact de la formation des CEFFA sur l'insertion socio-professionnelle des jeunes et le développement des territoires ruraux. De telles études avaient déjà été menées par les MFR et leurs partenaires⁴⁰ et récemment une recherche a été commanditée par l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR) dans divers pays, parmi lesquels le Cameroun, sous la direction de l'Université de Sherbrooke (Gagnon et al., 2024). A travers une analyse documentaire, la communication montre l'originalité du système de formation professionnelle des CEFFA et son apport à l'insertion socio-professionnelle des jeunes ruraux et, partant, au développement du milieu rural au Cameroun.

d) La contribution des CEFFA au développement des territoires ruraux

Un CEFFA est avant tout un centre de formation par alternance sous la responsabilité des familles⁴¹ et dont l'une des finalités⁴² est de répondre aux besoins de développement du territoire à travers l'insertion socio-professionnelle des jeunes sur leurs territoires. Pour y parvenir, l'un des moyens auquel recourt les CEFFA est la formation par alternance.

La formation: un outil d'insertion socio-professionnelle des jeunes en milieu rural et de développement des territoires

³⁹ 80% des CEFFA au Cameroun forment les jeunes dans le domaine agro-pastoral, mais en raison de l'évolution des territoires ruraux, quelques CEFFA forment déjà les jeunes dans d'autres domaines tels que l'esthétique-coiffure, l'hôtellerie-restauration, l'industrie de l'habillement, l'artisanat, l'apiculture, la pisciculture, les TIC.

⁴⁰ Cette étude, qui date de 2021 et dont le rapport complet peut être consulté sur le site <https://www.reseau-far.com/les-mfr-une-opportunité-pour-se-former-et-sinserer/>, a pu mettre en évidence l'importance de la formation des CEFFA dans l'insertion socio-professionnelles des jeunes de cinq pays d'Afrique (Cameroun, Bénin, Madagascar, Mali, Maroc).

⁴¹ Les CEFFA ont cette particularité qu'avant leur création ou ouverture, il faut une dynamique associative au sein d'un village se constituant en association des familles. Ce préalable est très déterminant pour la viabilité du CEFFA.

⁴² Les CEFFA se sont assigné deux finalités (la formation intégrale du jeune et le développement du milieu) en se donnant deux moyens pour y parvenir (la pédagogie de l'alternance et l'association des familles). Tels sont les quatre piliers des CEFFA (Puig-Calv , 2006).

Les CEFFA, de par leur zone d'implantation de prédilection, à savoir le milieu rural, ont permis aux jeunes (soit 41,47% de la population totale du Cameroun (UN, 2022) de ces milieux d'avoir accès à la formation, tant générale, technique que professionnelle, et de pouvoir acquérir une qualification professionnelle. Cette dernière (formation), couplée à l'insertion socio-professionnelle,

« constitue une condition indispensable pour permettre l'accès d'un nombre croissant de jeunes ruraux à l'autonomie économique et sociale » (Le Bissonnais et Erceau, 2024, p. 180).

Le succès des CEFFA est ainsi lié en grande partie au système de formation par alternance entre l'exploitation familiale et le centre de formation ; lequel est adapté au milieu rural où les familles comptent sur la main d'œuvre que constituent leurs jeunes. Dans le cadre d'un projet partenarial avec la Fédération des Écoles Familiales Agricoles du Grand Nord (FEREFAN) Cameroun, l'Institut International de Planification et de l'Éducation (IPE-UNESCO) de Dakar (2022) rapporte « En plus d'offrir une alternative à l'éducation en milieu, la formation est un véritable facteur d'autonomisation des jeunes filles (...). De plus, les compétences acquises par les femmes à travers ces cycles de formation constituent une réelle plus-value au sein des familles. En effet, les jeunes filles insérées professionnellement après la formation deviennent des sources précieuses de revenus pour leur entourage » (p. 27).

L'action des CEFFA dans la promotion de l'offre de formation professionnelle et de l'emploi

Les CEFFA ont trouvé un terreau fertile et propice en milieu rural au Cameroun où l'offre scolaire et de formation technique et professionnelle dans le domaine de l'agriculture et de l'élevage restait encore faible, peu développée, sinon quasi inexistante (Birwe et Puig-Calvó, 2019). Quand bien même elle existait, la plupart du temps, cette offre de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels (EFTP) est inadaptée à l'économie rurale et à ce milieu, peuplé en majorité des familles paysannes qui vivent principalement de l'agriculture et de l'élevage qui représentent leur principale source de revenus.

L'éclosion des CEFFA au Cameroun s'explique par la multiplicité d'acteurs dans le champ de la formation professionnelle agricole et rurale : structures publiques et privées de formation, familles, organisations professionnelles (OP), collectivités locales, partenaires techniques et financiers... Ces familles vivant en zones rurales, soit 42% (RN, 2021) de la population totale du Cameroun, avaient besoin d'une main d'œuvre qualifiée pour faire face aux besoins alimentaires des milieux urbains et renforcer la sécurité alimentaire. C'est dans ce contexte que les CEFFA vont émerger en proposant une offre de formation agricole par alternance sur la base des besoins de formation préalablement identifiés par les familles elles-mêmes. Ce qui a participé efficacement à la qualification et à la régénération de la main d'œuvre agricole et rurale, nécessaire aux exploitations familiales et aux entreprises agro-pastorales implantées en milieu rural.

L'alternance intégrative⁴³ comme principe organisateur de la formation des CEFFA

Les CEFFA, en raison de leur système de formation alternée entre le milieu socio-professionnel (exploitation familiale, entreprise ou ferme agropastorale de la localité) et le centre de formation, offrent l'opportunité aux jeunes, encore en formation, de mettre en place leurs exploitations agro-pastorales en familles et au centre de formation professionnelle de comprendre le sens des gestes professionnels

⁴³ Par rapport aux autres types d'alternance (alternance juxtaposée, alternance copulative...), l'alternance des CEFFA est dite intégrative en raison de l'intégration entre les espaces-temps de la formation (milieu socio-professionnel et CEFFA) qui se complètent et s'enrichissent mutuellement. Ainsi, une relation pédagogique lie le vécu de stage en milieu socio-professionnel de l'alternant et la formation au CEFFA: il y a continuité de la formation dans une discontinuité de temps et de lieu (Correa-Molina, 2015).

acquis auprès des maîtres de stage grâce aux apports scientifiques (prolongement dans les cours) des formateurs. C'est le faire qui précède le comprendre, où l'on entreprend pour apprendre, en passant de la main à l'idée (Dewey, 1938 ; Tort, 2016 ; Vygotsky, 1995). En fait, en effectuant des va-et-vient entre le milieu familial et le centre de formation, les apprenants en formation ont l'occasion de partager leurs connaissances avec leurs parents, ce qui permet à ces derniers d'améliorer leurs techniques agricoles. De cette façon, les CEFFA ont été, au Cameroun, d'un apport considérable dans la « fixation » ou rétention des jeunes sur leurs territoires en leur permettant de mettre en valeur les potentialités dont regorgent ces zones rurales et de les ouvrir sur d'autres horizons.

La formation par alternance, en plus du fait qu'elle fournit aux entreprises une main d'œuvre ajustée à ses besoins (parce que le milieu professionnel aura lui-même façonné ce potentiel employé pour répondre aux besoins du moment), fait donc des jeunes ruraux les vecteurs ou les moteurs du développement et du changement dans leurs territoires. D'ailleurs, préparer un jeune en formation adapté aux besoins de l'entreprise a toujours été l'objectif d'une formation par alternance.

e) Les leviers actionnés par les CEFFA pour développer les territoires ruraux

Pour impulser le développement territorial au Cameroun, l'action des CEFFA, qui font des jeunes des « référents techniques » se situe à différents niveaux.

Les axes du développement des territoires ruraux pour lesquels contribuent les CEFFA

Au Cameroun, les CEFFA contribuent au développement des territoires ruraux à travers:

- La facilitation de l'accès à la formation professionnelle aux jeunes du milieu rural (mesure contre l'inégal accès aux savoirs).
- La qualification professionnelle des jeunes ruraux (accès à l'emploi...).
- La formation des familles et producteurs en activité (accroissement de la productivité des exploitations agro-pastorales des familles...).
- L'accompagnement des jeunes frais émoulus des CEFFA à la mise en place de leurs micro-entreprises (réduction du chômage...).
- Le développement de l'employabilité des jeunes ruraux.
- La promotion de l'égal accès à l'éducation et à la formation professionnelle entre les filles et les garçons (société inclusive).
- La promotion du vivre-ensemble (développement des valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre, du vivre-ensemble...).

Comment les CEFFA contribuent-ils au développement du territoire?

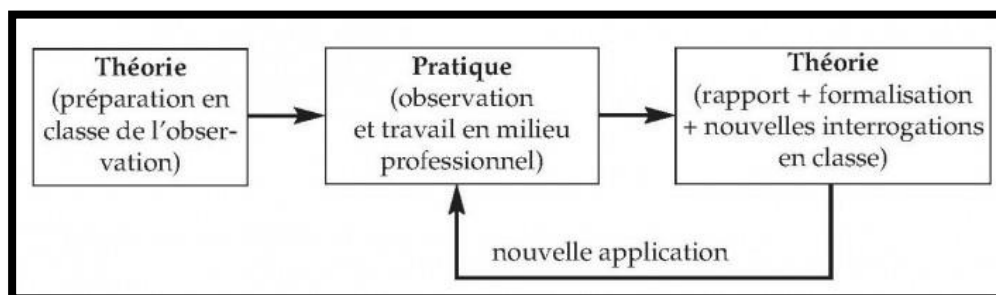
Les CEFFA contribuent au développement des territoires où ils sont implantés grâce

- Aux activités de retour des apprenants, avec des pratiques diverses.
- À l'accompagnement des jeunes à la mise en œuvre de leurs projets d'insertion socio-professionnelles dans leurs territoires, véritables acteurs de développement de ces milieux.
- À la formation continue des familles et des producteurs en activité.
- À l'adoption de nouvelles techniques culturelles ou de production, d'idées nouvelles.
- À la création de tissu social qualifié.
- Au fait que les jeunes formés dans les CEFFA intègrent les organisations paysannes et de

développement (coopérative, Groupement d'Initiative Commune...) et concourent ainsi au changement.

- Au réseau des maîtres de stage partenaires du CEFFA, constitué souvent d'anciens apprenants ou parents d'apprenants qui ont la possibilité de s'investir dans la vie de l'association qui gère le CEFFA.

L'alternance des CEFFA est en même temps une méthode pédagogique et un outil de développement du milieu rural. Les CEFFA, créés pour répondre aux besoins des territoires, ont adopté une démarche pédagogique porteuse de développement que l'on peut schématiser ainsi qu'il suit :



Source: Sanselme (2000).

La formation des formateurs: un investissement gagnant

L'un des défis majeurs de la pérennisation des CEFFA au Cameroun aura été la certification de la formation des formateurs (moniteurs⁴⁴), cheville ouvrière du système d'alternance, en cours d'emploi dans les CEFFA, le plus souvent éloignés des zones couvertes par le réseau téléphonique/Internet. Ce défi sera relevé grâce à la formation en ligne « alternance virtuelle », fruit du partenariat entre l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR) ; l'École de Formation des Professeurs de l'Enseignement Secondaire (EFPEM) de l'Université San Carlos (USAC), du Guatemala ; la Fondation ONDJYLA ; et la Plateforme camerounaise pour la Promotion des Centres Educatifs Familiaux de Formation par Alternance (PROCEFFA), en qualité de membre de l'AIMFR, à travers la plateforme numérique de formation à distance Digital Grow.

La formation pédagogique, sans laquelle les formateurs ne pourraient maîtriser les ficelles du métier de moniteur de CEFFA et la posture exigée du formateur -à la fois animateur, éducateur et formateur- est fondamentale. Si « ce sont les bons maîtres qui font de bonnes écoles », comme on entend souvent dire, une bonne base pédagogique s'avère déterminant pour une formation de qualité dans les CEFFA au Cameroun.

f) Conclusion et perspectives pour la recherche en éducation

Le Cameroun, comme d'autres pays en voie de développement, est tiraillé entre la demande et l'offre d'emploi. Une frange de la population, notamment les jeunes des milieux ruraux ne disposant pas d'une formation professionnelle à la base, peinent encore à trouver un emploi et à s'insérer de façon

⁴⁴ Dans les CEFFA, les formateurs sont appelés moniteurs. Ceux-ci assument une fonction globale qui fait d'eux davantage des animateurs pédagogiques et accompagnateurs plutôt que des professeurs qui transmettent le savoir.

durable sur leurs territoires. Cette situation est aggravée par l'inadéquation entre la formation et l'emploi à laquelle l'alternance des CEFFA constitue une solution idoine en réconciliant le milieu de la formation professionnelle et le monde du travail. C'est dans ce contexte qu'émergent les CEFFA, dont la promotion a été appuyée par des organisations internationales dans le cadre du Mouvement des CEFFA, qui ont mis sur pied des programmes de formation professionnelle originaux et adaptés aux jeunes issus des zones rurales, en mettant l'accent sur l'auto-emploi des jeunes et la formation des familles et producteurs ruraux. Ce qui donnera une impulsion au développement des territoires ruraux dans le cas du Cameroun. Cependant, comme l'a relevé Henri Rouillé d'Orfeuil dans la préface de l'ouvrage d'Anne Le Bissonnais et Julie Erceau (2015), «*la formation ne peut pas tout. Le développement local et le développement agricole ont besoin de politiques publiques et, aujourd'hui, d'un cadre international permettant aux agricultures nationales de se développer*» (p. 15). Ceci dit, il y a nécessité d'une action concertée entre les différents acteurs de développement pour relever le défi du développement des territoires ruraux.

L'intérêt scientifique de cette analyse aujourd'hui serait de poser un nouveau regard sur les CEFFA devant déboucher sur une sensibilisation d'abord, une réflexion ensuite et enfin un cadre de concertation (Etat-société civile) en vue de la reconnaissance des CEFFA dans les pays où cela tarde encore au regard de leur contribution au développement des territoires ruraux à travers le monde.

g) Références

- Birwe, B. et Puig-Calvo, P. (2019). Les Centres Educatifs Familiaux de Formation par Alternance en Afrique : le cas du Cameroun. Revista Brasileira de Educaçao do Campo (4, e7325).*
- Centre National Pédagogique des MFR (2013). Des mots pour l'alternance. Imprimerie des MFR.*
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. Educar, 51/2, 59-275.*
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan Company.*
- Gagnon, C., González-García, J., Correa-Molina, E., Puig-Calvo, P., Coiduras-Rodríguez, J., García-Marirrodiga, R., Gerke, J, Ibarrola-Nicolin, M, Zapata-Esteves, M, Cortez, E, López, O-H, Desbiens, J-F, Gutiérrez-Sierra, A, Crosas-Roura, A., y Ixén-Sipac, R. (2024). Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países (en redacción). AIMFR / Fundación Ondjyla: Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia [GIIRA].*
- García-Marirrodiga, R. et Puig-Calvo, P. (2009). Les centres éducatifs familiaux de formation par alternance. L'Harmattan.*
- Institut International de Planification et de l'éducation / IPE (2022). L'innovation au cœur des dynamiques de l'EFTP en Afrique. Un atout pour le développement économique et social. IPE-UNESCO.*
- Le Bissonnais, A. et Erceau, J. (2014). Les Maisons familiales rurales dans le monde : une contribution originale à la formation et à l'insertion des jeunes. L'Harmattan.*
- Puig-Calvo, P. (2006). Los Centros de Formación por Alternancia: desarrollo de las personas y de su medio [Thèse doctorale, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9345#page=1>*

Réseau National FAR (2019). «Formation agricole et rurale CAMEROUN», Réseau national FAR (FARCAM)/Réseau des Acteurs de la Formation Agropastorale et Rurale du Cameroun, juillet 2021.

Sanselme, F. (2000). *Les Maisons Familiales Rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire.* Presses Universitaires de Rennes.

Sexton, D. et Dietsch, L. (2021). *Etude des effets et impacts des dispositifs de formation MFR sur les trajectoires d'insertion socioprofessionnelle des jeunes et adultes formés en MFR dans 9 pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale et de l'Océan indien.* COTA.

Tort Bardolet, A. (2016). *Una vida digna de ser vivida.* Cuadernos de Pedagogía, N° 473, diciembre 2016, Wolters Kluwer, p. 38-41.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, *World Population Prospects.* (2022). <https://population-pyramid.net/fr/pp/cameroun>. Consulté le 15/06/22.

Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Tomos I, III.* Editorial Visor.

5.8 El sistema de formación por alternancia CEFFA. Una oportunidad para el desarrollo sostenible de jóvenes y familias de Guatemala

Ricardo Ixén Sipac

Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural, AIMFR

Centro de Investigación y Formación por Alternancia para Centro América en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

a) Resumen

En el contexto guatemalteco, los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED-, emergen como actores clave en el desarrollo socioeconómico del país desde el año 1978. Este resumen busca compartir las experiencias en su evolución, abordando diversas facetas de su existencia, así como sus características distintivas.

Inicialmente los CEFFA⁴⁵ se erigen como centros educativos para la formación rural en el sector agrícola, sin embargo, hoy en día, las necesidades no son las mismas, por lo que también el sistema de alternancia ha evolucionado para atender las diversas necesidades formativas que se requieren. Las experiencias vividas en estos centros proporcionan una visión práctica de su impacto en las comunidades rurales de Guatemala, que va promoviendo habilidades prácticas, sociales, culturales, socioeconómicas y de emprendimiento. Apreciaciones de estudiantes y profesores destacan la contribución significativa de los CEFFA al desarrollo de habilidades prácticas y a la construcción de tejido social. Cabe resaltar que, a lo largo del tiempo, los CEFFA han experimentado una acelerada expansión, acciones que no necesariamente han cumplido con los requerimientos iniciales para su buen funcionamiento, lo cual plantea ciertos desafíos.

La adaptación a las dinámicas cambiantes del mercado laboral, los cambios gubernamentales internos, las nuevas necesidades de los estudiantes y sus comunidades, los nuevos roles de los monitores/profesores dentro y fuera del aula, son algunos de los retos que los CEFFA enfrentan en su compromiso con la excelencia educativa. Por lo tanto, la intervención busca ofrecer una comprensión completa de la trayectoria de los CEFFA en Guatemala, desde su surgimiento hasta su expansión, experiencias vividas y desafíos actuales, para comprender cómo este sistema llega a ser una oportunidad para los jóvenes y familias de las comunidades guatemaltecas, una formación para la vida.

Palabras clave: Desarrollo sostenible; CEFFA (NUFED); Guatemala; jóvenes y familias; formación en alternancia; formación para la vida.

b) Fundamentación de la comunicación (en vídeo)

Guatemala, con una población de alrededor de 17.6 millones de habitantes, es el país más poblado de América Central. A pesar de su rica herencia cultural, enfrenta desafíos socioeconómicos, con

⁴⁵ Centros Educativos de Formación Familiar por Alternancia -CEFFA-, denominación que reciben los centros por alternancia en el mundo. Cada país tiene un nombre distinto que los caracteriza ya sea por su origen legal o de creación. En Guatemala existen los NUFED y los ICEFAT (Institutos por Cooperativa de Educación Familiar por Alternancia)

altos niveles de pobreza y desigualdad. La población joven, que representa aproximadamente un 35.6% del total, enfrenta una tasa de desocupación del 4.6, aunque solo el 20% de los jóvenes de 13 a 15 años están económicamente activos, su tasa de ocupación es prácticamente del 99.7%.

Los conceptos presentados son fundamentales para comprender la temática que se está abordando sobre el sistema de formación por alternancia CEFFA y su impacto, siendo las siguientes: sistema (Real Academia Española, 2024), formación (en el ámbito educativo) (Pérez Porto & Gardey, 2021), desarrollo sostenible (Ivette, 2020), oportunidad (Ramos), jóvenes (UNESCO, s.f.), familias (Real Academia Española, 2024).

Los 4 pilares del sistema de alternancia y sus elementos pretende presentar la Formación Integral desde una visión holística e integral que reconoce a cada persona como un ser único e irrepetible, parte y actor de la sociedad en la que vive. El pilar de Desarrollo Local se plantea estrechamente ligado al anterior, ya que se considera una consecuencia y una necesidad. Si el entorno no progresa, los jóvenes simplemente se ven obligados a marcharse. Los CEFFA buscan que los jóvenes y adultos en formación se conviertan en actores de su propio desarrollo y del desarrollo del territorio en el que se encuentran.

La Formación por Alternancia como dispositivo pedagógico pertinente que supera constantemente las corrientes y modos docentes existentes, consistente en una alternancia integrativa e interactiva entre la escuela y el medio social y profesional, con periodos e interacciones entre ambos ámbitos, partiendo de la experiencia y la implicación de todos los actores de la formación, y por último para cerrar estos cuatro pilares una Asociación Local constituida principalmente por familias, junto con otras personas de la comunidad que se adhieren a sus principios (García-Marirrodriaga & Puig-Calvó, 2011). Los elementos del sistema de alternancia CEFFA son fundamentales para entender cómo esta modalidad educativa se enfoca en el desarrollo integral de los jóvenes y las familias guatemaltecas (González-Gacía & García- Marirrodriaga, 2024).

En Guatemala, la implantación del sistema de formación por alternancia CEFFA responde a varios objetivos fundamentales. En primer lugar, busca satisfacer las necesidades de formación de jóvenes y adultos en entornos rurales, donde el acceso a la educación puede ser limitado. Además, tiene como objetivo promover el desarrollo rural a través de este modelo educativo, implicando activamente a las familias agrupadas en asociaciones para garantizar una educación de calidad en estas áreas.

También se busca facilitar la transformación curricular, promover el liderazgo pedagógico de los docentes rurales, fomentar el liderazgo juvenil en el desarrollo de sus territorios y comunidades, y lograr una concreción efectiva del currículum a nivel regional y local, partiendo de un currículum nacional base. Estos objetivos permiten visualizar la historia de estos centros educativos en Guatemala (López Rivas, Cortéz Sic, Ixén-Sipac, & Ixén-Sipac, 2022).

Ahora bien, para presentar los resultados de los NUFED, se apoyó en una investigación internacional en desarrollo denominado Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países (López Rivas, Cortéz Sic, Ixén-Sipac, Ixén-Sipac, & Hori Kiku, Percepciones sobre el Sistema Pedagógico de Alternancia en Guatemala. Análisis desde los diferentes actores de los NUFED (en proceso), 2024) de la cual Guatemala es parte, por lo que se plantean algunos resultados preliminares encaminados a los 4 pilares (sistema pedagógico de alternancia, asociación local, formación integral y desarrollo local y territorial) donde se realizan algunas afirmaciones de las experiencias en su implementación en Guatemala.

Seguidamente, se plantean los desafíos actuales que los centros por alternancia tienen actualmente, siendo relevantes la necesidad de una legislación que garantice la aplicación correcta del sistema, la expansión acelerada y desafíos en la calidad educativa, formación de docentes, cambios gubernamentales y las nuevas necesidades de los estudiantes y comunidades.

Por último, las conclusiones encaminadas a cómo el sistema de alternancia representa una oportunidad para el desarrollo sostenible de los jóvenes y familias de Guatemala, resaltando la importancia de una formación integral y personalizada, vinculación con la comunidad y empresas locales, desarrollo local y territorial, inclusión y participación de actores locales como líderes, familias, empresas, entre otros, y la importancia de preparar a los jóvenes para el futuro para enfrentar los desafíos del mundo laboral y académico, contribuyendo al proyecto de vida de los estudiantes.

c) Referencias

- García-Marirrodiga, R., & Puig-Calvó, P. (2011). *Educación en Alternancia y Desarrollo Rural*. Serviprensa.
- González-Gacia, J., & García-Marirrodiga, R. (2024). *El sistema de formación por alternancia de los CEFFA: una experiencia exitosa*. En Sylvia Schmelkes del Valle (coord.) "X Congreso Iberoamericano de Pedagogía 2023, Memoria Digital" (págs. 294-307). Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y Sociedad Española de Pedagogía. Obtenido de <https://heyzine.com/flip-book/2af15d08a3.html#page/295>
- Ivette, A. (9 de Febrero de 2020). *Desarrollo Sostenible*. Obtenido de Economipedia.com: <https://economipedia.com/definiciones/desarrollo-sostenible.html>
- López Rivas, O. H., Cortéz Sic, J. E., Ixén-Sipac, R., & Ixén-Sipac, V. (8 de Junio de 2022). *Los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED- en Guatemala, a 44 años de su fundación (1977-2021)*. Buenos Aires (videoconferencia).
- López Rivas, O. H., Cortéz Sic, J. E., Ixén-Sipac, R., Ixén-Sipac, V., & Hori Kiku, A. (2024). *Percepciones sobre el Sistema Pedagógico de Alternancia en Guatemala. Análisis desde los diferentes actores de los NUFED (en proceso)*. Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia e Instituto CRIIA.
- Pérez Porto, J., & Gardey, A. (6 de Agosto de 2021). *Formación -Qué es, importancia, definición y concepto*. Obtenido de Definición.de: <https://definicion.de/formacion/>
- Ramos, G. (s.f.). *Definición de oportunidad*. Obtenido de Enciclopedia.com: <https://enciclopedia.net/oportunidad/>
- Real Academia Española. (27 de Febrero de 2024). *Real Academia Española*. Obtenido de Actualización 2023: <https://dle.rae.es>
- UNESCO. (s.f.). *Juventud*. Recuperado el 27 de Febrero de 2024, de UNESCO: <https://www.unesco.org/es/youth>

5.9 Educação do Campo na perspectiva do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp)

Gerson Luiz Buczenko

Centro Universitario Internacional Uninter

Maria Arlete Rosa

Universidade Tuiuti do Paraná.

a) Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a atuação do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) na educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná. Entre os objetivos específicos do presente trabalho destacamos: avaliar a atuação do Nupecamp na formação e formação continuada de Professores (as); destacar a produção bibliográfica de Membros do Núcleo e seu impacto no âmbito da Educação do Campo; avaliar as conexões entre educação do campo de educação ambiental proporcionadas pelas pesquisas desenvolvidas no Nupecamp. A pesquisa desenvolvida é de caráter quali-quantitativo, e tem como principal instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica. O fio condutor se deu por meio de uma pesquisa crítico- dialética, que busca compreender o fenômeno em estudo em seu caminhar histórico, bem como de suas relações com outros fenômenos que somam diretamente ao movimento do real em análise.

Palabras clave: Educação; educação do campo; formação de professores.

b) Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a atuação do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp) na educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná. Entre os objetivos específicos do presente trabalho destacamos: avaliar a atuação do Nupecamp na formação e formação continuada de Professores (as); destacar a produção bibliográfica de Membros do Núcleo e seu impacto no âmbito da Educação do Campo; avaliar as conexões entre educação do campo de educação ambiental proporcionadas pelas pesquisas desenvolvidas no Nupecamp.

Assim, o trabalho desenvolvido no Nupecamp está conectado diretamente ao debate sobre a Educação do Campo que ocorre no Brasil, tendo como marco temporal o ano de 1997, ocasião em que ocorre o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), iniciando-se assim, os debates sobre o direito à Educação dos povos do campo. No ano seguinte, no mês de julho de 1998, ocorre a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” realizada em Luziânia, estado de Goiás, promovida pelo UNICEF, pelo Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e pela Universidade de Brasília (UNB) marcando o momento de articulação da educação das populações camponesas com a sociedade e com o governo, embora os momentos, ora de indiferença e até mesmo de ataque aos

movimentos sociais, ora, de diálogo com avanço em algumas pautas reivindicadas pelos movimentos sociais envolvidos.

Esse debate, apesar do descaso ocorrido com os povos do campo, entre os anos de 2018 e 2022, que marcaram a presença de um governo conservador, alinhado aos ímpetos de uma extrema-direita, agora, seguem no sentido de manutenção das políticas públicas conquistadas que reconheceram a luta dos movimentos sociais pela educação do campo, bem como buscam a ampliação dos direitos conquistados à todos os povos do campo presentes na realidade do território brasileiro: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

c) Metodologia

A metodologia de pesquisa se deu por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental (Severino, 2007), na condição de instrumentos de coleta de dados, somando-se a experiência Docente e de pesquisa de quem atua junto ao NUPECAMP. Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, com base em pesquisas anteriores realizadas e em documentos impressos e no formato online como Livros, Artigos, Monografias, Dissertações, Teses.

Utiliza-se também de dados ou categorias já, devidamente analisados e aprofundados em estudos teóricos realizados por outros pesquisadores nos textos publicados. Em relação à pesquisa documental, destaca o Autor que o termo documento é concebido em conceito amplo, abrangendo também outros tipos de documentos como jornais, fotografias, filmes, gravações, documentos legais, que não tiveram ainda algum tipo de tratamento, considerados, assim, matérias-primas, ponto de inicial para a análise por parte do pesquisador.

Ainda, sabe-se que a “pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social” (Silva, et al., 2022). No entanto, também cabe salientar que os dados quantitativos são fundamentais para se analisar o movimento do real, buscando-se uma visão do concreto pensado ao final do processo. O fio condutor se deu por meio enfoque crítico-dialético que busca compreender o fenômeno em estudo em seu caminhar histórico, bem como de suas relações com outros fenômenos que somam diretamente ao movimento do real em análise.

“O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras” (Gamboa, 2012).

O Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp)

O Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas tem seu gérmen nas atividades de ensino e de pesquisa desenvolvidas desde o ano de 2002 na Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Assim, com o acúmulo de pesquisas na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná, em 2010, após o intenso debate entre os membros do Grupo, foi formalizado o Núcleo de Pesquisa em Educação do

Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, o qual vem reunindo Professores da Educação Básica, Ensino Superior e Professores Pesquisadores da Educação do Campo, congregando esforços para a formação de Professores (as) e formação continuada, além de propiciar novas investigações sobre a Educação do Campo, principalmente, na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), constituída por 29 Municípios ao todo, com uma realidade socioambiental muito diversa, além de pesquisas em municípios da região litorânea do Estado do Paraná.

Destaca-se, entre outras produções bibliográficas do grupo, o ebook intitulado “Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública” (Souza, & Pianovski, 2019), que reúne relatos de pesquisas conectadas aos vários municípios que compõem a RMC. Em relação a produção acadêmica dos Professores e Professoras que compõem o Nupecamp, mesmo que por um período determinado em função de pesquisas de Mestrado e Doutorado, verifica-se que os números são expressivos (Quadro 1).

Quadro 1 – Produções acadêmicas do Nupecamp

Projetos de Pesquisa	Pesquisas de Mestrado	Pesquisas de Doutorado	Pesquisas de Graduação	Total
40	20	04	21	85

Fonte: Nupecamp (2023).

Entre as principais publicações também se destacam um número expressivo de trabalhos, totalizando 77 publicações em periódicos, 20 Livros, 11 Capítulos de Livros, além de Projetos de Pesquisa com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outras formas que veem a divulgar os trabalhos desenvolvidos no Nupecamp que, de forma indireta, colaboram para as pautas em defesa da educação dos povos do campo no território brasileiro.

Educação do Campo e Educação Ambiental – conexões

Importante salientar que nos trabalhos do Nupecamp existe a preocupação em relacionar a perspectiva da Educação do Campo com a Educação Ambiental. As conexões entre ambas as áreas do conhecimento além de visíveis, se manifestam no dia a dia dos povos do campo, seja no trato com natureza em suas manifestações mais simples como a água, os animais da propriedade rural e o próprio manejo da terra; seja, nas questões educacionais que relacionam o contexto de vida dos povos do campo e seus saberes ancestrais. Assim, em várias pesquisas foram exploradas essas conexões que se refletem no ambiente escolar e sua gestão.

Na Obra “Educação Ambiental e Educação do Campo” (Buczenko, 2018), por exemplo, temos a perspectiva dessa aproximação, com foco no ambiente escolar do campo, localizado em área de proteção ambiental de manancial em Município localizado na Região Metropolitana de Curitiba.

Materializando essa aproximação Buczenko (2018) coloca em perspectiva eixos que vinculam a Educação do Campo e a Educação Ambiental com um viés crítico e emancipatório, ou seja: 1. Participação Social; 2. Práxis; 3. Visão problematizadora; 4. Prática Pedagógica; 5. Nova concepção de sociedade; 6. Coletividade; 7. Espaço geográfico. Dessa forma, segundo o Autor, os eixos vinculantes “estão presentes na realidade escolar que ainda carece de um olhar, que vislumbre as oportunidades que estão dadas na escola localizada no campo e em área de proteção de manancial. Defende-se, assim, que é nesse entrelaçamento de ideias e de objetivos comuns que está o diferencial em potencializar a escola como irradiadora de um pensar crítico da realidade que está em seu entorno, influenciando diretamente a formação de novas gerações que estão presentes no âmbito escolar”.

Outra pesquisa do Nupecamp investigou a relação entre Educação Ambiental e Educação do Campo em colégios localizados em assentamentos rurais no Estado do Paraná (Rosa, Araújo, & Buczenko), concluindo que “nem sempre o pensar sobre o meio ambiente se reproduz em um formato crítico da realidade social, embora se considere a condição contra hegemônica defendida na e pela Educação do Campo.”

d) Considerações Finais

Por meio do presente trabalho buscou-se explicitar a atuação do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), que vem contribuindo para a formação continuada de Professores e Professoras, nos diversos municípios da Região Metropolitana de Curitiba que, por sua vez, possuem uma diversidade de povos do campo em seu território.

Também, destacou-se a produção acadêmica dos integrantes do Nupecamp que, de forma indireta, impactam na manutenção do debate sobre a Educação do campo e suas principais pautas, atualmente retomadas pelos movimentos sociais, diante de um cenário favorável por parte do governo brasileiro.

A relação entre Educação do campo e Educação ambiental também foi explorada e, vem a compor varios trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas desenvolvidas por membros do Nupecamp, com foco no ambiente escolar, seja no âmbito dos municípios, seja no âmbito do Estado do Paraná.

Assim, a exemplo de outros grupos de pesquisa que também atuam em favor da Educação do campo e, por conseguinte, dos povos do campo, o Nupecamp segue em seus trabalhos e pesquisas defendendo que uma nova realidade social em harmonia com a natureza é possível e, os povos do campo, são os principais protagonistas.

e) Referências

- Buczenko, G. L. (2018). *Educação Ambiental e Educação do Campo: caminhos em comum*. Curitiba, PR: Appris, 98-100.
- Gamboa, S. S. (2012). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Argos.
- Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp). <https://tuiuti.edu.br/nupecamp/>
- Rosa, M. A., Araújo, M. A. C. de, & Buczenko, G. L. (2022). Os colégios estaduais do campo localizados nos assentamentos rurais no estado do Paraná: Educação ambiental em Foco. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 17(6), 190–206. <https://doi.org/10.34024/revbea.2022.v17.14112>.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. (23) São Paulo, SP: Cortez, 122-125.
- Silva, D. C. da S., Júnior, F. R. F. M., Silva, T. M. R., & Nunes, J. C. (2022). Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um Programa de Pós-Graduação em Educação. *Educação em Revista*. [e2689]. <https://www.scielo.br/j/edur/a/vfYpxdKhR6BBSrf3YpSHjqz/?format=pdf>
- Souza, M. A. de, Pianovski, R. B., (Org). (2019). *Retratos da Região Metropolitana de Curitiba – Paraná: campo, sujeitos e escola pública*. Curitiba, PR: UTP. https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/12/ebook_retratos_paisagem_CC.pdf.

5.10 El aula de secciones múltiples: reconfiguraciones organizacionales y pedagógicas en una escuela primaria rural del nordeste de Argentina.

Nicolás Federico Cáceres

Universidad Nacional del Nordeste

Claudio Núñez

Universidad Nacional del Nordeste

a) Resumen

En este trabajo analizamos las transformaciones organizacionales y pedagógicas que atravesó una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina a raíz de la implementación de un aula de secciones múltiples. Identificamos inicialmente características y núcleos problemáticos del espacio social rural en América Latina y Argentina considerando su multifuncionalidad, y la diversidad de sus contextos y prácticas. Nos centramos en el agrupamiento escolar de secciones múltiples para reflexionar sobre las implicaciones y dificultades del modelo organizacional y el modelo pedagógico. Entendemos que la transformación de la institución en un formato de secciones múltiples conlleva, además de los cambios en el trabajo docente, reposicionamientos subjetivos donde los actores educativos (profesorado, alumnado y familias) desplegaron un conjunto de prácticas educativas para *sostener la escuela*. Nos valimos de un trabajo empírico realizado entre los años 2021-2023, y recurrimos a un acercamiento pedagógico y crítico hermenéutico, para analizar cómo las transformaciones producidas en la institución pueden ser comprendidas desde su historicidad y, a la vez, recreadas por la acción de los participantes educativos.

Palabras clave: Educación rural; organización escolar; homogeneidad educativa.

b) Introducción

En esta comunicación analizamos los procesos y efectos producidos en una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina, a raíz de la reconfiguración de su modelo de organización escolar desde una formación común graduada hacia a un formato de *sección múltiple* (multigrado, plurigrado, clase multiseriada, entre otras denominaciones posibles) entendiendo a la misma como una sección escolar que agrupa estudiantes que cursan distintos grados.

La profunda heterogeneidad presente en el tratamiento de la *educación rural o la educação do campo* en América Latina advierte, en primera instancia, que los espacios rurales a lo largo del continente, atraviesan desde hace décadas, procesos de *refuncionalización como* consecuencia del orden mundial capitalista y neoliberal (Borsotti, 1984).

En Argentina, a partir de 1970 y con mayor fuerza a partir de 1990, se profundizó la diversificación de las formas de vida en los contextos rurales, producto de la introducción del agronegocio, el avance del capitalismo y el neoliberalismo privatista. Algunas categorías teóricas fueron adoptadas con el fin de describir los cambios acaecidos en la ruralidad actual, dejando por fuera las falsas dicotomías viejo-nuevo o rural-urbano. Entre ellas podemos referir a la noción de *ruralidad globalizada* (Ratier, 2013), espacio social rural (Cragolino, 2007); procesos de transnacionalización económica

(Miano, 2012); modelo de agricultura industrial (Teubal, 2006); pluriactividad (Murnis y Feldman, 2005), entre otros. Uno de los efectos más importantes, producto de los cambios en los contextos rurales, se vincula a las *migraciones* de su población, relacionadas con el aumento de flujos familiares en la búsqueda de mejores oportunidades educativas y condiciones de vida (Ramos, 2011; Urteaga, 2011), generando un proceso identitario de múltiples apropiaciones, expropiaciones y resignificaciones en sus proyectos de vida (Cotrado, Huayanca, y Nina, 2019).

La alteración en los planos cultural y económico, y los nuevos desafíos en la proyección personal y social, nos ayudan a comprender que los procesos pedagógicos no están exentos y desvinculados de los eventos políticos y las grandes rupturas en el orden mundial. En este contexto es necesario considerar, en la educación rural, la vinculación entre las funciones que debe desempeñar la escuela en la construcción social del territorio y de la comunidad, así como en la atención a las necesidades educativas de los y las estudiantes.

En el caso Argentino, la escuela rural primaria ha sido, entre las latinoamericanas, la más extendida en número y en alcances de la alfabetización temprana, lograda durante la primera mitad del siglo XX (Ascolani, 2012). Sin embargo, tal como lo plantea Alicia Civera (2011), la educación rural ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública.

En términos de políticas educativas, el *Estado educador* (Ascolani, 2012), mostró su mayor fragilidad en las zonas rurales, debido a las dificultades estructurales de acceso de la población a la educación, así como por la insuficiente asignación presupuestaria o capacidad institucional para extender la escolarización, retrasando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar plasmada en la Ley de Educación 1420.

La actualidad de las tendencias políticas en educación rural, según Elsie Rockwell (2023) muestran cierta tendencia a la *concentración escolar*, o *nuclearización* como lo denomina Cragnolino (2007), poniendo en marcha diversas iniciativas tendientes a la *transformación de las escuelas primarias rurales* relacionadas con argumentos de eficiencia y calidad, que esconden pretensiones de cierre de escuelas, de precarización de las estructuras organizacionales y de desentendimiento de las necesidades particulares de la enseñanza y el currículum en estos contextos.

En este trabajo, presentamos algunos resultados de una investigación llevada a cabo entre los años 2021 y 2023, que analizaba las perspectivas que la comunidad educativa construye sobre el significado de la escuela y los vínculos pedagógicos que se gestan en una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina. Los interrogantes que orientaron la investigación fueron: ¿Qué características asume pedagógicamente la educación en escenarios rurales?, ¿Cuál es la participación de los vecinos y familias en esos procesos?, ¿Qué rasgos o cualidades pedagógicas sostienen la relación escuela-sociedad en dichos espacios?

Partimos de considerar que la transformación de la institución en un formato de secciones múltiples conlleva, además de los cambios estructurales en materia de condiciones y dinámicas del trabajo docente, reposicionamientos subjetivos donde los actores educativos (profesorado, alumnado y familias) despliegan un conjunto de discursos y prácticas para sostener la escuela en el desarrollo colectivo de las comunidades.

El acercamiento epistemológico y metodológico implicó, desde la perspectiva de la pedagogía, “recorrer una serie de reflexiones sobre la educación, y especialmente sobre la educación que sucede dentro de las escuelas” (Brailovsky, 2018, s. p.) y, desde el enfoque crítico-hermenéutico, recuperar la experiencia, re-componerla, re-configurarla, reconociéndola inmersa en una trama histórica y afectiva,

que da cuenta de las apropiaciones de los territorios y de las huellas que los mismos generan en las subjetividades individuales y colectivas.

Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones áulicas y contextuales, entrevistas semiestructuradas, registros y análisis documentales. La información obtenida fue analizada desde la identificación y problematización de categorías emergentes que permitieron desarrollar reflexiones acerca de las características propias de la educación rural y los desafíos que supone.

Los resultados advierten que este formato organizacional en escuelas rurales, basado en aulas de secciones múltiples, modifica la base pedagógica produciendo tensiones y recreaciones en las lógicas de enseñanza, en la configuración del trabajo docente y en la relación de la institución escolar con su espacio social.

c) Desarrollo

El trabajo se compone de tres secciones principales: un primer apartado de orden conceptual donde se brindará un panorama general de la educación rural en Argentina y en el que se discutirá la categoría de organización escolar; un segundo momento donde se señalan las transformaciones institucionales producto de la creación del aula de secciones múltiples; y por último, el lugar de las familias en torno a los procesos de transformación escolar.

La educación rural en Argentina: organización escolar y clasificación social

En el siglo XXI la educación rural afronta diversos núcleos problemáticos y proyecciones en su proceso de institucionalización. Corvalán (2006), identifica los siguientes hallazgos en torno a la ruralidad: a) la disminución relativa del peso de la población rural, b) la disminución de la importancia del sector rural en las estrategias de desarrollo nacionales, c) el surgimiento de procesos de reformas educativas en torno a los conceptos orientadores de calidad y equidad del recurso educativo, d) la complejidad de la definición del sujeto rural que problematiza la especificidad de una educación para la población rural y, e) la baja oferta de educación secundaria y superior, entre otras.

La educación primaria rural en Argentina posee, según Flavia Terigi (2021), tres condiciones que le otorgan especificidad: en primer lugar, es un país con una vasta extensión territorial y una morfología que singulariza a cada territorio rural diferenciándolo casi complementamente de los otros; en segundo lugar, la concentración poblacional de las ciudades es mucho mayor a la presente en lo rural debido a las intensas migraciones producidas durante décadas; y finalmente, la expansión de la educación primaria en el país es legislada a partir de 1884 con la sanción de la Ley N°1.420, lo que produjo un movimiento de homogeneización institucional y pedagógica en todo el territorio nacional.

Luego de la omisión expresada sobre la educación rural, en la Ley Federal de Educación (N°24.195), en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional N°26.206, se establece que la educación y el conocimiento se constituyen como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles –la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior-, y ocho modalidades definidas como opciones organizativas y/o curriculares de la educación, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender las particularidades de los diferentes niveles educativos. La educación rural es una de estas ocho modalidades y se implementa en las escuelas que son definidas como rurales, según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación de la Nación y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La escuela como organización social tiene objetivos y misiones definidas, está estructurada jerárquicamente, implica patrones motivacionales y posee una cultura organizacional: valores, normas y roles (Gutiérrez Díez, 2010). La posibilidad de pensar a las instituciones educativas desde un proyecto político-educativo más amplio nos coloca frente a la interpretación de problemas relacionados a la articulación entre educación, trabajo y producción, y las demandas formativas tanto individuales como colectivas.

Los factores internos y externos interactúan entre sí potenciándose o condicionándose en tanto marco son la “expresión de los condicionantes socioculturales de carácter general o próximo y adoptan formas de acuerdo a las necesidades del contexto, al marco normativo y a la ordenación que se hace del sistema educativo” (Sallán, 1999, p.5). Los procesos de transformación e intervención en las organizaciones educativas conllevan la atención a dos grandes factores principalmente: el contexto socio-cultural-económico y las reconfiguraciones en el orden de los supuestos y las finalidades pedagógicas.

En este caso aludimos a la posibilidad de transformación e intervención en las instituciones educativas en la medida en que las organizaciones enfrentan cambios desde el conjunto de las exigencias de los niveles centrales de gobierno hasta las reinventiones propias de sus actores en los distintos escenarios sociales.

Las escuelas primarias rurales, al igual que el resto de las instituciones, aunque con particularidades, participan de lo que Justa Ezpeleta (1989) señala como procesos de clasificación. Para la autora, estos procesos tienen un peso preponderante en la vida de cada establecimiento tanto en la valoración social y profesional que se hace de los maestros y maestras, y de las y los estudiantes. Dicha clasificación se basa en criterios definidos en los reglamentos y acuerdos generales de administración de las instituciones educativas de los diferentes niveles. Cuando la densidad de la matrícula estudiantil sea baja se procederá a la constitución de un aula de secciones múltiples, ciclando los grados, estableciendo un personal unidocente y realizando ajustes al desarrollo del currículum en base a los recursos disponibles.

Las Aulas de secciones múltiples: tensiones, derivas y resignificaciones pedagógicas

El modo en que se agrupa al alumnado, según las disposiciones de la organización escolar, tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo del profesorado en virtud al conocimiento didáctico del que requieren disponer para promover el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Interesa advertir para el análisis la distinción entre, el modelo organizacional y el modelo pedagógico (Terigi, 2008, 2021). El primero alude a las realidades materiales que plantea restricciones a las posibilidades pedagógicas y didácticas en dichas circunstancias y, el segundo, refiere a una “producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados bajo ciertas condiciones organizacionales” (p.22). Plantear la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, es afirmar que el segundo no se infiere del primero, ni lo espeja, sino que debe ser producido de allí los desafíos que se le presentan a la educación rural en argentina y a la institución con la que trabajamos en esta oportunidad.

Flavia Terigi (2006), argumenta que un aspecto que ha caracterizado la forma escolar del nivel primario rural es el principio de la gradualidad de la enseñanza. Para la autora (2021) el trabajo en la clase escolar está pautado por cuatro características generales: se desarrolla bajo un cronosistema determinado, es decir, supone el ordenamiento de etapas y ritmos de trabajo acumulativos, lineales y

universales; se trata de un aprendizaje descontextualizado; está basado pura y exclusivamente en la presencialidad y finalmente se produce en condiciones simultáneas: lo mismo para todos siempre.

La escuela analizada, creada en 1937, atravesó el proceso de recategorización institucional (pasó de segunda a cuarta categoría) a raíz de una disposición del Consejo General de Educación (CGE), que indicaba que por razones de baja matrícula estudiantil debería procederse al agrupamiento de los grados. El proceso indicado supuso, entre otros aspectos, las siguientes consecuencias:

- i. La reubicación del personal docente existente (1 directora, 6 maestras, y un profesor especial);
- ii. La descentralización administrativa del Jardín de Infantes para mantener su personería jurídica en la propia institución;
- iii. La creación de un aula de secciones múltiples donde se agrupen todos los niños y niñas de 1ero a 6to grado;
- iv. El reagrupamiento de los cargos docentes en un cargo unipersonal (docente y directivo).

En el caso analizado, las condiciones clásicas de la enseñanza se ven alteradas; al menos en apariencia. Varios autores y autoras, entre ellos Terigi, han expresado que la modificación en las formas organizacionales no conlleva de manera necesaria el desarrollo de una pedagogía específicamente de secciones múltiples. Dicha situación podría ser atribuida entre otros aspectos a la escasa reflexión sistemática sobre la educación rural, a los procesos de deformación docente, al desarrollo de las políticas educativas para la modalidad y a la desigualdad de los escenarios sociales donde generalmente se encuentran estas escuelas.

La recategorización ocurre a mitad del ciclo escolar, es decir tanto docentes como estudiantes estaban habituados a una forma de procedencia cotidiana. En la nueva estructura, se procedió al agrupamiento de los y las estudiantes en dos grandes ciclos, primer ciclo compuesto por 1º, 2º, y 3º grado, y el segundo ciclo conformado por 4º, 5º y 6º grado, en un mismo espacio, acondicionado a tales fines.

Desde esas condiciones de la realidad, se comienzan a configurar en la práctica, ciertas adecuaciones al formato pedagógico. El más evidente en la estructura curricular, dado que a partir de los recursos profesionales y temporales, se establece una priorización en las áreas de formación básica (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), quedando en un espacio relegado, con menor carga horaria de la anterior, el idioma extranjero, y casi pasando por desapercibido el aporte de otros campos como la educación física, artística y musical.

También con la eliminación de la jornada extendida y la falta de personal docente, se pierden talleres y actividades lúdicas, como Educación Sexual Integral, teatro y baile. Siguiendo los lineamientos nacionales, se trabaja en compensar aprendizajes en lectocomprensión y destrezas matemáticas, fuertemente afectadas por la pandemia del covid-19.

Con el fin de encontrar modos más eficientes de llevar a cabo las tareas, la docente explica que en su práctica cotidiana emplea al menos tres estrategias generales para generar mayor dinamismo: apoya gran parte del desarrollo conceptual en soportes físicos, sean libros, computadoras, fotocopias, que permitan mayor celeridad y autonomía de los estudiantes; en las actividades, además de su presencia, motiva el acompañamiento entre pares, en la corrección de los ejercicios propuestos; y en base a sus primeras experiencias reflexiona sobre la necesidad de crear actividades prácticas, donde los y las estudiantes puedan verse inmersos en el trabajo manual y luego avanzar a planos de abstracción de lo realizado.

Si bien es posible reconocer la preeminencia del modelo pedagógico graduado, es importante señalar que las transformaciones han calado más allá de lo puramente organizacional y han producido cierta reestructuración del campo pedagógico en sus formas de enseñanza y aprendizaje. La valoración de dichos cambios requiere analizar en el tiempo las virtudes y los defectos de una experiencia que se combina a su vez con procesos de orden social y económico que aunque externos a lo escolar tienen injerencia en la cotidianeidad de las y los estudiantes y sus familias.

¡Qué la escuela no se pierda! Escolarización y utopías colectivas

Si partimos de entender, junto con Cragolino (2007), que las instituciones escolares habilitan ciertas condiciones en relación al “ser alguien”; a las oportunidades laborales; al reposicionamiento social; y al acceso a mejores condiciones de existencia, podemos advertir en las familias cierta preocupación por que la escuela deje de promover estas posibilidades en el imaginario social. Dicha intencionalidad constituye el eje de disputa y resistencia. *¡Qué la escuela no se pierda!*

Bajo la consigna ¡No a la resignación, sí a la esperanza de que siga siendo la luz del conocimiento y crecimiento de la zona, como lo ha sido siempre!, se organizan reuniones vecinales de docentes, ex-docentes, vecinos, y ex-alumnos, para expresar la profunda preocupación entorno a la posibilidad de cierre de la escuela y al recorte en personal y en términos curriculares a la formación de los estudiantes. También, en ese momento se colectivizan otras demandas vinculadas a la falta de educación secundaria en la localidad (incumpliendo con la obligatoriedad escolar y promoviendo el desarraigo social), las escasas oportunidades laborales, y la dificultad de la institución en vincular la formación escolar con el contexto inmediato de las y los estudiantes y sus familias.

En ese marco, los vecinos y vecinas establecen dos estrategias de acompañamiento a la gestión escolar. Se presentan activamente como demandantes de servicios de calidad frente a las autoridades locales reclamando por mejoras institucionales y de gestión de los recursos para la escuela, y crean, además, un sistema de acompañamiento extraescolar para los y las estudiantes que lo necesiten.

Sostenemos que los procesos de involucramiento y organización comunitaria cumplen un papel importante de articulación y cohesión entre los diferentes sectores que hacen y participan de la vida institucional. Adherimos a las palabras expresadas por una ex-docente y vecina de la comunidad, cuando manifiesta:

Hay que sostener a la escuela porque la educación es lo único que puede salvarnos. Donde se genere un centro, un punto desde el que se imparta educación, no estamos perdidos, tenemos siempre la esperanza de abrir las mentes, las ideas; lo que nos hace pensar siempre que hay un futuro mejor. (S.T, Comunicación personal, 22/09/2022)

d) Conclusión

En este trabajo nos propusimos explorar las transformaciones organizacionales y pedagógicas que atravesó una escuela primaria rural en el nordeste de Argentina a raíz de la implementación de un aula de secciones múltiples. Caracterizamos el escenario complejo de este tipo de agrupamientos en base a la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico y nos referimos a las grandes transformaciones que han acontecido en las últimas décadas en el espacio social rural.

Planteamos que la organización escolar se construye entorno a ciertas condiciones materiales de la

realidad. Estos condicionamientos además de su dimensión estructural formal, encierran valoraciones simbólicas tanto para la propia institución como para los actores educativos en ella. La clasificación de las escuelas conlleva procesos de recreación identitaria a nivel macro- institucional y en lo particular donde docentes y estudiantes recurren a diferentes estrategias para realizar sus funciones de enseñanza y aprendizaje.

En lo pedagógico, advertimos la preeminencia del modelo graduado y urbano céntrico, pero identificamos también derroteros de creatividad, resistencia y mancomunidad entre la docente, los y las estudiantes y las familias para sostener constantemente el lugar de la escuela. Lejos de ser un proceso meramente tecnocrático o instrumental, la centralidad de lo pedagógico en la vida institucional nos posiciona frente a la constante disputa por el sentido de la educación, el valor del conocimiento y la posibilidad de proyectar escenarios sociales más justos y de mayor calidad.

e) Referencias

- Ascolani, A. (2012). *La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932)*. Revista Teías, 13 (28), 16 páginas. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24245>
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Brailovsky, D. (2018). *¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores?* En Revista Deceducando. <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>. Fecha de consulta: 17/03/23
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Corvalán, J. (2006). *Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países*. Revista Colombiana de Educación, núm. 51, julio-diciembre, (pp. 40-79). Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Costa Rico, A., & Civera Cerecedo, A. (2018). *De la Historia de la Educación: Educación y mundo rural*. Historia y Memoria de la Educación, (7), 9–45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Cotrado, B; Huayanca, P; y Nina, H. (2019) *Migración rural-urbana de jóvenes y adolescentes en riesgo de exclusión social y educativa*. Revista Innova Educación. VI. Núm 1.
- Cragolino, E. (2007) *“Esa Escuela es Nuestra”*. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de las familias rurales. En *Educación en espacios rurales* (pp. 4-11), Colección Estudios sobre Educación. Córdoba, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC).
- Ezpeleta, J. (1989) *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/OREALC.
- Miano, A. (2012). *A este pueblo le vino la modernización de golpe*. [Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.
- Miano, A, Romero Acuña, M, y Zattera, O. (2020). *Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas*. En Bolaños, D. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 33-60). Universidad Católica de Oriente.

- Murmis, M. y Feldman, S. (2005). *Pluriactividad y pueblos rurales: examen de un pueblo pampeano*. En G. Neiman, y C. Craviotti, (Comps.), *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro* (pp. 15-47). Ciccus.
- Ramos, D. V. (2011). *Migración, niñez y educación como procesos culturales. Una mirada al caso costarricense: develando lo oculto para transformarlo*. ÍSTMICA. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (14), 95-110.
- Ratier, H. (2013). *¿Nuevas ruralidades? Aproximaciones conceptuales a una categoría recurrente en los modernos estudios sociales sobre el campo [ponencia]*. Trabajo presentado en V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología rural, Santa Rosa - La Pampa.
- Rockwell, E. (2023). "Trasladar los niños a las escuelas". *Historias de concentración escolar*. En *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, Vol. 1. Núm.1 (pp.159-166)
- Sallán, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Terigi, F. (2021). *Cap. 1. La enseñanza en los plurigrados como problema didáctico. Cap. 2. Hablemos de aprendizaje... y de aprendizaje escolar*. En: Buitron (et. al). *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (pp. 17-44). Cuadernos del IICE N°7. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- (2006). "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza". En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.191-230). Siglo XXI editores.
- (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis inédita de Maestría. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Teubal, M. (2006). *Expansión del modelo sojero en la Argentina. De la producción de alimentos a las commodities*. *Realidad Económica*, (220), 71-96.
- Urteaga Castro Pozo, M. (2011). *Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud*. *Alteridades*,21(42),13-32.

5.11 La educación secundaria en el contexto rural. El desafío por sostener la continuidad pedagógica en tiempo de pandemia por covid-19 (2020). El caso de una escuela secundaria en el norte argentino.

Araceli Daiana Jetab Johanna Malena Jara

Universidad Nacional del Nordeste

a) Resumen

Por medio del presente comunicado queremos compartir parte de los avances de una investigación en curso, en torno a las estrategias desplegadas por múltiples actores escolares (docentes, familias y jóvenes) para sostener la continuidad pedagógica durante el tiempo de pandemia del COVID-19, a partir del estudio del caso de una escuela de educación secundaria localizada en el contexto rural del Sudoeste de la Provincia del Chaco, Argentina (2020-2021). Esta exposición tiene como propósito, dar a conocer la situación que atraviesa la educación en un sector del contexto rural de la provincia de Chaco en el norte de Argentina, por la relevancia que posee dicho estudio en nuestra zona, teniendo presente que son pocas las investigaciones realizadas (Cragnolino, E., 2017; Cragnolino y Lorenzatti, 2015; Jara, J., 2009; Jara, J., 2017; Jara, J., 2019) en nuestro país y por ende, son pocas las producciones académicas sobre esta temática.

Palabras clave: Escuela Secundaria; contexto rural; continuidad pedagógica; políticas educativas; pandemia.

b) Introducción

El tema que se pretende dar a conocer en este comunicado es un avance de los resultados de una investigación sobre educación rural, para la titulación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Nordeste, puesto que trata, como hemos mencionado, de una temática que requiere ser desarrollada en nuestra Universidad y asimismo, en toda nuestra región, al referirse a una realidad poco intervenida y pensada en los espacios académicos y los debates políticos. A raíz de esto, nace el *interés por estudiar cómo hicieron las escuelas secundarias y sus actores principales (profesores, directivos, alumnos y familias) para sostener la enseñanza en el contexto rural, durante el tiempo de pandemia por COVID-19, a partir del estudio de un caso en particular*. Con el propósito de poder mostrar cómo éste hecho social sucedido en nuestro país, ha impactado o movilizó a la escuela y sus diversos actores, en el contexto territorial particular estudiado.

En este sentido, se persigue como objetivo dar a conocer la situación que atraviesa la educación en un sector del contexto rural de la provincia de Chaco en el norte de Argentina, y el desafío que enfrentaron jóvenes y familias rurales por mantener la continuidad pedagógica durante el período de pandemia (2020).

c) Fundamentación

Buscamos difundir la realidad que enfrenta la educación secundaria rural en el norte de nuestro país, y dar a conocer cómo hicieron los jóvenes para continuar con su escolarización durante el período de

pandemia, y qué acciones realizaron para sostener su continuidad pedagógica bajo una modalidad de enseñanza virtual, y en contextos donde la conectividad y los recursos son insuficiente e inclusive, limitados.

Mediante este análisis, procuramos cuestionar el impacto y los resultados generados por las políticas educativas del momento, construidas sin advertir la complejidad, la diferencia y heterogeneidad de lo rural, situando a la educación rural en posición de desventaja con la educación urbana, por falta de conocimiento sobre la especificidad de la realidad que posee la educación rural, un error que se sigue replicando aún con el avance de los años en materia educativa.

El estudio fue abordado desde una metodología cualitativa, de diseño exploratorio-descriptivo, sustentado en el enfoque teórico-metodológico hermenéutico utilizando como fuentes primarias, entrevistas en profundidad, realizadas en el retorno a la presencialidad durante los periodos de junio a noviembre de 2022 y de marzo a mayo de 2023, en visitas presenciales a la escuela secundaria en estudio con grupos de jóvenes de tercero, cuarto y quinto año, como con las familias, en reuniones acordadas en sus domicilios particulares.

La Educación secundaria en Argentina: obligatoriedad y ampliación de la cobertura al contexto rural

En nuestro país el ejercicio de los derechos de enseñar y aprender consagrados por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación, están regulados por la Ley de Educación Nacional (LEN - 26206/06). Allí se establece que la educación y el conocimiento se constituyen como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. El Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles – educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior-, y ocho modalidades (que se consideran opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos) que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. La educación rural es una de estas ocho modalidades y se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Es importante destacar que en el marco de la LEN 26.206 se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, tuvo como consecuencia que la escuela secundaria se constituyera en una esfera de tránsito obligado lo que implicó para la modalidad de educación rural el desarrollo de formatos institucionales que se adecúen a las necesidades y particularidades de la población en edad de educación secundaria (entre 13 y 18 años) que habita en estos espacios (Artículo N°49 len). De esta manera, desde la política se ha sancionado a la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar a este rango etario a un espacio público más amplio, aunque diferenciado y atravesado por profundas desigualdades.

El caso de la escuela secundaria rural en estudio

En este contexto comenzaron a emerger en el ámbito rural establecimientos educativos destinados a

la educación secundaria, algunos por decisiones político estratégicas y otras por demandas y movilizaciones de las comunidades circundantes a los respectivos parajes rurales, en los cuales se daban apertura.

Este fue el caso de la escuela secundaria rural en estudio, una institución que tiene su origen en la demandas y movilización de varias familias rurales que unieron sus fuerzas y gestionaron por sus medios acercándose a organismos gubernamentales y municipales para poder dar apertura a un establecimiento escolar que permitiría que muchos jóvenes rurales pudieran tener acceso a la educación y al cumplimiento con su nivel medio obligatorio, que en el caso de nuestro país, por mucho tiempo situó a los jóvenes rurales en situación de desigualdad debido a que por cuestiones de distancia con espacios urbanos y falta de medios económicos para trasladarse a la ciudad, no tenían el acceso a este nivel educativo.

Se caracteriza y sobresale ante las demás escuelas secundarias rurales de la provincia, por la gran presencia y apoyo de las familias que integran su comunidad educativa, quienes fueron las encargadas de su sostenimiento y mejora a lo largo del tiempo. Inició con una precaria condición edilicia, sin el suficiente espacio para albergar a todos los alumnos que asistirían allí, ni con los recursos necesarios para el manteniendo la misma. Todo ello fue conseguido por las familias que formaron una Cooperadora Escolar y continúan trabajando para conseguir todo lo que necesite la escuela.

La escuela secundaria rural en el contexto de Pandemia: modalidad de enseñanza, dispositivos utilizados y las dificultades emergentes desde el relato de los estudiantes y familias

Durante los años 2019-2020 el mundo se vio afectado por la pandemia causada por Covid-19 y en Argentina las consecuencias no fueron menores. El gobierno sancionó diversas resoluciones que disponían el Aislamiento Social y Obligatorio decretado a raíz de la pandemia, (ASPO) y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), tales medidas, disponían el cierre de todas las instituciones, tanto públicas como privadas, incluyendo empresas e instituciones gubernamentales, impactando fuertemente en todos los aspectos de la vida de las personas y de los establecimientos. Particularmente en el espacio educativo, la situación mencionada generó la interrupción de las clases presenciales en todas las instituciones educativas, asumiendo la modalidad virtual como la forma principal de garantizar la educación en todos sus niveles.

En relación a la educación rural, las problemáticas ya reconocidas en el contexto como: la ampliación de la brecha de desigualdad dada por las condiciones contextuales generadas por la distancia, la falta de medios de transporte, las precarias condiciones edilicias, edificios refuncionalizados para alojar el nivel secundario, baja matrícula escolar, altos niveles de deserción, la brecha desigualitaria con respecto a la educación urbana, entre tantas otras (Elisa Cragnolino, 2017); la irrupción de la pandemia visibilizó otra problemática con intensidad, como la falta de acceso a la conectividad de internet, dando lugar a un escenario de profundas desigualdades en el acceso a la educación por parte de los jóvenes que viven, trabajan y estudian en el espacio rural.

El testimonio de las familias y los jóvenes entrevistados, dan cuenta de la realidad que tuvieron que atravesar durante este tiempo. Al cerrarse las puertas de la escuela, éstos quedaron bajo una gran incertidumbre, desconocían sobre si el retorno a la presencialidad sería posible en el corto plazo, y la única opción disponible eran clases virtuales.

La totalidad de familias sólo contaban con dispositivos celulares, en el caso de los jóvenes una gran parte poseían móviles propios, pero en el caso de aquellas familias numerosas y con pocos recursos, sólo disponían de uno o dos dispositivos que pertenecían a los padres y con el cual se manejaba toda la familia. Agregado a lo anterior, no poseían conexión a internet en ninguna de las casas, sólo contaban con una escasa señal satelital cuya intensidad variaba según los horarios del día (6 am-7 am; 00 hs. y madrugada) y el clima, ya que en días de viento fuerte o luego de una tormenta desaparecía dejando a todos incomunicados.

En estas condiciones se encontraron y atravesaron la virtualidad las familias y los jóvenes de la escuela secundaria rural. En un primer momento comprendiendo las circunstancias y las dificultades con las que contaban la comunidad, parte del plantel docente de la escuela, decidió realizar “Cuadernillos” que incluían los contenidos a desarrollar y las actividades a ser realizadas dentro de un periodo de 15 días, estos eran acercados ya impresos por los docentes a la escuela, quienes se comunicaban con algunas familias para informar de su visita, esta era una de las estrategias desarrolladas para que los alumnos pudieran continuar con su escolarización.

También acercaron cuadernillos pertenecientes al Programa: Seguimos Educando lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en 2020, éstos de acuerdo a lo resuelto por el ministerio, trataban de 9 cuadernillos de distribución gratuita que estaba planificado ser entregados a aquellos estudiantes que no tenían acceso a la tecnología o no poseían conectividad, con el objetivo de asegurar la llegada a todos los puntos del país; en algunos lugares de Argentina estaban disponibles en comercios como supermercados, en el caso de estudio, fueron acercado por los docentes a la comunidad. Esta colección lanzada pretendía ofrecer recursos con el fin de brindar una oportunidad para mantener el contacto con la escuela, con los conocimientos, con la tarea y, sobre todo, con el aprendizaje. Los materiales impresos constaban de dos cuadernos para nivel inicial, cuatro para el nivel primario, dos para secundario y uno para toda la familia.

La realidad es que, tanto las familias, los jóvenes y los docentes expresaron no encontrar utilidad a este medio de enseñanza diseñado por el ministerio, puesto que, en el caso de familias y jóvenes afirmaron que no se encontraban adaptados al nivel de contenidos que ellos desarrollaban en la escuela, contenían conocimientos, actividades y problemas muy avanzados para su nivel. Por otro lado, algunos jóvenes que no tenían conectividad, y no pudieron sostener su continuidad pedagógica por esta causa, acudieron a estos materiales para “no olvidarse de la escuela”, pero mucho de los contenidos no los comprendían y al retomar la presencialidad, no fueron retomados por sus docentes, al igual que estos últimos afirmaron que no tomaron nunca los contenidos y actividades dispuestas en los cuadernillos, porque no estaban adaptados al nivel ni al contexto rural en el que ellos se encontraban desarrollando las clases, los problemas y actividades planteadas estaban realizadas en base a otros conocimientos, y contextos diferentes y no reconocidos por los alumnos de esta escuela secundaria rural.

Aquí se puede observar una primera dificultad, uno de los programas desarrollados por el Estado en materia educativa, no estaba resultado debido a que no estaba adaptado a la heterogeneidad territorial que posee la ruralidad en Argentina.

Por otra parte, en cuanto a lo aludido anteriormente, otras de las dificultades que puso en desventaja a los jóvenes de la escuela secundaria rural en periodo de pandemia, fue la escasa y/o precaria conectividad con la que tuvieron que continuar su escolarización durante este periodo.

Las clases eran desarrolladas por cada docente a través de la aplicación de mensajería Whatsapp,

allí cada uno, de acuerdo con los testimonios de docentes y jóvenes, creaba un grupo con el nombre de su materia y enviaba los contenidos a desarrollar junto a las actividades a completar en un archivo PDF, y con su respectiva explicación en audios no muy extensos, para que pudieran ser descargados por los alumnos. Aquí la dificultad permanecía en que, al no contar con una conectividad estable y de regular intensidad, los documentos no podían ser descargados rápidamente, de igual modo que con el envío de las fotos por parte de los jóvenes como evidencia de las actividades completadas para ser evaluadas; agregando a ello, la falta de dispositivos adaptados. Como se ha comentado, algunos jóvenes tenían la ventaja de tener su móvil celular, no obstante, otros usaban el de sus padres y en ocasiones eran varios hermanos que utilizaban un mismo dispositivo; por ende, se trataba de equipos sin capacidad de almacenamiento para descargar y enviar todos los archivos que se requerían.

Esto conllevó a que algunos jóvenes no pudieran continuar con su enseñanza, como resultado de la falta de medios y recursos para hacerlo, o por no poder adaptarse a la pedagogía de la modalidad virtual. Para aquellos que lograron atravesar y mantener su continuidad pedagógica, lo hicieron con diversas dificultades, tanto de comunicación con sus docentes, donde tuvieron que atravesar situaciones en las que éstos no comprendían las diferentes realidades y posibilidades, y no se daba respuesta a sus inquietudes; como de conexión. Pero también, se encontraron con situaciones en las que la ocupación y preocupación por el aprendizaje de los alumnos era prioridad, brindando condiciones para que puedan completar su escolaridad.

d) Conclusiones

Lo narrado hasta aquí, nos conduce a analizar el papel que desempeñó el Estado con respecto a la educación secundaria rural, desde los inicios del caso en estudio. El mismo denota ausencia en su totalidad, desde el origen de la escuela secundaria en estudio, dado por la demanda y movilización insistente de las familias de la comunidad, el sostenimiento y mantenimiento de la infraestructura hasta la actualidad realizada, por la falta de accionar del Ministerio de Educación Nacional como Provincial, y sus respectivas instituciones ante la demandas y carencias que posee la educación secundaria rural. Además de la falta contemplación y tratamiento que posee hasta el día de hoy en materia de diseño e implementación de políticas educativas adaptadas a la realidad y particularidad de la educación rural en todas sus formas que posee nuestro país y ni hablar de nuestra provincia.

Se lo ha podido observar en el periodo de pandemia, donde el Ministerio de Educación diseñó programas y sancionó resoluciones que en teoría favorecerían la continuidad pedagógica de unos pocos alumnos que habitaban en centros urbanos y poseían las condiciones materiales y económicas para contar con conexión a red wifi, poder conectarse y mantener sus clases bajo las plataformas de comunicación remota como lo son Zoom y Meet, posibilidades impensadas por los alumnos y docentes de la escuela secundaria rural en estudio, y no contempladas por las políticas diseñadas del momento.

En este sentido, el análisis de los datos obtenidos en este trayecto de la investigación nos permite interpretar una serie de resultados que dejan en evidencia que, aproximadamente el 95% de los jóvenes lograron mantener su continuidad, no sucediendo lo mismo con un 5% que quedó en el camino, o tuvo que retomar su escolarización a la vuelta a la presencialidad. Sin embargo, esta mayoría que logró atravesar este periodo, lo realizó con dificultades y significativas consecuencias en sus aprendizajes. Entendemos que, en la actualidad, luego de todo lo atravesado en materia educativa, se siguen confeccionando políticas y programas de educación sin advertir la complejidad,

las diferencias y la heterogeneidad de la educación rural. Es preocupante que en esta época la educación rural en todos sus niveles no tenga el espacio que requiere en las políticas educativas.

Por estas razones consideramos que se deben generar espacios donde se reconozca y contemple la realidad compleja, dinámica y contradictoria de la educación rural vivenciada por docentes, estudiantes y familias, para transformar la visión de escuela rural existente, porque tenemos el derecho de tener una escuela de calidad, con infraestructura segura y acorde a las necesidades de la comunidad, un espacio que acoja y contribuya al desarrollo personal y profesional de quienes la integran. Porque los niños y jóvenes de contextos rurales tienen el derecho de acceder a una educación pública y de calidad. Por eso, queremos dar visibilidad a una realidad no contemplada por las planificaciones políticas en su profundidad y heterogeneidad.

e) Referencias

- Cragolino, E. (2017) *Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la Educación pública en Córdoba, Argentina. Proyecto de Investigación "Transformaciones estructurales rurales, políticas públicas y disputas por educación"*. Dirección: Elisa Cragolino. Institución que acredita y financia: SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- Res Secyt 313/16 -Período 2016-2017. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 140, p.671-688, jul.-set., 2017.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.; (2015) *Multidimensionalidad de la escuela rural. Notas para pensar la formación docente inicial. En Lorenzatti M. C; Ligorria V. (comp.) Educación de jóvenes y adultos y educación rural: aportes para la formación de futuros maestros: cuaderno de trabajo. UniRío.*
- Jara, J. M. (2009). *El conflicto en la relación padres-escuela. Estudio de caso en una escuela primaria rural del Chaco. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia.*
- Jara, J. M. (2017). *Los sentidos de la Escuela Media y del trabajo del profesor. Un estudio desde las perspectivas de las familias en el contexto urbano y rural del Chaco". Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Rural. Facultad de Ciencia de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.*
- Jara, J. M. (2019). *La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. En: Carina Rattero (coordinadora) Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad. (cap. 6). Noveduc*
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Informe Nacional de Indicadores Educativos. Situación y evolución del derecho a la educación en Argentina. Libro digital en pdf:*
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_nacional_indicadores_educativos_2021_2_1.pdf
- Paredes, D. (2018, diciembre) *El nivel secundario en el ámbito rural: análisis cuantitativo sobre sus tendencias recientes. Serie La Educación en Debate / N° 22.*
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/seriedebate-24-4-2019_2_tintas.pdf





CONCLUSIONES



Reunidos en Cortes de la Frontera (Málaga) para reflexionar desde una perspectiva crítica sobre la situación de supervivencia en la que se encuentra el medio rural, ahondando en las causas socioeducativas, culturales y político-económicas, más de 150 personas de todo el país y con la participación de experiencias Honduras, Argentina, Chile, Brasil, Filipinas, Camerún, Colombia y Guatemala, han celebrado el I Congreso Internacional de Educación Rural con el lema 'Por una educación rural para la repoblación'. Organizado por el Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), los Colectivos de Acción Solidaria (CAS), el Instituto Paulo Freire España, la Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-Cdr. Montaña y Desarrollo; y la colaboración del Ayuntamiento de Cortes de la Frontera, la Diputación Provincial de Málaga y la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas,

Se hace evidente que estamos ante una situación de alarma acerca de la supervivencia de la especie humana en el planeta. Según todos los estudios científicos recientes y acuerdos internacionales en el ámbito del cambio climático, si no hay una radical corrección del rumbo productivo en las relaciones ser humano-naturaleza, la amenaza del colapso ecológico y del ecocidio aumentará considerablemente hasta el punto de hacerse irreversible. Y esto significa promover de facto el equilibrio territorial campo-ciudad, además de movilizar los recursos propios y nuevas actividades socio-productivas de economía verde, una apuesta clara por implicarse en la lucha contra el cambio climático, la transición ecológica y por superar las disfunciones provocadas por la industrialización y la concentración urbana.

Como consecuencia de ello en la Agenda para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015-2030), se articularon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que "constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establecía un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años"⁴⁶. Además de poner fin a la pobreza en el mundo, los ODS incluyen, entre otros puntos, "erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz, la educación permanente y facilitar el acceso a la justicia". El Pacto Verde Europeo (PVE-2020) está en esa línea de reducción de emisiones, desafección entre crecimiento económico y uso abusivo de recursos naturales y de equidad humana.

Vemos con acierto que se han iniciado las primeras políticas de Reto Demográfico y numerosos programas de las distintas administraciones públicas europeas, estatales, regionales y municipales. La misma UNESCO viene trabajando para la 'Educación del cambio para la transformación social y el desarrollo sostenible, con especial atención al cambio climático, proponiendo nuevos enfoques curriculares de enseñanza/aprendizaje desde el concepto 'Green Schools' (Escuelas Verdes), como centros de innovación para el territorio⁴⁷.

Este Congreso ha servido como espacio de encuentro e intercambios de personas, colectivos y entidades públicas, que ha logrado la presencialidad humana post-Covid, superando una realidad donde las relaciones personales están mediatizadas por una excesiva cultura tecnológica que priva

⁴⁶ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

⁴⁷ <https://www.unesco.org/en/articles/what-green-school-greening-schools-webinar-1>

del afecto y la cercanía. Habiendo sido expresión de un debate rico de ideas y de la manifestación de la rabia contenida por la marginación a la que nos hemos visto relegados en los dos últimos siglos; así como, de los sueños-esperanza que deseamos seguir dándole forma con estos nuevos lazos comunes, desde el trabajo diario que se hace en la ruralidad silenciada.

En este sentido, como agentes de la educación no podemos sentirnos al margen de los distintos conflictos bélicos que se están produciendo en forma de lucha por el control político, económico y cultural de las fronteras, teniendo a la población civil como protagonista desgraciado en forma de atropellos, desplazamientos en masa, genocidios, etc. Desde nuestro ámbito se ha de trabajar una educación de valores crítica que tenga a la cultura de paz en el centro de sus objetivos.

En este marco de trabajo las primeras conclusiones que se han podido extraer refieren a:

1. En el ámbito de las políticas públicas

La necesidad de introducir cambios estructurales en el contexto de las políticas de desarrollo rural que se dirijan a regenerar una nueva economía para los pueblos, especialmente, en aquellas que afectan al ámbito educativo, formativo y el fomento de la iniciativa social que pueden revertir la sangría poblacional, cultural y económica. Cambios que no vengan, como hasta ahora, dispuestos por una tecnocracia ajena a la realidad rural y cuenten con la percepción y la participación de las poblaciones y sus saberes locales. Las políticas y la administración pública debiesen de estar al servicio de las comunidades rurales y no al contrario, como parece suceder.

La ineficacia del gobierno general en las administraciones públicas de una excesiva burocracia paralizante en todos los ámbitos, la falta compromiso y fluidez de la gestión y atención a la ciudadanía, es uno de los grandes hándicaps que tiene el medio rural. Muchas de las estructuras y normativas fueron concebidas, y responden, a las lógicas y los requerimientos de las economías industriales de concentración, pero tienen muy mal encaje en las complejas, heterogéneas y variadas realidades de los pequeños pueblos.

También en la necesidad de establecer políticas que mejoren las condiciones de acceso a la vida socioproductiva para la fijación de la población local, y la llegada de nuevos pobladores en distintos ámbitos: incentivos y fiscalidad, acceso a vivienda, servicios públicos, energías alternativas, transformación agroalimentaria, ordenación del territorio y nuevos enfoques para la conservación cultural de la naturaleza; así como, la gestión agroforestal y ganadera desde el enfoque de la agroecología desde la pequeña producción y la prestación de servicios ecosistémicos.

2. En el ámbito de una nueva relación con la naturaleza y la lucha contra el cambio climático.

Una relación en armonía con la naturaleza como sostén biofísico que hace posible la vida en todos sus sentidos. El medio rural es el espacio nutriente de las bases de la vida en la urbe: aire, agua, alimentos, energías, materiales, mano de obra...; sin poblaciones activas en pueblos o aldeas su gestión socioeconómica y cultural quedaría huérfana -como está sucediendo- poniendo en peligro el futuro de las generaciones venideras. La nueva educación ha de considerar este hecho como fuente de conocimiento por todo lo que nos aporta, por el inmenso y diverso recurso pedagógico de sabidurías idiosincráticas de cada territorio. Una educación que nos ayude a ser conscientes de

nuestra ecoddependencia con la naturaleza, y de esa necesidad imperante de un compromiso de cuidado y amor a la tierra que nos acoge y alimenta.

La ciencia agroecológica ha demostrado en las últimas décadas que el modelo de gestión del territorio desde la cultura campesino-rural de orden familiar, apegada a una relación de proximidad en sus interacciones y a tecnologías de bajo impacto medio ambiental, ralentiza el cambio climático frente al modelo agroindustrial y tóxico imperante.

Se debiera de transitar desde una arcaica visión estrictamente antropocéntrica, a una nueva que nos lleve a sentirnos integrados en la naturaleza, en tanto que somos organismos vivos, tanto como los que nos rodean. Es decir, a una experiencia vital que tienda hacia el biocentrismo, donde se construyan unas nuevas relaciones holísticas hombre-natura. Una nueva cultura que no insista en la manipulación indiscriminada del medio, sino en el intercambio consciente, sensible y protector.

3. Recuperación de la vida comunitaria rural: cuidado, protección y afectos mutuos.

La educación debe contribuir a construir una sociedad que ponga la vida en el centro, la vida de todas las personas, también de todos los seres y espacios vivos que nos determinan. Por ello, entendemos que la comunidad es el marco idóneo de desarrollo de las capacidades sociales, de la aceptación de uno mismo y de los demás. Esto contribuye a fomentar la ayuda mutua y la capacidad de dar, poniendo en valor la importancia de los vínculos y los afectos. La comunidad rural debe regenerarse desde su sustancial origen, como semilla de relaciones, como espacio imprescindible de aprendizaje, donde compartir, conocer, valorar los saberes de todos/as y donde construir en común propuestas de futuro.

Economía viene del griego 'oikos', administración del hogar en un sentido humano y ecosistémico con su territorio. Se hace necesario una economía para los pequeños pueblos, aquella que, en primer lugar, recupera, rehabilita, actualiza y moderniza de forma integral e integrada su Sistema Agroecológico Local (SIAL)⁴⁸, - o sea su economía histórica, original y genuina vinculada a los aprovechamientos sostenibles de sus recursos naturales-; en segundo lugar, incorpora de forma complementaria nuevas opciones y actividades económicas de otros sectores que diversifican su base socioeconómica, contribuyen a incrementar la demografía y a hacer más compleja, cohesionada, variada y rica la estructura social de la comunidad. Sobre estas dos bases económicas, la agroecológica histórica y la diversificada y complementaria de nuevo cuño, se debería construir el nuevo orden económico y la nueva comunidad de bienestar en la aldea.

4. Una nueva visión del currículum educativo: programas educativos que tengan en cuenta el conocimiento del territorio.

Se debe abrir una nueva 'óptica rural' en el desarrollo de los contenidos y metodología dentro del sistema educativo, así como, en las estrategias de educación no formal. Somos comunidades educadoras, estamos donde se genera y se regenera la vida; tenemos mucho que aportar para

⁴⁸ En nuestro caso entendemos por Sistema Agroecológico Local (SIAL) el aprovechamiento regular, ordenado, cíclico e interdependiente del conjunto de los recursos naturales locales, tanto domésticos como silvestres, a través del mantenimiento de los procesos ecológicos y agroecológicos derivados de los usos y manejos agrarios, ganaderos, forestales y cinegéticos del territorio.

construir otras relaciones con las personas entre iguales, y así recuperar el valor de lo común, el contacto con la naturaleza. Algo tan necesario y sanador, las relaciones pausadas, la escucha activa de las personas mayores y las insustituibles relaciones intergeneracionales que nos enseñan aprendizajes adaptados a los territorios. Un currículum base construido a partir de los valores democráticos, que incluya la realidad de las diferentes geografías y especificidades de lo rural. Un currículum abierto que permita, teniendo en cuenta lo anterior, la definición concreta de las líneas de trabajo y de la metodología a cada comunidad educativa. 'No hay texto sin contexto... enseñar exige escuchar... no ha enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza... mirar el pasado solo debe de ser un medio para entender con mayor claridad qué y quiénes somos, para poder construir de forma más inteligente el futuro', nos legaba Paulo Freire.

Se hace necesario la reprogramación de un currículum para el total del sistema educativo, y en particular para el de ámbito rural, en el que se incorpore la 'óptica rural' como un elemento transversal de contenidos. Hasta ahora la visión que aparece en el mismo se diseña desde presupuestos urbanocéntricos, donde este contexto social ocupa un lugar marginal. Así como introduciendo procesos de aprendizaje vinculados a servicios a la comunidad rural tanto orientados al alumnado, a los equipos docentes y las AMPAS, con el objetivo de enfocar propuestas de cambio social de la realidad. Estas dinámicas permiten trabajar la identidad local con la problematización de las necesidades reales. Decía Paulo Freire que 'la educación era un acto de amor y, por lo tanto, un acto de valor.

5. La organización educativa y la formación del profesorado desde una óptica rural y de ética ambiental

Se cierran las escuelas porque no hay niños/as, ¿no sería mejor abrir las escuelas para que haya? Esta premisa es esencial. Teniendo en cuenta que el criterio de rentabilidad monetaria de los servicios educativos de este ámbito no debe de ser nunca un obstáculo, como ocurre en el mundo urbano. Esta nueva visión política y económica implica que las estrategias educativas no dependan de un cálculo contable de la ratio población/voto en las urnas.

Ello implica un regeneración y reorientación de la financiación de políticas, teniendo en la investigación educativa de índole cualitativa y participativa, sobre las praxis que ya están en los territorios, abriendo nuevos campos de experimentación.

El profesorado adscrito a este contexto está de paso en su mayoría, desconoce la realidad territorial y, por este hecho, es complejo poder implementar proyectos educativos con identidad propia y adaptados a las realidades de las comunidades rurales. La formación del profesorado debe abrir vías para impulsar una formación específica para la docencia rural, de carácter crítico, comunitario y participativas. Donde la investigación educativa sea una fuente de aprendizaje y estímulo. Incluyendo un perfil profesional específico que contemple el conocimiento y formación para abordar la realidad de la escuela rural (aulas multigrado, diversidad, metodologías y herramientas educativas). Una formación que transmita la importancia imprescindible de conocer profundamente al alumnado en su individualidad y también como parte de la familia, de la comunidad y el contexto campesino-rural del que procede y al que pertenece. Una formación que le sensibilice y le ayude a comprender la importancia de la comunidad en el proceso educativo, de la necesaria intermediación entre el saber

científico-saber popular; y de las características que determinan las relaciones de las personas con su contexto biogeográfico.

Es de suma emergencia una formación crítica profesorado. El aprendizaje debe llevar placer, entusiasmo, alegría y amor, educación en valores, 'saber, ser y estar; todos educamos y somos educados'. Compromiso social, respeto a la biodiversidad, corazón ya vida.

Esto implica un regeneración y reorientación de la financiación de políticas, teniendo en la investigación educativa de índole cualitativa y participativa sobre praxis que ya están latentes en los territorios, y abriendo nuevos campos de experimentación.

6. Educación no formal, educomunicación y la educación permanente.

La educación no se circunscribe al ámbito escolar o académico, cruza y traspasa este sistema y se enlaza e integra con la vida, en lo que conocemos como educación permanente o educación a lo largo de la vida (educación expandida). Se hace necesario, por tanto, revisar, localizar y conocer otras experiencias más o menos sistematizadas de educación rural, que se desarrollan en este contexto vía otras entidades profesionales y sociales en el territorio, que están llenas de potenciales y riqueza de aprendizajes.

Es necesario regenerar ofertas formativas con perspectivas críticas para el mantenimiento dinámico del mundo rural, explorando fuera y en interacción con los marcos académicos, y también de forma vinculada con las políticas de desarrollo rural. A lo largo de la historia se han desarrollado pedagogías de educación popular con efectos muy relevantes, Freinet, Ferrer i Guardia, Escuela Barbiana, Movimiento sin Tierra de Brasil, Institución Libre de Enseñanza, Colegios Familiares Rurales, Escuelas Campesinas...La revisión de estas praxis componen un rizoma pedagógico pueden enriquecer las bases para esta nueva educación rural que hemos de construir colectivamente todos los actores de la comunidad implicados.

La alfabetización digital y audiovisual es una necesidad imperante en la sociedad actual. Este nuevo lenguaje impera en la llamada 'sociedad de la información y el conocimiento'. La aparición de nuevas tecnologías, nuevos valores y el surgimiento de procesos de cambio cultural hace que, en términos generales, podamos considerar que nos encontramos en la transición del ordenamiento propiciado por la industrialización hacia nuevos modelos de generación de economía y modos de vida. Las tecnologías telemáticas ya disponibles y generalizadas, abre unas nuevas posibilidades de teletrabajo para la desconcentración de personas trabajadoras de las grandes empresas y las administraciones públicas condensadas en las ciudades; así como, para las tecnologías disponibles destinadas a producir localmente energía renovable, las nuevas empresas vinculadas al aprovechamiento de recursos o el reciclaje, la innovación y la responsabilidad social y ambiental corporativa, la alimentación de proximidad... constituyen un conjunto de herramientas, oportunidades y valores que se ponen a disposición de los pequeños pueblos para que con estos nuevos ingredientes puedan reorganizar su propio modelo de desarrollo local.

La educación rural del siglo XXI debe estar presente no solo como transmisora bancaria de contenidos (adoctrinamiento), sino como actor con personalidad y pensamiento propio (liberadora), y desde su propia identidad histórico-agraria y campesina. Así como potenciar la creatividad social y la cultura de la iniciativa social y emprendedora. Vivir es un hacer y emprender permanente desde los mecanismos de la adaptación al medio y la reinención.

7. La dimensión socio-cultural

La educación debe sostener a los procesos socioeconómicos desde la visión del desarrollo comunitario, como identidad de un pueblo capaz de pensar, decidir y actuar. Una cultura creada desde lo cotidiano, de reconocimiento de lo propio, de nuestros saberes y el de las personas de nuestro entorno que nos han precedido para trascender a lo global, al reconocimiento de otras culturas, saberes y creaciones del resto de pueblos del mundo. Atendiendo de manera específica al rescate de los ancestrales saberes locales campesinos (memoria biocultural), que la ciencia agroecológica ha demostrado que son válidos para la gestión eficiente y sostenible en la lucha contra el cambio climático (agricultura familiar). Dentro del ámbito de la Soberanía Alimentaria de los pueblos del mundo, donde prima el valor del arte alimentario como derecho humano-salud con prácticas agronómicas que ralentizan el cambio climático; y no como un negocio agroindustrial de escala global, donde prima el control de alimentación y una alta toxicidad en emisiones de carbono a la atmósfera. Así como al ejercicio de la igualdad y la justicia en todos sus contextos (paz, etnias, género, derechos laborales, inmigración...).

A los pueblos y aldeas nos les queda mucho tiempo de vida, la sangría de la despoblación es un síntoma de enfermedad orgánica, si no hay un emergente proceso de transición desde de una cultura hegemónica urbanocéntrica a un modelo cultural y político consciente del factor esencial de la vida y el medio rural para el sostenimiento de la población humana: el arte alimentario, los valores comunitarios de la sociedad campesinorural nutricia y la redacción de unas nuevas relaciones campo-ciudad desde el valor de la tierra y la ética ecológica.

La sociedad actual aún no ha tomado conciencia de este hecho y otro modelo ético y económico de desarrollo es urgente y necesario. Está en juego no solo la supervivencia del contexto rural sino el de la sociedad en general.

8. De isla a archipiélago: la fuerza humana de la red social

En estos días hemos escuchado voces que manifestaban la degradación demográfica y sociocultural y la necesidad de red desde las diferentes particularidades. En diferentes lugares del mundo tenemos retos y necesidades similares. Si algo nos ha quedado claro de este Congreso son las enormes potencialidades pedagógicas de los entornos rurales, y se hace necesario creer en ellas: las personas que vivimos en los pueblos, los equipos docentes y las administraciones públicas, las cuales deben de hacer un esfuerzo por adelantarse a los tiempos y estar al servicio de la sociedad y no a la inversa como está sucediendo.

Hemos de ser consciente de la fuerza y el conocimiento para luchar por un nuevo modelo educativo más abierto y entroncado a la comunidad, más libre, como decía María Montessori: 'debemos agitar la vida y dejarla libre para que se desarrolle'.

Solo desde la creación de vínculos humanos entre las propias comunidades rurales y entre los territorios desde una visión internacional (local-global), podremos seguir empujando una toma de conciencia personal y colectiva para encarar otro modelo de desarrollo menos agresivo y más acorde con las necesidades ecológicas, de justicia y equidad social.

MANIFIESTO 'POR UNA EDUCACIÓN RURAL PARA LA REPOBLACIÓN'



Acceso a manifiesto en otros idiomas:

[English](#), [français](#), [português](#), [català](#), [galego](#) y [euskera](#)

MANIFIESTO ‘POR UNA EDUCACIÓN RURAL PARA LA REPOBLACIÓN’ (Castellano)

Más de 150 personas de todo el país con participación de experiencias de Honduras, Argentina, Chile, Brasil, Filipinas, Camerún, Colombia y Guatemala, han celebrado en Cortes de la Frontera (Málaga) el I Congreso Internacional de Educación Rural con el lema ‘Por una educación rural para la repoblación’⁴⁹ con el objetivo de reflexionar desde una perspectiva crítica sobre la situación de supervivencia en la que se encuentra el medio rural, ahondando en las causas socioeducativas, culturales y político-económicas.

Se hace evidente que estamos ante una situación de alarma acerca de la supervivencia de la especie humana en el planeta. Según todos los estudios científicos y los acuerdos internacionales recientes en el ámbito del cambio climático, si no hay una radical corrección del rumbo productivo en las relaciones ser humano-naturaleza, la amenaza del colapso ecológico y del ecocidio aumentará considerablemente hasta el punto de hacerse irreversible⁵⁰. Esto significa una apuesta clara por implicarse en la lucha contra el cambio climático, la transición ecológica y por superar las disfunciones provocadas por la industrialización y la concentración urbana. De acuerdo con este postulado las entidades y personas participantes en este Congreso queremos manifestar lo siguiente:

1. Vemos con acierto que se han iniciado las primeras políticas de Transición Ecológica y Reto Demográfico, con numerosos programas de las distintas administraciones públicas estatales, europeas, regionales y municipales, pero que consideramos que no son suficientes. La misma UNESCO viene trabajando hacia la ‘Educación del cambio para la transformación social y el desarrollo sostenible’, con especial atención al cambio climático, proponiendo nuevos enfoques curriculares de enseñanza/aprendizaje desde el concepto ‘Green Schools’ (Escuelas Verdes), como centros de innovación para el territorio.

2. Cultivando paz entre los pueblos. Como agentes de la educación no podemos sentirnos al margen de los distintos conflictos bélicos que se están produciendo en forma de lucha por el control político, económico y cultural de las fronteras, teniendo a la población civil como protagonista desgraciado en forma de atropellos, desplazamientos en masa, genocidios, etc. Desde nuestro ámbito se ha de trabajar una educación de valores crítica que tenga a la cultura de paz en el centro de sus objetivos.

3. El cambio necesario y urgente cambio en las políticas públicas introduciendo estrategias de desarrollo rural que se dirijan a regenerar una nueva economía para los pueblos, especialmente, en aquellas que afectan al ámbito educativo, formativo y el fomento de la iniciativa social que pueden revertir la sangría poblacional, cultural y económica. Cambios que no vengán, como hasta ahora, dispuestos por

⁴⁹ Organizado por el Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), los Colectivos de Acción Solidaria (CAS), el Instituto Paulo Freire España, la Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR. Montaña y Desarrollo; y la colaboración del Ayuntamiento de Cortes de la Frontera, la Diputación Provincial de Málaga y la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas.

⁵⁰ En esta línea está la Agenda para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015-2030), se articularon los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Pacto Verde Europeo (2020).

una tecnocracia ajena a la realidad rural y cuenten con la percepción y la participación de las poblaciones y sus saberes locales.

Las políticas y la administración pública deberían estar al servicio de las comunidades rurales y no al contrario, como sucede. Deberían orientarse a la mejora de las condiciones de acceso a la vida socioproductiva para la fijación de la población local, y la llegada de nuevos pobladores: incentivos y fiscalidad, acceso a vivienda, servicios públicos, energías alternativas, transformación agroalimentaria, ordenación del territorio y nuevos enfoques para la 'conservación cultural de la naturaleza'.

En definitiva, una gestión agroforestal y ganadera desde el enfoque de la agroecología, la pequeña producción y la prestación de servicios ecosistémicos.

4. Una nueva relación con la naturaleza y la unión social para ralentización del cambio climático.

El medio rural es el espacio nutriente de las bases de la vida en general y de la urbe en particular: aire, agua, alimentos, energías, materiales, mano de obra...; sin poblaciones activas en pueblos o aldeas su gestión socioeconómica y cultural quedaría huérfana -como está sucediendo- poniendo en peligro el futuro de las generaciones venideras. La nueva educación ha de considerar este hecho como fuente de conocimiento por todo lo que nos aporta, por el inmenso y diverso recurso pedagógico de sabidurías idiosincráticas de cada territorio. Una educación que nos ayude a ser conscientes de nuestra ecoddependencia con la naturaleza, y de esa necesidad imperante de un compromiso de cuidado y amor a la tierra que nos acoge y alimenta.

La ciencia agroecológica ha demostrado en las últimas décadas que el modelo de gestión del territorio de la cultura campesino-rural de orden familiar, apegada a una relación de proximidad en sus interacciones y a tecnologías de bajo impacto ambiental, ralentiza el cambio climático frente al modelo agroindustrial y tóxico imperante. Se debiera de transitar desde una arcaica visión estrictamente antropocéntrica, a una nueva que nos lleve a sentirnos integrados en la naturaleza, en tanto que somos organismos vivos, tanto como los que nos rodean. Una nueva cultura que no insista en la manipulación indiscriminada del medio, sino en el intercambio consciente, sensible y protector.

5. Recuperación de la vida comunitaria rural: cuidado, protección y afectos mutuos. La educación debe contribuir a construir una sociedad que ponga la vida en el centro, la de todas las personas, también de todos los seres y espacios vivos que nos determinan. Por ello, entendemos que la comunidad es el marco idóneo de desarrollo de las capacidades sociales, de la aceptación de uno mismo y de los demás. Esto contribuye a fomentar la ayuda mutua y la capacidad de dar, poniendo en valor la importancia de los vínculos y los afectos. La comunidad rural debe regenerarse desde su sustancial origen, como semilla de relaciones, como espacio imprescindible de aprendizaje, donde compartir, conocer, valorar los saberes de todos y todas y donde construir en común propuestas de futuro.

Se hace necesario una economía para los pequeños pueblos que, en primer lugar, recupere, rehabilite, actualice y modernice de forma integral e integrada su Sistema Agroecológico Local (SIAL)⁵¹ y su economía histórica, original y genuina vinculada a los aprovechamientos sostenibles de sus recursos naturales; en segundo lugar, incorpora de forma complementaria nuevas opciones y actividades económicas de otros sectores que diversifican su base socioeconómica, y contribuyen a incrementar la

⁵¹ En nuestro caso entendemos por Sistema Agroecológico Local (SIAL) el aprovechamiento regular, ordenado, cíclico e interdependiente del conjunto de los recursos naturales locales, tanto domésticos como silvestres, a través del mantenimiento de los procesos ecológicos y agroecológicos derivados de los usos y manejos agrarios, ganaderos, forestales y cinegéticos del territorio.

demografía y a hacer más compleja, cohesionada, variada y rica la estructura social de la comunidad. Sobre estas dos bases económicas, la agroecológica histórica y la diversificada y complementaria de nuevo cuño, se debería construir el nuevo orden económico y la nueva comunidad de bienestar en la aldea o pueblo, regenerando las relaciones campo-ciudad desde este contexto.

6. Una nueva visión del currículum educativo: programas educativos que tengan en cuenta el conocimiento del territorio. Se debe abrir una nueva 'óptica rural' en el desarrollo de contenidos y metodologías dentro del sistema educativo, así como, en las estrategias de educación no formal. Somos comunidades educadoras, estamos donde se genera y se regenera la vida; tenemos mucho que aportar para construir otras relaciones con las personas como iguales, y así recuperar el valor de lo común y el contacto con la naturaleza. Algo tan necesario y sanador, las relaciones pausadas, la escucha activa de las personas mayores y las insustituibles relaciones intergeneracionales que nos enseñan aprendizajes adaptados a los territorios. Un currículum base construido a partir de los valores democráticos, que incluya la realidad de las diferentes geografías y especificidades de lo rural; y abierto, que permita, teniendo en cuenta lo anterior, la definición concreta de las líneas de trabajo y de la metodología a cada comunidad educativa.

Lo óptimo sería la reprogramación de un currículum para el total del sistema educativo, y en particular para el de ámbito rural, en el que se incorpore la 'óptica rural' como un elemento transversal de contenidos. Hasta ahora la visión que aparece en el mismo se diseña desde presupuestos urbanocéntricos, donde este contexto social ocupa un lugar marginal. Además de introducir procesos de aprendizaje vinculados a servicios a la comunidad rural tanto orientados al alumnado, como a los equipos docentes y las AMPAS, con el objetivo de enfocar propuestas de cambio social de la realidad. Estas dinámicas permiten trabajar la identidad local con la problematización de las necesidades reales. Decía Paulo Freire que 'la educación era un acto de amor y, por lo tanto, un acto de valor'.

7. La organización educativa y la formación del profesorado desde una ética rural y ambiental. Se cierran las escuelas porque no hay niños/as, ¿no sería mejor abrir las escuelas para que haya? Esta premisa es esencial. Teniendo en cuenta que el criterio de rentabilidad monetaria de los servicios educativos de este ámbito no debe de ser nunca un obstáculo, como ocurre en el mundo urbano. Esta nueva visión política y económica implica que las estrategias educativas no dependan de un cálculo contable de la ratio población/voto en las urnas. Ello implica un regeneración y reorientación de la financiación de políticas, teniendo en la investigación educativa de índole cualitativa y participativa, sobre las praxis que ya están en los territorios, abriendo nuevos campos de experimentación.

El profesorado adscrito a este contexto está de paso en su mayoría, desconoce la realidad territorial y, por este hecho, es complejo poder implementar proyectos educativos con identidad propia y adaptados. La formación del profesorado debe incluir un perfil profesional específico que contemple el conocimiento y formación para abordar la realidad de la escuela rural (aulas multigrado, diversidad, metodologías y herramientas educativas). Una formación que transmita la importancia imprescindible de conocer al alumnado en su individualidad y también como parte de la familia, de la comunidad y el contexto campesino-rural del que procede y al que pertenece. Promoviendo la necesaria intermediación entre el saber científico-saber popular. El aprendizaje debe llevar placer, entusiasmo, alegría y amor, educación en valores, 'saber, ser y estar; todos educamos y somos educados'.

8. Educación no formal, educomunicación y educación permanente. La educación no se circunscribe al ámbito escolar o académico, traspasa este sistema y se enlaza e integra con la vida, en lo que conocemos como educación a lo largo de la vida (educación permanente-expandida). Se ha de revisar, localizar y conocer otras experiencias de educación rural, que se desarrollan en este contexto vía otras entidades profesionales y sociales en el territorio, que están llenas de riqueza de aprendizajes. Regenerar ofertas formativas con perspectiva crítica para el dinamismo del mundo rural, explorando fuera y en interacción con los marcos académicos y vinculándose con las políticas de desarrollo rural. Por otro lado, la alfabetización digital y audiovisual es una necesidad imperante en la llamada 'sociedad de la información y el conocimiento'. La aparición de nuevas tecnologías, valores y el surgimiento de procesos de cambio cultural hace que, en términos generales, podamos considerar que nos encontramos en la transición del ordenamiento propiciado por la industrialización hacia nuevos modelos de generación de economía y modos de vida.

Las herramientas telemáticas abren unas nuevas posibilidades para la desconcentración de personas trabajadoras de las grandes empresas y las administraciones públicas condensadas en las ciudades; además de las tecnologías disponibles para producir localmente energía renovable, las nuevas empresas vinculadas al aprovechamiento de recursos o el reciclaje, la innovación y la responsabilidad social y ambiental corporativa, la alimentación de proximidad... constituyen un conjunto de oportunidades y valores que se ponen a disposición de los pequeños pueblos para que puedan reorganizar su propio modelo de desarrollo local. Se multiplica así la creatividad social y la cultura de la iniciativa social y emprendedora. Vivir es un hacer y emprender permanente desde los mecanismos de la adaptación al medio y la reinención.

9. La dimensión socio-cultural

La educación debe sostener los procesos socioeconómicos desde la visión del desarrollo endógeno y comunitario, como identidad de un pueblo capaz de pensar, decidir y actuar. Una cultura creada desde lo cotidiano, de reconocimiento de lo propio, de nuestros saberes que nos han legado nuestros ancestros; así como al reconocimiento de otras culturas, sabidurías y creaciones del resto de pueblos del mundo. Atendiendo de manera específica al rescate de la racionalidad ecológica del conocimiento campesino (memoria biocultural), que la ciencia agroecológica ha demostrado que es válido para la gestión eficiente y sostenible en la lucha contra el cambio climático (agricultura familiar). Teniendo como horizonte la praxis de la Soberanía Alimentaria de los pueblos, donde prima el valor del arte alimentario como derecho humano-salud con prácticas agronómicas que ralentizan el cambio climático; y no como un negocio agroindustrial de escala global, donde prima el control de la alimentación y una alta toxicidad en emisiones de carbono a la atmósfera. Así como al ejercicio de la igualdad y la justicia en todos sus contextos (paz, etnias, género, derechos laborales, inmigración...).

A los pueblos y aldeas nos les queda mucho tiempo de vida, la sangría de la despoblación es un síntoma de enfermedad orgánica. Si no hay un emergente proceso de transición desde de una cultura hegemónica urbanocéntrica a un modelo cultural y político consciente del factor esencial de la vida y el medio rural para el sostenimiento de la población humana: el arte alimentario (agri-Cultura), los valores comunitarios de la sociedad campesino-rural nutricia y la redacción de unas nuevas relaciones campo-ciudad desde el valor de la tierra y la ética ecológica. Está en juego no solo la supervivencia del contexto rural sino el de la sociedad en general.

10. De isla a archipiélago: la fuerza humana de la red social. En estos días hemos escuchado voces que manifestaban la degradación demográfica y sociocultural y la necesidad de red desde las diferentes particularidades. En diferentes lugares del mundo tenemos retos y necesidades similares. Si algo nos ha quedado claro son las enormes potencialidades pedagógicas de los entornos rurales, y se hace necesario creer en ellas: las personas que vivimos en los pueblos, los equipos docentes y las administraciones públicas, las cuales deben de hacer un esfuerzo por adelantarse a los tiempos. Hemos de ser consciente de la fuerza y el conocimiento para luchar por un nuevo modelo educativo más abierto y entroncado a la comunidad, más libre, como decía María Montessori: 'debemos agitar la vida y dejarla libre para que se desarrolle'.

Solo desde la creación de vínculos humanos entre las propias comunidades rurales y entre los territorios desde una visión internacional (local-global), podremos seguir empujando una toma de consciencia personal y colectiva para encarar otro modelo de desarrollo menos agresivo y más acorde con las necesidades ecológicas, de justicia y equidad social.

Cortes de la Frontera, 6 de abril de 2024

MANIFESTE « POUR L'ÉDUCATION RURALE POUR LE REPEUPLEMENT » (Français)

Plus de 150 personnes de tout le pays, avec la participation d'expériences du Honduras, de l'Argentine, du Chili, du Brésil, des Philippines, du Cameroun, de la Colombie et du Guatemala, ont organisé à Cortes de la Frontera (Malaga) le premier Congrès International d'éducation Rurale avec le slogan « Pour une éducation rurale pour le repeuplement »⁵² dans le but de réfléchir dans une perspective critique sur la situation de survie dans laquelle se trouve le milieu rural, en se penchant sur les causes socio-éducatives, culturelles et politico-économiques.

Il est clair que nous sommes confrontés à une situation d'alarme quant à la survie de l'espèce humaine sur la planète. Selon toutes les études scientifiques récentes et les accords internationaux dans le domaine du changement climatique, s'il n'y a pas de correction radicale du cours productif dans les relations entre l'homme et la nature, la menace d'effondrement écologique et d'écocide augmentera considérablement au point de devenir irréversible⁵³. Cela passe par un engagement clair à s'impliquer dans la lutte contre le changement climatique, la transition écologique et à surmonter les dysfonctionnements provoqués par l'industrialisation et la concentration urbaine. Conformément à ce postulat, les entités et les individus participant à ce Congrès souhaitent déclarer ce qui suit:

1. Nous constatons à juste titre que les premières politiques de Transition Écologique et de Défi Démographique ont été initiées, avec de nombreux programmes des différentes administrations publiques étatiques, européennes, régionales et municipales, mais nous considérons qu'ils ne sont pas suffisants. L'UNESCO elle-même s'est engagée dans « l'éducation au changement pour la transformation sociale et le développement durable », avec une attention particulière au changement climatique, en proposant de nouvelles approches curriculaires de l'enseignement et de l'apprentissage à partir du concept d'« Écoles Vertes », en tant que centres d'innovation pour le territoire.

2. Cultiver la paix entre les peuples. En tant qu'agents de l'éducation, nous ne pouvons pas nous sentir en marge des différents conflits armés qui se déroulent sous la forme d'une lutte pour le contrôle politique, économique et culturel des frontières, avec la population civile comme protagoniste malheureux sous forme d'exactions, de déplacements massifs, de génocides, etc. De notre terrain, nous devons travailler à une éducation critique aux valeurs qui ait la culture de la paix au centre de ses objectifs.

3. Le changement nécessaire et urgent des politiques publiques par l'introduction de stratégies de développement rural visant à régénérer une nouvelle économie pour les villages, en particulier celles qui affectent les domaines de l'éducation et de la formation et la promotion de l'initiative sociale qui peut inverser l'hémorragie démographique, culturelle et économique. Des changements qui ne viennent pas, comme ils l'ont fait jusqu'à présent, organisés par une technocratie étrangère à la réalité rurale et qui comptent sur la perception et la participation des populations et de leurs savoirs locaux.

Les politiques et l'administration publique devraient être au service des communautés rurales et non

⁵² Organisé par le Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), les Colectivos de Acción Solidaria (CAS), l'Instituto Paulo Freire España, la Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR Montaña y Desarrollo; et la collaboration de la Mairie de Cortes de la Frontera, du Consejo provincial de Malaga et de la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas.

⁵³ C'est dans cette ligne que s'articulent l'Agenda des Nations Unies pour le développement durable (2015-2030), les 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) et le Green Deal européen (2020).

l'inverse, comme c'est le cas. Elles devraient viser à améliorer les conditions d'accès à la vie socio-productive pour l'établissement de la population locale, et l'arrivée de nouvelles populations : incitations et fiscalités, accès au logement, aux services publics, énergies alternatives, transformation agroalimentaire, aménagement du territoire et nouvelles approches de la « conservation culturelle de la nature ».

En bref, l'agroforesterie et la gestion de l'élevage à partir de l'approche de l'agroécologie, de la production à petite échelle et de la fourniture de services écosystémiques.

4. Une nouvelle relation avec la nature et l'union sociale pour ralentir le changement climatique.

Le milieu rural est l'espace nourricier des fondements de la vie en général et de la ville en particulier : l'air, l'eau, la nourriture, l'énergie, les matériaux, le travail... ; sans les populations actives dans les villages ou les hameaux, leur gestion socio-économique et culturelle serait orpheline – comme c'est le cas – mettant en danger l'avenir des générations futures. La nouvelle éducation doit considérer ce fait comme une source de connaissance pour tout ce qu'elle nous apporte, pour la ressource pédagogique immense et diverse de sagesse idiosyncrasique de chaque territoire. Une éducation qui nous aide à prendre conscience de notre éco-dépendance vis-à-vis de la nature, et de ce besoin prédominant d'un engagement à prendre soin et à aimer la terre qui nous accueille et nous nourrit.

La science agroécologique a montré au cours des dernières décennies que le modèle de gestion foncière de la culture paysanne-rurale de niveau familial, attaché à une relation de proximité dans leurs interactions et à des technologies à faible impact environnemental, ralentit le changement climatique face au modèle agro-industriel et toxique dominant. Nous devons passer d'une vision archaïque strictement anthropocentrique à une nouvelle qui nous amène à nous sentir intégrés à la nature, puisque nous sommes des organismes vivants, ainsi que ceux qui nous entourent. Une nouvelle culture qui n'insiste pas sur la manipulation aveugle de l'environnement, mais sur l'échange conscient, sensible et protecteur.

5. Récupération de la vie rurale communautaire : soins, protection et affection mutuelle.

L'éducation doit contribuer à construire une société qui met la vie au centre, celle de toutes les personnes, y compris de tous les êtres vivants, et de tous les espaces qui nous définissent. Pour cette raison, nous comprenons que la communauté est le cadre idéal pour le développement des capacités sociales, de l'acceptation de soi et des autres. Cela permet de promouvoir l'entraide et la capacité de donner, en soulignant l'importance des liens et de l'affection. La communauté rurale doit se régénérer à partir de son origine substantielle, en tant que graine de relations, en tant qu'espace essentiel d'apprentissage, où nous pouvons partager, connaître, valoriser les connaissances de tous et où nous pouvons construire des propositions communes pour l'avenir.

Il est nécessaire d'avoir une économie pour les petits villages qui, d'une part, récupère, réhabilite, actualise et modernise de manière globale et intégrée leur Système Agroécologique Local (SIAL)⁵⁴ et leur économie historique, originale et authentique liée à l'utilisation durable de leurs ressources naturelles ; d'autre part, elle intègre de manière complémentaire les nouvelles options et les activités économiques d'autres secteurs qui diversifient leur base socio-économique et ils contribuent à accroître la

54 Dans notre cas, nous entendons le Système Agroécologique Local (SIAL) comme l'utilisation régulière, ordonnée, cyclique et interdépendante de toutes les ressources naturelles locales, tant domestiques que sauvages, à travers le maintien de processus écologiques et agroécologiques dérivés de la gestion et utilisation agricole, animales, forestière et cynégétique du territoire.

démographie et à rendre la structure sociale de la communauté plus complexe, plus cohésive, plus variée et plus riche. Sur ces deux bases économiques, l'agroécologique historique et celle nouvellement diversifiée et complémentaire, le nouvel ordre économique et la nouvelle communauté de bien-être dans le village ou le hameau doivent être construits, en régénérant les relations rurales-urbaines à partir de ce contexte.

6. Une nouvelle vision du cursus éducatif : des programmes éducatifs qui prennent en compte la connaissance du territoire. Une nouvelle « perspective rurale » doit être ouverte dans l'élaboration des contenus et des méthodologies au sein du système éducatif, ainsi que dans les stratégies d'éducation non formelle. Nous éduquons les communautés, nous sommes là où la vie est générée et régénérée ; Nous avons beaucoup à contribuer pour construire d'autres relations avec les gens sur un pied d'égalité, et ainsi récupérer la valeur du commun et du contact avec la nature. Quelque chose de si nécessaire et de réparateur, les relations lentes, l'écoute active des personnes âgées et les relations intergénérationnelles irremplaçables qui nous enseignent un apprentissage adapté aux territoires. Un programme d'études de base fondé sur des valeurs démocratiques, qui intègre la réalité des différentes géographies et spécificités des zones rurales ; et ouvert, ce qui permet, compte tenu de ce qui précède, de définir concrètement les axes de travail et la méthodologie pour chaque communauté éducative.

L'optimal serait la reprogrammation d'un curriculum d'études pour l'ensemble du système éducatif, et en particulier pour milieu rural, dans lequel la « perspective rurale » serait intégrée en tant qu'élément transversal du contenu. Jusqu'à présent, la vision qui y apparaît est conçue à partir de budgets urbains, où ce contexte social occupe une place marginale. En plus, il introduirait des processus d'apprentissage liés aux services à la communauté rurale à la fois orientés vers les étudiants, ainsi que vers les équipes pédagogiques et associations de familles d'élèves, dans le but de concentrer les propositions pour le changement social de la réalité. Ces dynamiques nous permettent de travailler sur l'identité locale avec la problématisation des besoins réels. Paulo Freire a dit que « l'éducation était un acte d'amour et, par conséquent, un acte de courage ».

7. L'organisation éducative et la formation des enseignants à partir d'une éthique rurale et environnementale. Les écoles sont fermées parce qu'il n'y a pas d'enfants, ne serait-il pas préférable d'ouvrir les écoles pour qu'il y en ait ? Cette prémisse est essentielle. En gardant à l'esprit que le critère de rentabilité monétaire des services éducatifs dans ce domaine ne devrait jamais être un obstacle, comme c'est le cas dans le monde urbain. Cette nouvelle vision politique et économique implique que les stratégies éducatives ne dépendent pas d'un calcul comptable du rapport population/vote dans les urnes. Cela implique une régénération et une réorientation des politiques de financement, en prenant en compte les recherches pédagogiques de nature qualitative et participative, sur la praxis qui est déjà dans les territoires, ouvrant de nouveaux champs d'expérimentation.

Les enseignants affectés à ce contexte sont pour la plupart de passage, ils sont inconscients de la réalité territoriale et, pour cette raison, il est complexe de pouvoir mettre en œuvre des projets éducatifs avec leur propre identité et adaptés. La formation des enseignants doit inclure un profil professionnel spécifique qui inclut des connaissances et une formation pour faire face à la réalité des écoles rurales (classes multigrades, diversité, méthodologies et outils pédagogiques). Une formation qui transmet l'importance essentielle de connaître les élèves dans leur individualité et aussi en tant que membres de la famille, de la communauté et du contexte paysan-rural d'où ils viennent et auxquels ils appartiennent.

Promouvoir l'intermédiation nécessaire entre les connaissances scientifiques et les connaissances populaires. L'apprentissage doit apporter le plaisir, l'enthousiasme, la joie et l'amour, l'éducation aux valeurs, « savoir, savoir faire et savoir être ; nous éduquons tous et nous sommes éduqués ».

8. L'éducation non formelle, l'éducommunication et la formation continue. L'éducation ne se limite pas à l'école ou au domaine scolaire, elle va au-delà de ce système et est liée et intégrée à la vie, dans ce que nous appelons l'éducation tout au long de la vie (éducation permanente-élargie). Il est nécessaire de revoir, de localiser et d'apprendre sur d'autres expériences de l'éducation rurale, qui se développent dans ce contexte à travers d'autres entités professionnelles et sociales du territoire, qui regorgent de richesses pédagogiques. Régénérer l'offre de formation avec une perspective critique pour le dynamisme du monde rural, en explorant à l'extérieur et en interaction avec les cadres académiques et en lien avec les politiques de développement rural. D'autre part, l'alphabétisation numérique et audiovisuelle est un besoin dominant dans ce que l'on appelle la « société de l'information et de la connaissance ». L'émergence de nouvelles technologies, de nouvelles valeurs et l'émergence de processus de changement culturel signifient, en termes généraux, que nous sommes dans la transition de l'ordre provoqué par l'industrialisation vers de nouveaux modèles de génération économique et de modes de vie.

Les outils télématiques ouvrent de nouvelles possibilités de déconcentration des travailleurs des grandes entreprises et des administrations publiques condensées dans les villes ; outre les technologies disponibles pour produire localement de l'énergie renouvelable, de nouvelles entreprises liées à l'utilisation des ressources ou au recyclage, à l'innovation et à la responsabilité sociale et environnementale des entreprises, à l'alimentation locale... Ils constituent un ensemble d'opportunités et de valeurs qui sont mises à la disposition des petits villages afin qu'ils puissent réorganiser leur propre modèle de développement local. La créativité sociale et la culture de l'initiative sociale et entrepreneuriale sont ainsi multipliées. Vivre est un faire et une entreprendre permanents à partir des mécanismes d'adaptation à l'environnement et de réinvention.

9. La dimension socioculturelle. L'éducation doit soutenir les processus socio-économiques dans la perspective du développement endogène et communautaire, en tant qu'identité d'un peuple capable de penser, de décider et d'agir. Une culture créée à partir de la vie quotidienne, de la reconnaissance de ce qui nous appartient, de nos savoirs que nos ancêtres nous ont légués ; ainsi que la reconnaissance d'autres cultures, sagesses et créations du reste des peuples du monde. Il s'agit spécifiquement de sauver la rationalité écologique des connaissances paysannes (mémoire bioculturelle), dont la science agroécologique a montré la validité pour une gestion efficace et durable dans la lutte contre le changement climatique (agriculture familiale). Ayant pour horizon la praxis de la souveraineté alimentaire des peuples, où prévaut la valeur de l'art alimentaire en tant que droit à la santé humaine avec des pratiques agronomiques qui ralentissent le changement climatique ; et non comme une entreprise agro-industrielle à l'échelle mondiale, où prévalent le contrôle alimentaire et la forte toxicité des émissions de carbone dans l'atmosphère, ainsi que l'exercice de l'égalité et de la justice dans tous ses contextes (paix, ethnies, genre, droits du travail, immigration...).

Les villages et hameaux ont encore beaucoup de temps à vivre, l'hémorragie de la dépopulation est un symptôme de maladie organique. S'il n'y a pas un processus émergent de transition d'une culture hégémonique centrée sur l'urbanisme à un modèle culturel et politique conscient du facteur essentiel de

la vie et de l'environnement rural pour la subsistance de la population humaine – l'art alimentaire (agriculture), les valeurs communautaires de la société paysanne-rurale nourricière et l'élaboration de nouvelles relations rurales-urbaines à partir de la valeur de la terre et de l'éthique écologique-, ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement la survie du contexte rural, mais celle de la société en général.

10. D'île en archipel : la force humaine du réseau social. Ces derniers jours, nous avons entendu des voix qui expriment la dégradation démographique et socioculturelle et la nécessité d'un réseau à partir de différentes particularités. Dans différentes parties du monde, nous avons des défis et des besoins similaires. S'il y a une chose qui nous est apparue clairement, c'est l'énorme potentiel pédagogique des milieux ruraux, et il faut croire en eux : les gens qui vivent dans les villages, les équipes pédagogiques et les administrations publiques, qui doivent faire un effort pour être en avance sur leur temps. Nous devons être conscients de la force et des connaissances pour lutter pour un nouveau modèle éducatif plus ouvert et connecté à la communauté, plus libre, comme le disait Maria Montessori : « nous devons bousculer la vie et la laisser libre de se développer ».

Ce n'est qu'à partir de la création de liens humains entre les communautés rurales elles-mêmes et entre les territoires à partir d'une vision internationale (local-global), que nous pourrions continuer à pousser pour une prise de conscience personnelle et collective face à un autre modèle de développement moins agressif et plus conforme aux besoins écologiques, de justice et d'équité sociale.

Cortes de la Frontera, le 6 avril 2024

MANIFESTO 'FOR RURAL EDUCATION FOR RESETTLEMENT' (English)

More than 150 people from all over the country, with the participation of experiences from Honduras, Argentina, Chile, Brazil, the Philippines, Cameroon, Colombia and Guatemala, have held in Cortes de la Frontera (Malaga) the First International Congress of Rural Education with the slogan 'For rural education for resettlement'⁵⁵ with the aim of reflecting from a critical perspective on the situation of survival in which the rural environment finds itself delving into socio-educational, cultural and political-economic causes.

It is clear that we are facing a situation of alarm about the survival of the human species on the planet. According to all the recent scientific studies and international agreements in the field of climate change, if there is no radical correction of the productive course in human-nature relations, the threat of ecological collapse and ecocide will increase considerably to the point of becoming irreversible⁵⁶. This means a clear commitment to get involved in the fight against climate change, the ecological transition and to overcome the dysfunctions caused by industrialisation and urban concentration. In accordance with this postulate, the entities and people participating in this Congress wish to state the following:

1. We rightly see that the first Ecological Transition and Demographic Challenge policies have been initiated, with numerous programmes from the different state, European, regional and municipal public administrations, but we consider that they are not enough. UNESCO itself has been working towards 'Education of change for social transformation and sustainable development', with special attention to climate change, proposing new curricular approaches to teaching/learning from the concept of 'Green Schools', as centres of innovation for the territory.

2. Cultivating peace among peoples. As agents of education, we cannot feel on the sidelines of the various armed conflicts that are taking place in the form of a struggle for political, economic and cultural control of borders, with the civilian population as the unfortunate protagonist in the form of abuses, mass displacements, genocides, etc. From our field, we must work on a critical education of values that has the culture of peace at the center of its objectives.

3. The necessary and urgent change in public policies by introducing rural development strategies that are aimed at regenerating a new economy for the villages, especially those that affect the educational and training fields and the promotion of social initiative that can reverse the population, cultural and economic bleeding. Changes that do not come, as they have until now, arranged by a technocracy alien to the rural reality and that count on the perception and participation of the populations and their local knowledge.

Policies and public administration should be at the service of rural communities and not the other way around, as is the case. They should be aimed at improving the conditions of access to socio-productive life for the establishment of the local population, and the arrival of new settlers: incentives and taxation,

⁵⁵ Organised by the Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, the Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), the Colectivos de Acción Solidaria (CAS), the Instituto Paulo Freire España, the Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR Montaña y Desarrollo; and the collaboration of the Ayuntamiento de Cortes de la Frontera, the Diputación Provincial de Málaga and the Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas.

⁵⁶ In this line is the UN Agenda for Sustainable Development (2015-2030), the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) and the European Green Deal (2020) were articulated.

access to housing, public services, alternative energies, agri-food transformation, territorial planning and new approaches to the 'cultural conservation of nature'.

In short, agroforestry and livestock management from the approach of agroecology, small-scale production and the provision of ecosystem services.

4. A new relationship with nature and social union to slow down climate change. The rural environment is the nourishing space of the foundations of life in general and of the city in particular: air, water, food, energy, materials, labour...; without active populations in towns or villages, their socio-economic and cultural management would be orphaned – as is happening – endangering the future of future generations. The new education must consider this fact as a source of knowledge for all that it brings us, for the immense and diverse pedagogical resource of idiosyncratic wisdom of each territory. An education that helps us to be aware of our eco-dependence on nature, and of that prevailing need for a commitment to care for and love for the earth that welcomes and nourishes us.

Agroecological science has shown in recent decades that the model of land management of the peasant-rural culture of the family order, attached to a relationship of proximity in their interactions and to technologies with low environmental impact, slows down climate change in the face of the prevailing agro-industrial and toxic model. We should move from an archaic strictly anthropocentric vision to a new one that leads us to feel integrated into nature, as we are living organisms, as well as those around us. A new culture that does not insist on the indiscriminate manipulation of the environment, but on conscious, sensitive and protective exchange.

5. Recovery of rural community life: care, protection and mutual affection. Education must contribute to building a society that puts life at the centre, that of all people, including all the living beings and spaces that determine us. For this reason, we understand that the community is the ideal framework for the development of social capacities, of the acceptance of oneself and of others. This helps to promote mutual help and the ability to give, highlighting the importance of bonds and affection. The rural community must regenerate itself from its substantial origin, as a seed of relationships, as an essential space for learning, where we can share, know, value the knowledge of all and where we can build common proposals for the future.

It is necessary to have an economy for small towns that, firstly, recovers, rehabilitates, updates and modernises in a comprehensive and integrated way their Local Agroecological System (SIAL)⁵⁷ and their historical, original and genuine economy linked to the sustainable use of their natural resources; secondly, it incorporates in a complementary way new options and economic activities from other sectors that diversify their socio-economic base. and they contribute to increasing demography and making the social structure of the community more complex, cohesive, varied and rich. On these two economic bases, the historical agroecological and the newly diversified and complementary one, the new economic order and the new community of well-being in the village or town should be built, regenerating rural-urban relations from this context.

⁵⁷ In our case, we understand Local Agroecological System (SIAL) as the regular, orderly, cyclical and interdependent use of all local natural resources, both domestic and wild, through the maintenance of ecological and agroecological processes derived from agricultural, livestock, forestry and hunting uses and management of the territory.

6. A new vision of the educational curriculum: educational programs that take into account knowledge of the territory. A new 'rural perspective' must be opened in the development of content and methodologies within the education system, as well as in non-formal education strategies. We are educating communities, we are where life is generated and regenerated; we have a lot to contribute to build other relationships with people as equals, and thus recover the value of the common and contact with nature. Something so necessary and healing, the slow relationships, the active listening of the elderly and the irreplaceable intergenerational relationships that teach us learning adapted to the territories. A basic curriculum built on democratic values, which includes the reality of the different geographies and specificities of rural areas; and open, which allows, taking into account the above, the concrete definition of the lines of work and methodology for each educational community.

The optimal would be the reprogramming of a curriculum for the entire education system, and in particular for the rural environment, in which the 'rural perspective' is incorporated as a transversal element of content. Until now, the vision that appears in it is designed from urban-centric budgets, where this social context occupies a marginal place. In addition, it would introduce learning processes linked to services to the rural community both aimed at students, teaching teams and student's families associations, with the aim of focusing proposals for social change in reality. These dynamics allow us to work on local identity with the problematization of real needs. Paulo Freire said that 'education was an act of love and, therefore, an act of courage'.

7. The educational organization and teacher training from a rural and environmental ethic. Schools are closed because there are no children, wouldn't it be better to open schools so that there are? This premise is essential. Bearing in mind that the criterion of monetary profitability of educational services in this area should never be an obstacle, as is the case in the urban world. This new political and economic vision implies that educational strategies do not depend on an accounting calculation of the population/vote ratio at the polls. This implies a regeneration and reorientation of policy financing, taking into account educational research of a qualitative and participatory nature, on the praxis that is already in the territories, opening new fields of experimentation.

The teachers assigned to this context are mostly passing through, they are unaware of the territorial reality and, for this reason, it is complex to be able to implement educational projects with their own identity and adapted. Teacher training must include a specific professional profile that includes knowledge and training to address the reality of rural schools (multigrade classrooms, diversity, methodologies and educational tools). A training that transmits the essential importance of knowing the students in their individuality and also as part of the family, the community and the peasant-rural context from which they come and to which they belong. Promoting the necessary intermediation between scientific knowledge and popular knowledge. Learning must bring pleasure, enthusiasm, joy and love, education in values, 'knowledge, know-how (skills) and knowing how to be (attitude); we all educate and we are educated'.

8. Non-formal education, educommunication and continuing education. Education is not limited to the school or academic environment, it goes beyond this system and is linked and integrated with life, in what we know as lifelong education (permanent-expanded education). It is necessary to review, locate and learn about other experiences of rural education, which are developed in this context via other professional and social entities in the territory, which are full of wealth of learning. To regenerate training

offers with a critical perspective for the dynamism of the rural world, exploring outside and in interaction with academic frameworks and linking with rural development policies. On the other hand, digital and audiovisual literacy is a prevailing need in the so-called 'information and knowledge society'. The emergence of new technologies, values and the emergence of processes of cultural change means that, in general terms, we can consider that we are in the transition of the order brought about by industrialization towards new models of economic generation and ways of life.

Telematic tools open up new possibilities for the deconcentration of workers from large companies and public administrations condensed in cities; in addition to the technologies available to produce renewable energy locally, new companies linked to the use of resources or recycling, innovation and corporate social and environmental responsibility, local food... They constitute a set of opportunities and values that are made available to small towns so that they can reorganize their own model of local development. Social creativity and the culture of social and entrepreneurial initiative are thus multiplied. Living is a permanent doing and undertaking from the mechanisms of adaptation to the environment and reinvention.

9. The socio-cultural dimension. Education must sustain socioeconomic processes from the perspective of endogenous and community development, as the identity of a people capable of thinking, deciding and acting. A culture created from everyday life, from the recognition of what is our own, of our knowledge that our ancestors have bequeathed to us; as well as the recognition of other cultures, wisdoms and creations of the rest of the peoples of the world. Specifically attending to the rescue of the ecological rationality of peasant knowledge (biocultural memory), which agroecological science has shown to be valid for efficient and sustainable management in the fight against climate change (family farming). Having as its horizon the praxis of the Food Sovereignty of the peoples, where the value of food art as a human-health right with agronomic practices that slow down climate change prevails; and not as an agro-industrial business on a global scale, where food control and high toxicity in carbon emissions into the atmosphere prevail, as well as the exercise of equality and justice in all its contexts (peace, ethnicities, gender, labour rights, immigration...).

Towns and villages have a long time to live, the bleeding of depopulation is a symptom of organic disease. If there is not an emerging process of transition from a hegemonic urban-centric culture to a cultural and political model aware of the essential factor of life and the rural environment for the sustenance of the human population – the food art (agri-Culture), the community values of the nurturing peasant-rural society and the drafting of new rural-urban relations from the value of the land and ecological ethics, At stake, not only is the survival of the rural context, but that of society in general.

10. From island to archipelago: the human force of the social network. In recent days we have heard voices that express demographic and sociocultural degradation and the need for a network from different particularities. In different parts of the world, we have similar challenges and needs. If something has become clear to us, it is the enormous pedagogical potential of rural environments, and it is necessary to believe in them: the people who live in the villages, the teaching teams and the public administrations, which must make an effort to be ahead of the times. We have to be aware of the strength and knowledge to fight for a new educational model that is more open and connected to the community, freer, as Maria Montessori said: 'we must shake up life and leave it free to develop'.

Only from the creation of human links between the rural communities themselves and between the territories from an international (local-global) vision, will we be able to continue pushing for a personal and collective awareness to face another model of development that is less aggressive and more in line with ecological needs, justice and social equity.

Cortes de la Frontera, April 6, 2024

MANIFESTO 'PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O REPOVOAMENTO' (Português)

Mais de 150 pessoas de todo o país, com a participação de experiências de Honduras, Argentina, Chile, Brasil, Filipinas, Camarões, Colômbia e Guatemala, realizaram em Cortes de la Frontera (Málaga) o I Congresso Internacional de Educação Rural com o lema 'Pela educação do campo para o repovoamento'⁵⁸ com o objetivo de refletir a partir de uma perspectiva crítica sobre a situação de sobrevivência em que se encontra o meio rural, aprofundando causas socioeducativas, culturais e político-econômicas.

É claro que estamos diante de uma situação de alarme sobre a sobrevivência da espécie humana no planeta. De acordo com todos os estudos científicos recentes e os acordos internacionais no campo das mudanças climáticas, se não houver uma correção radical do curso produtivo nas relações homem-natureza, a ameaça de colapso ecológico e ecocídio aumentará consideravelmente a ponto de se tornar irreversível⁵⁹. Isto significa um compromisso claro de se envolver na luta contra as alterações climáticas, na transição ecológica e em superar as disfunções causadas pela industrialização e pela concentração urbana. De acordo com este postulado, as entidades e pessoas que participam deste Congresso desejam afirmar o seguinte:

1. Vemos, com razão, que foram iniciadas as primeiras políticas de Transição Ecológica e Desafio Demográfico, com inúmeros programas das diferentes administrações públicas estatais, europeias, regionais e municipais, mas consideramos que não são suficientes. A própria UNESCO tem trabalhado em prol da 'Educação de mudança para a transformação social e o desenvolvimento sustentável', com especial atenção às mudanças climáticas, propondo novas abordagens curriculares de ensino/aprendizagem a partir do conceito de 'Escolas Verdes', como centros de inovação para o território.

2. Cultivar a paz entre os povos. Como agentes da educação, não podemos nos sentir à margem dos vários conflitos armados que estão ocorrendo na forma de uma luta pelo controle político, econômico e cultural das fronteiras, com a população civil como protagonista infeliz na forma de abusos, deslocamentos em massa, genocídios, etc. A partir do nosso campo, devemos trabalhar em uma educação crítica de valores que tenha a cultura da paz no centro de seus objetivos.

3. A necessária e urgente mudança nas políticas públicas, introduzindo estratégias de desenvolvimento rural que visem regenerar uma nova economia para as aldeias, especialmente aquelas que afetam os campos educacional e de formação e a promoção de iniciativas sociais que possam reverter o sangramento populacional, cultural e econômico. Mudanças que não vêm, como até agora, arranjadas por uma tecnocracia alheia à realidade rural e que contam com a percepção e participação

⁵⁸ Organizado pelo Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, a Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), os Colectivos de Acción Solidaria (CAS), o Instituto Paulo Freire España, a Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR Montaña y Desarrollo; e a colaboração do Ayuntamiento de Cortes de la Frontera, do Consejo Provincial de Málaga e da Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas.

⁵⁹ Nesta linha está a Agenda das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2015-2030), foram articulados os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Pacto Ecológico Europeu (2020).

das populações e seus saberes locais.

As políticas e a administração pública devem estar ao serviço das comunidades rurais e não o contrário, como é o caso. Devem ter como objetivo melhorar as condições de acesso à vida socioproductiva para a fixação da população local e a chegada de novos colonos: incentivos e tributação, acesso à habitação, serviços públicos, energias alternativas, transformação agroalimentar, ordenamento do território e novas abordagens para a 'conservação cultural da natureza'.

Em suma, o manejo agroflorestral e pecuário a partir da abordagem da agroecologia, da produção em pequena escala e da prestação de serviços ecossistêmicos.

4. Uma nova relação com a natureza e a união social para desacelerar as mudanças climáticas.

O meio rural é o espaço nutritivo dos fundamentos da vida em geral e da cidade em particular: ar, água, alimentos, energia, materiais, trabalho...; sem populações ativas nos povoados ou aldeias, sua gestão socioeconômica e cultural ficaria órfã – como está acontecendo – colocando em risco o futuro das gerações futuras. A nova educação deve considerar esse fato como fonte de conhecimento por tudo o que nos traz, pelo imenso e diversificado recurso pedagógico de sabedoria idiossincrática de cada território. Uma educação que nos ajude a ter consciência da nossa ecod dependência da natureza e da necessidade predominante de um compromisso de cuidado e amor pela terra que nos acolhe e nutre.

A ciência agroecológica tem mostrado nas últimas décadas que o modelo de gestão da terra da cultura camponês-rural de ordem familiar, atrelado a uma relação de proximidade em suas interações e a tecnologias de baixo impacto ambiental, retarda as mudanças climáticas diante do modelo agroindustrial e tóxico predominante. Devemos passar de uma visão arcaica estritamente antropocêntrica para uma nova que nos leve a nos sentirmos integrados à natureza, pois somos organismos vivos, assim como aqueles que nos rodeiam. Uma nova cultura que não insiste na manipulação indiscriminada do meio ambiente, mas na troca consciente, sensível e protetora.

5. Recuperação da vida rural comunitária: cuidado, proteção e afeto mútuo. A educação deve contribuir para a construção de uma sociedade que coloque a vida no centro, a de todas as pessoas, incluindo todos os seres vivos e espaços que nos determinam. Por isso, entendemos que a comunidade é o quadro ideal para o desenvolvimento das capacidades sociais, da aceitação de si mesmo e dos outros. Isso ajuda a promover a ajuda mútua e a capacidade de doação, destacando a importância dos vínculos e do afeto. A comunidade rural deve regenerar-se a partir da sua origem substancial, como semente de relações, como espaço essencial de aprendizagem, onde podemos partilhar, conhecer, valorizar o conhecimento de todos e onde podemos construir propostas comuns para o futuro.

É necessário ter uma economia para as pequenas cidades que, em primeiro lugar, recupere, reabilite, atualize e modernize de forma integral e integrada o seu Sistema Agroecológico Local (SIAL)⁶⁰ e a sua economia histórica, original e genuína vinculada ao uso sustentável dos seus recursos naturais; em segundo lugar, incorpore de forma complementar novas opções e atividades econômicas de outros setores que diversifiquem a sua base socioeconômica. e contribuem para aumentar a demografia e tornar a estrutura social da comunidade mais complexa, coesa, variada e rica. Sobre essas duas bases econômicas, a histórica agroecológica e a recém-diversificada e complementar, a nova ordem

60 No nosso caso, entendemos o Sistema Agroecológico Local (SIAL) como o uso regular, ordenado, cíclico e interdependente de todos os recursos naturais locais, tanto domésticos quanto silvestres, por meio da manutenção de processos ecológicos e agroecológicos derivados dos usos agrícolas, pecuários, florestais e cinegéticos e do manejo do território.

econômica e a nova comunidade de bem-estar na aldeia ou povoado devem ser construídas, regenerando as relações rural-urbanas a partir desse contexto.

6. Uma nova visão do currículo educacional: programas educacionais que levam em conta o conhecimento do território. Uma nova "perspectiva rural" deve ser aberta no desenvolvimento de conteúdos e metodologias dentro do sistema educacional, bem como em estratégias de educação não formal. Somos comunidades educadoras, estamos onde a vida é gerada e regenerada; temos muito a contribuir para construir outras relações com as pessoas como iguais, e assim recuperar o valor do comum e do contato com a natureza. Algo tão necessário e curativo, as relações lentas, a escuta ativa dos idosos e as relações intergeracionais insubstituíveis que nos ensinam aprendizagens adaptadas aos territórios. Um currículo básico assente em valores democráticos, que inclua a realidade das diferentes geografias e especificidades das zonas rurais; e aberto, que permite, levando em consideração o exposto, a definição concreta das linhas de trabalho e metodologia para cada comunidade educativa.

O ideal seria a reprogramação de um currículo para todo o sistema educativo e, em particular, para o campo, no qual a «perspetiva rural» é incorporada como elemento transversal do conteúdo. Até agora, a visão que aparece nele é projetada a partir de orçamentos urbanos, onde esse contexto social ocupa um lugar marginal. Em complemento, iria introduzir processos de aprendizagem vinculados a serviços à comunidade rural tanto voltados para os alunos, quanto para equipes docentes e associações de famílias de alunos, com o objetivo de focar propostas de mudança social da realidade. Essas dinâmicas nos permitem trabalhar a identidade local com a problematização das necessidades reais. Paulo Freire dizia que "a educação era um ato de amor e, portanto, um ato de coragem".

7. A organização educativa e a formação de professores a partir de uma ética rural e ambiental. As escolas estão fechadas porque não há crianças, não seria melhor abrir as escolas para que haja? Essa premissa é essencial. Tendo em conta que o critério da rentabilidade monetária dos serviços educativos nesta área nunca deve ser um obstáculo, como é o caso do mundo urbano. Essa nova visão política e econômica implica que as estratégias educacionais não dependem de um cálculo contábil da relação população/voto nas urnas. Isso implica uma regeneração e reorientação do financiamento de políticas, levando em conta a pesquisa educacional de natureza qualitativa e participativa, sobre a práxis que já está nos territórios, abrindo novos campos de experimentação.

Os professores afetos a este contexto encontram-se, na sua maioria, de passagem, desconhecem a realidade territorial e, por isso, é complexo conseguir implementar projetos educativos com identidade própria e adaptados. A formação docente deve incluir um perfil profissional específico que inclua conhecimentos e formação para abordar a realidade das escolas rurais (salas multisseriadas, diversidade, metodologias e ferramentas educacionais). Uma formação que transmite a importância essencial de conhecer os alunos na sua individualidade e também como parte da família, da comunidade e do contexto camponês-rural de onde provêm e ao qual pertencem. Promover a necessária intermediação entre o conhecimento científico e o saber popular. A aprendizagem deve trazer prazer, entusiasmo, alegria e amor, educação em valores, 'saber, saber ser e saber estar; todos nós educamos e somos educados'.

8. Educação não formal, educomunicação e educação continuada. A educação não se limita ao ambiente escolar ou acadêmico, ela vai além desse sistema e está vinculada e integrada à vida, no que

conhecemos como educação ao longo da vida (educação permanente-ampliada). É necessário rever, localizar e conhecer outras experiências de educação do campo, que são desenvolvidas nesse contexto por meio de outras entidades profissionais e sociais do território, repletas de riquezas de aprendizado. Regenerar ofertas formativas com uma perspectiva crítica para o dinamismo do mundo rural, explorando fora e em interação com os quadros acadêmicos e articulando-se com as políticas de desenvolvimento rural. Por outro lado, a literacia digital e audiovisual é uma necessidade predominante na chamada «sociedade da informação e do conhecimento». O surgimento de novas tecnologias, valores e o surgimento de processos de mudança cultural significam que, em termos gerais, podemos considerar que estamos na transição da ordem trazida pela industrialização para novos modelos de geração econômica e modos de vida.

As ferramentas telemáticas abrem novas possibilidades para a desconcentração de trabalhadores de grandes empresas e administrações públicas condensadas nas cidades; Além das tecnologias disponíveis para produzir energia renovável localmente, novas empresas ligadas ao uso de recursos ou reciclagem, inovação e responsabilidade social e ambiental corporativa, alimentos locais... Constituem um conjunto de oportunidades e valores que são colocados à disposição das pequenas cidades para que possam reorganizar seu próprio modelo de desenvolvimento local. A criatividade social e a cultura da iniciativa social e empresarial multiplicam-se, assim. Viver é um fazer e empreender permanente a partir dos mecanismos de adaptação ao entorno e reinvenção.

9. A dimensão sociocultural. A educação deve sustentar os processos socioeconômicos na perspectiva do desenvolvimento endógeno e comunitário, como identidade de um povo capaz de pensar, decidir e agir. Uma cultura criada a partir da vida cotidiana, do reconhecimento do que é nosso, do nosso conhecimento que nossos ancestrais nos legaram; bem como o reconhecimento de outras culturas, sabedorias e criações do resto dos povos do mundo. Atendendo especificamente ao resgate da racionalidade ecológica do conhecimento camponês (memória biocultural), que a ciência agroecológica tem se mostrado válida para uma gestão eficiente e sustentável no combate às mudanças climáticas (agricultura familiar). Tendo como horizonte a práxis da Soberania Alimentar dos povos, onde prevalece a valorização da arte alimentar como direito à saúde humana com práticas agronômicas que retardam as mudanças climáticas; e não como um negócio agroindustrial em escala global, onde prevalecem o controle de alimentos e a alta toxicidade nas emissões de carbono na atmosfera. Bem como o exercício da igualdade e da justiça em todos os seus contextos (paz, etnias, gênero, direitos trabalhistas, imigração...).

Aldeias e vilas têm muito tempo de vida, o sangramento do despovoamento é um sintoma de doença orgânica. Se não houver um processo emergente de transição de uma cultura hegemônica centrada na cidade para um modelo cultural e político consciente do fator essencial da vida e do ambiente rural para o sustento da população humana -a arte da alimentação (agri-Cultura), os valores comunitários da sociedade camponesa-rural e a elaboração de novas relações rural-urbanas a partir do valor da terra e da ética ecológica-, que está em jogo não é apenas a sobrevivência do contexto rural, mas da sociedade em geral.

10. Da ilha ao arquipélago: a força humana da rede social. Nos últimos dias, ouvimos vozes que expressam a degradação demográfica e sociocultural e a necessidade de uma rede de diferentes particularidades. Em diferentes partes do mundo, temos desafios e necessidades semelhantes. Se algo

ficou claro para nós, é o enorme potencial pedagógico dos ambientes rurais, e é preciso acreditar neles: as pessoas que vivem nas aldeias, as equipes de ensino e as administrações públicas que devem se esforçar para estar à frente dos tempos. Temos que estar conscientes da força e do conhecimento para lutar por um novo modelo educacional que seja mais aberto e conectado à comunidade, mais livre, como disse Maria Montessori: 'devemos sacudir a vida e deixá-la livre para se desenvolver'.

Somente a partir da criação de vínculos humanos entre as próprias comunidades rurais e entre os territórios a partir de uma visão internacional (local-global), poderemos continuar pressionando por uma consciência pessoal e coletiva para enfrentar outro modelo de desenvolvimento menos agressivo e mais alinhado com as necessidades ecológicas, a justiça e a equidade social.

Cortes de la Frontera, 6 de abril de 2024

MANIFEST 'PER UNA EDUCACIÓ RURAL PER A LA REPOBLACIÓ' (Català)

Més de 150 persones de tot el país, amb participació d'experiències d'Hondures, Argentina, Xile, Brasil, Filipines, Camerun, Colòmbia i Guatemala, han celebrat a Cortes de la Frontera (Màlaga) el I Congrés Internacional d'Educació Rural amb el lema 'Per una educació rural per a la repoblació'⁶¹ amb l'objectiu de reflexionar des d'una perspectiva crítica sobre la situació de supervivència en la qual es troba el medi rural, aprofundint en les causes socioeducatives, culturals i politicoeconòmiques.

Es fa evident que estem davant d'una situació d'alarma sobre la supervivència de l'espècie humana al planeta. Segons tots els estudis científics i els acords internacionals recents en l'àmbit del canvi climàtic, si no hi ha una radical correcció del rumb productiu en les relacions ésser humà-natural, l'amenaça del col·lapse ecològic i de l'ecocidi augmentarà considerablement fins al punt de fer-se irreversible ⁶². Això significa una aposta clara per implicar-se en la lluita contra el canvi climàtic, la transició ecològica i per superar les disfuncions provocades per la industrialització i la concentració urbana. D'acord amb aquest postulat, les entitats i persones participants en aquest Congrés volem manifestar el següent:

1. Veiem amb encert que s'han iniciat les primeres polítiques de Transició Ecològica i Repte Demogràfic, amb nombrosos programes de les diferents administracions públiques estatals, europees, regionals i municipals, però que considerem que no són suficients. La mateixa UNESCO està treballant cap a l' "Educació del canvi per a la transformació social i el desenvolupament sostenible", amb especial atenció al canvi climàtic, proposant nous enfocaments curriculars d'ensenyament/aprenentatge des del concepte 'Green Schools'(Escoles Verdes), com a centres d'innovació per al territori.

2. Cultivant la pau entre els pobles. Com a agents de l'educació no podem sentir-nos al marge dels diferents conflictes bèl·lics que s'estan produint en forma de lluita pel control polític, econòmic i cultural de les fronteres, tenint la població civil com a protagonista desgraciat en forma d'ultratges, desplaçaments en massa, genocidis, etc. Des del nostre àmbit s'ha de treballar una educació de valors crítica que tingui la cultura de la pau al centre dels seus objectius.

3. El canvi necessari i urgent en les polítiques públiques introduint estratègies de desenvolupament rural que s'adrecin a regenerar una nova economia per als pobles, especialment, en aquelles que afecten l'àmbit educatiu, formatiu i el foment de la iniciativa social que poden revertir la sagnia poblacional, cultural i econòmica. Canvis que no vinguin, com fins ara, disposats per una tecnocràcia aliena a la realitat rural i comptin amb la percepció i la participació de les poblacions i els seus sabers locals.

Les polítiques i l'administració pública haurien d'estar al servei de les comunitats rurals i no al contrari, com succeeix. S'haurien d'orientar a la millora de les condicions d'accés a la vida socioproductiva per a la fixació de la població local, i l'arribada de nous pobladors: incentius i fiscalitat, accés a habitatge, serveis públics, energies alternatives, transformació agroalimentària, ordenació del territori i nous enfocaments per a la 'conservació cultural de la natura'.

61 Organitzat pel Grupo de Investigación PROCIE-Universidad de Málaga, la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), els Colectivos de Acción Solidaria (CAS), l'Instituto Paulo Freire España, la Universidad Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR Montaña y Desarrollo; i la col·laboració de l'Ayuntamiento de Cortes de la Frontera, la Diputación Provincial de Málaga i la Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas.

62 En aquesta línia hi ha l'Agenda per al Desenvolupament Sostenible de l'ONU (2015-2030), es van articular els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) i el Pacte Verd Europeu (2020).

En definitiva, una gestió agroforestal i ramadera des de l'enfocament de l'agroecologia, la petita producció i la prestació de serveis ecosistèmics.

4. Una nova relació amb la natura i la unió social per alentir el canvi climàtic. El medi rural és l'espai nutrient de les bases de la vida en general i de l'urbs en particular: aire, aigua, aliments, energies, materials, mà d'obra...; sense poblacions actives en pobles o aldees la seva gestió socioeconòmica i cultural quedaria òrfena -com està succeint- posant en perill el futur de les generacions venidores. La nova educació ha de considerar aquest fet com a font de coneixement per tot el que ens aporta, per l'immens i divers recurs pedagògic de savieses idiosincràtiques de cada territori. Una educació que ens ajudi a ser conscients de la nostra ecodependència amb la natura, i d'aquesta necessitat imperant d'un compromís de cura i amor a la terra que ens acull i alimenta.

La ciència agroecològica ha demostrat en les darreres dècades que el model de gestió del territori de la cultura pagesa-rural de caire familiar, molt lligada a una relació de proximitat en les seves interaccions i a tecnologies de baix impacte ambiental, alenteix el canvi climàtic enfront del model agroindustrial i tòxic imperant. S'hauria de transitar d'una arcaica visió estrictament antropocèntrica, a una de nova que ens porti a sentir-nos integrats a la natura, en tant que som organismes vius, tant com els que ens envolten. Una nova cultura que no insisteixi en la manipulació indiscriminada del medi, sinó en l'intercanvi conscient, sensible i protector.

5. Recuperació de la vida comunitària rural: cura, protecció i afectes mutus. L'educació ha de contribuir a construir una societat que posi la vida al centre, la de totes les persones, també de tots els éssers i espais vius que ens determinen. Per això, entenem que la comunitat és el marc idoni de desenvolupament de les capacitats socials, de l'acceptació d'un mateix i dels altres. Això contribueix a fomentar l'ajut mutu i la capacitat de donar, posant en valor la importància dels vincles i els afectes. La comunitat rural s'ha de regenerar des del seu substancial origen, com a llavor de relacions, com a espai imprescindible d'aprenentatge, on compartir, conèixer, valorar els sabers de tots i totes, i on construir en comú propostes de futur.

Cal una economia per als petits pobles que, en primer lloc, recuperi, rehabiliti, actualitzi i modernitzi de forma integral i integrada el seu Sistema Agroecològic Local (SIAL)⁶³ i la seva economia històrica, original i genuïna vinculada als aprofitaments sostenibles dels seus recursos naturals; en segon lloc, incorpora de forma complementària noves opcions i activitats econòmiques d'altres sectors que diversifiquen la seva base socioeconòmica, i contribueixen a incrementar la demografia i a fer més complexa, cohesionada, variada i rica l'estructura social de la comunitat. Sobre aquestes dues bases econòmiques, l'agroecològica històrica i la diversificada i complementària de nou encuny, s'hauria de construir el nou ordre econòmic i la nova comunitat de benestar a l'aldea o poble, regenerant les relacions camp-ciutat des d'aquest context.

6. Una nova visió del currículum educatiu: programes educatius que tinguin en compte el coneixement del territori. S'ha d'obrir una nova 'òptica rural' en el desenvolupament de continguts i metodologies dins del sistema educatiu, així com, en les estratègies d'educació no formal. Som

63 En el nostre cas entenem per Sistema Agroecològic Local (SIAL) l'aprofitament regular, ordenat, cíclic i interdependent del conjunt dels recursos naturals locals, tant domèstics com silvestres, a través del manteniment dels processos ecològics i agroecològics derivats dels usos i maneigs agraris, ramaders, forestals i cinegètics del territori.

comunitats educadores, estem on es genera i es regenera la vida; tenim molt a aportar per construir altres relacions amb les persones com a iguals, i així recuperar el valor del comú i el contacte amb la natura. Una cosa tan necessària i sanadora, les relacions pausades, l'escolta activa de la gent gran i les insubstituïbles relacions intergeneracionals que ens ensenyen aprenentatges adaptats als territoris. Un currículum base construït a partir dels valors democràtics, que inclogui la realitat de les diferents geografies i especificitats del rural; i obert, que permeti, tenint en compte l'anterior, la definició concreta de les línies de treball i de la metodologia a cada comunitat educativa.

L'òptim seria la reprogramació d'un currículum per al total del sistema educatiu, i en particular per al d'àmbit rural, en el qual s'incorpori l'òptica rural com un element transversal de continguts. Fins ara la visió que hi apareix es dissenya des de pressupostos urbanocèntrics, on aquest context social ocupa un lloc marginal. A més, introduiria processos d'aprenentatge vinculats a serveis a la comunitat rural tant orientats a l'alumnat, com als equips docents i les AFA, amb l'objectiu d'enfocar propostes de canvi social de la realitat. Aquestes dinàmiques permeten treballar la identitat local amb la problematització de les necessitats reals. Deia Paulo Freire que 'l'educació era un acte d'amor i, per tant, un acte de valor'.

7. L'organització educativa i la formació del professorat des d'una ètica rural i ambiental. Es tanquen les escoles perquè no hi ha nens/es, ¿no seria millor obrir les escoles perquè n'hi hagi? Aquesta premissa és essencial, tenint en compte que el criteri de rendibilitat monetària dels serveis educatius d'aquest àmbit no ha de ser mai un obstacle, com passa en el món urbà. Aquesta nova visió política i econòmica implica que les estratègies educatives no depenguin d'un càlcul comptable de la ràtio població/vot a les urnes. Això implica una regeneració i reorientació del finançament de polítiques, tenint en la recerca educativa d'indole qualitativa i participativa, sobre les praxis que ja són als territoris, obrint nous camps d'experimentació.

El professorat adscrit a aquest context està de pas en la seva majoria, desconeix la realitat territorial i, per aquest fet, és complex poder implementar projectes educatius amb identitat pròpia i adaptats. La formació del professorat ha d'incloure un perfil professional específic que contempli el coneixement i la formació per abordar la realitat de l'escola rural (aules multigràu, diversitat, metodologies i eines educatives). Una formació que transmeti la importància imprescindible de conèixer l'alumnat en la seva individualitat i també com a part de la família, de la comunitat i el context pagès-rural del qual procedeix i al qual pertany. Promovent la necessària intermediació entre el saber científic - saber popular. L'aprenentatge ha de portar plaer, entusiasme, alegria i amor, educació en valors, 'saber, saber fer i saber estar; tots eduquem i som educats'.

8. Educació no formal, educació i educació permanent. L'educació no se circumscriu a l'àmbit escolar o acadèmic, traspasa aquest sistema i s'enllaça i integra amb la vida, en el que coneixem com a educació al llarg de la vida (educació permanent-expandida). S'ha de revisar, localitzar i conèixer altres experiències d'educació rural, que es desenvolupen en aquest context via altres entitats professionals i socials en el territori, que estan plenes de riquesa d'aprenentatges. Regenerar ofertes formatives amb perspectiva crítica per al dinamisme del món rural, explorant fora i en interacció amb els marcs acadèmics i vinculant-se amb les polítiques de desenvolupament rural. D'altra banda, l'alfabetització digital i audiovisual és una necessitat imperant en l'anomenada 'societat de la informació i el coneixement'. L'aparició de noves tecnologies, valors i el sorgiment de processos de canvi cultural fa que, en termes generals, puguem considerar que ens trobem en la transició de l'ordenament propiciat

per la industrialització cap a nous models de generació d'economia i modes de vida.

Les eines telemàtiques obren noves possibilitats per a la desconcentració de persones treballadores de les grans empreses i les administracions públiques condensades a les ciutats; a més de les tecnologies disponibles per produir localment energia renovable, les noves empreses vinculades a l'aprofitament de recursos o el reciclatge, la innovació, i la responsabilitat social i ambiental corporativa, l'alimentació de proximitat... constitueixen un conjunt d'oportunitats i valors que es posen a disposició dels petits pobles perquè puguin reorganitzar el seu propi model de desenvolupament local. Es multiplica així la creativitat social i la cultura de la iniciativa social i emprenedora. Viure és un fer i emprendre permanent des dels mecanismes de l'adaptació al medi i la reinvençió.

9. La dimensió sociocultural. L'educació ha de sostenir els processos socioeconòmics des de la visió del desenvolupament endogen i comunitari, com a identitat d'un poble capaç de pensar, decidir i actuar. Una cultura creada des del quotidià, de reconeixement d'allò propi, dels nostres sabers que ens han llegat els nostres ancestres; així com al reconeixement d'altres cultures, savieses i creacions de la resta de pobles del món. Atenent de manera específica al rescat de la racionalitat ecològica del coneixement pagès (memòria biocultural), que la ciència agroecològica ha demostrat que és vàlid per a la gestió eficient i sostenible en la lluita contra el canvi climàtic (agricultura familiar). Tenint com a horitzó la praxi de la Sobirania Alimentària dels pobles, on prima el valor de l'art alimentari com a dret humà-salut amb pràctiques agrònòmiques que alenteixen el canvi climàtic; i no com un negoci agroindustrial d'escala global, on prima el control de l'alimentació i una alta toxicitat en emissions de carboni a l'atmosfera, així com l'exercici de la igualtat i la justícia en tots els seus contextos (pau, ètnies, gènere, drets laborals, immigració...).

Als pobles i aldees ens els queda molt de temps de vida, la sagnia de la despoblació és un símptoma de malaltia orgànica. Si no hi ha un emergent procés de transició des d'una cultura hegemònica urbanocèntrica a un model cultural i polític conscient del factor essencial de la vida i el medi rural per al sosteniment de la població humana -l'art alimentari (agri-Cultura), els valors comunitaris de la societat pagès-rural i la redacció d'unes noves relacions camp-ciutat des del valor de la terra i l'ètica ecològica-, està en joc, no només la supervivència del context rural, sinó el de la societat en general.

10. D'illa a arxipèlag: la força humana de la xarxa social. En aquests dies hem escoltat veus que manifestaven la degradació demogràfica i sociocultural i la necessitat de xarxa des de les diferents particularitats. En diferents llocs del món tenim reptes i necessitats similars. Si alguna cosa ens ha quedat clara són les enormes potencialitats pedagògiques dels entorns rurals, i es fa necessari creure-hi: les persones que vivim als pobles, els equips docents i les administracions públiques, les quals han de fer un esforç per avançar-se als temps. Hem de ser conscients de la força i el coneixement per lluitar per un nou model educatiu més obert i entroncat a la comunitat, més lliure, com deia Maria Montessori: 'hem d'agitar la vida i deixar-la lliure perquè es desenvolupi'.

Només des de la creació de vincles humans entre les pròpies comunitats rurals i entre els territoris des d'una visió internacional (local-global) podrem continuar empenyent una presa de consciència personal i col·lectiva per encarar un altre model de desenvolupament menys agressiu i més d'acord amb les necessitats ecològiques, de justícia i equitat social.

Cortes de la Frontera, 6 d'abril de 2024

MANIFESTO 'POR UNHA EDUCACIÓN RURAL PARA A REPOBOACIÓN' (Galego)

Máis de 150 persoas de todo o país con participación de experiencias de Honduras, Arxentina, Chile, Brasil, Filipinas, Camerún, Colombia e Guatemala, celebraron en Cortes de la Frontera (Málaga) o I Congreso Internacional de Educación Rural co lema 'Por unha educación rural para a repoboación'⁴⁹ co obxectivo de reflexionar dende unha perspectiva crítica sobre a situación de supervivencia na que se atopa o medio rural, afondando nas causas socioeducativas, culturais e político-económicas.

Faise evidente que estamos ante unha situación de alarma sobre a supervivencia da especie humana no planeta. Segundo todos os estudos científicos e os acordos internacionais recentes no ámbito do cambio climático, senón hai unha corrección do rumbo produtivo nas relacións ser humano-natureza, a ameaza do colapso ecolóxico e do ecocidio aumentará considerablemente ata o punto de facerse irreversible⁵⁰. Isto significa unha aposta clara por implicarse na loita contra o cambio climático, a transición ecolóxica e por superar as disfuncións provocadas pola industrialización e a concentración urbana. De acordo con este postulado as entidades e persoas participantes neste Congreso queremos manifestar o seguinte:

1. Vemos con acerto que se iniciarán as primeiras políticas de Transición Ecolóxica e Reto Demográfico, con numerosos programas das distintas administracións públicas estatais, europeas, rexionais e municipais, pero que consideramos que non son suficientes. A mesma UNESCO ven traballando cara a 'Educación do cambio para a transformación social e o desenvolvemento sostible', con especial atención ó cambio climático, propoñendo novos enfoques curriculares de ensinanza/aprendizaxe desde o concepto 'Green Schools' (Escolas Verdes), como centros de innovación para o territorio.

2. Cultivando paz entre os pobos. Como axentes da educación non podemos sentirnos ó marxe dos distintos conflitos bélicos que se están producindo en forma de loita polo control político, económico e cultural das fronteiras, tendo á poboación civil como protagonista desgraciada en forma de atropelos, desprazamentos en masa, xenocidios, etc. Dende o noso ámbito traballarase unha educación de valores crítica que teña á cultura da paz no centro dos seus obxectivos.

3. O cambio necesario e urxente nas políticas públicas introducindo estratexias de desenvolvemento rural que se dirixan a rexenerar unha nova economía para os pobos, especialmente, aquelas que afectan ó ámbito educativo, formativo e do fomento da iniciativa social que poden revertir a sangría poboacional, cultural e económica. Cambios que non veñan, como hasta agora, dispostos por unha tecnocracia allea á realidade rural e contén coa percepción e a participación das poboacións e os seus saberes locais.

⁴⁹ Organizado polo Grupo de Investigación PROCIE-Universidade de Málaga, a Confederación de Centros de Desenvolvemento Rural (COCEDER), os Colectivos de Acción Solidaria (CAS), o Instituto Paulo Freire España, a Universidade Rural P. Freire Serranía de Ronda-CDR. Montaña e Desenvolvemento; e a colaboración do Concello de Cortes de la Frontera, a Deputación Provincial de Málaga e a Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidade e Culturas.

⁵⁰ Nesta liña está a Axenda para o Desenvolvemento Sostible da ONU (2015-2030), artículáronse os 17 Obxectivos de Desenvolvemento Sostible (ODS) e o Pacto Verde Europeo (2020)

As políticas e a administración pública deberían estar ó servizo das comunidades rurais e non ó contrario, como sucede. Deberían orientarse á mellora das condicións de acceso á vida socioproductiva para a fixación da poboación local, e a chegada de novos poboadores/as: incentivos á fiscalidade, acceso á vivenda, servizos públicos, enerxías alternativas, transformación agroalimentaria, ordenación do territorio e novos enfoques para a 'conservación cultural da natureza'.

En definitiva, unha xestión agroforestal e gandeira dende o enfoque da agroecoloxía, a pequena produción e a prestación de servizos ecosistémicos.

4. Unha nova relación coa natureza e a unión social para desaceleración do cambio climático. O medio rural é espazo nutritivo das bases da vida en xeral e da urbe en particular: aire, auga, alimentos, enerxías, materiais, man de obra...; sen poboacións activas en pobos ou aldeas a súa xestión socioeconómica e cultural quedaría orfa -como está sucedendo- pondo en perigo o futuro das xeracións vindeiras. A nova educación considerará este feito como fonte de coñecemento por todo o que nos aporta, polo inmenso e diverso recurso pedagóxico de sabedorías idiosincráticas de cada territorio. Unha educación que nos axude a ser conscientes da nosa ecoddependencia coa natureza, e desa necesidade imperante dun compromiso de coidado e amor á terra que nos acolle e alimenta.

A ciencia agroecolóxica demostrou nas últimas décadas que o modelo de xestión do territorio da cultura labrega-rural de orde familiar, apegada a unha relación de proximidade nas súas interaccións e tecnoloxías de baixo impacto ambiental, desacelera o cambio climático fronte ó modelo agroindustrial e tóxico imperante. Deberíase transitar dende unha arcaica visión estritamente antropocéntrica, a unha nova que nos leve a sentirnos integrados na natureza, en tanto que somos organismos vivos, tanto como os que nos rodean. Unha nova cultura que non insista na manipulación indiscriminada do medio, senón no intercambio consciente, sensible e protector.

5. Recuperación da vida comunitaria rural: coidado, protección e afectos mutuos. A educación debe contribuír a construír unha sociedade que poña a vida no centro, a de todas as persoas, tamén de todos os seres e espazos vivos que nos determinan. Por elo, entendemos que a comunidade é o marco idóneo de desenvolvemento das capacidades sociais, da aceptación dun mesmo e dos demais. Isto contribúe a fomentar a axuda mutua e a capacidade de dar, pondo en valor a importancia dos vínculos e os afectos. A comunidade rural debe rexenerarse dende a súa substancial orixe, como semente de relacións, como espazo imprescindible de aprendizaxe, onde compartir, coñecer, valorar os saberes de todos e todas e onde construír en común propostas de futuro.

Faise necesario unha economía para os pequenos pobos que, nun primeiro lugar, recupere, rehabilite, actualice e modernice de forma integral e integrada o seu Sistema Agroecolóxico Local (SIAL)⁵¹ e a súa economía histórica, orixinal e xenuína vinculada os aproveitamentos sostibles dos seus recursos naturais; en segundo lugar, incorpore de forma complementaria novas opcións e actividades económicas de outros sectores que diversifican a súa base socioeconómica, e contribúen a incrementar á demografía e a facer máis complexa, cohesionada, variada e rica a estrutura social da comunidade. Sobre estas dúas bases económicas, a agroecolóxica histórica e diversificada é complementaria do novo cuño, deberíase construír a nova orde económico e a nova comunidade de benestar na aldea ou pobo, rexenerando as relacións campo-cidade dende este contexto.

6. Unha nova visión do currículo educativo: programas educativos que teñan en conta ó coñecemento do territorio. Débese abrir unha nova 'óptica rural' no desenvolvemento de contidos e metodoloxías dentro do sistema educativo, así como, nas estratexias de educación non formal. Somos comunidades educadoras, estamos onde se xera e se rexenera a vida; temos moito que aportar para construír outras relacións coas persoas como iguais, e así recuperar o valor do común e o contacto coa natureza. Algo tan necesario e sanador, as relacións pausadas, a escoita activa das persoas maiores e as insubstituíbles relacións interxeracionais que nos ensinen aprendizaxes adaptados ós territorios. Un curricular base construído a partir dos valores democráticos, que inclúa a realidade das diferentes xeografías e especificidades do rural; e aberto, que permita, tendo en conta o anterior, a definición concreta das liñas de traballo e da metodoloxía a cada comunidade educativa.

O óptimo sería a reprogramación dun currículo para o total do sistema educativo, e en particular para o de ámbito rural, no que se incorpore á 'óptica rural' como un elemento transversal de contidos. Hasta agora a visión que aparece no mesmo deséñase dende presupostos urbanocéntricos, onde este contexto social ocupa un lugar marxinal. Ademais de introducir procesos de aprendizaxe vinculados a servizos e a comunidade rural tanto orientados ó alumnado, como ós equipos docentes e as ANPAS, co obxectivo de enfocar propostas de cambio social da realidade. Estas dinámicas permiten traballar a identidade local coa problematización das necesidades reais. Decía Paulo Freire que 'a educación era un acto de amor e, polo tanto, un acto de valor'.

7. A organización educativa e a formación do profesorado dende una ética rural e ambiental.

Péchanse as escolas porque non hai nenos/as, ¿non sería mellor abrir as escolas para que haxa? Esta premisa é esencial. Tendo en conta que o criterio de rendabilidade monetaria dos servizos educativos de este ámbito non debe de ser nunca un obstáculo, como ocorre no mundo urbano. Esta nova visión política e económica implica que as estratexias educativas non dependan dun cálculo contable da ratio poboación/voto nas urnas. Elo implica unha rexeneración e reorientación da financiación de políticas, tendo a base na investigación educativa de índole cualitativa e participativa, sobre as praxis que xa están nos territorios, abrindo novos campos de experimentación.

O profesorado adscrito a este contexto está de paso na súa maioría, descoñece a realidade territorial e, por este feito, é complexo poder implementar proxectos educativos coa identidade propia e adaptados.

A formación do profesorado debe incluír un perfil profesional específico que contemple

o coñecemento e a formación para abordar a realidade da escola rural (aulas multigrado, diversidade, metodoloxías e ferramentas educativas). Unha formación que transmita a importancia imprescindible de coñecer ó alumnado na súa individualidade e tamén como parte da familia, da comunidade e contexto labrego-rural do que procede e ó que pertence. Promovendo a necesaria intermediación

entre o saber científico-saber popular. O aprendizaxe debe levar pracer, entusiasmo, alegría e amor, educación en valores, 'saber, ser e estar; todos educamos e somos educados'.

⁵¹ No noso caso entendemos por Sistema Agroecolóxico Local (SIAL) o aproveitamento regular, ordenado, cíclico e interdependente do conxunto dos recursos naturais locais, tanto domésticos como silvestres, a través do mantemento dos procesos ecolóxicos e agroecolóxicos derivados dos usos e manexos agrarios, gandeiros, forestais e cinéticos do territorio.

8. Educación non formal, educomunicación e educación permanente. A educación non se circunscribe ó ámbito escolar ou académico, traspasa este sistema e enlazase e intégrase coa vida, no que coñecemos como educación ó longo da vida (educación permanente-expandida). Débese revisar, localizar e coñecer outras experiencias de educación rural, que se desenvolven neste contexto vía outras entidades profesionais e sociais no territorio, que están cheas de riqueza de aprendizaxes. Rexenerar ofertas formativas con perspectiva crítica para o dinamismo do mundo rural, explorando fora e en interacción cos marcos académicos e vinculándose coas políticas de desenvolvemento rural. Por outro lado, alfabetización dixital e audiovisual é unha necesidade imperante na chamada 'sociedade da información e o coñecemento'. A aparición de novas tecnoloxías, valores e o xurdimento de procesos de cambio cultural fai que, en termos xerais, poidamos considerar que nos atopamos na transición do ordenamento propiciado pola industrialización cara novos modelos de xeración de economía e modos de vida.

As ferramentas telemáticas abren unhas novas posibilidades para a desconcentración de persoas traballadoras das grandes empresas e as administracións públicas condensadas nas cidades; ademais das tecnoloxías dispoñibles para producir localmente enerxía renovable, as novas empresas vinculadas ó aproveitamento de recursos, ó reciclaxe, á innovación e á responsabilidade social e ambiental corporativa, á alimentación de proximidade... constitúen un conxunto de oportunidades e valores que se poñen a disposición dos pequenos pobos para que poidan reorganizar o seu propio modelo de desenvolvemento local. Multiplícase así a creatividade social e a cultura da iniciativa social e emprendedora. Vivir é un facer e emprender permanente dende os mecanismos da adaptación ó medio e á reinvencción.

9. A dimensión socio-cultural

A educación debe soste os procesos socioeconómicos dende a visión dun desenvolvemento endógeno e comunitario, como identidade dun pobo capaz de pensar, decidir e actuar. Unha cultura creada dende o diario, de recoñecemento do propio, dos nosos saberes que nos legaron os nosos ancestros; así como o recoñecemento doutras culturas, sabedorías e creacións do resto de pobos do mundo. Atendendo de maneira específica ó rescate da racionalidade ecolóxica do coñecemento labrego (memoria biocultural), que a ciencia agroecolóxica demostrou que é válido para a xestión eficiente e sostible na loita contra o cambio climático (agricultura familiar). Tendo como horizonte á praxis da Soberanía Alimentaria dos pobos, onde prima o valor do arte alimentario como dereito humano-saúde con prácticas agronómicas que desaceleran o cambio climático; e non como un negocio agroindustrial de escala global, onde prima o control da alimentación e unha alta toxicidade nas súas emisións de carbono á atmosfera. Así como o exercicio da igualdade e a xustiza en todos os seus contextos (paz, etnias, xénero, dereitos laborais, inmigración...).

Ós pobos e aldeas non lles queda moito tempo de vida, a sangría do despoboamento é un síntoma de enfermidade orgánica. Si non hai un emerxente proceso de transición dende unha cultura

hexemónica urbanocéntrica a un modelo cultural e político consciente do factor esencial da vida e o medio rural para o sostemento da poboación humana: o arte alimentario (agri-Cultura), os valores comunitarios da sociedade labrego-rural nutricia e a redacción de unhas novas relacións campo-cidade dende o valor da terra e a ética ecolóxica. Está en xogo non so a supervivencia do contexto rural senón o da sociedade en xeral.

10. Da illa ó arquipélago: a forza humana da rede social. Estes días escoitamos voces que manifestaban a degradación demográfica e sociocultural e a necesidade da rede dende as diferentes particularidades. En diferentes lugares do mundo temos retos e necesidades similares. Se algo nos quedou claro son as enormes potencialidades pedagóxicas dos entornos rurais, e faise necesario crer nelas: as persoas que vivimos nas aldeas, os equipos docentes e as administracións públicas, as cales deben facer un esforzo por adiantarse ós tempos. Debemos ser conscientes da forza e o coñecemento para loitar por un novo modelo educativo máis aberto e entroncado na comunidade, máis libre, como dicía María Montessori: 'debemos axitar a vida e deixala libre para que se desenvolva'.

So dende a creación de vínculos humanos entre as propias comunidades rurais e entre os territorios dende unha visión internacional (local-global), poderemos seguir empuxando unha toma de conciencia persoal e colectiva para encarar outro modelo de desenvolvemento menos agresivo e máis acorde coas necesidades ecolóxicas, de xustiza e equidade social.

Cortes de la Frontera, 6 de abril de 2024

MANIFESTUA: "BIRPOPULAKETARAKO LANDA HEZKUNTZA BATEN ALDE" (Euskera)

Nazioarteko Kongresua burutu dute Cortes de la Fronteran (Malaga), "Birpopulaziorako landa-hezkuntza baten alde" lelopean, landa-inguruneak bizi duen biziraupen-egoerari buruz ikuspegi kritiko batetik hausnartzeko, gizarte-, hezkuntza-, kultura- eta politika-arrazoietan sakonduz.

Argi dago alarma-egoera baten aurrean gaudela, gizakiak planetan duen biziraupenari buruz. Klima-aldaketaren esparruan egin berri diren ikerketa zientifiko eta nazioarteko akordio guztien arabera, gizakia eta natura arteko harremanetan ekoizpen-norabidea erabat zuzentzen ez bada, kolapso ekologikoaren eta ekozidioaren mehatxua nabarmen handituko da, eta atzeraezina bihurtuko da. Horrek esan nahi du klima-aldaketaren eta trantsizio ekologikoaren aurkako borrokan inplikatzeko eta industrializazioak eta hiri-kontzentrazioak eragindako disfuntzioak gainditzeko apustu garbia egin behar dela. Postulatu honen arabera, kongresu honetan parte hartzen dugunok honako hau adierazi nahi dugu:

1. Egoki deritzogu Trantsizio Ekologikoko eta Erronka Demografikoko lehen politikak hasi direla ikustea, estatuko, Europako, eskualdeetako eta udaletako administrazio publikoen programa ugariarekin, baina uste dugu ez direla nahikoak. UNESCO bera "Eraldaketa sozialerako eta garapen iraunkorrerako aldaketaren hezkuntza" lantzen ari da, klima-aldaketari arreta berezia eskainiz, eta irakaskuntza/ikaskuntzako curriculum-ikuspegi berriak proposatzen ditu "Green Schools" (Eskola Berdeak) kontzeptutik, lurraldearentzako berrikuntza-zentro gisa.

Hezkuntzaren eragile garen aldetik, ezin gara sentitu mugen kontrol politiko, ekonomiko eta kulturalaren aldeko borroka gisa gertatzen ari diren gatazka belikoetatik kanpo, biztanleria zibila izanik protagonista harrapaketa, masa-desplazamendu, genozidio eta abarretan. Gure eremutik, balio kritikoen hezkuntza landu behar da, bakearen kultura bere helburuen erdigunean izan dezan.

2. Politika publikoetan beharrezkoa eta premiazkoa den aldaketa, landa-garapenerako estrategiak sartuz, herrirentzako ekonomia berri bat suspertzera bideratuak, batez ere, hezkuntza-, prestakuntza- eta gizarte-ekimenen eremuari eragiten diotenetan, biztanleria-, kultura- eta ekonomia-maila irauli baitezakete. Aldaketa horiek ez datoz, orain arte bezala, landa-errealitatetik kanpoko teknokraziak antolatuta, eta herritarren eta haien tokiko jakintzen pertzepzioa eta parte-hartzea izango dute.

Politikak eta administrazio publikoa landa-komunitateen zerbitzura egon beharko liriateke, eta ez alderantziz, gertatzen den bezala. Bizitza sozio produktiboa lortzeko baldintzak hobetzera bideratu beharko liriateke, tokiko biztanleria finkatzeko eta biztanle berriak iristeko: pizgarriak eta fiskalitatea, etxebizitza eskuratzea, zerbitzu publikoak, energia alternatiboak, nekazaritzako elikagaien eraldaketa, lurraldearen antolamendua eta "naturaren kontserbazio kulturalerako" ikuspegi berriak. Azken batean, nekazaritza, basogintza eta abeltzaintzaren kudeaketa, agroekologiaren, ekoizpen txikiaren eta zerbitzu ekosistemikoen ikuspegitik.

3. Naturarekiko eta gizarte-batasunarekiko harreman berria, klima-aldaketa moteltzeko. Landa-ingurunea, oro har, bizitzaren oinarrien eta, bereziki, hiriaren (airea, ura, elikagaiak, energiak, materialak, eskulana...) mantenu-eremua da; herri edo herrixketan populazio aktiborik ez badago, haien kudeaketa sozioekonomikoa eta kulturala umezurtz geratuko da (gertatzen ari den bezala), eta arriskuan jarriko du datozen belaunaldien etorkizuna. Hezkuntza berriak jakintza- iturritzat hartu behar du hori, ekartzen digun guztiagatik, lurralde bakoitzeko jakinduria idiosinkratikoen baliabide pedagogiko handi eta askotarikoagatik. Naturarekiko dugun eko mendekotasuna eta lurra zaintzeko eta maitatzeko konpromisoa hartzeko premia jabetzen lagunduko digun hezkuntza.

Azken hamarkadetan, nekazaritza-zientzia ekologikoak erakutsi du nekazaritzaren eta nekazaritzaren arloko kultura familiarra kudeatzeko ereduak, elkarrenginaren hurbiltasun- harremanari eta ingurumen-inpaktu txiki teknologiei lotuta, klima-aldaketa moteltzen duela, nagusi den nekazaritza-eredu industrial eta toxikoaren aldean. Ikuspegi antropozentriko zaharretik naturan integratuta sentitzera garamatzen ikuspegi berri batera igaro beharko genuke, organismo biziak garen heinean eta inguratzen gaituzten bezainbeste. Kultura berri horrek ez du eraginik ingurunearen manipulazio bereizi gabe, baizik eta truke kontziente, sentikor eta babeslean.

4. Landa-bizitza komunitarioa errekueratzea: zaintza, babesa eta elkarrekiko afektuak. Hezkuntzak bizitza erdigunean jarriko duen gizarte bat eraikitzen lagundu behar du, pertsona guztiena, baita baldintzatzen gaituzten izaki eta espazio bizidun guztiena ere. Horregatik, gure ustez, komunitatea esparru egokia da gaitasun sozialak garatzeko, nor bere burua eta gainerakoak onartzeko. Horrek elkarrekiko laguntza eta emateko gaitasuna sustatzen laguntzen du, loturen eta afektuen garrantzia balioetsiz. Landa-komunitatea jatorrian bertan birsortu behar da, harremanen hazi gisa, ikasteko ezinbesteko gune gisa, guztion jakintzak partekatu, ezagutu eta baloratzeko, eta etorkizuneko proposamenak elkarrekin eraikitzeko.

Beharrezkoa da herri txikiarentzako ekonomia bat, lehenik eta behin, Tokiko Sistema Agroekologikoa (SIAL) eta haren ekonomia historikoa, originala eta benetakoa, berreskuratuko, birgaituko, eguneratuko eta modu integratuan modernizatuko dituen, baliabide naturalen aprobetxamendu jasagarriari lotuta; bigarrenik, beste sektore batzuen aukera eta jardura ekonomiko berriak txertatzen ditu, modu osagarrian, oinarri sozioekonomikoa dibertsifikatzen dutenak eta demografia handitzen eta komunitatearen gizarte-egitura konplexu, kohesionatu, askotariko eta aberatsago bihurtzen laguntzen dutenak. Bi oinarri ekonomiko horien gainean, agroekologiko, historiko, eta dibertsifikatua eta osagarri berria, ordena ekonomiko berria eta ongizate-komunitate berria eraiki beharko lirake herrixka edo herrian, landa-hiri harremanak testuinguru horretatik birsortuz.

5. Hezkuntza-curriculumaren ikuspegi berri bat: lurraldearen ezagutza kontuan hartzen duten hezkuntza-programak. "Landa-ikuspegi" berri bat ireki behar da hezkuntza-sistemaren barruko edukiak eta metodologiak garatzean, bai eta hezkuntza ez-formaleko estrategietan ere. Komunitate hezitzaileak gara, bizitza sortzen eta birsortzen den tokian gaude; ekarpen handia egin behar dugu pertsona berdinekin beste harreman batzuk eraikitzeko, horrela komunaren balioa eta naturarekiko kontaktua berreskuratuz. Hain beharrezkoa eta sendagarria den zerbait, harreman pausatua, adinekoren entzute aktiboa eta belaunaldien arteko harreman ordezkazekin, lurraldeetara egokitutako ikaskuntzak irakasten dizkigutenak. Balio demokratikoetatik abiatuta eraikitako oinarriko curriculumak,

landa- eremuetako geografien eta berezitasunen errealitatea barne hartzen duena. Curriculum irekia, hezkuntza-komunitate bakoitzari lan- ildoen eta metodologiaren definizio zehatza egiteko aukera emango diona, aurrekoa kontuan hartuta.

Egokiena hezkuntza-sistema osorako eta, bereziki, landa- eremurako curriculum bat birprogramatzea izango litzateke, "landa-optika" edukien zeharkako elementu gisa txertatuta. Orain arte, bertan agertzen den ikuspegia erdiguneko hiri- aurrekontuetatik diseinatzen da, non gizarte-testuinguru horrek leku marjinala duen. Landa- komunitatearentzako zerbitzuekin lotutako ikaskuntza-prozesuak txertatzeaz gain, bai ikasleentzat, bai irakasle-taldeentzat eta guraso-elkarteentzat, errealitatearen gizarte-aldaketarako proposamenak bideratzeko helburuarekin. Dinamika horiei esker, tokiko nortasuna landu daiteke benetako beharren problematizazioarekin.

Paulo Freirek zioenez, "hezkuntza maitasun-ekintza bat zen, eta, beraz, balio-ekintza bat".

6. Hezkuntza-antolamendua eta irakasleen prestakuntza landa-etikatik eta ingurumen-etikatik abiatuta. Eskolak ixten dira haurrik ez dagoelako, ez al litzateke hobe eskolak irekitzea egon dadin? Premisa hori funtsezkoa da. Kontuan izanik eremu honetako hezkuntza-zerbitzuen errentagarritasun monetarioaren irizpideak ez duela inoiz oztopo izan behar, hiri-munduan gertatzen den bezala. Ikuspegi politiko eta ekonomiko berri horrek esan nahi du hezkuntza-estrategiak ez daudela hautestontzietako biztanleria/boto ratioaren kontabilitate- kalkularen mende. Horrek esan nahi du politiken finantziazioa bere onera ekarri eta ber bideratu behar dela. Horretarako, hezkuntza-ikerketak kualitatiboak eta parte-hartzaileak egin behar da, dagoeneko lurraldeetan dauden praxiei buruz, eta esperimentazio-eremu berriak ireki behar dira.

Testuinguru horri atxikitako irakasle gehienek ez dute lurralde- errealitatea ezagutzen, eta, horregatik, konplexua da berezko nortasuna duten eta egokituta dauden hezkuntza-proiektuak inplementatu ahal izatea. Irakasleen prestakuntzak berariazko lanbide-profil bat izan behar du, landa-eskolaren errealitateari heltzeko ezagutza eta prestakuntza kontuan hartuko dituen (gela multigratuak, aniztasuna, metodologiak eta hezkuntza-tresnak). Prestakuntza horrek ikasleak beren banakotasunean ezagutzeak duen ezinbesteko garrantzia transmitituko du, baita familiaren, komunitatearen eta jatorrizko eta kide den nekazaritzaren eta landa-ingurunearen zati gisa ezagutzeak duen garrantzia ere. Herri-jakintza zientifikoaren eta jakintzaren arteko beharrezko bitartekaritza sustatuz. Ikaskuntzak plazera, gogoia, alaitasuna eta maitasuna eraman behar ditu, balioetan hezteak, "jakitea, izatea eta egotea; denok hezten dugu eta heziak gara".

7. Hezkuntza ez-formala, hezkuntza eta etengabeko hezkuntza. Hezkuntza ez da eskola-eremura edo esparru akademikora mugatzen, sistema hori gainditzen du eta bizitzarekin lotzen eta integratzen da, bizitzan zeharreko hezkuntza gisa ezagutzen dugun horretan (hezkuntza iraunkorra eta hedatua). Testuinguru horretan garatzen diren landa-hezkuntzako beste esperientzia batzuk berrikusi, lokalizatu eta ezagutu behar dira, lurraldeko beste erakunde profesional eta sozial batzuen bidez, ikaskuntza-aberastasunez beteta baitaude. Landa-munduaren dinamismorako ikuspegi kritikoa duten prestakuntza-eskaintzak birsortzea, kanpoan eta esparru akademikoekin elkarrekintzan eta landa-garapenerako politikekin lotuz. Bestalde, alfabetatze digitala eta ikus-entzunezkoa nagusi dira "informazioaren eta ezagutzaren gizartean". Teknologia berriak, balioak eta kultura-aldaketako prozesuen sorrera direla eta, oro har, industrializazioak eragindako ordenamenduaren trantsizioan gaudela pentsa dezakegu, ekonomia eta bizimoduak sortzeko eredu berrietarantz.

Tresna telematikoek aukera berriak ematen dituzte enpresa handietako langileen eta hirietan kondentsatutako administrazio publikoetako langileen deskontzentrazioarako; energia berriztagarria tokian-tokian ekoizteko eskuragarri dauden teknologiez gain, enpresa berriak ere badaude, baliabideen aprobetxamenduari edo birziklapenari, berrikuntzari eta gizarte- eta ingurumen-erantzukizun korporatiboari, hurbileko elikadurari eta abarri lotutakoak. Horiek aukera eta balio multzo bat dira, eta herri txikien eskura jartzen dira tokiko garapen-eredu propioa berrantolatu ahal izateko. Horrela, gizarte-sormena eta gizarte-ekimenaren eta ekimen ekintzailearen kultura biderkatzen dira. Bizitzea etengabeko egitea eta ekitea da, ingurunera egokitzeko eta berriro asmatzeko mekanismoetatik abiatuta.

8. Dimentsio soziokultural

Hezkuntzak garapen endogenoaren eta komunitarioaren ikuspegitik eutsi behar die prozesu sozioekonomikoei, pentsatzeko, erabakitzeko eta jarduteko gai den herri baten identitate gisa. Egunerokotasunetik sortutako kultura, norberarena, gure arbasoek utzi dizkiguten jakintzak eta munduko gainerako herrien beste kultura, jakinduria eta sorkuntzak aintzat hartzekoa. Nekazarien ezagutzaren arrazionaltasun ekologikoaren erreskateari arreta berezia eskainiz (memoria biokulturala), zientzia agroekologikoak erakutsi baitu baliagarria dela klima-aldaketaren aurkako borrokan kudeaketa eraginkor eta iraunkorrerako (familia-nekazaritza). Herrien Elikadura Subiranotasunaren praxia hartzen da jomugatzat, non elikaduraren arteak giza eta osasun eskubide gisa duen balioa lehenesten den, klima-aldaketa moteltzen duten praktika agronomikoekin; eta ez eskala globaleko nekazaritza-industria negozio gisa, non elikaduraren kontrola eta atmosferara egiten diren karbono-isurketen toxikotasun handia lehenesten diren. Baita berdintasuna eta justizia bere testuinguru guztietan erabiltzeari ere (bakea, etniak, generoa, lan-eskubideak, immigrazioa...).

Herri eta herrixkei denbora asko geratzen zaigu bizitzeko, despopulazioaren odolustea gaixotasun organikoaren sintoma da. Kultura hegemoniko urbanozentriko batetik giza biztanleriari eusteko bizitzaren eta landa-ingurunearen funtsezko faktoreaz jabetzen den kultura- eta politika-eredurako trantsizio-prozesu azaleratu berri bat ez badago: elikaduraren artea (agri-Kultura), nekazari-landa elikaduraren gizartearen balio komunitarioak eta landa-hiri harreman berriak idaztea lurraren baliotik eta etika ekologikotik abiatuta. Landa-ingurunearen biziraupena ez ezik, gizarte osoarena ere jokoan dago.

9. Uhartetik artxipelagora: sare sozialaren giza indarra. Egun hauetan, degradazio demografiko eta soziokulturala eta berezitasun desberdinetatik sarearen beharra adierazten zuten ahotsak entzun ditugu. Munduko hainbat lekutan antzeko erronkak eta beharrak ditugu. Zerbait argi geratu bazaigu, landa-inguruneen potentzialtasun pedagogiko izugarriak dira, eta beharrezkoa da horietan sinestea: herrietan bizi garen pertsonak, irakasle-taldeak eta administrazio publikoak, garaietara aurreratze ahalegina egin behar dutenak. Maria Montessorik zioen bezala, indarra eta ezagutza izan behar ditugu hezkuntza eredu berri eta irekiago eta komunitateari lotuago baten alde borrokatzeko: "bizitza astindu eta aske utzi behar dugu, gara dadin". Landa-komunitateen eta lurraldeen arteko giza loturak nazioarteko ikuspegi batetik (tokikoa eta globala) sortuta soilik, kontzientzia pertsonala eta kolektiboa hartzen jarraitu ahal izango dugu, hain erasokorra ez den eta premia ekologikoekin, justiziarekin eta gizarte-ekitatearekin bat datorren garapen-eredu bati aurre egiteko.

Cortes de la Frontera, 2024ko apirilaren 6^a

