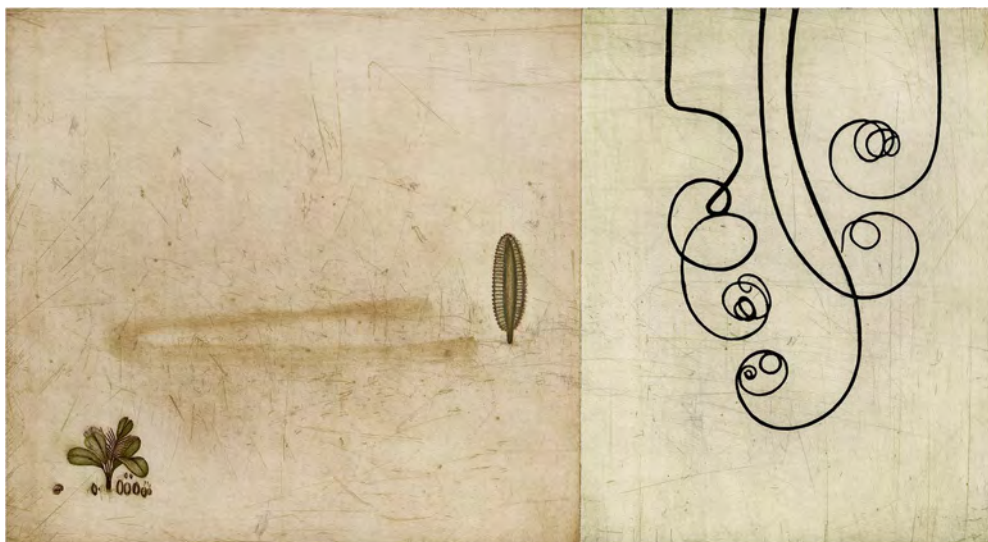


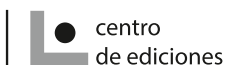
perspectivas contemporáneas de educación rural & aportaciones desde la red educorural

edición de red educorural



sendas y travesías del pensamiento 39

Perspectivas contemporáneas de educación rural. Aportaciones desde la Red Educorural



Perspectivas contemporáneas de educación rural. Aportaciones desde la Red Educorural

edición de red educorural



**Diputación Provincial
de Málaga**

**centro
de ediciones**



 **POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL**



*Agradecemos la colaboración del artista
Paco Aguilar, facilitándonos el grabado
que aparece en la cubierta.*

Edición: Instituto Paulo Freire/CEDMA-Diputación de Málaga/
COCEDER/PROCIE-Universidad de Málaga/CAS/AIMFR

Coordinación: Antonio J. Viñas Márquez, Virginia Martagón Vázquez,
José Ignacio Rivas Flores, M. Jesús Cordero Villarreal, José Luís del Río Fernández,
Natividad García Hernández, pep aparicio guadas

Imagen de la cubierta: *Naturaleza II* (Aguaforte, aguatinta
y punta seca sobre cobre y cinc), 2004, Paco Aguilar

Diseño: gap

Autoría

© Red Educorural

© Instituto Paulo Freire de España

© Los autores

ISBN: 978-84-129962-1-0

Depósito legal:



Índice

INTRODUCCIÓN	II	7
EN MEDIO DEL MUNDO, DE LA TIERRA Y DE LA VIDA...		
EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN RURAL	II	
El lugar de la educación rural		12
La isla en archipiélago: Red Educo Rural		16
I. EDUCACIÓN PARA EL MUNDO RURAL DEL PORVENIR:		
DE LA ALDEA COSMOPOLITA A LA CIUDAD AGROPOLITANA	2I	
1. La historia conjunta de la ciudad y la aldea		21
2. ¿dónde estamos ahora en la historia de las relaciones campo/ciudad?		22
3. ¿A dónde deberíamos ir? ¿Qué territorios rurales queremos?		23
4. Por una educación rural para la vuelta al campo: nativos digitales, sí; nativos terrenales, también		24
5. Diseño y construcción de ciudades agropolitanas y aldeas cosmopolitas		24
Referencias bibliográficas		25
II. RURALIDAD, AGROECOLOGÍA Y ECONOMÍA DE LOS CUIDADOS	27	
Permitidme unas notas previas		27
Unas pinceladas sobre el realismo que nos condujo por caminos erróneos.		28
Síntesis		32
III. EL PROCESO EDUCATIVO EN EL MEDIO RURAL	33	
Introducción		33
1. Algunos casos de la historia rural		34
2. Los procesos educativos en el medio rural		37
3. Coordinarse, caminar en red con los otros movimientos sociales presentes en el territorio rural		40
4. Demandas y necesidades en el medio rural		42
Una política de empleo		43

	5.	Desarrollar una política de cuidados adaptados al medio rural	45
	6.	Desarrollo de la conectividad en el medio rural	46
	7.	Cohesión territorial en las áreas básicas del Estado del Bienestar	47
8	IV.	EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN LA RURALIDAD	49
		Contexto actual de la educación a lo largo de la vida en la ruralidad	52
		Bases para una educación a lo largo de la vida en el ámbito rural	55
		Referencias bibliográficas	58
	V.	EL HACER EDUCATIVO DEL MOVIMIENTOS SIN TIERRA (MST) EN BRASIL Y LA PRAXIS QUE SUSTENGA LA PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO EN SU CONEXIÓN CON LA AGROECOLOGÍA	59
		Introducción	59
		La constitución histórica del MST en Brasil	62
		El debate y la lucha por la educación en el MST	64
		La Pedagogía del Movimiento y la praxis educativa del MST	70
		Educación en Agroecología en el hacer educativo del MST	74
		Referencias bibliográficas	77
	VI.	LOS SABERES EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD. INFORMALIZAR LA EDUCACIÓN PARA EL DIÁLOGO DE SABERES	81
		Introducción: sobre la educación como dimensión social	81
		El papel de la universidad en relación con el conocimiento rural	83
		Tensiones en el seno de la universidad y relación con el rural	84
		La necesidad del diálogo	86
		Territorios teóricos de donde partir hacia el diálogo	87
		Estrategias metodológicas para el diálogo	89
		Algunos logros y resistencias en Arredor do Rural	95
		Continuidades y prioridades	98
		Referencias bibliográficas	99
	VII.	VISIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL MUNDO RURAL: LA ESCUELA Y SU ORGANIZACIÓN DESDE UN ENFOQUE INTEGRAL	103
		Análisis del marco normativo vigente	104



Otro de los aspectos que incide negativamente en el funcionamiento de la Escuela rural es la formación del profesorado	105
Organización escolar y curricular: tiempo, espacios, personas	106
Dificultades y oportunidades de los niños y niñas	108
VIII. FORMACIÓN PROFESIONAL CON, EN, PARA Y POR	
EL MEDIO RURAL	111
Promoción del desarrollo sostenible	111
Retos de la formación profesional rural	112
Adecuación de programas y contenidos	112
Formación con enfoque territorial	113
La formación del profesorado	113
Hacia una conclusión transformadora	113
Un llamado a la acción	114
Referencias bibliográficas	114
IX. PREESCOLAR NA CASA	117
I. Misión y concepto de la experiencia	117
II. Principios de actuación	118
III. Necesidades	122
IV. Marco de actuación	123
V. Contenidos. temática relacionada	128
X. MODELO DE CUIDADOS DE LAS PERSONAS MAYORES	
‘EN MI CASA Y EN MI ENTORNO RURAL’. HISTORIA Y PROYECTO DE VIDA	131
Características actuales del entorno rural	131
Pilares del modelo de cuidados en el medio rural del siglo xx	133
Trilogía del nuevo modelo de cuidados denominado “en mi casa y en mi entorno”	133
Historia de vida	134
Proyecto de vida	134
Objetivos del proyecto cuidados “en mi casa y en mi entorno”	134
Elementos de riesgo que pueden dificultar el proceso del modelo de cuidados “en mi casa y en mi entorno”	135
¿Por qué tiene sentido este proyecto en un Congreso de Educación Rural?	135

XI.	PROYECTO BIOCUIDADOS-COCEDER	137
-----	------------------------------	-----

	EPÍLOGO	141
--	---------	-----

	CONSTRUIR ESTRATEGIAS Y DESBORDES CREATIVOS	141
--	---	-----

	Diversas situaciones y posibilidades	141
--	--------------------------------------	-----

	Lo que cambia y sus contradicciones	143
--	-------------------------------------	-----

	Experiencias desde diversas ruralidades	144
--	---	-----

	La formación en estrategias rurales	146
--	-------------------------------------	-----

	Referencias bibliográficas	148
--	----------------------------	-----



Introducción

En medio del mundo, de la tierra y de la vida... el lugar de la educación rural

11

Antonio J. Viñas Márquez¹ y pep aparicio guadas²

“... despachar la experiencia campesina como algo que pertenece al pasado y es irrelevante para la vida moderna; imaginar que los miles de años de cultura campesina no dejan 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, de demasiadas vidas.”

JOHN BERGER

“¿Y si el problema de la despoblación comenzó por la falta de atención y la constante discriminación hacia todas las mujeres de nuestros pueblos? Es tan obvia la respuesta que duele. En nuestras manos, y no solo en las de las mujeres rurales, está la solución. Y aunque son ellas las que han empezado con sus proyectos a no dejar que se muera el medio rural y sus habitantes, tenemos que involucrarnos todos para que todas cuenten y sean visibles.”

MARÍA SÁNCHEZ

“Hoy menos que nunca puede separarse la naturaleza de la cultura, y hay que aprender a pensar ‘transversalmente’ las interacciones entre ecosistemas, mecanosfera y Universo de referencia sociales e individuales.”

FÉLIX GUATTARI

¹ Educador popular en el mundo rural.

² Educador popular y maestro; miembro del consejo gestor del Instituto Paulo Freire de España y habitante del mundo rural.

El lugar de la educación rural

12

Hace ya algún tiempo, desde diversas entidades, organizaciones, personas, territorios... hemos ido proponiendo proyectos-programas-procesos de aprendizaje, a partir de nuestros lugares en el mundo rural y, también, a partir de las prácticas reales de habitar ese mundo rural de una manera otra: hacíamos y pensamos ese quehacer en los márgenes o en las instituciones, en las aldeas o en las sendas... y un primer momento fueron las diversas iniciativas que se arrojaron o que surgieron en torno a los territorios rurales en los cuales fuimos capaces de poner en marcha núcleos de la acción socioeducativa, desde el tardofranquismo hasta hoy, a través de los Colegios Familiares Rurales, Escuelas Campesinas, Centros de Formación Profesional Agraria, COCEDER, CAS, Universidades Rurales Paulo Freire, etc. que constituían bases para implementar una profunda transformación del mundo rural en el cual habitábamos y, además, un inicio de procesos de transición social y ecológica, poniendo en el centro de estas acciones y reflexiones, las mujeres y los hombres que en movimiento luchaban, y luchan, *por un mundo rural vivo* que, en cierta manera, pusimos violeta sobre blanco en 2007: *‘han ido trazando las vías –campesina, cristiana, feminista, agroecológica, libertaria, popular...– que las mujeres y los hombres ya siendo el camino mismo, sin distinción, hemos realizado (...) y verifica, entre otras cuestiones, la definición de las mujeres y los hombres campesinos como intelectuales que materializan las prácticas y, haciéndolas hablar, sistematizan y construyen teorías...’*³

Era, y es hoy, una pedagogía en movimiento del movimiento de las mujeres y los hombres que deseaban y desean cambiar el estado actual de la cuestión de la educación rural –no solamente...–, siempre vinculados con y por la tierra, una tierra a veces arcaica, a veces futurista, pero siempre una tierra que significa y constituye un lugar y, en ese lugar, es donde habitamos la gente, donde se relaciona la gente, donde se materializan los cuidados, donde germina el amor y los frutos... muchas veces, casi siempre, a la intemperie. Y estos lugares se urden y plantan en la coefectuación de naturaleza y cultura, y somos la gente que pasea y rompe la tierra, cultiva, que recolecta y hace paisaje, que cría y nutre la vida, que acoge y cuida a los seres vivientes... esta gente somos y hacemos casa y tierra, en el mundo rural real. Y, tal y como consideramos, se requieren *‘procesos de tránsito-transducción-transición* (donde

³ AA.VV. (2007). *Algunas iniciativas formativas para un mundo rural vivo*. Diálogos. Educación y formación de personas adultas. Diálogos SL. Barcelona.



la educación y la formación permanente y popular tienen una dimensión clave, y es por esa cuestión que requieren de una doble articulación aprendiente; por una parte, un proceso de ruralización integral e íntegro que vincula de una manera efectiva-y-eficiente el tránsito-transducción-transición personal y social, cultural y sexual —conócete a ti mismo así como conoce y cuida de los contextos ambientales, vitales... planteamiento vital de Sócrates—. Y, por otra parte, de un proceso de decrecimiento no tan solo económico sino también, a la par, de intereses, deseos..., es decir, libidinal que refuerza el cuidado y la atención-escucha política al resto de los seres vivientes —de nada demasiado, como proponía el concepto-precepto-afecto delfico.⁴

Esta pedagogía de la cre-acción, de la cooperación y de la insumisión es inherente a la propia vida y, también, a los procesos de recombinación que ella y la tierra requieren y posibilitan y establecen una comunicación multinivel y multipolar que han de impulsar las prácticas y los conocimientos en los territorios rurales para así poder *‘centrar-nos a revelar com la vida mateixa, a través nostre, té el potencial de curar lloc a lloc, comunitat a comunitat, bioregió a bioregió. Ara, més que mai, recuperar la nostra autonomia com a individus, com a territoris, i la confiança en les nostres capacitats, és cabdal’*⁵.

Pues de esta manera y procedimiento las mujeres y los hombres rurales creamos-construimos, desde la memoria de la tierra y con la memoria de nuestras gentes, para poner en marcha procesos-programas-proyectos de transición-liberación ecosocial, real y cotidiana, en los cuales los itinerarios-caminos-sendas de aprendizaje y/o educación son los que nos hacen humanos, a la par que devenimos sujetos en procesos y, a la vez, procesos en sujetos como práctica política y educativa primera, pues *‘sense educació no és possible transformar de manera políticament activa, i sense una nova hegemonia cultural —una hegemonia que sap que ha d’estar en moviment constant per escapar de la captura del capitalisme cognitiu— no és factible que aquestes formes recombinades i no fetitxitzades puguin abastir-les totes, democratitzar-se en sentit profund de la paraula, ser capacis de generar altres realitats.*⁶

⁴ APARICIO BARBERAN, Marina y APARICIO GUADAS, pep (2024). ‘Aprender, transversalmente, en el movimiento de las economías diferentes’ en: *Desde abajo. Aprendizaje en los movimientos de las economías diferentes*. Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Xàtiva.

⁵ FREIXA RIBA, Vanesa (2023). *Ruralisme. La lluita per una vida millor*. Ara Llibres. Barcelona.

⁶ RUIDO, Maria, (2019). ‘Obstinació’ en: *Humanitats en acció*. Raig Verd editorial. Barcelona.

Es en esta situación en contexto en la cual debemos y podemos recuperar, como se podrá apreciar en los textos que introducimos, la praxis constitutiva de un ruralismo no-idealizado, de nuevo cuño, que lucha al mismo tiempo contra su banal ideologización conservadora y autoritaria –la perspectiva populista del capitalismo neoliberal– junto con y, a la vez, contra una urbanización superficial e insignificante del mundo rural, de nosotros las gentes que habitamos el país, los paisanos, que somos los nietos y bisnietos de los campesinos, que quizás olvidamos muchas cosas pero no las fundamentales que, en la actualidad, son las que nos están posibilitando la recuperación de la memoria viviente de nuestros ancestros y trasladarla, piedra a piedra, pared a pared... al presente-futuro, en una apuesta legítima y imperativa por la *recampesinización* del mundo y de la vida, en un doble proceso de articulación de la vida y la cultura que de manera evidente debieran de concertar y vincular las transiciones ecosociales: singulares y comunes, a pequeña escala, como estamos implementando, con una clara perspectiva y dinámica de coordinación y asociación... *por un mundo rural vivo y digno*.

Esta *recampesinación*, a la que aludimos desde ya hace mucho tiempo⁷, no es posible sin un proceso abierto y flexible de *reruralización* –nuevas ruralidades– mediante la recomposición y recombinación de los saberes y usos ancestrales, estableciendo nuevamente la continuidad –actividades, valores, solidaridades cooperaciones, convivialidades...– en las ‘economías rurales’ que ponían en el centro de su dimensión política y cultural el cuidado de la naturaleza, en la cual estamos inmersos, y de los seres vivientes y, la educación permanente y popular, rural y partisana, es imprescindible para asegurar la transmisión afectiva y efectiva y, a la par, afirmar una profunda descolonización urbanocéntrica, capitalista, extractivista y patriarcal.

Una *reruralización* con unas acciones y ideas enraizadas en el pasado pero bien plantadas en el presente-futuro, y que garanticen el bien vivir de las mujeres y hombres que habitamos esta tierra...- una *reruralización* que sobre todo debe injertarnos potencia para retomar la vida en comunidad, desde las singularidades construidas por cada una de nosotras en los ámbitos y/u oficios en los que ejercemos nuestra

⁷ GALLAR HERNÁNDEZ, David (2011). ‘La construcción de una nueva ruralidad sostenible: Universidad Rural Paulo Freire’ en: *Raons d’un medi rural viu/Un nou paradigma de vida: paisatges i passatges*. Seminaris d’estiu. Enguera: <http://institutpaulofreire.org/seminario-de-2011/#1523378942912-f3f0a159-f0cd705d-e6f2>



vida hacia una nueva vida comunitaria en la que, además, seguimos aprendiendo de los errores, entendiendo que hay escuela toda la vida y, viceversa, toda la vida en la escuela; *una reruralización* que, necesariamente, ha de “*iniciar la transició ecològica i social*” como afirma Vanessa Freixa Riba, per exemple, tot seguint i impulsant accions i activitats des de la inspiració del moviment Colibrís: ‘*crida a la insurrecció de la consciència i denuncia el mite del creixement infinit i del consum excessiu. Els valors en que es basa s’especifiquen en vuit propostes: encarnar la utopia, portar a terme una vida sòbria i feliç, situar l’ecofeminisme com a centre del canvi, plantejar l’agroecologia com alternativa, vincular la terra i l’humanisme, refundar l’economia i establir una altra educació...*’⁸

Y la educación rural por la cual apostamos es imprescindible para poder afrontar los tiempos en los que vivimos y, también desafiar presente-futuro y algunas de sus características, perfiladas en todos los textos que introducimos, incorporan una dimensión dialógica-amorosa-liberadora-práctica... y ha de actuar contra la colonización, de nuevo tipo, que el virus del fascismo social –como autoritarismo patriarcal, como educación domesticadora y opresora, más o menos activa, que oculta los antagonismos y las explotaciones –de la naturaleza, de los seres vivientes– que componen el vivir cotidiano de las mujeres y de los hombres en situaciones-en-contexto actuales y, en ese vivir cotidiano, la praxis freireana injertada con otras aportaciones y asociaciones: decoloniales, feministas, ecologistas, antirracistas, antagonistas... favorecen la lectura del mundo y de la palabra, ayudan a establecer prácticas de ruptura sociopolíticas, democráticas.

Y, ‘*a veces, a fin de rebatir una sola frase es necesario contar toda una vida*’⁹, como nos enseñaron John Berger y el mediero para el que trabajamos en algún momento... y entonces es cuando comprendemos que la ardua senda de la pregunta, significa e implica la apertura al otro y a la otra que la propia palabra sugiere, requiere... a la vez qué, simultáneamente, opera también una apertura a un tiempo y a un querer vivir –pasión y testimonio, singularidad, solidaridad y creación social, acogida y mediación...–.

Y comporta un abrirse, además, a la alteridad –carácter fundamental de la materialidad–, que nunca será autoafirmación, sino diá-

⁸ APARICIO BARBERÁN, Marina y aparicio guadas, pep (2024). ‘Picar pedra... fer casa i camí envers la gent i la trobada’ en: *RURALIDADES*. Cuadernos comarcales 3. Instituto de Estudios Territoriales el Caroig, Enguera.

⁹ BERGER, John (1983). *Una vez en Europa*. Editorial Alfaguara. Madrid.

logo e interacción y, muchas veces conflicto y enfrentamiento, constitutivos ambos de una relación y/o mediación dialógica, entre seres vivientes y naturaleza, entre seres humanos, entre la palabra propia y la ajena, entre seres humanos, palabras y el mundo donde subyace el carácter netamente dialógico del sujeto (como inquietud y curiosidad, como inconclusión...) y la potencia de la libertad y la autonomía del ejercicio de la propia voz y del propio cuerpo, en juego y contexto con otras voces y otros cuerpos, por ejemplo activando *el tornallom*, que necesariamente van enlazados con el proceso de emancipación: “...*decir la palabra es el derecho a convertir-se en parte de la decisión de transformar la realidad. Leer la palabra dicha, desde esta perspectiva, presupone la reinención de la sociedad de hoy en día. Dicha reinención exige, por otro lado, la reinención del poder.*”¹⁰

Por otra parte, ese contar toda una vida, que para nosotros en el mundo rural, significa un proceso de aprender con las y los otros que, además, siempre ha de posibilitar una educación rural, desde las acciones y luchas efectuadas hasta la reconstrucción del espíritu material de los saberes campesinos y de las preguntas que una observación y/o afirmación inveterada nos plantea en la actualidad, cotidianamente, la reconstrucción y mantenimiento de las estructuras culturales, sociales, políticas... comunitarias ha de trasladarse también a todas y cada una de las políticas públicas que las instituciones quieran planificar y acordar y así devenir unas islas en un archipiélago común y singular.

La isla en archipiélago: Red Educo Rural

Como una de las conclusiones operativas de la celebración del *I Congreso Internacional de Educación Rural. Por una educación rural para la repoblación*, celebrado en Cortes de la Frontera (Málaga) del 4-6 de abril de 2024, impulsamos la *Red Educo Rural*¹¹ con la idea de crear unas comunidades de aprendizaje, cooperación y acción basadas en vínculos humanos de personas, instituciones y organizaciones sociales que estén por la labor del compromiso en la restauración y dignificación de la cultura y el medio rural en todos sus ámbitos, especialmente desde la pedagogía crítica (educación permanente, educación popular).

Teniendo como base el Manifiesto fundacional¹² esta nueva red

¹⁰ FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós. Barcelona

¹¹ <https://educacionrural.coceder.org/>

¹² <https://educacionrural.coceder.org/index.php/novedades/firma-el-apoyo-al-manifiesto>



nace con vocación de *Foro para la Educación del Futuro Rural* de orden abierto y deliberativo, se orienta al diseño y trabajo en común desde un proceso de toma de decisiones conscientes y democrática.

Consideramos que debe ser el momento de reforzar y revisar 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. Tenemos en el horizonte el cambio de un paradigma de pensamiento hegemónico para afrontar los problemas desde un orden global, agroecológico y escala humana. Para ello, planteamos los siguientes objetivos:

- Analizar las políticas públicas para la Educación, Cultura y 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', 'una aldea cosmopolita' y una 'ciudad agropolitana'. 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 urbanocéntricos, 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 colectivas de educación rural, que se desarrollan en este contexto vía otras entidades profesionales y sociales en el territorio, que están llenas de potencial y riqueza de aprendizajes.
- La alfabetización política, 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', que se prolonga hacia la realidad virtual, el multiverso y el planeta ciborg. 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 popular, histórico-agraria y campesina.

- Influir políticamente, 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 equilibrio territorial rural-urbano desde el ámbito de la economía agroecológica y el ecodesarrollo rural endógeno.

Después de la publicación del libro de Actas que recogía todas las comunicaciones del Congreso¹³, esta nueva aportación como libro, que se ha titulado *Perspectivas contemporáneas de educación rural. Aportaciones de la Red Educo Rural*, trae aquí el sustantivo parecer al respecto que se contemplaron en las ponencias del mismo. Gracias a un segundo esfuerzo de sistematización se vislumbra un paisaje educacional centrado en ruralidades del hoy, variado y rico en sus contenidos. Ópticas que van desde una visión de sociología rural contemporánea que pone en las poblaciones rurales (aldea-pueblos) en uno de los ejes básicos para el sostenimiento del ecosistema planetario, hasta un corte discursivo profundo transversal-horizontal y alentador de la extraordinaria utopía educativa hecha realidad del *Movimiento Sin Tierra* de Brasil ; desde la necesidad de revisar la educación permanente en el medio rural como un dispositivo que tiene que vincular a todas las instancias públicas y sociales al respecto, a unas narrativas experienciales sobre la especial relevancia de la economía de los cuidados con las personas mayores y colectivos vulnerables, empleando metodologías de historias de vida y no-institucionalizadas, sino proyectos innovadores de atención social de proximidad, centralizando recursos en los municipios y comarcas.

En la misma línea de pluralidad se tratan experiencias tan relevantes como la formación profesional en alternancia o el ‘*Preescolar na casa*’, históricas singularidades que han logrado la supervivencia en el tiempo por una implantación estructural y filosófica firme y decidida. Sin olvidar, una necesaria reflexión sobre cómo la universidad debe hacer un esfuerzo integro por encontrarse con la vida, en este caso con la vida rural, es decir, por ‘informalizar la educación’ para integrarse

¹³ <https://educacionrural.coceder.org/index.php/acciones/presentacion/libro-de-actas>



con otros saberes del territorio. O el obligado análisis de la realidad rural desde de una amplia perspectiva de procesos sociales, educativos, culturales, económicos y político que la constituyen y, en otro, el relato vivido desde dentro del sistema educativo para afrontar una educación rural ligada a su entorno natural y superar, no sin ingratitudes y ahínco, la trama burocrática que supone la dirección de una escuela rural contemporánea.

19

Haciendo hincapié, por último, en uno de sus artículos de cómo el campo, el medio rural, ha sido desagrarizado y, por ello, despoblado por decreto ley, hecho que se inició durante el franquismo y ha continuado con la democracia en nuestro país, desde las Políticas Agrarias Comunitarias (PAC), vinculadas a estrategias de monocultivo industriales, tóxicas y de cadenas de distribución de formato *agrobusiness*. Situación que, nos atrevemos a decir, solo es reversible si el territorio rural vuelve de alguna manera a tener su función productiva natural agrícola, ganadera y forestal de proximidad (agroecológica en términos contemporáneos), y se inicie un camino inverso de desburocratización de los servicios públicos. Es decir, promover la ‘soberanía alimentaria’ versus la ‘seguridad alimentaria’. De alguna manera el cerebro humano que componen sus comunidades rurales ha visto cortocircuitadas por disfuncionalidad (no rentabilidad), lo que había sido su sinopsis económica en precario décadas atrás.

Al día de hoy, se necesitaría inyectar financiación a la mejora de los salarios como incentivo y, desde luego, a la defensa de unos precios justos en este sector. Haciendo un trasvase económico de los recursos que se proyectan a la ciudad al medio rural, puesto que, en la actualidad, no cubre en ninguna medida el balance energético de resultados. La ciudad no puede subsistir sin los recursos naturales y territoriales que esquilma a manos llenas (oxígeno, alimento, agua, energías, mano de obra, cementerios de residuos, nucleares, granjas solares, etc.). Por ello, ha de plantearse una política que restituya al campo lo que se ha extraído de forma neoliberal y sistemática. Si bien, el campo en términos de geografía humana puede subsistir sin la ciudad, orgánicamente hablando. Es un hecho esencial y urgente atraer a la consciencia pública el hecho de recuperar la cultura campesina y sus modos de vida aldeanos —aún hoy vilipendiados por obsoletos desde la postmodernidad tecnológica-, y que han demostrado científicamente una excelente gestión del territorio desde un prisma sostenible: la agricultura tradicional fija carbono frente a la agroindustrial con altas emisiones,

cara al cumplimiento de los ODS y la Agenda 2030. Bien advierte el urbanista Lewis Mumford en su libro *La ciudad en la historia* lo siguiente: “Las aldeas están funcionalmente más próximas a su prototipo neolítico que a las muy organizada 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”¹⁴.

Por último, desde esta publicación ponemos a disposición la *Red Educorural* como una comunidad de aprendizaje, cooperación y coefectuación que nos permitirá pasar ‘de isla a archipiélago’, islas unidas por aquello que nos separa. Es decir, sentirnos acompañados en una sociedad que tiende a aislarnos cualitativamente. Invitándoos a participar activamente y a construir estrategias que nos permitan ir construyendo una nueva realidad, mediante acciones (encuentros, debates, publicaciones, documentos de trabajo, etc.). Siendo bienvenidas ideas, críticas, aportaciones o sugerencias que partan de un compromiso firme con esta filosofía de trabajo.

Nuestro agradecimiento a cuántas personas y entidades han hecho posible esta publicación. Como decía Miguel Delibes en su discurso de entrada en la RAE titulado *Mi credo* (1975)¹⁵, el gran manifiesto tapado de la custodia, amparo y salvaguardia del mundo rural español: “Hemos matado la cultura campesina pero no la hemos sustituido por nada, al menos, por nada noble”. En este empeño hemos de disponer nuestros pasos como Red Educorural.

¹⁴ MUMFORD, Lewis (2021). *La ciudad en la historia*. Pepitas de calabaza Editorial. Logroño.

¹⁵ DELIBES, Miguel (1975). *El sentido del progreso desde mi obra*. Miñón SA. Valladolid.



1. Educación para el mundo rural del porvenir: de la aldea cosmopolita a la ciudad agropolitana

Jaime Izquierdo Vallina, ruralista

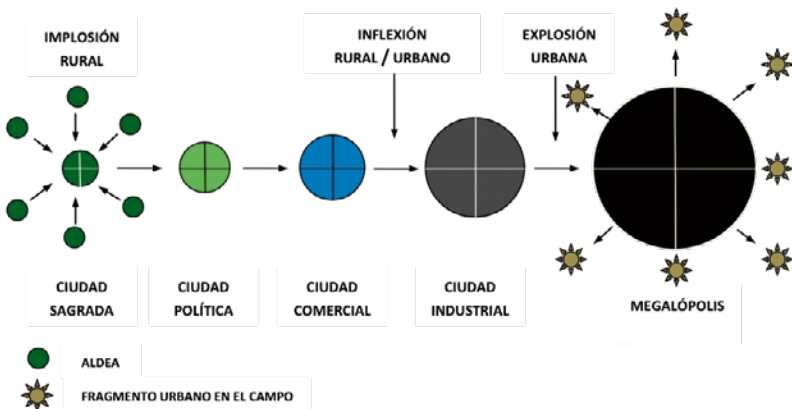
21

En esta ponencia se repasan las relaciones históricas entre la ciudad y el campo, desde el origen de la Revolución Neolítica hasta la actualidad, y cómo a partir de la Revolución Industrial y el auge de lo urbano esas relaciones comienzan a deteriorarse. Una sociedad estrictamente urbana en las formas culturales, formas y estilos de vida no anticipa nada bueno para el futuro de la humanidad. Por ello resulta imprescindible rehabilitar y reactivar los territorios rurales y en ese proceso la vuelta a una educación que nos conecte de nuevo con la tierra y con la Tierra jugará un papel determinante.

1. La historia conjunta de la ciudad y la aldea

En la historia conjunta entre el campo y la ciudad destacan tres episodios. El primero, la **implosión rural** de las aldeas que se reunieron para crear un lugar común y compartido entre ellas y practicar los ritos de conexión con el cosmos. Así nació la ciudad. A partir de esa primera función de la ciudad, vinculado a lo sagrado, vendrán las funciones políticas, la comercial y la más reciente la industrial. El nacimiento de

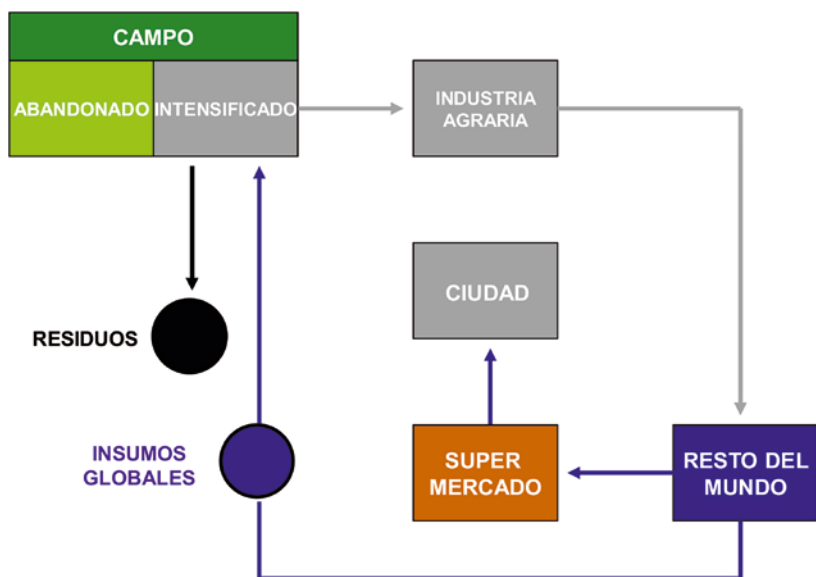
EVOLUCIÓN FUNCIONAL DE LA CIUDAD EN EUROPA



la ciudad industrial daría pie al segundo episodio: la **inflexión** y posterior ruptura entre el campo y la ciudad. Por último, la exageración y la hegemonía de lo urbano acabarían creando las megalópolis. La ciudad sufre una **explosión** y expande sus comportamientos y control por el resto del territorio. Lo que tenemos ahora mayoritariamente en el campo no son aldeas vinculadas a una nueva economía, ecología y cultura del campo sino fragmentos urbanos que han olvidado su historia y desconocen sus posibilidades.

2. ¿dónde estamos ahora en la historia de las relaciones campo/ciudad?

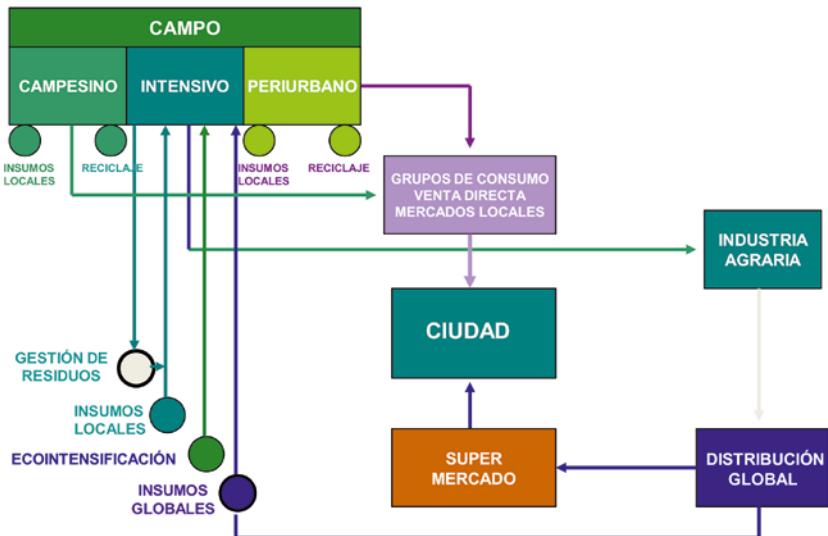
Hasta mediados del pasado siglo las aldeas y las casas campesinas del entorno urbano eran las principales responsables de la alimentación de la ciudad y la globalización alimentaria —a través de establecimientos con nombres evocadores: tiendas de ultramarinos y coloniales— era secundaria. La intensificación e industrialización del campo cambiaron el paradigma y ahora nuestra alimentación depende mayoritariamente de la globalización, de las multinacionales y de las grandes cadenas de distribución. La siguiente figura representa cómo es ahora la relación entre el campo y la ciudad: el campo se ha partido en dos, o está abandonado o está intensificado; los agricultores ya no



23

[perspectivas contemporáneas de educación rural. aportaciones desde la red educorural]

Debemos aplicarnos en buscar una nueva relación con el campo, no podemos conformarnos con la actual ruptura y deriva. La idea que en esta ponencia se defiende es la de configurar tres nuevos escenarios rurales. En primer lugar, la recuperación del medio rural **periurbano** para la producción de alimentos de proximidad y de contacto cotidiano de los ciudadanos con el campo. En segundo lugar, la reforma del medio rural **intensificado** para reducir sus impactos ambientales en forma de contaminación y emisión de CO₂. Y, en tercer lugar, la devolución de funciones y la rehabilitación de los pueblos y aldeas vinculados históricamente a la economía **campesina** que se han quedado despoblados. Esos tres escenarios requieren políticas territoriales, sociales, económicas y, sobre todo, educativas y formativas distintas y adaptadas localmente a las características de cada uno de estos medios rurales. En la siguiente figura se representan los tres medios rurales del porvenir.



4. Por una educación rural para la vuelta al campo: nativos digitales, sí; nativos terrenales, también

En el desmontaje cultural y educativo del mundo rural acaecido durante la implantación de la industrialización jugó un papel determinante la escuela. Durante el largo tiempo de vigencia de la organización campesina del territorio la casa y la comunidad se constituyeron como entidad educativa y formativa de los campesinos. La escuela, cuando la había, instruía principalmente en el conocimiento del lenguaje —lectura y escritura del idioma oficial— y las matemáticas elementales. Con el tiempo ese proceso educativo se invirtió, la escuela oficial desbancó a la casa campesina como entidad principal de educación y la escuela más que educar para vivir en el lugar comenzó a educar para la migración, para aprender a vivir fuera del campo.

La reciente llegada de las nuevas tecnologías de la comunicación y la digitalización dan un paso adelante en la educación y desvinculan aún más a los niños de sus lugares de vida y especialmente del campo. La virtualidad y la telemática en una sociedad urbana, tanto por el lugar donde se vive como por extensión de los comportamientos, han hecho que los niños sean nativos digitales, pero viven de espaldas a la tierra, a los lugares donde viven. Ese fenómeno no es solo propio de las ciudades. Los niños en los pueblos reciben también una educación, además de digital, urbana.

Es preciso “localizar” los programas educativos, hacer que la escuela rural sea de nuevo la casa y la comunidad campesina que educaba en valores, conocimientos de manejo de los recursos locales y creaba arraigo. Además, lógicamente, de educar en los conocimientos generales de las otras ramas del saber. La escuela rural debe educar en ciencia, humanidades y conocimientos locales. Debe educar para lo local y para lo global.

5. Diseño y construcción de ciudades agropolitanas y aldeas cosmopolitas

Un cambio en los modelos educativos pensado para lo local, para las distintas ruralidades, no puede hacerse sin un contexto político general que apueste por restaurar y redefinir unas nuevas relaciones entre el campo y la ciudad. Esos tres tipos de ruralidades —el periurbano, el intensificado y el de naturaleza campesina— pivotan sobre dos realidades urbanas distintas: la ciudad y la aldea. Ambas deben promover cambios en sus dinámicas. La ciudad, especialmente la pequeña y me-



diana que aún conserva rasgos de la ruralidad histórica en su periferia, cuando ese ámbito producía buena parte de los alimentos que llegaban a los mercados semanales, debe recuperar esos valiosos agroecosistemas y hacerlo de forma integral, incorporando los programas educativos y formativos. Y la aldea, esa pequeña, inteligente y antigua estructura protourbana, que creó el campo, “inventó” las razas autóctonas y miles de nuevas variedades de cultivos que conforman la biodiversidad agraria, debe recuperar esa imprescindible función territorial y, además, hacerse cosmopolita, es decir, utilizar las nuevas tecnologías de comunicación para comunicarse con el resto del mundo.

25

Referencias bibliográficas

- IZQUIERDO VALLINA, J. (2012), *La casa de mi padre*, Oviedo, KRK ediciones.
- IZQUIERDO VALLINA, J. (2019), *La ciudad agropolitana (hacia una ciudad responsable con el campo). La aldea cosmopolita (hacia una aldea responsable con la naturaleza)*, Oviedo, KRK ediciones.



II. Ruralidad, agroecología y economía de los cuidados

Jerónimo Aguado Martínez, pastor y campesino de Tierra de Campos, Palencia

27

Permitidme unas notas previas

Me cuesta hablar de agroecología, pues empieza a ser un término utilizado por los que no creen en él, como sucedido con otros proyectos emancipadores apropiados por el sistema. También siento decir que soy un poco incrédulo de todo aquello que viene de la academia, o más bien del academicismo.

A pesar de ello, para el tema que nos ocupa - agroecología y educación- no me queda otra que reconocer la gran aportación que han hecho académicos como Miguel Ángel Altieri, Víctor Toledo; o, alguien más cercano a nosotros, que nos dejó hace unos meses, y al que hoy quiero rendir mi pequeño homenaje, Eduardo Sevilla Guzmán. Todos ellos excelentes profesionales de la docencia y la investigación, que pusieron en valor y honraron el conocimiento campesino.

Me cuesta hablar de agroecología porque muchos agrónomos que jamás entendieron la razón de ser del campesinado, hoy se convierten en los portavoces de ésta, tras elevarla a categoría de verdad científica, prostituyendo con ello el verdadero concepto; o, mejor dicho, la propuesta política que encierra dicha definición.

Por eso, hablaré de campesinados, de agroecología campesina, donde los sujetos de este pensamiento son las campesinas y los campesinos del mundo. Pero, ¿qué es la agroecología campesina? Os voy a leer una definición de cosecha propia, que espero nunca la encontréis en Google:

“La agroecología campesina es el acto amoroso de cuidar la tierra, proteger semillas, de esperanza, que germinan para ofrecer cosechas repartidas entre personas cercanas al territorio donde éstas crecen; territorios, cada vez más benévolos, custodiados mientras producimos alimentos. La agroecología campesina es productora de vida, sostenida con la energía de la amabilidad con la tierra y las personas.”

Y la educación, ¿qué es la educación?:

“También un acto amoroso, donde hombres y mujeres de diversos mundos nos encontramos para emprender la hermosa aventura de caminar juntos, asumiendo el honroso compromiso de cambiar el mundo que nos deshumaniza, que nos molesta por el peso de las injusticias, no dejando a nadie atrás, porque todas las personas somos imprescindibles”

Definición también de cosecha propia, pero muy mediatiza por la aportación del maestro Paulo Freire.

Unas pinceladas sobre el realismo que nos condujo por caminos erróneos.

En la modernidad o postmodernidad ser realista molaba más que ser utópico; por eso, siendo tan realistas y nada de utópico, sentenciamos la desaparición del campesinado, y nos pasamos tres pueblos, por no decir de rosca.

La mayoría de la progresía de izquierdas siempre considero al campesinado como un segmento de la población obsoleta y no apta para hacer la revolución. Pobres, tontos, feos y de derechas es la síntesis que alcanzaron a desarrollar para definir al campesinado. La Real Academia Española fue un poco más allá, considerándonos personas brutas y toscas.

Por eso, el proceso de *descampesinización* se aceleró cuando dimos por bueno que el sector primario gestionado por pequeños campesinos no tenía que ser el motor de la economía del medio rural, que la población activa agraria había que reducirla, y así se cumplió.

Desgastamos nuestras energías en teorizar sobre la necesaria diversificación de la economía rural para complementar rentas del sector primario, que tenía la dificultad de integrarse en las reglas de la competitividad que imponía el mercado. Es decir, entregamos la agricultura y todo lo que suponía diversificación a las dinámicas y las exigencias del mercado, sin habernos percatado de que la diversidad y la multifuncionalidad era una de las señas de identidad de la subsistencia del medio rural.

Razón tenía nuestro paisano Miguel Delibes cuando escribió en su discurso de entrada en la RAE (1975) que “Hemos matado la cultura campesina, pero no la hemos sustituido por nada noble”.



Antes de entrar en el fundamento de la cuestión que me trae hasta aquí, quiero seguir razonando secuencialmente sobre los renglones torcidos del agronegocio.

Hace cuarenta años los agricultores salimos a las carreteras, pero con otros tractores más pequeños. 'Los Sin Tierra' ya se habían asentado en las grandes urbes previa demanda de su fuerza de trabajo para desarrollar la industrialización. No tardó en hacer lo mismo el minifundio que no resistió las lógicas del productivismo agrario.

La reforma agraria dejó de ser reivindicación para la mayoría de las fuerzas políticas, por considerarla trasnochada. Las guerras del campo se sectorializaron (el pimiento, la patata, la remolacha...), perdiendo nuestra identidad como clase social: quisimos ser empresarios y no campesinos, pero con la protección del Estado o la U.E.

No fuimos conscientes de que la PAC que vino a protegernos nos había declarado la guerra. Nos dieron dinero, mucho dinero, pero a cambio de vender nuestra alma al diablo, o de integrar al campo en las dinámicas del capitalismo agrotecnológico.

Las tractoradas de estos días – marzo de 2024- son la expresión del malestar agrarista, fruto de un modelo que no quiere campesinas y campesinos, que se vuelve contra el propio empresariado agrario que lo defiende, sustentado en la competitividad permanente, donde el pez grande se come al pequeño, y siempre habrá un pez grande para comerse al pequeño.

Entiendo que sería mucho decir que el sistema agroalimentario del capital a colapsado, pero ya nadie duda de su estrepitoso fracaso: energéticamente consume más energía que la transformada en kilocalorías de alimentos, medioambientalmente es el máximo responsable del deterioro de los suelos, el agua y la biodiversidad; y socialmente sigue destruyendo agriculturas y agricultores, y no resuelve el problema del hambre en el mundo.

En el debate de la despoblación rural siempre se obvia algo fundamental: que las políticas agroalimentarias están diseñadas para expulsar a los productores y productoras de sus territorios y dejar espacio para las dinámicas del gran capital; es decir, la agricultura sin agricultores

Hoy estamos en el punto más álgido de este proceso: acaparamientos, control de territorios y apropiaciones de los bienes comunes a nivel internacional son el pan nuestro de cada día. Por eso, el gran dilema que tenemos por delante no es que el medio rural se esté vaciando; sino ¿de qué lo estamos llenando?

Hechas todas estas consideraciones, desde una dimensión o visión educativa, ¿qué supone en el sur “desarrollado” hablar de educación y agroecología?

Se me ocurre compartir con ustedes cinco ideas, no exentas de grandes dudas, pero que sí puedo aseguraros que todas ellas están pringadas de tierra:

PRIMERA IDEA

Sobre la necesidad de emprender pedagogías que ayuden a desaprofundar las prácticas impuestas por el modelo agroalimentario vigente. Es decir, se hace urgente emprender modelos agroalimentarios que desintensifiquen el acto sagrado de producir alimentos - incluidas muchas de las actuales prácticas verdes bajo el calificativo de ‘agricultura ecológica’ - y deslegitimen el culto al crecimiento económico ilimitado.

Entre las prácticas a desintensificar cabe destacar: el monocultivo, la ganadería factoría, el empleo de semillas patentadas y manipuladas genéticamente, la gestión de suelos agrícolas solo como soporte de la actividad agroindustrial, la contaminación y la usurpación del agua, la supremacía tecnológica que desprecia lo pequeño, los balances energéticos negativos, los costes medioambientales ocultos y los costes sociales camuflados: inmigrantes o mano de obra barata para poder seguir siendo competitivos

SEGUNDA IDEA

Se hace necesario tomar conciencia de que en el marco de la agricultura capitalista no existe espacio para la agroecología campesina, que la agrotecnología es una propuesta solo para el agronegocio y que permanentemente desplaza a los que no entran en sus lógicas. Hoy el paquete de la agrotecnología lo conforman la agroindustria, la biotecnología, la tecnología digital y la tecnología financiera.

Un coctel manejado por un grupúsculo de multinacionales que han hecho factible el principio de la tierra a la bolsa, donde rentan las operaciones financieras tras diferentes prácticas especulativas.

TERCERA IDEA

También es urgente emprender pedagogías para comprender y aprender del significado profundo de los modelos campesinos; modelos no exentos de en su quehacer diario rigor en el esfuerzo -un gimnasio productivo de alimentos al aire libre-; pero también cargados



de momentos placenteros. Es decir, dejar de contemplarlos como obsoletos para asumirlos como referentes alternativos.

Algunas de sus potencialidades son simplicidad en los procesos, huir de las complejidades, sobriedad como estilo de vida, vivir con poco para que todas las personas puedan vivir, lentitud, apaciguarnos, alejarnos de las prisas, sostenibilidad energética, no consumir más energía de la que generamos con nuestras prácticas agrícolas, cuidar del territorio mientras se producen los alimentos, tecnologías participativas y apropiadas, la tecnología de las manos, autonomía en el acto de crear agricultura, 'cada maestrillo con su librillo'. No dependencias, que es lo mismo que ser independientes sin ser individualistas, soberanía energética y alimentaria, debernos a una comunidad y no al mercado. Vivir y dejar vivir, que nada tiene que ver con hacer dinero

31

CUARTA IDEA

Dotarnos de contenidos y herramientas que permitan hacer una lectura crítica de la realidad que nos acontece y que ayuden a concientizar al nuevo sujeto campesino.

Se hace necesario profundizar sobre el estado del mundo y el mundo donde estamos -el capitalismo verde-; justo el mismo que cambió el clima, consecuencias y significados en el siglo XXI. El nuevo papel del agronegocio y sus complicidades con los organismos multilaterales. La Política Agrícola Comunitaria (PAC) como instrumento de control y sometimiento. Los pueblos campesinos e indígenas en el siglo que quiso darlos por desaparecidos. La presencia del feminismo campesino que nos enriquece a todas y todos. 'Globalizar luchas y esperanzas': soberanía alimentaria, no privatización de los recursos naturales: el agua, la tierra, las semillas.

Y tomar conciencia de que el campesinado no somos el problema, somos la alternativa; no la única, pero somos la alternativa y tenemos respuestas ante la crisis energética, climática y alimentaria.

QUINTA Y ÚLTIMA IDEA

Existen experiencias pedagógicas que anticipan lo que tendría que ser una propuesta formativa que ayuda al desarrollo de una sociedad con más rostro campesino, o con más agroecología campesina. Entre ellas cabe destacar: en el marco de la Vía Campesina, estamos construyendo toda una red de escuelas de agroecología campesina por diferentes regiones del mundo; de especial relevancia las escuelas del MST en

Brasil, y Nyéleni en Mali. La escuela de acción campesina en el Estado Español, un intento de formación para el nuevo liderazgo campesino. Las escuelas de pastoreo. La Universidad Rural Pulo Freire, poniendo en valor el conocimiento del campesinado. El Instituto Sociológico de Estudios Campesinos (ISEC) en la universidad de Córdoba. Y, por último, los aprendizajes empíricos; o, mejor dicho, conocimientos probados, de campesino a campesino.

- ¿Cabría la posibilidad de incluir en la oferta pública una formación reglada dirigida a la juventud que emprenden hoy el camino de ser campesinado, paralelo a la que actualmente se dirige para formar al empresariado agrícola? Yo no lo sé, mi incredulidad academicista no me deja verlo.

Termino con un micro poema que hace unos días me envió mi amigo Gustavo Duch, al que un servidor, sin permiso del autor, le puso título:

Síntesis

El empresario gestiona la tierra.

El agricultor cuida la tierra.

El campesino es tierra.

Os invito a ser todos y todas, un poco más tierra. Las prácticas de una educación liberadora os lo agradecerán.



III. El proceso educativo en el medio rural

Andrés Aganzo Toribio, sociólogo y especialista de desarrollo rural de Cáritas

33

Introducción

Como ya es sabido, respecto a la definición de ruralidad, se utiliza la oficial de Eurostat, que define como municipio rural todo aquel que tenga menos de 5.000 habitantes. El 78% de los municipios españoles posee menos de 5.000 habitantes y en ellos reside el 9,4% de la población. Alternativamente, también se utiliza el número de personas empadronadas en municipios que poseen menos de 30.000 habitantes y cuya densidad poblacional es inferior a 100 habitantes por km², es de 7.538.929 personas.¹⁶

Pero más allá de la delimitación demográfica, el mapa rural español responde a la diversidad de sus paisajes y a las circunstancias de su historia en una sociedad rural en notable cambio, marcada por la alta movilidad de la sociedad actual, la desagrarización, la diversidad de su población, los desequilibrios de su estructura demográfica, su menguante número y un territorio con una presencia de ecosistemas muy ricos en biodiversidad que contribuyen y mantienen la vida.

La ruptura de la centralidad que tenía la vida agraria, que imponía incluso los ritmos locales, los calendarios y hasta los propios estilos de vida se ha disuelto. La producción agraria actual se está viendo alterada de forma radical por una serie de condicionantes ajenos, y propios, que pueden desembocar en la desaparición de los modelos dimensionados, sostenibles y apegados al territorio de la actividad agraria.

Según el Censo Agrario 2020, el número de explotaciones agrarias en España alcanzan a 914.871 explotaciones, de ellas, 261.634 son mujeres al frente de explotaciones agrícolas. También son notables las diferencias de género: las jefas de explotación representan el 29% del total, que además tienen menos superficie y menos dimensión econó-

¹⁶ Los datos están reflejados en un documento publicado por el Ministerio de Transición Ecológica Agricultura, Pesca y Alimentación (MAPA) en su página web, en el que se analiza la estructura demográfica y el empleo de las áreas rurales españolas.

mica que las de los hombres, de media. Entre las mujeres menores de 40 años, el porcentaje se reduce al 23%.

Recientemente la FAO, el organismo de Naciones Unidas encargado de los temas alimentarios, acaba de publicar el informe *El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2024*, presenta un escenario global alarmante, alrededor de 700 millones de personas sufren hambre, y se estima que será necesario alimentar a 1.500 millones de personas más para el año 2050. Situaciones que viene agravadas por factores como la erosión del suelo, la degradación de la tierra, la pérdida de biodiversidad, la escasez de agua y los conflictos agravan la situación. Las desigualdades y los desequilibrios de poder están profundamente arraigados en nuestros sistemas agroalimentarios

Como todos sabemos, los sistemas agroalimentarios generan beneficios vitales para la sociedad, entre otras razones porque producen los alimentos que consumimos, conforman las identidades culturales y proporcionan puestos de trabajo y medios de vida a más de 1 000 millones de personas. Pero ello, a la vez esconde también efectos perniciosos para una vida saludable de las personas y del planeta.

El Informe viene a señalar que las ineficacias del mercado, las políticas y las instituciones que se producen en los sistemas agroalimentarios contribuyen a la generación de **COSTES OCULTOS** como, por ejemplo, acentúan el cambio climático, contribuyen a la degradación de los recursos naturales, a la pérdida de biodiversidad, al mal uso de agua, así como al deterioro de las condiciones de vida de las poblaciones campesinas. Son costes que las grandes industrias agroalimentarias no asumen y pagan los estados. Una de las conclusiones más notorias es la desproporcionada carga de esos costes ocultos que soportan los países de ingresos bajos.

1. Algunos casos de la historia rural

La transformación del mundo rural ha sido un proceso largo y, sin duda, conflictivo, por lo que para su comprensión resulta imprescindible una mirada de e los conflictos sociales y su evolución. La política agraria española se comprende mejor si se tienen en cuenta las diferentes crisis socioeconómicas.

1.1. LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LOS AÑOS SESENTA

El país se vio sometido a un intenso proceso de modernización, industrialización y urbanización de la agricultura. Los agricultores con me-



nos recursos fueron abandonando el sector. El éxodo hacia la industria y el sector terciario provocó un profundo descenso de la población agraria.

1.2. LA DÉCADA DE LOS SETENTA

El segundo Plan de Desarrollo (1968-1971) trata de responder a nuevos problemas de la agricultura española. Transformaciones que viene a señalar el triunfo de los criterios productivistas en la gestión del monte tuvo graves consecuencias ambientales y productivas. El nuevo entramado institucional representativo que se pone en marcha implica el reconocimiento de las OPAS, o sindicatos democráticos surgidos bien en la oposición al sistema corporativo anterior, bien por la reconversión de algunas de las organizaciones del mismo.

1.3. LA DÉCADA DE LOS OCHENTA

En febrero de 1983 el Ministerio de Agricultura (PSOE) presentó un nuevo programa de política agraria, que en muchos aspectos no difería sustancialmente del programa anterior. Considerar al sector agrario uno de los prioritarios de la política económica del Gobierno; en la descentralización de la Administración.

1.4. LA INTEGRACIÓN DE ESPAÑA EN LA COMUNIDAD ECONÓMICA EUROPEA (CEE-1986)

El acuerdo de Adhesión a la CCE en materia agraria no fue todo lo favorable que se esperaba. El nuevo dios se llama mercado; La Política Agraria Común (PAC) se caracteriza por la exigencia de homogeneización, racionalización, conversión a productividades perfectamente cuantificadas... Andalucía y Extremadura presentaban aún una importante población jornalera con graves problemas de paro estacional debido a la importancia relativa del sector agrario en ambas regiones. La renovada conflictividad social del nuevo movimiento jornalero surgido desde los últimos años del franquismo, con ocupaciones de fincas y enfrentamientos con las fuerzas de seguridad, llevó, en el marco político de la Transición, a poner en práctica un sistema de subsidios a la población jornalera.

1.5. LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

La Reforma de la PAC iniciada en el año 1992, supuso el inicio del proceso de adecuación de la Política Agraria Común al nuevo marco internacional de la OMC. Marcó el camino hacia la diversificación

económica del medio rural. El decálogo de “Mac Sharry”: “reequilibrar la PAC. Para afrontar los defectos acumulados por la política agraria en sus treinta años de existencia. La definición de esta política rural debe tener como referente las políticas comunes europeas y las orientaciones comunitarias, como la Estrategia de Lisboa 2000 en relación con el empleo y la competitividad. Pero, al mismo tiempo, es necesario establecer una política rural propia, plenamente adaptada a nuestras condiciones económicas, sociales y medioambientales particulares.

1.6.

De acuerdo con el INE (2020), de aquí a 2043 la pirámide de población en **España tenderá a la pirámide invertida, con una proporción aún mayor de la población anciana** y un porcentaje mucho menor de población joven y adulta. Esta situación tendrá una mayor repercusión en el medio rural en caso de no revertir la tendencia de despoblación que lo caracteriza actualmente. El desafío es el del **envejecimiento**. Se trata de un fenómeno demográfico conocido y extendido que presenta escenarios diferenciados, por su naturaleza e intensidad. **Sentimiento de soledad**, y falta de seguridad en las viviendas de una sola persona, mayoritariamente ocupadas por mujeres viudas.

1.7.

Estrechamente relacionado con la caída de la natalidad que se manifiesta en la reducción drástica de la población infantil y joven y, por tanto, de las expectativas de reemplazo y equilibrio a medio plazo de la relación de dependencia. Actualmente, el fomento del teletrabajo puede impulsar la permanencia de las mujeres en las zonas rurales. Sin embargo, es esencial trabajar por que estas actividades económicas lleguen a las áreas rurales y que los pueblos se conviertan en las nuevas sedes de las áreas de los servicios y de la innovación

1.8.

Estamos ante un medio rural muy plural, con diversas edades, procedencias migratorias, asalariados y emprendedoras, parados, jubiladas, cada uno y cada una con una experiencia vital compartida del medio rural, vivir en los pueblos con sus carencias constitucionales: desequilibrio, distancia y escasez de servicios públicos, transportes, comunicaciones, falta de oportunidades laborales... pero también con enormes potencialidades de un futuro.



2. Los procesos educativos en el medio rural

2.1. RASTREAR LAS HUELLAS DE UNA PRESENCIA CARÁCTER EDUCATIVO EN EL MEDIO RURAL,...

...de personas activistas y educadores. No queremos ser los notarios de las desgracias “ni el lamento” del medio rural, sino rastrear y mostrar las experiencias realizadas para mantener los territorios y pueblos vivos con futuro. Se pretende recoger especialmente la ‘metodología de los procesos creados en la acción’.

Experiencias que viene desde muy atrás, que van desde el valle de Benasque hasta la Serranía de Ronda, desde la Verde Galicia hasta la Andalucía jornalera, el Coronil, Marinaleda, la Siberia Extremeña y Miajadas hasta las iniciativas de la Sierra Norte de Madrid, pasando por las iniciativas rurales de Casas de Ibáñez y la Manchuela.

Zonas de Montaña. Valle de Benasque. Uno de los retos que tienen las zonas de montaña es “poder compaginar la conservación del medio con el desarrollo económico y social de los territorios rurales, para evitar el proceso de despoblación que sufren estas zonas”. Había muchos estudios: “Hacerse viejo en el Valle de Benasque, Áreas deprimidas...” pero no “un diagnóstico” de las potencialidades del territorio con datos sobre las prestaciones de servicios, las infraestructuras, comunicación, vivienda o empleo. La Escuela de Hostelería, El Remos, El Turismo Rural, la acción comunitaria. Todo ello se convirtió en verdaderas sinergias en los inicios de los años ochenta.

Pueblos en Movimiento, (Benalauria, Valle del Genál, Serranía de Ronda...) recuperar la dignidad del ser rural, afrontar los debates sobre qué significa hoy en día ser de pueblo e incorporar los discursos del feminismo y cuidados, así como los principios de la ecología. (Romper las huidas a la costa del boom inmobiliario). Mantener “Pueblos Vivos” para frenar la despoblación y favorecer la instalación de nuevos pobladores en territorios rurales de Aragón.

2.2. EL AYUNTAMIENTO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA RESPONDER LAS NECESIDADES COTIDIANAS

Así lo muestran la diversidad de las experiencias impulsadas de los municipios rurales como la construcción de una red de calor con biomasa local que calienta varios edificios municipales en Silleda (Pontevedra). Iniciativa por **un** autoconsumo colectivo para los locales municipales mediante placas solares Ansó (Huesca). Iniciativas

como la planta de desnitrificación de agua en Castilla-La Mancha. La construcción de una red de banda ancha que da acceso a internet en los pueblos de Las Merindades en Burgos. El “*arte contra el olvido*”, llenar de imágenes y color las paredes de las casas de Torre del Valle (Zamora). Promoviendo un vivero de siete empresas en Vilariño de Conso. La recuperación de un sentimiento de identidad y de orgullo, como el ecomuseo de Somiedo. La gestión de fincas municipales que son referencia natural, histórica y social: en Calvià, o la Mancomunidad de Andía (Navarra). La recuperación del Patrimonio y espacios naturales, en el Valle de Alcudia: geología, flora, fauna, paisaje.

2.3. LA CALIDAD DE ESOS PROCESOS ESTÁ DIRECTAMENTE RELACIONADA CON LA PRESENCIA DE PERSONAS EN EL MEDIO RURAL

Son sus habitantes quienes cuidan, gestionan y conservan esos bienes y servicios ambientales. La producción de alimentos y de oxígeno a través de los bosques, contribuyen al mantenimiento de reservas de biodiversidad, fijadores de carbono y reguladores de los procesos hídricos que garantizan agua y fundamentalmente alimentan a las poblaciones de las ciudades.

Cuando despegamos la mirada a la diversidad de experiencias que acontecen en los territorios locales, nos encontramos con nombres propios, personas significativas y referentes. Estamos ante personas, asociaciones y entidades que toman decisiones en pequeñas organizaciones por consenso, nos posibilitan escuchar las ideas y posiciones de los otros y configurar la sabiduría colectiva. “Somos lo que hacemos” un espacio de buenas noticias, a veces, muchas veces convertidos en espacios de silencio que tanto necesitamos para reencantar el mundo y hacerlo más amigable.

2.4. LAS EXPERIENCIAS DESCRITAS DE FACTURA COMUNITARIA Y AUTOORGANIZADAS...

... se mantienen con la finalidad de crear pueblo, sociedad, donde quepamos todos y todas. Bajo esa perspectiva “que nadie quede atrás”. Acompañamiento en las situaciones difíciles de las personas, las familias o la colectividad, como referente cercano ante un problema personal y o colectivo. Son personas que asumen un compromiso social que rompen con el individualismo posesivo y se vertebran por el interés general “el bien común”.



2.5. ES EL PUNTO DE PARTIDA QUE PERMITE EL DIAGNOSTICO DEL TERRITORIO...

... elaborado a partir de las distintas miradas, el espacio local como inteligencia colectiva que rompe con el individualismo posesivo (neoliberalismo). Se trata de dar respuestas a las necesidades básicas: alimentación, subsistencia, vivienda, vestido, estima, seguridad ante el futuro. Desarrollo armónico y equilibrado de todas las dimensiones personales, biológicas y corporales, estéticas, intelectuales, próximas, técnicos productivos, transcendentales.

2.6. EL ESPACIO LOCAL COMO EXPRESIÓN DE LA "SOLIDARIDAD" ...

... donde se verifican los itinerarios de la acción y se consolidan los valores convivenciales. Estamos ante personas, asociaciones y entidades que toman decisiones por consenso, posibilitan escuchar las ideas y posiciones de los otros y configurar la sabiduría colectiva.

2.7.

Como señalaba Francisco Gutiérrez¹⁷ **la pedagogía por estar asentada en procesos mucho más que en objetivos** encierra como la propia vida, una gran dosis de riesgo y de incertidumbre. En esta búsqueda del conocimiento objetivo que transforma la realidad se ha de dar el valor que tiene la subjetividad en los que significa vivencia personal. Y tiene un carácter eminentemente ideológico y político.

El deseo de cambiar la situación y de encontrar alternativas realistas y viables. La imaginación creadora para materializar el deseo en alternativas realistas y viables. La tensión permanente del educador-educadora expresada en metáfora de "con los pies en la tierra" (análisis de la realidad y el **SUEÑO EN LO INÉDITO VIABLE** (carácter utópico) que diría Paulo Freire. Y en versión moderna, con los pies en la tierra y la palabra en las instituciones, en el Parlamento.

2.8. LA ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN SON LAS BASES DE LAS BASES DE CONTINUIDAD

Crear una organización es una tarea compleja, pero es la única manera de que el proyecto gane en consistencia. La organización debe constituirse en todos aquellos lugares donde sea posible y estructurarse

¹⁷ GUTIÉRREZ, Francisco (1986). *La Pedagogía de la Comunicación como Alternativa*. Monografías de Educación de Adultos. Servicio de Publicaciones de la OIE. [NE: ver también del mismo autor: *La educación como praxis política*. L'ULLAL Edicions. Diálogos, Xàtiva, 2011; *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. Edicions del CREC-Publicaciones del Instituto Paulo Freire, Xàtiva, 2011]

en forma de “*mall*”, de abajo arriba, a escala local, provincial, autonómico y estatal. Y debe ser una organización viva lo cual sólo va unido a la participación bien informada. **El motor del cambio son los procesos autogestionados** que parten y se inserta en la sociedad. Seguir cultivando sociedad y alimentando el contagio cooperativo, como base fundadora de cualquier propuesta. Cultivar lazos arraigados, favorecer la vinculación, la convivencia y, muy importante, el relato sobre su proyecto de comunidad.

3. Coordinarse, caminar en red con los otros movimientos sociales presentes en el territorio rural

Una organización jamás tendrá potencial duradero sin presencia territorial, municipal o autonómica, y sin estar imbricada en los diversos movimientos que existen en la sociedad, sean sindicales, sociales, feministas, ecologistas o de cualquier otro tipo. El tejido asociativo es una parte esencial de nuestro entramado de asociaciones y entidades, en un primer momento por todo el entramado sindical y masculino.

3.1. EL IMPULSO DE LA COAG (COORDINADORA DE ORGANIZACIONES AGRARIAS Y GANADERAS) Y LA UNIÓN DE PEQUEÑOS AGRICULTORES (UPA)...

... para el desarrollo nuevos canales cortos de comercialización de alimentos que permitan la corresponsabilidad de productores y consumidores. Son productoras y productores que ya trabajan bajo criterios agroecológicos en diferentes sectores, como la apicultura, la producción hortícola, de vino o de conservas, la ganadería o la elaboración de lácteos. En su interior se despliegan no solo las reivindicaciones del sector, como hemos podido observar en las Revueltas del Campo (febrero, 2024) que perseguían: precios justos para las producciones, reciprocidad en las importaciones respecto a terceros países, una menor burocracia que está asfixiando al medio rural etc. Al mismo tiempo que impulsan multitud de iniciativas de empresas familiares que mantienen que otra agricultura es posible.

3.2. MOVIMIENTO RURAL CRISTIANO CON UNA LARGA PRESENCIA...

...de experiencias y testimonio militantes vinculadas al territorio en distintos ámbitos (la política, el trabajo en el campo, la cultura, la innovación y el acompañamiento educativo de grupos. Cuya metodología de trabajo está vertebrada por el llamado Ver-Juzgar-Actual. Presentes en Plataformas que el medio rural se da a sí mismo.



3.3. LOS COLECTIVOS DE ACCIÓN SOLIDARIA (CAS)...

... con presencia histórica en procesos educativos. La Asociación de Montaña Salamanca, El Telar Asturias, Escuelas Campesinas de Ávila, Palencia, Cervantes, La Columbeta, Llano Acoge, Asociación Mojo Picón Canarias, etc.). Entidades que tienen la característica de combinar los procesos educativos y reivindicativos, compuesta por veinte entidades presentes en ocho comunidades autónomas. La estrecha colaboración y coordinación de trabajo en Red con CODINSE (Desarrollo Integral del Nordeste de Segovia), en entidades comarcales, provinciales y autonómicas bajo la perspectiva de “hacer comarca”.

41

3.4. LA MULTITUD DE PROYECTOS IMPULSADOS POR COCEDER (CONFEDERACIÓN DE CENTROS DE DESARROLLO RURAL)...

... con una visión integral, del territorio y las potencialidades de sus gentes etc. (Almanzor, AFA Bierzo, Alt Maestrat, Asociación Pasiega, Tierra de Campos. L, Olivera, Asociación Espiral, Cultural Grió, Universidad Rural Paulo Freire) etc. Más de cuarenta años trabajando en Red en acciones integrales y permanentes, abarcando a todos los sectores de la población. Configurada por una federación de veintitrés entidades, presentes en nueve comunidades autónomas.

3.5. LA FEDERACIÓN NACIONAL DE LA MUJER RURAL, **FEMUR**...

... es una ONG de Acción Social innovadora y pionera que lucha desde hace más de 30 años por la plena libertad de la mujer rural, facilita y promueve la solidaridad, lucha por la igualdad laboral, social, política y económica, mejora su desánimo personal y su situación, defendiendo la formación, capacitación y derechos. Apuestan por diversificar la economía rural y equiparar las mujeres rurales en la era y la economía digital. Prestan servicios de información y asesoramiento a los emprendedores en la definición de sus iniciativas empresariales.

3.6. SON SIGNIFICATIVOS LOS PROYECTOS DE COOPERACIÓN LEADER (PRODER)...

... de fortalecimiento del Tejido socioeconómico de las Zonas Rurales. Los Grupos de Acción Local también están constituidos como asociaciones sin ánimo de lucro, por lo que se englobarían dentro del tercer sector. La metodología LEADER constituye una herramienta fundamental para el aterrizaje de la sostenibilidad en el territorio. En el periodo 2014-2020 se iniciaron 5.572 proyectos LEADER.

3.7. ECOLOGISTAS EN ACCIÓN...

... está liderando la recuperación y naturalización de los ríos y sus ecosistemas, el arbolado, las vías pecuarias... bajo las campañas de sensibilización como *Sin biodiversidad no hay vida*. La confluencia de la lucha ecologista y campesina en la defensa de un nuevo modelo agrario. Control sobre la instalación de parques eólicos y la fragmentación de los habitats. A ello se añaden las iniciativas feministas bajo el modelo cooperativo aplicado a los cuidados.

3.8. LA EDICIÓN DE REVISTAS RURALES...

...como: Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas, “EntretodoCAS”. Revista La Tierra (UPA), Revista Militante (Movimiento Rural Cristiano), Son experiencias confeccionadas con voces campesinas y urbanas que plantean experiencias de acción alternativas. Y también ofrecen miradas feministas para hacer las cosas de otra manera.

3.9. LOS VALORES MANIFESTADOS POR LAS DIVERSAS PLATAFORMAS Y REDES...

...(...) son la calidad del aire, el agua, los árboles, el cuidado de las personas, la biodiversidad, el cambio climático, valores de justicia y cooperación, así como la construcción de la ciudad participada. Las experiencias relatadas (subjettivamente) no han sido contra las administraciones públicas (local o autonómica) y sus gestores actuales, sino a favor de mejorar del pueblo o la ciudad, que evidentemente tienen una dimensión política y exigen responsabilidades a quienes gobiernan. Pero no responden a una lógica de confrontación sino de dialogo para encontrar salidas a problemas complejos.

4. Demandas y necesidades en el medio rural

Existe abundante legislación, que hay que tener en cuenta, de las sucesivas Estrategias Internacionales, Europeas y Nacionales: Objetivos de Desarrollo Sostenible, Ley Europea del Clima, El Pacto Verde o el Proyecto Estratégico para la Recuperación y Transformación Económica (PERTE) de la Economía Social y de los Cuidados, y en especial el Plan 130 Medidas frente al Reto Demográfico impulsadas por la acción de Gobierno, entre otras. Pero del dicho al hecho hay un gran trecho.

Reformas Normativas e Institucionales para abordar el Reto Demográfico. La transformación estructural de las áreas rurales y los pequeños municipios requiere, junto a un amplio conjunto de planes e



inversiones orientadas a estos espacios, la realización de reformas normativas e institucionales. La reforma del régimen local y la simplificación administrativa que facilite el liderazgo y la toma de decisiones de los gobiernos locales, o la incorporación de la perspectiva rural.

Una política de empleo

4.1. IMPULSO DE LA TRANSICIÓN ECOLÓGICA

La promoción de una transición energética adaptada a las comunidades locales, favoreciendo el desarrollo de iniciativas innovadoras y sostenibles. El impulso de la bioeconomía, para una diversificación económica basada en la biodiversidad y la calidad ambiental. Equipamiento e infraestructuras públicas, de generación y consumo de energías renovables.

4.2. POTENCIAR AL CONCEPTO DE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA...

... –igual a capacidad de producir, replantearse los Acuerdos de Libre Comercio vigentes y en negociación. Ampliar el Plan de Seguros para cubrir los riesgos futuros de siniestros, a fin de preservar la actividad.

4.3. APLICACIÓN RADICAL DE LA *LEY DE LA CADENA ALIMENTARIA*...

... control de costos, contratos. Control de Márgenes de la Distribución Comercial, para hacer un reparto más equitativo entre los eslabones de la cadena y ofrecer productos a precios adecuados a los consumidores. Con más transparencia y mejor información, habría un consumo más responsable.

4.4. PROMOVRIENDO CIRCUITOS CORTOS DE COMERCIALIZACIÓN,...

...reduciendo kilómetros de transporte de los alimentos y favoreciendo los mercados locales y el consumo de alimentos frescos. Este modelo de Agricultura Familiar contribuye al equilibrio territorial, participando en la conservación del medio ambiente, siendo clave para el mantenimiento del tejido socioeconómico de las zonas rurales.

4.5. LA ACTIVIDAD AGRARIA, EJERCIDA DE MANERA SOSTENIBLE,...

... desempeña un papel importante respecto al cuidado y buena salud de los suelos, en su lucha contra su empobrecimiento a causa de su erosión y degradación medioambiental. Especialmente, actuaciones agrarias virtuosas como la agricultura ecológica, suponen una alternativa ampliamente valorada en la lucha contra el cambio climático.

4.6. CONSERVAR NUESTROS BOSQUES Y MASAS FORESTALES¹⁸...

...para corregir los daños causados por las deforestaciones y la introducción de especies como pinos y eucaliptos en espacios naturales no apropiados. Prevenir y evitar los incendios forestales cada vez más virulentos y de mayor amplitud y plantar árboles en cantidades ingentes para tratar de frenar el cambio climático.

4.7. CREAR PROGRAMAS PÚBLICOS QUE AYUDEN DE MODO SIGNIFICATIVO A JÓVENES...

... para que puedan recibir formación y la puedan aplicar profesionalmente en la rehabilitación de edificios públicos y privados para aislar y conseguir la autosuficiencia energética, así como en la conservación de la arquitectura tradicional. Recuperar los espacios de tierra comunales que todavía poseen muchos ayuntamientos, para que puedan iniciar la producción de alimentos con un modelo ecológico.

4.8. HAY QUE APOYAR A LAS MUJERES QUE EMPRENDEN LA AVENTURA DE CREAR RIQUEZA,...

... favorecer su acceso a sectores económicamente viables y ofrecer formación específica para nuevas formas de trabajo. Es necesario impulsar la incorporación de planes o medidas de igualdad en las instituciones, organismos, empresas, cooperativas, organizaciones profesionales... Se hace imprescindible la incorporación de las mujeres a los órganos de decisión del sector agroalimentario y de desarrollo rural.

4.9. INCORPORAR EL ENFOQUE DE GÉNERO...

... en todas las actuaciones que se lleven a cabo en el medio rural, aplicando el principio de igualdad y no discriminación establecida en la normativa internacional y nacional. Fomentar la paridad en los órganos de decisión de las organizaciones del medio rural, especialmente en los Grupos de Acción Local y asociaciones, como medida de acción positiva que garantice la participación y representación igualitaria de hombres y mujeres.

¹⁸ De Prado, Ángel (2022). *Nuestros Pueblos como lugares de vida y trabajo*. Militante Mundo rural 553, Diciembre. (Educador y miembro de ASAM: Asociación Salamantina de Agricultura de Montaña).



5. Desarrollar una política de cuidados adaptados al medio rural

No hay nada en la vida que nos iguale tanto a las personas como la necesidad de cuidados. El derecho al cuidado aparece entonces como una responsabilidad institucional y debe formar parte de un Sistema Estatal Público de Cuidados.

5.1. EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS POLÍTICAS DE CUIDADOS...

... y elaborar una estrategia de responsabilidad pública en las diversas escalas, local, autonómica y estatal. Garantizar el derecho a elegir el modelo de cuidados y sacando la responsabilidad primera y última de los cuidados de los hogares (privado-doméstico).

5.2. SERVICIOS DE PROXIMIDAD Y ATENCIÓN PERSONAL A DOMICILIO

Seguir viviendo en casa cuando van apareciendo las limitaciones propias de la edad. Hacia un nuevo modelo residencial otro modo de cuidar basado en la proximidad que comienza en casa.

5.3. LOS PLANES DE ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA (PAI)...

... de la dependencia deben ser flexibles para compaginar y cambiar los diversos servicios y prestaciones domiciliarias y residenciales. Complemento con un 3º Pilar: Las pequeñas residencias o casas asistidas para personas no validas.

5.4. ELLO, DEBE CONTEMPLAR TANTO LA PARTICIPACIÓN ASOCIADA A LA GESTIÓN DE TODOS LOS ACTORES...

... integrantes del sistema, especialmente en la escala local. Facilitar el equipamiento de los hogares para la adaptación a la diversidad funcional, y la tecnología encaminada a mitigar inseguridad de la soledad: teleasistencia, sensores de movimiento, telepresencia, etc.

5.5. ACTIVAR OTROS TIPOS DE VIDA Y RESIDENCIA EN EL ÁMBITO RURAL,...

... como son las viviendas colaborativas, familias acogedoras, etc. que ayuden a resolver la falta de plazas residenciales, cuando la vida en el domicilio habitual ya no es posible.

5.6. LA DESMERCANTILIZACIÓN DE LOS CUIDADOS Y LOS AFECTOS

Revertir la tendencia de la privatización haciendo públicas las residencias de mayores y el Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD). El sistema de cuidados no debe basarse en la subcontratación de empresas

privadas con ánimo de lucro. Fomento de la creación de cooperativas de cuidados en las zonas rurales (en las bases de los concursos públicos).

6. Desarrollo de la conectividad en el medio rural

La Plataforma de la España Vaciada exigía una mejora de la conectividad del medio rural, de al menos de 100 megas paralelos y para ello se proponía varias actuaciones: Fibra Óptica en líneas de alta tensión. Impulsar el aprovechamiento de las instalaciones de fibra en infraestructuras. Declaración de núcleo de población con acceso a Internet con fibra óptica. La transición digital se configura como un elemento vertebrador de la cohesión social y territorial.

6.1. TRANSICIÓN DIGITAL Y PLENA CONECTIVIDAD TERRITORIAL

La extensión de la conectividad digital, a través de las tecnologías más adecuadas, para alcanzar la universalización en el medio rural. La mejora de la digitalización de los servicios públicos, para garantizar una prestación en condiciones de equidad en el territorio. El impulso de la capacitación digital de los sectores económicos y de la población, con especial atención de los colectivos más vulnerables.

6.2. DESARROLLO E INNOVACIÓN EN EL TERRITORIO

El impulso de la innovación social y territorial en las áreas en riesgo demográfico. La extensión de la red de territorios inteligentes hacia áreas rurales y de interior. La promoción de la investigación en zonas en riesgo demográfico.

6.3. LA EXTENSIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA PROYECTOS EN LAS ZONAS RURALES

El teletrabajo, la teleasistencia, la educación... es una modalidad laboral que desde muchos sectores se ve como una de las vías más importantes para frenar el éxodo de los pueblos.

6.4. POTENCIAR, CON PROGRAMAS PÚBLICOS DE FUERTES INVERSIONES SOSTENIDAS...

... en el tiempo, el retorno de la población hacia el medio rural, especialmente de la juventud, para ayudarles en la instalación, rehabilitando miles de viviendas vacías en los pueblos.



6.5. MEJORA DE LA ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS MAYORES...

... a los servicios públicos (citas por internet o transporte público adaptado si no hay servicios de residencia). Dotación de un vehículo municipal a los municipios extremadamente aislados.

6.6. CADA VEZ SE HACE MÁS NECESARIO ORGANIZAR EL TRANSPORTE COLECTIVO...

... para acceder a os servicios sanitarios, administrativos o cualesquiera otros que se hallan centralizados en las capitales de provincia o en los centros comarcales

7. Cohesión territorial en las áreas básicas del Estado del Bienestar

El primer desafío es afrontar los grandes desequilibrios territoriales tal y como señala la reducción de la desigualdad y la protección del Estado del Bienestar¹⁹. Ello, supone realizar inversiones transformadoras en estos territorios para favorecer el impulso de la Transición Ecológica, el refuerzo de los Servicios Públicos e Impulso de la descentralización, la igualdad de Derechos y Oportunidades de las Mujeres y los Jóvenes. Supone apostar por la educación adaptada al medio rural, la formación y la investigación, facilitar el acceso a la vivienda, impulsar una clase empresarial local, dotar de los servicios básicos en el Área de la Salud, y la Protección Social, que debe tender a un mayor equilibrio territorial, a una mayor equidad social y a una mayor sostenibilidad ambiental.

7.1. APUESTA REAL POR LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA RURAL

Prevención del abandono temprano de la educación y mejora de los resultados educativos. Asegurar los servicios como el comedor o el transporte escolar, además de adaptar la oferta educativa a la vida en el campo. Ofrecer una Formación Profesional adaptada al contexto (sector primario, turismo rural), a la época y al lenguaje de la juventud actual. Incentivos para el profesorado (beneficios económicos, comisiones especiales, puntuación diferenciada...

7.2. DEMANDAS VINCULADAS AL FOMENTO DE LA CULTURA Y EL OCIO,...

... pero también a la necesidad de intervenir en el imaginario de lo rural en los medios de comunicación, el cine y las series. Diseño de

¹⁹ Plan de recuperación 130 medidas frente al Reto Demográfico.

políticas culturales que no estén pensadas únicamente para la gran ciudad. Políticas de acogida e integración de nuevos pobladores (migrantes). Necesidad de traductores culturales para urbanitas y migrantes.

7.3. MEJORAR LA DISPONIBILIDAD DE LA VIVIENDA...

... con planes específicos para el medio rural y mayor inversión, además de fomentar la rehabilitación y reducir los procesos burocráticos para acceder a diferentes ayudas. Rehabilitación Energética de Edificios: ayudas a rehabilitación para mejora de la eficiencia energética en edificios destinados a primera vivienda en municipios de menos de 5.000 habitantes

7.4. LA ATENCIÓN PRIMARIA DEBE SER EL EJE VERTEBRADOR DEL SISTEMA SANITARIO

Instauración de consulta médica diaria o transporte público a la población más cercana que ya disponga de ella. Ampliación del personal sanitario en zonas rurales. Ampliación de los servicios disponibles en consultorios rurales. Así como el aumento del horario de apertura. Apertura de nuevas vías de comunicación con los médicos especialistas de los hospitales.

7.5. CREACIÓN DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN...

... donde tengan voz estos colectivos (con metodologías participativas y simplificación de burocracias).

7.6. LA PRESTACIÓN DE LOS SERVICIOS PÚBLICOS BÁSICOS...

... a toda la población, sin que la distancia o las debilidades demográficas sean motivo de reducción de su calidad y accesibilidad, es un objetivo de equidad irrenunciable.



iv. Educación a lo largo de la vida en la ruralidad

Ángel Marzo Guarinos, Instituto Paulo Freire

49

La educación de personas jóvenes y adultas en el ámbito rural tiene precedentes que ofrecen un punto de referencia importante tanto desde el ámbito institucional como de experiencias ligadas a trayectorias personales o acciones de ámbito local. Estas experiencias marcan líneas de trabajo, bases pedagógicas que continúan aportando elementos de orientación en la actualidad.

Durante el siglo xix y principios del xx el modelo predominante de la educación se caracterizaba por su tradicionalismo pedagógico, una fuerte vinculación al catolicismo y el miedo al cambio y a la innovación educativa (Hontañón y Pericacho, 2015). No obstante movimientos educativos relevantes desarrollaron propuestas innovadoras con reconocimiento local e internacional. La Escuela Moderna y el movimiento racionalista de Ferrer i Guardia son un ejemplo que se extendió por amplios lugares también el mundo rural a pesar de las dificultades políticas, económicas y la oposición de sectores dominantes de la sociedad. Organizaciones agrarias, sindicatos, cooperativas llevaron a cabo acciones de formación para jóvenes y adultos en el mundo rural.

Las Misiones Pedagógicas significaron cambio en la concepción del sistema educativo situando como objetivo principal que una gran parte de la sociedad, en aquellos momentos población rural, recibiese educación, cultura y formación a lo largo de su vida. El sistema educativo superaba los muros del aula y se conectaba con otros ámbitos y espacios sociales comprometidos con una nueva visión de la sociedad. Así conectaban con la educación popular que, como hemos indicado ya había impulsado iniciativas importantes. El objetivo era la lucha contra la ignorancia, del acercamiento del progreso para mejorar la calidad de vida del campesinado, de presentar la cultura universal que se les había negado hasta el momento y de potenciación y valoración de la cultura rural cultura (Hontañón y Pericacho, 2015).

El Franquismo supuso una ruptura violenta con las iniciativas de educación popular volviendo a ser predominante el modelo centraliza-

do, autoritario y con un férreo control ideológico. Después de los primeros años caracterizados por la represión las cifras de analfabetismo los bajos niveles educativos, especialmente en el mundo rural se creó la Junta Nacional contra el Analfabetismo (López Melgarejo 2019). Los objetivos de desarrollo imponían dotar a las personas de la educación necesaria adaptarse a la nueva situación económica.

En esta segunda mitad del siglo xx la educación se entiende más allá de su valor instrumental como un elemento de progreso y de cohesión social que debe acompañar a las personas a lo largo de la vida. Se formula el concepto de educación permanente que es asumido por organismos internacionales como la UNESCO. Sin embargo, Ettore Gelpi (2005), que fue responsable del área de Educación Permanente de la UNESCO alerta que no estamos ante una nueva práctica educativa, ha existido siempre para algunos grupos sociales. El reto que todavía no está resuelto es si se convertirá en un instrumento de liberación para todos o de dominación por parte de unos pocos.

Miquel Soler Roca (2019) que fue maestro rural en Uruguay y después responsable de la educación en el ámbito rural de la UNESCO enmarca la acción educativa en las acciones de desarrollo rural y subraya que éstas no pueden ser unas actuaciones en base a un programa que se aplica de forma mecánica, sino que deben ser *un proceso de comunicación humana de objetivos transformadores*. Sostiene que es necesario un debate previo sobre los fines del desarrollo rural. Propone una acción que vaya más allá de esfuerzos invertidos en iniciativas locales que para él tienen un gran valor para el *mantenimiento de la esperanza o el aprestamiento de la transformación*. Propone considerar la tierra como un bien nacional, abordar cuestiones como la exposición de los bienes como el suelo y el agua expuestos a la degradación y el agotamiento, impulsar el papel de las organizaciones de base, destaca la necesidad de programas de autonomía, dignidad y participación organizada, así como, el papel de la mujer los jóvenes como agentes fundamentales. Desde esta perspectiva la educación es un instrumento necesario no solo en la etapa infantil sino de forma permanente acompañando este proceso de transformación.

Este impulso internacional también llega a la península especialmente a los movimientos campesinos a partir de los años 60. Esto movimientos conectan con dinámicas internacionales y con experiencias locales de resistencia y de propuesta de alternativas genuinas para el mundo rural. Son experiencias educativas, de acompañamiento, facili-



tación, impulso dirigidas a fomentar el aprendizaje personal y colectivo a lo largo de la vida adulta en el ámbito rural

Estas acciones tienen lugar en espacios y en contextos organizativos muy diversos. Su experiencia nos proporciona un saber compartido que surge de una práctica que da respuesta a los retos personales y de las comunidades en el entorno rural. Quieren contribuir a la transformación de una realidad que sume a este entorno a unas condiciones de aislamiento, precariedad, dificultad de acceso a la cultura formal, menosprecio de la cultura popular y el saber colectivo, negación de la identidad. Son experiencias que se enfrentan a problemáticas que sobrevienen en ocasiones de forma sutil sin gran notoriedad en los medios de comunicación, en la esfera pública pero que de una manera u otra acaban enfrentándose a una realidad descarnada y notoriamente injusta.

El enraizamiento en el territorio y en la identidad cultural que debería ser la fuerza motriz de las dinámicas educativas se ven arrolladas por una acción externa que presenta como *progreso* y que actúa como apisonadora, sepultando siglos de saber compartido, expulsión del territorio a aquellos que lo habitan, olvidando a los que se quedan e imponiendo una forma de exilio interior.

Sin embargo, las acciones, aunque sean minoritarias, nos ofrecen un saber que debemos tener en cuenta, y que puede ser de gran utilidad para abordar este ámbito con garantías de éxito.

Este proceso se debería haber visto acompañado de forma decidida con acciones institucionales, pero a menudo éstas se han quedado en declaración de intenciones, y no se han traducido en recursos reales y adaptados la gran transformación del ámbito rural.

La legislación, en materia de educación básica, ha tenido una orientación compensatoria. La preocupación es subsanar los déficits que el sistema educativo provoca por el fracaso del propio sistema educativo ordinario dirigido a niños y jóvenes. En los años 80 el Libro Blanco de la Educación de Adultos contemplaba:

En el medio rural las cabeceras históricas de comarca pueden ser el enclave adecuado para el Centro de Educación de Adultos, o el Consejo Comarcal de Educación de Adultos o el órgano institucional que se determina finalmente para programar y concretar la oferta educativa para los adultos. Esta es sólo una pista que esperamos se concrete en múltiples sugerencias y propuestas, en línea con la racionalización en

que están empeñados los Ministerios de Agricultura y Administración Territorial, dada la diferente raigambre histórica de las comarcas, así como la diversa situación actual de las mismas en cada región.

52 | El título 3 de la LOGSE que es el marco legal en el que se debería haber plasmado las conclusiones del Libro Blanco ni siquiera menciona este ámbito.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. FP zonas rurales y áreas desfavorecidas y en declive demográfico Como si fuera una casualidad y no producto de una dinámica estructural.

El resultado son iniciativas distantes y poco conectadas entre sí. Esta situación es caldo de cultivo también para el desarrollo de propuestas que pueden ser colonizadoras, impositivas o manipuladoras.

Educación a lo largo de la vida arraigada en la realidad del mundo rural debe ir más allá de propuestas instrumentales al servicio una economía de mercado depredadora, en la que los recursos naturales y personales son solamente un instrumento de lucro y acompañar los procesos de desarrollo sostenible y de configuración de una sociedad que de oportunidad real al mundo rural.

Contexto actual de la educación a lo largo de la vida en la ruralidad

La educación es un elemento clave para potenciar las transiciones necesarias en el entorno rural. No basta con potenciar la educación básica en la etapa infantil o la de los centros de educación adultos, ni siquiera con hacer ésta accesible de forma individual a las personas que vienen en el entorno rural. Los programas educativos, los recursos, las organizaciones deben acompañar los cambios imprescindibles para reconocer e impulsar el papel fundamental que la ruralidad tienen en el entorno global. Debe jugar un papel clave para que el campo no sea considerado como un centro de aprovisionamiento al servicio de una sociedad que ignora sus necesidades, que impone una visión que recoloniza este ámbito imponiendo dinámicas y criterios externos. La educación debe contribuir a la búsqueda de un encaje social que permita el equilibrio y la comunicación igualitaria entre el mundo rural, el urbano y el entorno global.



El recurso social que representa es imprescindible para que las personas puedan insertarse en una colectividad cambiante. En el ámbito rural también se están produciendo cambios de largo alcance y, para pensar su futuro, es necesario diseñar propuestas educativas más allá de la escolarización obligatoria.

Es necesario un apoyo educativo para todas las edades. El modelo tradicional de separación de las distintas etapas ya no está vigente. La educación ocupa toda la vida de las personas, los cambios son constantes y los conocimientos también evolucionan rápidamente. De modo que es necesario reciclarse y aprender nuevas formas de trabajo, también porque hay más tiempo de ocio. El mundo rural necesita una acción decidida y con metodología propia para afrontar estos cambios.

Los municipios pequeños deben afrontar los cambios culturales, de la información, de los conocimientos y nuevas formas de aprender. Todo con el objetivo de conseguir un territorio más equilibrado, que no empuje al ámbito rural a los márgenes del sistema, sino que le ofrezca el espacio propio que le corresponde.

Muchas de las propuestas formativas dirigidas a la mayor parte de la probable joven y adulta en el entorno rural son inaccesibles o de difícil acceso. Es necesario realizar desplazamientos a núcleos de poblaciones comarcales u optar por enseñanza a distancia o semipresenciales.

Así, por ejemplo, en Cataluña se diseñó la AGENDA RURAL DE CATALUÑA (1) prevé que deberían desarrollarse las siguientes acciones específicas para el ámbito educativo:

1.2.6. AMPLIAR Y GARANTIZAR EL ACCESO A LA OFERTA EDUCATIVA POSTOBLIGATORIA

48. Promover el acompañamiento y orientación ocupacional a los jóvenes a través de los servicios de los Espacios Joven y las oficinas jóvenes comarcales.
49. Fomentar los ciclos formativos de oficios profesionales y favorecer el acceso a las escuelas de oficios y la formación superior al propio territorio con el objetivo de garantizar el relevo generacional y de prever la necesidad de nuevos oficios fomentando la formación para el retorno de los antiguos oficios (horno, herrería, carpintería, piedra seca, etc.). Adaptar la formación a los contextos rurales de acuerdo con una estrategia socioeconómica de equilibrio territorial.

50. Descentralizar la oferta educativa postobligatoria, aprovechando las opciones tecnológicas que reducen el coste de inversión en infraestructuras para permitir consolidar la formación continua de los profesionales del entorno rural. Establecer convenios con universidades para estudios de grado, posgrado y doctorado en el mundo rural.
 51. Potenciar las tablas locales/comarcales de formación profesional (FP) vs. las tablas territoriales del SOC por encontrar el punto entre oferta y demanda.
 52. Incrementar el apoyo a la formación de los jóvenes que viven en las áreas rurales a través de becas formativas en la formación superior. Definir una política de becas de transporte escolar. Renovar los criterios de adjudicación de las becas, que contemple un sistema más justo en consonancia a los territorios rurales (no sólo económicos, también de ubicación territorial).
 53. Ampliar la oferta educativa postobligatoria y oferta formativa por personas sin graduado escolar.
 54. Potenciar y mejorar la FP dual como una oportunidad para las empresas rurales. Ofrecer ayudas en concepto de desplazamientos a los estudiantes de FP que quieran realizar prácticas en zonas rurales (la mayoría son zonas urbanas). Crear incentivos al formato FP dual para motivar a los alumnos a elegir realizar las prácticas en las empresas de los pueblos rurales, que no les suponga un coste adicional y evitar que todo se concentren en la costa o en las ciudades grandes. Vincular a las escuelas de capacitación forestal.
 55. Incorporar en el temario de los ciclos la fórmula jurídica de la cooperativa como herramienta para emprender en detrimento del fomento de la figura de trabajador autónomo y de las sociedades mercantiles.
- 1.2.7. PROMOVER PROYECTOS FORMATIVOS A LO LARGO DE LA VIDA
56. Potenciar en el mundo rural la educación a lo largo de su vida. La escuela debe ser un punto de encuentro, no sólo para los niños y jóvenes, sino un espacio de desarrollo y formación permanente para los adultos. Tienen que poder existir proyectos educativos de pueblo, como existen los de ciudad.
 57. Ofrecer formación en el territorio de reciclaje laboral para mejorar las competencias de los habitantes de las zonas rurales.



También otras contempladas de forma transversales con otros ámbitos educativos como:

1. Impulsar el modelo de educación a tiempo completo. Profundizar, contextualizar y posibilitar el concepto de pueblo educador. Potenciar la escuela como eje educativo, cultural y comunitario en los pueblos.
2. Fomentar la participación de las personas mayores (...) Apoyar a asociaciones de los mayores e impulsar nuevas actividades y talleres. (...) Focalizar acciones que favorezcan el envejecimiento activo y saludable de la población tanto en la trama urbana como en las masías. Desarrollar un programa de actividades intergeneracionales: participación de las personas mayores en las actividades culturales, escolares, de ocio, huertos, etc.
3. Impulsar programas de formación para personas mayores en nuevas tecnologías con actividades intergeneracionales).
4. Fomentar la simbiosis, optimización y uso educativo de los espacios públicos: biblioteca, instalaciones deportivas, culturales. Promover relaciones e interacción con entidades, asociaciones, personas, etc.
5. Promover el uso de herramientas digitales para las personas mayores
6. Vehicular las oportunidades y posibilidades que ofrece la digitalización y las tecnologías para realizar una educación rural desde la perspectiva local pero abierta a una dimensión global
7. Potenciar contenidos medioambientales sostenibles, así como presentar el sector primario como gestor del territorio o productor de alimentos de proximidad, saludables y sostenibles, a la vez que promover la educación basada en la inmersión lingüística en el catalán de cada zona territorial.

Como ve el plan de trabajo es muy amplio. Se dan experiencias remarcables que presentaremos más adelante, pero el trabajo a realizar es de gran alcance si no queremos que el desequilibrio territorial se vaya haciendo más amplio todavía.

Este conjunto de acciones propuestas, para que tengan un valor efectivo, deben estar inscritas en un plan de acción que las consensua-do que oriente el proceso.

Bases para una educación a lo largo de la vida en el ámbito rural

Una pedagogía desde y para la ruralidad debe partir de aquello que supone un desafío para las personas de este entorno. No encontra-

mos con una situación en que lo rural se ve abrumado con la imposición de modelos urbanos, cosmopolitas/ y colonizadores que afectan a ámbitos como la salud, la economía, la cultura o las relaciones sociales. Y al mismo tiempo es marginado u olvidado en los proyectos globales de comunicación, de formación, de planificación y participación en las dinámicas generales.

La despoblación de algunas zonas rurales lleva al abandono. Los recursos propios solo se activan en función de necesidades externas y no revierten en el desarrollo del territorio y las personas que lo habitan. Esta precarización también conlleva la llegada de emigrantes que se ocupan de los trabajos menos cualificados. A menudo su inserción en el entorno no cuenta con los recursos necesarios como el conocimiento de la lengua, las costumbres, el sistema social o los canales para que puedan también hacer sus aportaciones más allá de ser mano de obra barata.

Pero el entorno rural también sigue siendo depositario de saberes que permiten el buen vivir. Tiene una riqueza propia necesaria para el conjunto de la sociedad. La cercanía con el entorno natural es una oportunidad que no podemos permitir que sea abandonada. En definitiva, es necesario encontrar el equilibrio entre lo rural y lo urbano que deben ser complementarios favoreciendo el intercambio y dinámicas positivas comunes con la vida urbana

Estos desafíos nos sugieren que debemos encontrar propuestas educativas específicas para el mundo rural. Algunas de ellas serían:

1. Partir de una lectura compartida de la realidad más allá de los prejuicios que pueden situar lo rural como algo idílico y por lo tanto que no tiene que ver con la situación concreta de cada entorno. El análisis de la experiencia personal y colectiva y la concreción de propuestas viables.
2. Buscar soluciones en el territorio aprovechando las fortalezas de la rural, una visión de la temporalidad, de las características de los proyectos, del uso de espacios propios. Un espacio idóneo, inmejorable para desarrollar una vida plena y saludable.
3. La educación no formal debe actuar como un espacio de interconexión entre personas, con el medio natural, con dinámicas culturales. Deben ser espacios alternativos, pero en comunicación con las dinámicas ecosistémicas, con perspectiva de género incorporada en lo local, con capacidad de inclusión, que aproveche la cultura tradicional y el saber intergeneracional.



4. Relaciones a escala humana, entre sectores sociales, entre generaciones. Espacio para reforzar la identidad y enfrentarse colectivamente a los conflictos que se plantean en lo cotidiano. Encontrar una vía de acción colectiva a escala humana.
5. Es necesario también estudiar las bases de una metodología propia por el mundo rural en la educación a lo largo de su vida. Y por lo tanto conocer el marco específico de la educación a lo largo de la vida en entornos rurales, identificando los condicionantes, oportunidades y necesidades formativas que caracterizan este contexto.
6. Explorar recursos a partir de las experiencias educativas ya aplicadas en municipios rurales, para promover prácticas transferibles y adaptadas al territorio.
7. Analizar estrategias para conectar proyectos educativos con el desarrollo local, estableciendo vínculos entre las iniciativas formativas y las dinámicas comunitarias.
8. Reflexionar sobre el perfil profesional docente y las condiciones institucionales necesarias para impulsar una acción educativa sostenible y contextualizada en el mundo rural
9. Un impulso decisivo en la educación debe permitir relacionar la formación básica imprescindible con una educación para la realidad profesional de este entorno y con unas acciones sociales y culturales.
10. Aprovechar el saber compartido, contrastado, dialógico, aprendido es un apoyo indispensable para la transformación radical que no solo tiene que ver como los flujos económicos sino con los afectos, los vínculos, las dinámicas comunitarias, la relación con el entorno.

Las palabras de Omar Felipe Girando nos remiten a saberes que no debemos olvidar que nos remiten a nuestra esencia más directa. La educación debe rescatar esta cultura y el conocimiento profundo que conlleva, y la educación en el medio rural debe considerar la cercanía con este patrimonio que puede acompañarnos en el buen vivir de las personas y en la sintonía con el entorno. Concluimos nuestra aportación con sus palabras:

Observando, escuchando, sintiendo, los campesinos, pescadores, pastores nómadas y pueblos indígenas, emprenden una comunicación afectiva con esos otros seres sensibles de

la tierra más que humanos, en búsqueda de sus enseñanzas para sostener la vida familiar y comunitaria. En ese diálogo sutil e intenso, el paisaje parlante orienta la acción humana. Durante milenios, a través de la oralidad y la experiencia directa, los pueblos han confiado en la sensibilidad para dialogar con la naturaleza, interpretar los gestos de la ecología territorial y convertirlos en saberes ambientales pragmáticos. Así, para los pueblos vernáculos, todavía hoy el territorio es un agente que nunca es mudo; al contrario: la tierra es expresiva y, por tanto, lo que debe hacerse es avivar los sentidos para comprender la lengua de la naturaleza que nos habla con sus propios gestos: un color que viene con el cambio de estación, un viento que anuncia la lluvia, una revelación provista por los pájaros, un olor que previene la enfermedad.

Referencias bibliográficas

- AA VV (2007) *ALGUNAS INICIATIVAS FORMATIVAS PARA UN MUNDO RURAL VIVO*. REVISTA DIÁLOGOS 49-50. BARCELONA: DIÁLOGOS S.L.
- DEPARTAMENT D'ACCIÓ CLIMÀTICA, ALIMENTACIÓ I AGENDA RURAL (2022) *Agenda Rural de Catalunya*. <https://agricultura.gencat.cat/web/.content/09-desenvolupament-rural/programa-desenvolupament-rural/agenda-rural/resum-executiu-agenda-rural.pdf>
- GELPI, E. (2005) *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC- Publicaciones del Instituto Paulo Freire-Diálogos
- HONTAÑÓN, B.; PERICACHO, F.J. (2015) *Las Misiones Pedagógicas de la Segunda República y la Dictadura. En Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. Vol. 1. Vic: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
- MEC (1986) *LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS*. MADRID: EDICIONES DEL MEC
- OMAR FELIPE GIRALDO (2023) *SOBRE SABERES AMBIENTALES Y ESTÉTICOS DE LOS PUEBLOS. SOBERANÍA ALIMENTARIA*, 46. Barcelona: El Pa Sencer SCCL
- SOLER ROCA, M. (2019) *Rastros*. Montevideo: Fondo Editorial QUEDUCA



v. El hacer educativo del Movimientos Sin Tierra (MST) en Brasil y la praxis que sustenga la pedagogía del movimiento en su conexión con la agroecología

59

Alex Verdério, Integrante del Sector de Educación del MST, en el estado de Bahía, Región Nordeste de Brasil. Pedagogo de la Tierra y Máster en Educación por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE)

Valter de Jesus Leite, Coordinador Nacional del Sector de Educación del MST. Pedagogo de la Tierra y Máster en Educación por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE)

Introducción

En el marco de sus más de cuarenta años de historia, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) se ha consolidado como un importante instrumento de lucha por la tierra, por la reforma agraria y por las transformaciones sociales en Brasil. Objetivos que el Movimiento²⁰ ha asumido y materializado históricamente a lo largo de toda su existencia.

Según Verdério y Silva (2024, p. 2), el MST, por medio de la lucha, ha garantizado “[...] el acceso a la tierra y a condiciones dignas para vivir y producir la existencia en el campo brasileño, incidiendo en la formulación de un proyecto de sociedad que, en los límites de las contradicciones existentes, se sostiene en la búsqueda de la emancipación humana”. El MST se ha afirmado como un movimiento social de ocupación de tierras improductivas²¹, or-

²⁰ A lo largo del texto se utilizará el término “Movimiento”, con inicial mayúscula, para referirse al MST.

²¹ La ocupación: “Era impresionante la columna de los sin tierra formada por más de 12 mil personas, es decir, 3 mil familias, marchando en la noche fría de aquel inicio de invierno en Paraná. El ejército de campesinos avanzaba en un silencio casi completo. Se escuchaba apenas el jadeo regular de los pechos acostumbrados a grandes esfuerzos y el ruido sordo de los pies tocando el asfalto. Por la dirección que seguía la corriente, no era difícil imaginar que el destino final fuera la Hacienda Giacometi, uno de los inmensos latifundios tan típicos de Brasil. Marginalmente explotados, estos latifundios, sin embargo, debido a sus dimensiones colosales, garantizan a sus propietarios rentas millonarias. Utilizados correctamente, las 83 mil hectáreas de la Hacienda Giacometi podrían proporcionar una vida

ganizando campamentos y conquistando asentamientos en todo el territorio nacional.

A diferencia de otras organizaciones sociales populares del campo en Brasil, el MST tiene en su base organizativa a la familia Sin Tierra, compuesta por diversas generaciones que, organizadas dentro del movimiento social, se convierten en protagonistas de toda acción colectiva organizada y llevada a cabo por el conjunto del Movimiento.

Según la información publicada en su página oficial, “el Movimiento Sin Tierra está organizado en 24 estados de las cinco regiones del país. En total, son cerca de 450 mil familias que conquistaron la tierra por medio de la lucha y la organización de los trabajadores rurales” (MST, 2025).

Como se mencionó, la característica original de la base social del MST evidencia de forma clara la presencia efectiva de hombres y mujeres, adultos, ancianos, jóvenes, adolescentes y niños en las ocupaciones, los campamentos²², las marchas, las movilizaciones y los asentamientos²³ de lucha por la tierra.

digna a las 12 mil personas que marchaban en ese momento hacia allí. Camina rápido un campesino: 22 kilómetros fueron cubiertos en menos de cinco horas. Cuando llegaron, el día comenzaba a nacer. La madrugada estaba envuelta en una espesa neblina que, poco a poco, se fue desplazando de la tierra bajo el efecto de la humedad del río Iguazú, que corre muy cerca de allí. Pues el río de campesinos que corrió por el asfalto durante la noche, al desembocar frente a la portera de la hacienda, se detiene y se extiende como las aguas de una represa. Los niños y mujeres son apartados hacia el fondo de la presa humana, mientras los hombres toman posición al frente de la línea imaginaria para un eventual enfrentamiento con los pistoleros de la hacienda. Ante la falta de reacción del pequeño ejército del latifundio, los hombres de la vanguardia rompen el candado y la portera se abre de par en par; entran; detrás, el río de campesinos vuelve a ponerse en movimiento; hoces, azadas y banderas se alzan en la avalancha incontenible de esperanzas en ese reencuentro con la vida – y el grito reprimido del pueblo sin tierra resuena al unísono en la claridad del nuevo día: ‘¡Reforma Agraria, una lucha de todos!’ Paraná, 1996.” (*Salgado, 1997, p. 143*).

²² El campamento: “Descubrimos allá en la base que esa tal Reforma Agraria de papel no va a salir. Por el pedazo de tierra para cosechar nuestro pan tendremos que unirnos. Compañero y compañera, la victoria será rápida si todos se organizan. Hacemos campamento, sacamos pan para el sustento y la Reforma Agraria es para ya. Y vamos a entrar en esa tierra y no vamos a salir. Nuestro lema es ocupar, resistir y producir. Hacemos caravanas. Arriesgamos entrar en la cárcel, pero tiene que ser así. Sindicatos combativos, todo eso es necesario para que la lucha continúe. La clase trabajadora, que es la más sufriendo, ya comienza a percibir que somos mayoría y que llegará el día con un nuevo amanecer. Por el fin del latifundio, llegan João, llega Raimundo. Esto tiene que cambiar. En esta América Latina, ¿será que nuestro destino será sufrir sin parar? Pero yo no lo creo. Por eso lo he dicho: vamos todos a darnos las manos. Es la fuerza popular levantando esta bandera: la Reforma Agraria está en la tierra. Si es dura esta jornada, la tomamos por la fuerza, no puede ser de otro modo. Porque los hombres tienen dinero, compran armas en el extranjero para poder matarnos. Contra este capitalismo vamos firmes, decididos, sin dejarlo para después. Es la clase organizada, paso a paso en esta caminata, construyendo su historia.” (*MST, 1998*).

²³ El asentamiento: “Vagando por los caminos, finalmente llegaron a un lugar. Eran familias descalzas, con sueños y utopías. ¡Sin Tierra! Eran familias que, en busca de la tierra



Teniendo en cuenta este contexto, la presente elaboración se centra en el hacer educativo del MST. Para ello, en un primer momento se sistematizan y presentan elementos de la constitución histórica de la lucha por la tierra en Brasil. A continuación, se delinean el debate y la lucha por la educación dentro del Movimiento, con atención a la consolidación de su Sector de Educación y la elaboración de su propuesta educativa. Posteriormente se exponen los fundamentos y la propia constitución de la Pedagogía del Movimiento. Finalmente, se abordan los puntos relacionados con la inserción de la Agroecología y su relación con la educación en el hacer educativo del MST.

Para ello, dentro de la amplia producción sobre educación en el interior del Movimiento, se toman como referencia tres publicaciones que delinean y concretan el proceso de construcción vivido por los Sin Tierra: Cuaderno de Educación n.º 8: Principios de la Educación en el MST (MST, 1996); Cuaderno de Educación n.º 13: Dossier MST - Escuela (MST, 2005); Cuaderno de Educación n.º 14: Educación en el MST – Memoria, Documentos 1987-2015 (MST, 2017).

prometida, allí llegaron. ¿Pero, qué es esto? ¿Quiénes son ellos? ¿Qué quieren? Muchos se preguntaban. Unos decían: son sin tierra; otros: vagabundos, quieren cambiar el mundo. Donde antes solo había caña, hoy es un buen lugar para vivir. La oscuridad de la noche, la lona negra, el miedo, el hambre... ya formaron parte de esta jornada. Tierra que durante mucho tiempo estuvo esterilizada por los agrotóxicos y por la mano del latifundio, hoy, por las manos de los Sin Tierra, produce alimentos saludables, devolviendo vida a la tierra y dignidad a los Sin Tierra. Abono verde, semillas, agroindustrias, salud, educación, igualdad... ese es el modo del Sin Tierra de producir. La caña ya no es lo principal; aquí hay ganado, leche y derivados, hay cerdos, gallinas picoteando en el suelo, hortalizas y frutas; dulces, panes, pasteles... Todo hecho con cariño para saciar el hambre y mejorar la vida. La cooperación es nuestra amiga, maestra en la organización y en la creación. Con ella aprendimos una nueva forma de ver, de cultura, de vida. Saber cooperar es saber amar. Es humanizar y ser humanizado. Saber cooperar es un nuevo modo de relacionarse con la tierra, con las plantas, en fin, con la vida. Cooperar es enlazarse, construir, es creer. Lo que antes era un sueño que parecía imposible, desafiando a los que no creían en los campesinos de manos callosas, hoy está aquí. Las personas se construyeron y sus acciones se volvieron más humanas. Cada uno y cada una a su modo, pero todos y todas en el mismo rumbo, nos hicimos más humanos, dignos y solidarios. Esta es la familia COPAVI. La solidaridad es nuestro aprender. Aprender y enseñar para liberarse. El Sin Tierra necesita acampar, organizarse, construir el MST, romper las cercas del latifundio y liberar Brasil. Y con estos nuevos Campamentos, que también forman parte de nuestro modo de ser, contribuimos para que más personas tengan dignidad y libertad, para que la tierra y la gente tengan más vida. En estas nuevas tierras, de luchas, de vidas, de construcción, todos tienen su lugar. Nuestras niñas y niños, incluidos en el proceso, también construyen, aprendiendo y enseñando la esperanza, irradiando un nuevo amanecer sin explotación, de un Brasil sin latifundio. FAMILIAS DE COPAVI, julio de 2003. (*Verdério, 2008, p. 5*).

La sistematización aquí presentada fue elaborada a partir de la exposición realizada en el I Congreso Internacional de Educación Rural Siglo XXI, celebrado entre el 4 y el 6 de abril de 2024 en Cortes de la Frontera, Serranía de Ronda, Málaga (España), bajo el tema “Por una educación rural para la repoblación”. La exposición en la que se basó esta elaboración estuvo vinculada al Área Temática 3: Una óptica rural y ecosocial en los diseños curriculares y la formación del profesorado.

La constitución histórica del MST en Brasil

El MST tiene su origen a finales de la década de 1970 y comienzos de la de 1980, en el enfrentamiento directo de los trabajadores y trabajadoras rurales sin tierra contra la dictadura militar y en su participación en la lucha y movilización por la recuperación de la democracia en Brasil.

Ya en 1979, se consideran como referencias las ocupaciones Magali y Brillhante, en la Fazenda Sarandi, en el municipio de Ronda Alta, en el estado de Rio Grande do Sul (RS), en la región sur del país (Morrissawa, 2001).

Según Stédile y Fernandes (2012), hacia mediados de 1981, en las movilizaciones de solidaridad con el Campamento de Encruzilhada Natalino, también en el municipio de Ronda Alta (RS), se encuentra el germen de lo que sería la mayor organización de trabajadores rurales sin tierra en Brasil.

De este modo se desarrolla un proceso de articulación que culmina con el Primer Encuentro Nacional de los Sin Tierra, celebrado entre el 20 y el 22 de enero de 1984, que marca el momento de constitución formal del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

De acuerdo con lo expresado en el Cuadro 1, presentado a continuación, a lo largo de su trayectoria histórica el MST ha organizado y realizado seis Congresos Nacionales y dos Encuentros Nacionales de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria.



CUADRO 1: CONGRESOS NACIONALES Y ENCUENTROS NACIONALES DE EDUCADORES Y EDUCADORAS REALIZADOS POR EL MST – BRASIL

Actividad	Lugar y período	Lema / consigna	Participantes
1º Congreso Nacional del MST	Curitiba - Paraná, 29 al 31 de enero de 1985	“¡Sin tierra no hay democracia!”	1.500 delegados/as
2º Congreso Nacional del MST	Brasilia - Distrito Federal, 8 al 10 de mayo de 1990	“¡Ocupar, resistir, producir!”	5.000 delegados/as
3º Congreso Nacional del MST	Brasilia - Distrito Federal, 24 al 27 de julio de 1995	“¡La reforma agraria, una lucha de todos!”	5.226 delegados/as
I Encuentro Nacional de Educadores/as de la Reforma Agraria (I ENERA)	Brasilia - Distrito Federal, 28 al 31 de julio de 1997	Homenaje a los educadores Paulo Freire y Che Guevara	534 educadores/as
4º Congreso Nacional del MST	Brasilia - Distrito Federal, 7 al 11 de agosto de 2000	“¡Reforma agraria, por un Brasil sin latifundio!”	11.000 delegados/as
5º Congreso Nacional del MST	Brasilia - Distrito Federal, 11 al 15 de junio de 2007	“¡Reforma agraria por justicia social y soberanía popular!”	17.500 delegados/as
6º Congreso Nacional del MST	Brasilia - Distrito Federal, 10 al 14 de febrero de 2014	“¡Luchar, construir la reforma agraria popular!”	16.000 delegados/as y aproximadamente 1.000 niños/as
II Encuentro Nacional de Educadores/as de la Reforma Agraria (II ENERA)	Luziânia - Goiás, 21 al 25 de septiembre de 2015	Homenaje a Florestan Fernandes	1.500 educadores/as

Fuente: Elaborado por los autores.

Según Wanderley (2025, p. 89-90), los Congresos Nacionales del MST constituyen importantes hitos “[...] en la trayectoria del Movimiento, consolidando sus agendas y aspiraciones en relación con la reforma agraria. Cada edición está guiada por lemas que simbolizan la lucha continua del MST por la soberanía popular, la preservación ambiental y la construcción de una sociedad más justa”.

En cuanto a los Encuentros Nacionales de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria, Silva (2020, p. 35-36) señala que:

“Cabe destacar que solo han existido dos encuentros de esta magnitud hasta el momento, y que ambos representan momentos que expresan una síntesis histórica muy relevante para comprender la educación en y del MST. El Primer Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria (I ENERA) se realizó en 1997 y, únicamente en 2015, se concretó el II ENERA. Es decir, solo dieciocho años después fue posible y viable organizar el segundo encuentro.”

Con la continuidad de la lucha, la necesidad de debates y el perfeccionamiento de su estructura organizativa, así como ante los desafíos contemporáneos, el MST —en el contexto de preparación de su 7º Congreso Nacional (MST, 2024)— ha instituido en su estructura orgánica siete sectores y cuatro colectivos:

- Sectores: Frente de Masas; Producción, Cooperación y Medio Ambiente; Educación; Formación; Finanzas; Salud; Comunicación y Cultura.
- Colectivos: Género; Juventud; Relaciones Internacionales; y Colectivo LGBT Sin Tierra.

En este contexto, la educación se afirma como un elemento central en la lucha y en la estructura organizativa del MST. Esto se concreta en un hacer educativo potente, que ha impulsado la constitución de la Pedagogía del Movimiento (MST, 1996; 2005; 2017), incidiendo tanto en los espacios educativos de los Sin Tierra como en la praxis educativa del MST, ya sea en el ámbito formal de las escuelas o en las prácticas educativas cotidianas de la propia lucha.

El debate y la lucha por la educación en el MST

El Sector de Educación del MST ha desempeñado un papel fundamental en la profundización y la difusión del debate educativo y en



las prácticas relacionadas con la educación de los Sin Tierra, tanto en el interior del Movimiento como hacia otros sectores de la sociedad.

Como parte integrante de la estructura organizativa del MST, el Sector de Educación constituye un colectivo de militantes dedicados a la tarea de pensar, organizar y promover la educación. En cada estado del país, este sector se organiza según la realidad y las demandas concretas locales.

La lucha por la educación, estrechamente vinculada a la existencia del propio MST, tiene su origen ya en los primeros campamentos, expresándose en la necesidad de atención educativa para los niños y niñas y también para los adultos Sin Tierra no alfabetizados.

A partir de estas demandas, la educación comienza a impulsar la creación de espacios específicos de discusión y de acción.

“Al principio, la preocupación era el futuro de los muchos niños acampados; después, la conquista de la escuela legal; y, enseguida, el tipo de enseñanza que debía desarrollarse en esa escuela [...]” (Morissawa, 2001, p. 239-240).

De acuerdo con los registros del propio Movimiento y con Morissawa (2001), el Sector de Educación del MST fue constituido a nivel nacional durante el Primer Seminario Nacional de Educación en Asentamientos, realizado en 1987, del cual surgieron las primeras orientaciones nacionales del MST en materia de educación escolar.

“Cuando surgió el Sector de Educación, fue para tratar la cuestión de las escuelas en los asentamientos. Poco a poco este concepto se fue ampliando, porque en la práctica el Sector de Educación actúa en muchas más áreas que aquella para la cual fue originalmente creado. Y también las prácticas educativas van mucho más allá del propio Sector de Educación. En resumen, hoy podemos decir que hablar de educación en el MST incluye, al menos, lo siguiente: escuelas primarias en los asentamientos; escuelas (legales o no) en los campamentos; alfabetización y postalfabetización de jóvenes y adultos en campamentos y asentamientos; educación infantil (de 0 a 6 años) en las familias, guarderías y preescolares; escolarización de militantes en cursos complementarios o alternativos de enseñanza primaria, secundaria y superior; cursos de formación de profesores, monitores, educadores infantiles y otros formadores.”(MST, 1996, p. 5)

A partir de la década de 1990, el Sector de Educación, al mismo tiempo que realizaba su trabajo educativo en campamentos y asentamientos, comenzó a sistematizar y publicar materiales propios —documentos, cuadernos y libros— que delinean su propuesta político-pedagógica.

Hasta la fecha, se han identificado 64 elaboraciones publicadas por el MST, que conforman la construcción de su propuesta educativa.

Este conjunto de materiales se presenta en el Cuadro 2, donde se registra la diversidad de producciones del MST a lo largo del tiempo:

CUADRO 2: MATERIALES SOBRE EDUCACIÓN ELABORADOS POR EL SECTOR DE EDUCACIÓN DEL MST

Publicaciones del MST sobre Educación (1987–2024)	
Año	Publicación
1987	Documento del 1º Seminario Nacional de Educación en Asentamientos. São Mateus - ES. 27 al 30 de julio de 1987.
1990	Líneas básicas de la propuesta de educación del MST para las escuelas de campamentos y asentamientos. Octubre de 1990. <i>Nuestra lucha es nuestra escuela</i> . Organizado por Roseli S. Caldart y Bernadete Schwaab.
1991	Propuesta pedagógica del Movimiento Sin Tierra para las escuelas de campamentos y asentamientos. Maceió - AL. 28 de enero de 1991. <i>Lo que queremos con las escuelas de asentamiento</i> , del Cuaderno de Formación n.º 18. Educación en el Documento Básico del MST (1989-1993), aprobado en el 6º Encuentro Nacional del MST. Piracicaba - SP. Febrero de 1991.
1992	Boletín de Educación n.º 1: <i>Cómo debe ser la escuela de un asentamiento</i> . Cuaderno de Educación n.º 1: <i>Cómo hacer la escuela que queremos</i> .
1994	Boletín de Educación n.º 4: <i>Escuela, trabajo y cooperación. Una propuesta de alfabetización para jóvenes y adultos</i> . Cuaderno de Educación n.º 3: <i>Educación de jóvenes y adultos: cómo organizarla</i> . Manifiesto del 1º Congreso Infantil del MST. Porto Alegre - RS. 11 y 12 de octubre de 1994.
1995	Cuaderno de Educación n.º 6: <i>Cómo hacer la escuela que queremos: la planificación</i> . Boletín de Educación n.º 5: <i>El trabajo y la colectividad en la educación</i> .
1996	Cuaderno de Educación n.º 8: <i>Principios de la Educación en el MST</i> .



Año	Publicación
1997	Manifiesto de las Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria al Pueblo Brasileño. Brasília - DF. 28 al 31 de julio de 1997. <i>Ideas planteadas sobre el trabajo educativo del MST</i> . Vitória - ES. 8 de julio de 1997. <i>Líneas de acción a partir de las propuestas aprobadas en el I ENERA</i> . São Paulo. 24 al 27 de agosto de 1997.
1998	<i>Reflexiones del MST para la discusión preparatoria a la Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo</i> . Marzo de 1998. <i>Asentamientos de la Reforma Agraria: territorios libres del analfabetismo</i> . Olinda - PE. 25 de abril al 2 de mayo de 1998. <i>La Educación en el MST: mirando hacia adelante</i> . Porto Alegre - RS. Noviembre de 1998.
1999	Cuaderno de Educación n.º 9: <i>Cómo hacemos la escuela de Educación Fundamental</i> .
2001	<i>Los desafíos del Sector de Educación</i> . Boletín de Educación n.º 8: <i>Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. Cuaderno Somos Sem Terra</i> .
2003	Cuaderno de Educación n.º 11: <i>Educación de Jóvenes y Adultos – Siempre es tiempo de aprender</i> . São Paulo. Octubre de 2003. <i>Principales objetivos del MST con el trabajo de EJA</i> . Noviembre de 2003.
2004	<i>La Educación Infantil en el Movimiento Sin Tierra</i> . Noviembre de 2004. Boletín de Educación n.º 9: <i>MST 20 años – Balance del Sector de Educación</i> . Brasília - DF. 11 de febrero de 2004.
2005	Boletín de Educación n.º 10: <i>Poética brasileña: colección de poetas y poesías del Brasil</i> . São Paulo, 2005. <i>Educación en el MST: desafíos y directrices</i> . Documento de la Coordinación Nacional. 7 de julio de 2005. Cuaderno de Educación n.º 13: <i>Dossier MST Escuela</i> .
2006	II Seminario Nacional de Escuelas Itinerantes de los Campamentos del MST. Curitiba - PR. 21 al 26 de agosto de 2006. <i>Caminos de la Educación Básica de nivel medio para la juventud de las áreas de Reforma Agraria</i> . Luziânia - GO. 18 al 22 de septiembre de 2006. Boletín de Educación n.º 11: <i>Educación Básica de Nivel Medio en las Áreas de Reforma Agraria</i> . São Paulo. Octubre de 2006.
2007	<i>Nuestros compromisos con la alfabetización</i> . Salvador - BA. 30 de enero de 2007. Seminario Nacional <i>El lugar de la infancia en el MST</i> . Guararema - SP. 9 al 11 de mayo de 2007. <i>Realidad educativa de las áreas de Reforma Agraria de los estados de la Región Nordeste</i> . Quissamá - SE. Septiembre de 2007. <i>Formación de educadores en los cursos formales</i> . Luziânia - GO. 20 y 21 de noviembre de 2007.

Año	Publicación
2008	Informe del Seminario <i>El MST y la Escuela</i> . Brasília - DF. 17 y 18 de junio de 2008.
2010	Cuaderno de Educación: <i>Agroecología, soberanía alimentaria y cooperación</i> . Septiembre de 2010. Organizado por Maria N. R. Araújo, Elisiani V. Tiepolo, Maria C. Vargas, José M. Tardin, Luzeni F. de O. Carvalho y Fábio S. H. de Carvalho. Libro <i>Caminos para la transformación de la escuela: reflexiones desde prácticas de la licenciatura en Educación del Campo</i> . São Paulo. Expressão Popular. 2010. Organizado por Roseli S. Caldart.
2012	<i>Diccionario de la Educación del Campo</i> . Río de Janeiro / São Paulo. Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. Organizado por Roseli S. Caldart, Isabel B. Pereira, Paulo Alentejano y Gaudêncio Frigotto.
2013	<i>Desafíos de formación de la juventud</i> . Guararema - SP. 19 al 23 de marzo de 2013. <i>Plan de estudios de las Escuelas Itinerantes</i> . Organizado por Luiz C. de Freitas, Marlene L. S. Sapelli y Roseli S. Caldart.
2014	<i>La Educación del Campo</i> . Febrero de 2014. II Seminario Nacional de la Infancia Sin Tierra. II Seminario Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos de la Reforma Agraria – Documento Síntesis. Maceió - AL. 16 al 19 de octubre de 2014. Boletín de Educación n.º 12: <i>II Encuentro Nacional de Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria (II ENERA)</i> . São Paulo, 2014. <i>MST Educación 30 años: balance proyectivo</i> . Noviembre de 2014.
2015	<i>Manifiesto de las Educadoras y Educadores de la Reforma Agraria</i> . Luziânia - GO. 21 al 25 de septiembre de 2015. <i>Líneas de acción para el próximo período</i> . Noviembre de 2015. Boletín de Educación n.º 13: <i>Alimentación saludable: un derecho de todos</i> . São Paulo, diciembre de 2015. Libro <i>Caminos para la transformación de la escuela 2: Agricultura campesina, educación politécnica y escuela del campo</i> . São Paulo. Expressão Popular. 2015. Organizado por Roseli S. Caldart. Libro <i>Caminos para la transformación de la escuela 3: Organización del trabajo pedagógico en las escuelas del campo: ensayos sobre complejos de estudio</i> . São Paulo. Expressão Popular. 2015. Organizado por Marlene L. S. Sapelli, Luiz C. de Freitas y Roseli S. Caldart.
2017	Cuaderno de Educación n.º 14: <i>Educación en el MST – Memoria. Documentos 1987-2015</i> . São Paulo. Junio de 2017. Libro <i>Caminos para la transformación de la escuela 4: Trabajo, agroecología y estudio en las escuelas del campo</i> . São Paulo. Expressão Popular. 2017. Organizado por Roseli S. Caldart, Miguel E. Stedile y Diana Daros.

Año	Publicación
2018	<i>Manifiesto del I Encuentro Nacional de los Sem Terrinha</i> . Boletín de Educación n.º 14: <i>Literatura, sociedad y formación humana</i> . São Paulo. Julio de 2018.
2020	Boletín de Educación n.º 15: <i>Paulo Freire y la pedagogía del trabajo popular</i> . São Paulo. Marzo de 2020.
2021	Boletín de Educación n.º 16: <i>Dossier EJA MST</i> . São Paulo. Marzo de 2021. <i>Diccionario de Agroecología y Educación</i> . Río de Janeiro / São Paulo. Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2021. Organizado por Alexandre P. Dias, Anakeila de B. Stauffer, Luiz H. G. de Moura y Maria C. Vargas.
2023	Boletín de Educación n.º 17: <i>Cursos básicos de Agroecología y Educación: orientación general y texto para estudio</i> .
2024	Libro <i>Caminos para la transformación de la escuela 4: la formación de educadores del campo y la construcción de la Pedagogía Socialista</i> . São Paulo. Expressão Popular. 2024. Organizado por Caroline Bahniuk y Paulo R. de S. Silva.

Fuente: Adaptado de Mariano (2023).

La reflexión educativa dentro del MST tiene su origen en la escuela. Y, tras cuatro décadas de trabajo, la escuela sigue siendo el eje central que impulsa la reflexión y el hacer educativo:

“[...] de cierto modo, el eje continúa siendo la escuela, pero en un sentido mucho más amplio que al principio. Por eso, la complejidad de nuestro trabajo ha ido aumentando, lo que, por un lado, trae algunas dificultades adicionales y, por otro, nos permite avanzar más rápido en la propia reflexión teórica sobre nuestra propuesta educativa.”(MST, 1996, p. 5)

Este entendimiento fue sistematizado por Roseli Caldart (2004), quien afirma que, para el MST, la “escuela es más que escuela”.

“En otras palabras, el proceso de ocupar la escuela implica salir de ella, no para desvalorizarla, sino para situarla mejor dentro del conjunto de procesos pedagógicos que ocurren en el interior del MST y en la construcción de su proyecto histórico.” (Caldart, 2004, p. 181, énfasis de la autora).

Esta visión apunta a comprender que pensar la escuela implica relacionarla con el contexto del cual forma parte. No se trata de renun-

ciar a la reflexión sobre el espacio escolar, sino de repensarlo desde otra perspectiva, la del MST, vinculando la educación a la lucha de clases materializada en la lucha del propio Movimiento.

Teniendo en cuenta estos planteamientos y la elaboración del Sector de Educación del MST, es posible afirmar la existencia de una trayectoria histórica de ocupación de la escuela, la cual evidencia un proceso centrado en el derecho de los Sin Tierra a la educación, pero a una educación vinculada a su lucha.

Es decir, una educación que impulse cambios curriculares necesarios para responder a los desafíos formativos que exige la lucha por la reforma agraria (Leite, 2017).

Así, la propuesta educativa, basada en la lucha y en la práctica de los Sin Tierra, sistematizada mediante el esfuerzo colectivo del Sector de Educación, puede comprenderse como una tendencia educativa de clase, afirmada en un proyecto histórico propio.

En este sentido, el MST:

“Ha intentado, en el plano teórico, realizar una síntesis del desarrollo de las teorías pedagógicas que se oponen a la educación del capital, pese a todas las contradicciones y dificultades para materializar su propuesta educativa; y ha desarrollado una práctica concreta en sus asentamientos y campamentos, que puede observarse en la orientación de sus militantes respecto a la lucha de clases.” (D’Agostini, 2009, p. 96-97)

Este esfuerzo evidencia la potencialidad de la praxis educativa del MST, dando cuerpo a la Pedagogía del Movimiento, según lo expresado por el propio MST (1996; 2005; 2017) y ampliamente desarrollada en investigaciones y producciones académicas. De hecho, los estudios de Souza (2020) registran la existencia de 359 investigaciones (tesis y disertaciones) sobre la educación en el MST, elaboradas en programas de posgrado en educación de Brasil entre 1986 y 2018.

La Pedagogía del Movimiento y la praxis educativa del MST

La Pedagogía del Movimiento, delineada a partir del hacer concreto de la educación y de la elaboración desarrollada en el propio MST (1996; 2005; 2017), es la forma con la que el proyecto educativo y el trabajo con la educación de los Sin Tierra comenzaron a identificarse a finales de la década de 1990 (Caldart, 2012). Entretanto, sus



raíces se encuentran en las prácticas educativas con niños, jóvenes y adultos que se desarrollaron desde los primeros años del MST, en las primeras ocupaciones de tierra en Brasil, durante la década de 1980.

La formulación teórica de la Pedagogía del Movimiento (MST, 1996; 2005; 2017) tiene como base empírica y analítica las prácticas educativas del MST, las cuales son herederas y continuadoras del acervo práctico y teórico de la Educación Popular (Paludo, 2001), desde la perspectiva propuesta por Paulo Freire (Freire, 2005), y también de la Pedagogía Socialista, conforme los planteamientos de Freitas (2009).

Según D'Agostini (2009, p. 97):

“La educación del MST surge con fuerte influencia del movimiento de educación popular, de la teología de la liberación y de las pedagogías de la práctica, lo que puede observarse en sus principios filosóficos. La educación del MST puede entenderse como una forma de educación popular, principalmente porque está basada en la educación de masas y de clase, orientada a la transformación social desde principios humanistas y socialistas.”

En relación con la Educación Popular (Paludo, 2001; Freire, 2005), entendida como fundamento del hacer educativo del MST y de la formulación de su Pedagogía del Movimiento, se comprende que:

“Al vincular el debate educativo con los problemas y necesidades presentes en el conjunto de la sociedad, sobre todo entre los trabajadores, se produce entre ellos una nueva comprensión de la educación, que pasa a ser vista también como una posibilidad de tensionar la realidad objetiva y construir los cuestionamientos necesarios para entender la educación como práctica social.” (Verdério, 2011, p. 56)

En cuanto a la Pedagogía Socialista (Freitas, 2009) y su conexión con la Pedagogía del Movimiento (MST, 1996; 2005; 2017), Silva (2020, p. 272) señala que:

“El hacer educativo del Movimiento nos permite inferir que la Pedagogía del Movimiento se constituye como una Pedagogía Socialista de origen campesina, que asume la Reforma Agraria Popular y sus implicaciones en los diversos campos de la vida social (producción, educación, salud, etc.), en la radicalidad de las contradicciones construidas bajo el

capitalismo, teniendo como horizonte la necesaria transformación social y la superación de la sociedad burguesa y del Estado que la sostiene.”

A partir de la década de 1990, el MST comienza a sistematizar los marcos orientadores de su práctica educativa. Mariano (2023, p. 108) identifica que:

“En julio de 1996 se publicó el Cuaderno de Educación n.º 8: Principios de la Educación en el MST, que presentó los principios filosóficos y pedagógicos, ofreciendo orientaciones para el trabajo educativo forjadas a partir de la práctica desarrollada [...]”.

Según Caldart (2015, p. 23), este proceso de formulación que culmina con la definición de la Pedagogía del Movimiento se apoya en tres fuentes principales, fundamentalmente:

“[...] aquellas relacionadas con los caminos para alcanzar una ‘escuela diferente’, que luego comprendimos que se trataba de los caminos hacia una transformación radical de la escuela como institución formateada por la sociedad capitalista.”

Podemos afirmar que: “La relación del MST con la educación es, por tanto, una relación de origen: la historia del MST es la historia de una gran obra educativa. Y cuanto más claro se vuelve el proyecto histórico del Movimiento, más importancia otorgan los Sin Tierra a la educación.” (MST, 2005, p. 236). Este entendimiento —de la educación como parte constitutiva del proyecto histórico del MST— comienza en la escuela, pero la trasciende: reflexiona sobre la educación en función de fines formativos y sociales más amplios, en conexión con los desafíos políticos de la lucha por la Reforma Agraria (Caldart, 2015).

Desde los primeros debates sobre el hacer educativo, el MST buscó construir una educación vinculada a sus grandes objetivos políticos: tierra, reforma agraria y transformación social.

Esto porque comprendía que modificar la orden social exige seres humanos con conocimiento, conciencia y capacidad organizativa, capaces de vivir y trabajar colectivamente bajo principios de humanización y sociabilidad socialista (Leite, 2017).



Fue mediante la articulación entre práctica y teoría que el MST fundamentó una concepción de educación que va más allá de la escuela, pero que también está presente en ella.

Esta concepción permite entender al propio Movimiento como un sujeto pedagógico, donde la experiencia de la lucha, el trabajo y la participación política son también procesos educativos (MST, 2013).

En este sentido, Mariano (2023, p. 8) señala:

“La teoría educativa del MST surge de la materialidad en que los Sin Tierra han hecho la lucha por la tierra y por la educación; se produce desde sus prácticas, generando un proyecto educativo determinado, en última instancia, por el enfrentamiento de clases, y guiado por las estrategias de lucha del MST por la Reforma Agraria en cada período histórico.”

Aun así, como colectividad en movimiento, se asume como sujeto pedagógico porque es educativo en sí mismo. En el proceso de lucha, actúa intencionalmente en la formación humana de sus miembros, a través de los procesos políticos, económicos y socioculturales que configuran su dinámica. Para los Sin Tierra organizados en el MST, la educación se entiende como formación humana integral, no solo como instrucción o acceso a la cultura. Educar significa poner en marcha, de forma organizada y consciente, los elementos constitutivos del ser humano, con una dirección histórica definida: “Educar es poner en acción organizada, y en una dirección histórica determinada, las matrices formadoras o constituyentes del ser humano.” (MST, 2013, p. 13)

Esta concepción llevó al MST a afirmar que la educación es un proceso de formación humana, destacando cinco matrices formadoras que están presentes en las experiencias educativas derivadas de la lucha por la tierra: el trabajo, la lucha social, la organización colectiva, la cultura y la historia (MST, 2013).

Estas matrices se entienden como dimensiones del actuar humano que son esencialmente formativas, en tanto configuran características del ser que no existirían sin esa práctica. Entre ellas, el trabajo se destaca como la matriz fundamental, actividad creadora, principio educativo y base de la constitución del ser humano como sujeto histórico y social (MST, 2013).

En esta perspectiva: “[...] las personas se forman mediante su inserción en un determinado medio, su materialidad, actualidad, cultu-

ra, naturaleza y sociedad.” (MST, 2013, p. 12). El trabajo, como categoría educativa central, permite la producción de cultura y, al mismo tiempo, la formación de una clase trabajadora consciente, capaz de organizarse y luchar por su emancipación. “El trabajo produce también a la clase trabajadora capaz de organizarse y luchar por su derecho al trabajo y por la superación de las condiciones de alienación que históricamente lo caracterizan, participando así en el movimiento de la historia.” (MST, 2013, p. 15)

En este marco, la Pedagogía del Movimiento se afirma como una praxis educativa —una concepción de educación, de formación humana y de escuela— que no es hegemónica en la historia de la educación ni en la constitución de la institución escolar.

“[...] Se trata de una concepción de base histórica, materialista y dialéctica, en la cual es necesario considerar centralmente las condiciones de existencia social en las que cada ser humano se forma: la producción de la existencia y la formación del ser humano son inseparables (Marx).” (MST, 2013, p. 15)

Es inconcebible, por tanto, un proyecto educativo desconectado de las relaciones sociales en las que los sujetos están insertos. La formación de la conciencia se da en la vivencia de esas relaciones, que son históricas, contradictorias y transformables (MST, 2013).

El sentido del hacer educativo del MST se fundamenta en la búsqueda por cualificar su praxis hacia el desarrollo de las riquezas humanas, articuladas con las estrategias políticas del Movimiento en la construcción de la Reforma Agraria Popular (MST, 2014). Esta estrategia se vincula directamente con la Agroecología, las luchas sociales y la formación de sujetos colectivos capaces de construir una sociedad socialista (Leite, 2017).

Basada en esta praxis, la Pedagogía del Movimiento se concreta en los múltiples espacios educativos de la lucha por la tierra: educación infantil, escuelas de enseñanza básica y media, educación de jóvenes y adultos, cursos técnicos, formación docente, y programas universitarios de grado y posgrado en alianza con universidades públicas.

Educación en Agroecología en el hacer educativo del MST

Considerando la praxis educativa del MST, constituida en su hacer educativo y en la construcción de la Pedagogía del Movimiento



(MST, 1996; 2005; 2017), en las últimas dos décadas —es decir, a partir del año 2000— se ha verificado una creciente articulación entre educación y agroecología en el interior del Movimiento.

Según Verdério y Silva (2024, p. 2):

“[...] En la construcción histórica del MST y en la afirmación de sus objetivos generales, este movimiento social, a partir de la concreción de su lucha, abre varios frentes de actuación, entre los cuales destacan la lucha por la educación pública en los territorios de reforma agraria y la construcción de un proyecto de desarrollo rural con horizontes de viabilidad económica, justicia social y equilibrio ambiental. En este sentido, la Educación del Campo y la Agroecología se constituyen en puntos clave dentro de la construcción histórica del MST.”

Tomando como referencia este desafío —el de la agroecología dentro de la praxis educativa del MST— es fundamental considerar su inserción en la lucha y en la propuesta política general del Movimiento.

Con la realización del 4º Congreso Nacional (año 2000) se produce el anuncio de los “Compromisos del MST con la Tierra y con la Vida”. En esa oportunidad, el MST expresó su comprensión sobre la necesidad de: “Perfeccionar continuamente nuestros conocimientos sobre la naturaleza y la agricultura”, y “Producir alimentos para eliminar el hambre de la humanidad, evitando la monocultura y el uso de agrotóxicos.” (MST, 2001, p. 38). Ya a mediados de los años 2000, al delinear sus líneas políticas en el 5º Congreso Nacional (2007), el MST asumió el compromiso de: “Difundir las prácticas de agroecología y las técnicas agrícolas en equilibrio con el medio ambiente [...]” (MST, 2007, p. 1). Posteriormente, en el 6º Congreso Nacional (2014), el MST incorporó de manera explícita la Agroecología como uno de los elementos estructurantes de su Programa Agrario (MST, 2014).

La estrategia política y la acción del MST en torno a la agroecología, consolidada especialmente a partir del 4º Congreso, se ha profundizado en los años y congresos posteriores, dando lugar a una rica y coherente elaboración pedagógica que evidencia las conexiones entre agroecología y educación dentro de la praxis educativa del Movimiento.

Esto puede observarse en el siguiente resumen:

CUADRO 3: ACTIVIDADES QUE IMPULSAN EL DEBATE SOBRE EDUCACIÓN EN AGRO-ECOLOGÍA Y LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES CON ESTE ENFOQUE EN EL MST

Año	Actividad / Producción
2000	4º Congreso Nacional del MST.
2001	Caderno Somos Sem Terra, con los “Compromisos del MST con la Tierra y con la Vida”.Concurso Nacional Tierra y Vida.
2004	Concurso Nacional Las semillas son patrimonio de la humanidad.
2007	5º Congreso Nacional del MST.
2010	Cuaderno de Educación: Agroecología, Soberanía Alimentaria y Cooperación. Septiembre de 2010.
2012	Diccionario de la Educación del Campo. Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio / Expresión Popular.
2014	6º Congreso Nacional del MST.
2015	Jornada Cultural Nacional: Alimentación saludable, un derecho de todos.
2017	Libro Caminos para la Transformación de la Escuela 4: Trabajo, agroecología y estudio en las escuelas del campo.Libro Agroecología en la Educación Básica: cuestiones propositivas de contenido y metodología.
2019	Cuaderno Agroecología: guía metodológica para educadores/as de las escuelas del campo.
2020	Plan Nacional Plantar Árboles, Producir Alimentos Saludables.
2021	Diccionario de Agroecología y Educación. Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio / Expresión Popular.
2022	Cuaderno de Acción Pedagógica - ¡Vivir es luchar! Construir la Reforma Agraria Popular!
2023	Boletín de Educación n.º 17 – Cursos Básicos de Agroecología y Educación: Orientación general y texto para estudio.
2024	Versión actualizada del Programa Agrario del MST – Textos para debate.Libro Caminos para la Transformación de la Escuela 4: la formación de educadores del campo y la construcción de la Pedagogía Socialista.

Fuente: Adaptado por los autores a partir de Verdério y Silva (2024).



Entre 2000 y 2024 se destacan once publicaciones (cuadernos, boletines y libros) dedicadas explícitamente a la relación entre agroecología y educación en el contexto del MST. Además, se realizaron dos concursos nacionales, una jornada cultural y un plan nacional de acción ecológica centrado en la siembra de árboles y la producción de alimentos saludables.

Todo este proceso evidencia la profunda articulación entre agroecología y educación dentro del MST. Esta relación se materializa en los procesos formativos desarrollados en los territorios de reforma agraria, y se sostiene, a su vez, en la formulación y actualización permanente de la Pedagogía del Movimiento (MST, 1996; 2005; 2017).

De esta interacción surge una rica producción de materiales pedagógicos y una praxis educativa fortalecida, sustentada en la convergencia entre educación, agroecología, trabajo colectivo y emancipación social.

En síntesis, el conjunto de materiales y acciones desarrolladas demuestra la incidencia concreta de la agroecología en: el hacer cotidiano de las escuelas de los territorios de reforma agraria, y los procesos de formación de educadores y educadoras, abarcando desde la educación infantil hasta la educación básica, técnica, superior y de posgrado.

Estos procesos constituyen pilares fundamentales de la praxis educativa del MST, en la que la agroecología no es solo una práctica productiva o ambiental, sino un principio pedagógico y político de transformación de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- CALDART, R. S. *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra*. São Paulo: Expresión Popular, 2004. 439 p.
- CALDART, R. S. *Educación del Campo*. En: CALDART, R. et al. (orgs.). *Diccionario de la Educación del Campo*. Río de Janeiro: Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio; São Paulo: Expresión Popular, 2012. p. 257–264.
- CALDART, R. S. *Desafíos del vínculo entre trabajo y educación en la lucha y construcción de la Reforma Agraria Popular*. En: CALDART, R. S.; STÉDILE, M. E.; DAROS, D. (orgs.). *Caminos para la transformación de la escuela 2: agricultura campesina, educación politécnica y escuelas del campo. Reflexiones desde prácticas de la licenciatura en educación del campo*. São Paulo: Expresión Popular, 2015. p. 177–220.

- D'AGOSTINI, A. *La educación del MST en el contexto educacional brasileño*. 205 p. Tesis de Doctorado, Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2009.
- FREITAS, L. C. de. *La lucha por una pedagogía del medio: revisitando el concepto*. En: PISTRAC, M. M. (org.). *Escola-Comuna*. São Paulo: Expresión Popular, 2009. p. 9–104.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. 43ª ed. Río de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.
- LEITE, V. de J. *Educación del campo y ensayos de la escuela del trabajo: la materialización del trabajo como principio educativo en la escuela itinerante del MST Paraná*. 311 p. Disertación de Maestría, Programa de Posgrado en Educación, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2017.
- MARIANO, A. S. *Historia de la educación en el MST (1979–2022): de la ocupación de la tierra a la ocupación de la escuela*. 361 p. Tesis de Doctorado, Programa de Posgrado en Educación, Universidad Estatal de Campinas, Campinas, 2023.
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Principios de la Educación en el MST*. Porto Alegre: MST, julio de 1996. 32 p. (*Cuaderno de Educación n.º 8*).
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Música “Descubrimos allá en la base”*. En: CD *Arte en Movimento*. MST, 1998.
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Somos Sin Tierra: Cuaderno del educando*. Veranópolis: ITERRA, 2001. 72 p. (*Colección “Para Deletrear la Libertad” n.º 2*).
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Dossier MST – Escuela: Documentos y estudios 1990–2001*. Veranópolis: ITERRA, 2005. 264 p. (*Cuaderno de Educación n.º 13*).
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Carta del 5º Congreso Nacional del MST*. 12 de septiembre de 2007. Disponible en: <https://mst.org.br/2007/09/12/linhas-politicas-reafirmadas-no-v-congresso-nacional-do-mst-2007/>
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Plan de estudios de la Escuela Itinerante*. Cascavel: Edunioeste, 2013. 300 p.
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Programa Agrario del MST*. São Paulo: MST, febrero de 2014.



- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Educación en el MST – Memoria. Documentos 1987–2015*. São Paulo: Expresión Popular, junio de 2017. 197 p. (*Cuaderno de Educación n.º 14*).
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Programa de Reforma Agraria Popular*. São Paulo: MST, versión actualizada en marzo de 2024.
- MST – MOVIMIENTO DE LOS TRABAJADORES RURALES SIN TIERRA. *Página oficial del MST: “Quiénes somos”*. 2025. Disponible en: <https://mst.org.br/quem-somos/>
- MORISSAWA, M. *La historia de la lucha por la tierra y el MST*. São Paulo: Expresión Popular, 2001. 256 p.
- PALUDO, C. *Educación popular en busca de alternativas: una lectura desde el campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001. 286 p.
- SALGADO, S. *Tierra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 143 p.
- SILVA, J. Z. da. *La Pedagogía del Movimiento como expresión de la Pedagogía Socialista: la práctica educativa del MST en el II ENERA*. 296 p. Tesis de Doctorado, Programa de Posgrado en Sociedad, Cultura y Fronteras, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.
- SOUZA, M. A. de. *Investigación educativa sobre el MST y la educación del campo en Brasil*. En: *Educación en Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1–22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698208881>.
- STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava Gente: la trayectoria del MST y la lucha por la tierra en Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Fundación Perseu Abramo; Expresión Popular, 2012. 169 p.
- VERDÉRIO, A. *El trabajo como principio educativo: prácticas comunes en un espacio de educación no formal del MST*. 84 p. Monografía, Curso de Pedagogía para Educadores del Campo, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2007.
- VERDÉRIO, A. *La materialidad de la educación del campo y su incidencia en los procesos formativos que la sustentan: un análisis del curso de Pedagogía de la Tierra en la Unioeste*. 210 p. Disertación de Maestría, Programa de Posgrado en Educación, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2011.
- VERDÉRIO, A.; Silva, J. Z. da. *Agroecología y Educación en la Reforma Agraria Popular*. En: Presentación en el V Encuentro Bahiano de

Educación del Campo (EBEC). UNEB – Campus I: Salvador – BA, del 19 al 21 de septiembre de 2024. 6 p.

WANDERLEY, K. K. dos S. *Agroecología y Educación: las prácticas de la Escuela del Campo Hija de la Lucha Patativa do Assaré en Ceará*. 224 p. Tesis de Doctorado, Programa de Posgrado en Educación, Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, 2025.



vi. Los saberes en la transformación de la universidad. Informalizar la educación para el diálogo de saberes

81

David García Romero, Depart. Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela. Comunidade de Acções e Saberes Arredor do Rural

Introducción: sobre la educación como dimensión social

Puede que el tema que en estas líneas vamos a tratar sea menos generalizado que en otros capítulos de este libro, al afectar a una etapa educativa que no es universal, por la que no transita toda la población. Sin embargo, es clave igualmente para el devenir educativo de la educación del medio rural y en general. Reflexionaremos en las siguientes páginas sobre la relación entre la universidad y la ruralidad en la dimensión educativa en sentido amplio. Consideraremos lo que los procesos de educación informal, del aprender a través del cuerpo, en el hacer y en el descubrir el mundo, puede ofrecer en este momento concreto tanto para aprovechar los saberes que los contextos rurales tienen que ofrecer como para deconstruir la distancia que existe entre la formación de profesionales y el territorio.

Para entrar en el asunto es fundamental recordar que la educación es en parte una tarea cultural básica, pero es también una dimensión del mundo social en el que vivimos (Bruner, 2015). Como tarea cultural, la educación está sujeta a una profunda e irresoluble tensión: aquella que existe entre transmitir y trascender la cultura tal cual se conoce en el momento. Una tensión entre la necesidad de acomodar a nuevas personas a los marcos culturales de una sociedad concreta y funcionar así colectivamente (con normas, significados, prácticas culturales... compartidos) y la búsqueda del sentido y de nuevas formas de entender y organizar el mundo. Esta tensión supone que la educación, como entramado de los diferentes procesos educativos (formales, no formales e informales) es una dimensión social en tanto que tiene que ver con la reproducción y el cambio del sistema, con la socialización y el sostener lo que ya está dado al tiempo que con una transformación sutil pero constante de la

tecnología, las prácticas culturales, los significados, los valores... en el devenir de la historia (Esteban-Guitart, 2008). Por ejemplo, la práctica educativa (formal) de la formación basada en exámenes está enfocada a la reproducción, en tanto que se comprueba que las/os aprendices se adhieren al conocimiento previamente establecido. La práctica educativa (no formal) de un taller artístico, a su tiempo, está más enfocada en trascender, puesto que, aunque es necesario el aprendizaje de ciertas técnicas, es la creación y experimentación donde está el foco, y de ella surgen, sin prisa, pero sin pausa, nuevas formas de hacer arte y de dar sentido y significado al mundo. Por otro lado, la práctica educativa (informal) del aprendizaje colectivo de la siembra o la colecta está focalizada en la reproducción, ya que lo importante es trabajar bien para sacar el trabajo adelante, pero acostumbra a ser menos coercitiva y dejar espacio para que quizá algunas personas den con nuevas formas de hacer que puedan ser más eficientes. Estos tres ejemplos pueden servirnos para imaginar otros muchos, y entender que la educación como un tejido de prácticas en las que las personas participamos, apropiándonos de lo previamente dado y al tiempo trascendiéndolo y creándolo dependiendo del grado de imposición y de nuestro interés por el cambio.

En diferentes contextos sociohistóricos, el entramado educativo (o sus diferentes partes) puede resultar más o menos transformador, en tanto que las formas educativas pueden estar más enfocadas en reproducir o en crear, y pueden ser más o menos coercitivas (Matusov et al., 2016). Podemos quizá pensar que un contexto industrial fabril con una educación fordista y un tiempo saturado por una jornada laboral muy larga, puede dar menos margen al cambio que un contexto en el que la educación incluye las humanidades y en el que la infancia puede disfrutar de tiempo libre e involucrarse libremente en prácticas musicales o de artesanía.

Teniendo en cuenta esto, parece lógico pensar que, si queremos vincular la educación a la justicia o emancipación, olvidar su relevancia o el papel que juega como dimensión sociocultural es un lujo que no nos podemos permitir. Sin embargo, determinadas inercias sistémicas contribuyen a que los diferentes agentes participantes en estos procesos vayan automatizando su hacer, llevados por la mecanización, las presiones laborales y burocráticas y la falta de reflexión sobre sus prácticas. Algo que quizá ocurra especialmente en la educación formal.

Este es, sin lugar a dudas, el caso de la enseñanza universitaria, donde muchas personas se enfocan a sencillamente hacer el trabajo



que se les ha asignado (Manzano-Arrondo, 2012), sin detenerse a reflexionar sobre el sentido o relevancia social de este. De ahí que en este capítulo sea conveniente explicar la conexión entre un trabajo supuestamente descontextualizado (y con ello desterritorializado y deshumanizado), y las urgencias que nos ocupan a nivel de educación, relacionadas con la crisis ecosocial, en la que los contextos rurales y sus habitantes juegan un papel fundamental (Herrero y González Reyes, 2011).

El papel de la universidad en relación con el conocimiento rural

El I Congreso de Educación Rural Siglo XXI, así como los diferentes capítulos que de él emergieron y que en este libro se recogen, argumentan la necesidad de la territorialización de la educación y su conexión con su comunidad (Abós et al., 2021), aprovechando las enseñanzas que el medio rural puede proporcionar a través de sus saberes, prácticas y dinámicas sociales. En el sentido que dirían Herrero y González Reyes (2011), nos encontramos en una encrucijada histórica sobre como relacionar la humanidad con otros seres y elementos del mundo en el que el medio rural tiene mucho que aportar. Para poder entender cómo afrontar este momento de crisis ecosocial resulta fundamental una familiarización con la naturaleza y los efectos que nuestras prácticas culturales tienen en ellas, así como establecer procesos de diálogo en el seno de las comunidades en las cuales vivimos (García-Romero y Salido-Herba, 2022). Al tiempo, aquellas comunidades que han custodiado el territorio a lo largo de los años y que conocen el efecto de los proyectos de expolio tienen mucho que ofrecer para pensar formas realistas y justas de organizar el manejo del territorio de una forma sostenible (Díaz-Geada, 2020)

Cabe preguntar el papel que ha jugado y puede jugar la Universidad, como institución de conocimiento (tanto en la investigación como la enseñanza) en este asunto, teniendo en cuenta que en ella también viven las tensiones respecto a la educación entre reproducir el actual sistema social mediante la pleitesía al conocimiento ya dado (y sus representantes académicos), y la posibilidad de crear nuevos mundos a través de la investigación y la experimentación. Más aún, tal como algunas autoras y autores han elaborado, la Universidad se mueve entre tres tendencias que compiten y se entrelazan de múltiples formas (Vázquez Silva et al. 2023): la orientación mercantil, la intelectual y la que podríamos llamar de emancipación.

Tensiones en el seno de la universidad y relación con el rural

La orientación intelectual, que podría considerarse la fundadora de la institución universitaria, ha jugado históricamente un papel colonial, pues ha establecido una jerarquía de conocimiento entre el centro y la periferia (Bernal Ríos, 2022). Tomando como único patrón el conocimiento de los individuos con poder, se han desterrado y deslegitimado conocimientos considerados menores: el conocimiento de las mujeres, de los pueblos indígenas, de la clase trabajadora, del medio rural... Aquel conocimiento académico fue cultivado, transmitido y deificado, mientras que el conocimiento popular, el feminizado y de las periferias del sistema fue desterrado como superstición. El conocimiento rural, especialmente el de comunidades empobrecidas y comunidades del sur global, ha formado parte de esa periferia, desarrollando un epistemicidio (Paraskeva, 2021). Esto no solo contribuye a la desaparición de saberes por esa falta de reconocimiento y transmisión de los saberes, sino por la misma deslegitimación de las personas como portadoras de saber, que además promueve la desconsideración de esta como sujetos políticos, estableciendo un proceso de “deshumanización”. Esto ha permitido, a menudo, los expolios en los territorios de estos colectivos minorizados (Duarte et al. 2022).

La orientación mercantil, por su parte, entra de cotidiano en la agenda de la universidad, priorizando aquellas investigaciones enfocadas a la eficiencia de la producción. También en la vertiente educativa, priorizando las formaciones enfocadas a las necesidades del mercado laboral frente a otras “menos útiles”, que suele ser eufemismo de “menos lucrativas”. Bajo la premisa de que la universidad debía ser socialmente útil, se establece una alianza entre esta y el productivismo, permitida también por la jerarquización de conocimientos ya mencionada, pues los marcos éticos son aquellos ligados a esa filosofía en la que el crecimiento es igual al progreso (Herrero, 2011), deslegitimando otras formas de entender el mundo y por lo tanto lo que es o no es socialmente útil. Tenemos un ejemplo muy claro en todas las normativas que dieron paso al Espacio Europeo de Educación Superior, en el cual se estableció un giro hacia la agenda mercantil y una desvinculación del conocimiento como fin en sí mismo (Manzano-Arrondo, 2011). Vemos así que la ciencia ha estado muy a menudo del lado del productivismo, si bien es cierto también que se han desarrollado avances técnicos destinados a la



eficiencia de los gastos y minimizar daños (en el marco del desarrollo sostenible) e intentar contener las externalidades negativas sin plantearnos cambiar el modelo civilizatorio. Este foco en el productivismo y lo mercantil sigue una inercia urbanocéntrica, y fomenta que la universidad enseñe dando la espalda al medio rural, en tanto que considerado menos lucrativo que los centros de consumo urbanos. Al mismo tiempo, el medio rural se percibe desde esta eficiencia como territorio a explotar, no como sistema a sostener, abriendo así paso a agresiones ecocidas y a la creación de zonas de sacrificio (García-Romero y Salido-Herba, 2022).

Pero, como institución educativa, desde luego que la universidad ha participado también en reivindicaciones ligadas a pensar el mundo de otra forma, muy a menudo ligado procesos de entrada en la universidad de colectivos previamente excluidos, como el caso de la entrada de las mujeres, colectivos racializados, pueblos indígenas o personas con discapacidad (Bernal-Ríos, 2022). Emergen así movimientos estudiantiles e intelectuales que crean lo que llamaríamos la corriente emancipadora o de formulación de alternativas. En el seno de estas instituciones, la investigación ha cuestionado el trabajo propio y también ha querido vincular al estudiantado con los problemas actuales de la sociedad, legitimando las voces que los enuncian y que contribuyen a reescribir sus historias y reconfigurar las relaciones (Ortiz-Padilla et al. 2024). De ahí deriva el pensamiento feminista, ecofeminista y decolonial entre otros, que contribuyen a conformar resistencia frente a la máquina neoliberal ecocida y abren paso a voces conscientes del medio rural (Duarte et al., 2022). No obstante, esta corriente no debe entenderse como totalmente antagónica de las otras dos, puesto que la inquietud intelectual resulta un motor fundamental en el cuestionamiento ético, de igual forma que la “vocación de utilidad” de la corriente mercantil a menudo se relaciona con las voluntades de cambio. No obstante, la cuestión es donde están las prioridades.

La corriente emancipadora, a su vez, puede resultar también paternalista y articular de forma interesada las voces de aquellos colectivos agraviados, convirtiendo sus reivindicaciones en funcionales al sistema (García-Romero y Salido-Herba, 2022). Es fundamental, en este sentido, establecer un diálogo con aquello que existe fuera de la universidad en pie de igualdad, manteniendo el escepticismo y la búsqueda por el criterio sin establecer una jerarquía de conocimiento que tutele las voces de la periferia del sistema (Bernal-Ríos, 2022).

La necesidad del diálogo

Como veníamos adelantando, hay dos cuestiones fundamentales por la que es clave el diálogo de la universidad con el medio rural, que vinculan a través de si la ética y las prácticas culturales (y económicas).

86 | Primero, es necesario para reivindicar las voces del medio rural conformado como periferia, y las personas que las portan y emiten, como legítimas. Contrarrestar la idea del atraso intelectual y los estereotipos esencialistas, para poder entender que estas voces se expresan desde una situación de experiencia muy relevante: la proximidad con el manejo del territorio y con los daños que el calentamiento global, el expolio y la explotación laboral están causando en los cuerpos-territorios, procesos especialmente protagonizados por mujeres (Duarte et al., 2022). Son voces que juegan un papel clave en el momento en el que nos encontramos, tanto para ser conscientes de los daños causados por determinados procedimientos de la transición ecológica (como es el caso de la minería) y conformar la idea de resistencia (Duarte et al., 2022) como también porque son absolutamente necesarias para la articulación de nuevos futuros (González Gaudiano y Meira Cartea, 2020).

Precisamente, las formas de ver el mundo y los saberes que aún quedan en el medio rural (especialmente en el sur global) (Rivera Olmo, 2024) pueden abrirnos las puertas a otras formas de entender la ética y la relación humana con el mundo, recuperando prácticas de cuidado del territorio y de la comunidad compartidas, como es el caso del Buen Vivir (Marin Yusti et al., 2024, Ortiz, 2025). La misma idea de resistencia y las prácticas y significados elaboradas alrededor de esta son una base fundamental para construir esperanza y un camino de futuro (Garcés, 2017).

Precisamente estas prácticas que nos sirven de referente ético pueden también ser un referente práctico, lo que nos lleva a la necesidad de que sean observadas con detenimiento desde el punto de vista de la ciencia y puedan emerger de ellas formas de manejos sostenibles y justos. La innovación social necesaria para articular nuevas formas de vida y producción pueden emerger de este diálogo, tal como nos indican, por ejemplo, muchos trabajos en ecología del paisaje, economía circular o soberanía alimentaria (Carreira Pérez y Carral Vilariño, 2014). Ahora bien, ¿cómo articulamos este diálogo?

Seguramente no será muy sorprendente que sugiera que sentarse a debatir en un seminario no es la mejor forma de iniciar un diálogo



entre la universidad y otras instancias sociales, especialmente aquellas vinculadas al hacer social y el campesinado. Por varias razones.

En primer lugar, la reflexión y la creación de teoría es algo que corresponde de forma clara a las funciones laborales de las personas dedicadas a la academia, por lo que pueden fácilmente acceder a dedicar su tiempo a ellas. Sin embargo, esto no es así para personas que trabajan en el manejo del territorio, tanto a nivel de protección ambiental como de producción alimentaria, gestión del paisaje, etc... Para estas personas, el tiempo dedicado a este tipo de conversaciones es “a mayores”, no por una cuestión de voluntad, consciencia de importancia o interés, sino porque es tiempo que tendrán que recortar de sus quehaceres diarios de producción y cuidados. De hecho, a menudo este tipo es extraído del de cuidados, por lo que se establecería un sesgo importante: las personas sin el privilegio de externalizar cuidados no participarán en la discusión.

Por otro lado, es necesario buscar otras formas de interacción que pongan en juego el cuerpo, poner en marcha diferentes dimensiones de nuestro ser (Gruenewald, 2003) y nos permitan abarcar más dimensiones del saber, por ejemplo, a través del arte, la educación al aire libre o la vinculación entre la participación social y el aprendizaje (Vázquez Silva et al., 2023). Pero para abordar esas estrategias de una forma más clara y contundente, veamos primero que coordinadas teóricas pueden ayudarnos.

Territorios teóricos de donde partir hacia el diálogo

Tanto el ecofeminismo como la perspectiva decolonial han argumentado profusamente la necesidad de deconstruir las dimensiones capitalista y colonial de la filosofía occidental (Paraskeva, 2020; Duarte et al, 2022). Así, urge dejar de pensar en la producción sobre el cuidado, en lo individual sobre la comunidad, en el intelecto sobre el cuerpo y en el ser humano desprendido y por encima de la naturaleza (Díaz Estévez, 2019). Son necesarios, por lo tanto, marcos teóricos que nos permitan entender el funcionamiento e importancia de lo colectivo, lo corporal y la relación con la naturaleza.

Una de las herramientas teóricas que nos será útil será la corriente socioconstructivista sobre el desarrollo humano, de la que podemos tomar varias ideas clave. La idea central tiene que ver con que la fuente principal de nuestro desarrollo como personas es la propia *praxis* que ocurre en un contexto y actividad concreto. Son las relaciones con

otras personas y la participación con ellas en tareas colectivas las que nos llevan a desarrollarnos (Solovieva, 2019). Esto pone el foco en la importancia de la participación física, más allá de la transmisión de conocimientos, lo que nos forja es la participación conjunta y la conexión humana (Carson, 2021). Este proceso de desarrollo implica también una idea de integralidad, de que la dimensión emocional y la dimensión de significado están intrínsecamente ligadas, así como también ligadas a la participación social. Así es que nuestro desarrollo no puede divorciarse de los afectos, de las relaciones y los cuidados que en ellas ocurren, así como de las dinámicas de poder que pueden darse en las actividades que compartimos y las relaciones que exploramos (Esteban-Guitart-2008).

Otra idea desarrollada por el socioconstructivismo es la de aprendizaje situado, que elabora en mayor medida dos cuestiones: por un lado, el aprendizaje colectivo en las relaciones se da a través de una participación guiada: son otras personas las que nos abren el camino mediante el apoyo de nuestra actividad (Rogoff, 1997). Por otro, lo que aprendemos está conectado a un lugar y a un fin. Aquello que conocemos para dar sentido, está intrincado en una red de sentidos de diferentes acciones humanas, en una cultura y un contexto concretos, dando así relevancia la dimensión contextual, al lugar donde nos encontramos y la cultura que creamos (Lave y Wenger, 2003). Esta es una idea que la pedagogía del lugar enfatiza aún más, señalando la relevancia de la conexión que se establece con el lugar en el que nos desarrollamos como referente de nuestro conocimiento y nuestro ser. Así, podríamos decir que establecemos una relación con el lugar, especialmente con lugares naturales que tienen vida propia. Esta capacidad de vida los convierte en un polo interlocutor de nuestro desarrollo. El reconocimiento del espacio y sus elementos es ampliado desde la psicogeografía del desarrollo humano (Esteban-Guitart, 2012), que pone nuestra atención sobre la relevancia del paisaje vivenciado en la conformación de nuestra persona. Así, vienen a exponer que paisaje, persona y cultura se crean mutuamente, y que nuestros afectos y significados están atravesados por nuestras prácticas de relación con el territorio y nuestra participación en una comunidad concreta.

Finalmente, y siguiendo con la perspectiva de deconstrucción del currículum, son necesarios enfoques que entiendan la educación no como algo aplazado al futuro y estipulado desde el pasado (Matusov et al., 2016), sino que tenga que ver con las vidas concretas del estudiant-



tado y que permita una discusión sobre que vale la pena aprender, por qué, y desde que voces. Por un lado, la pedagogía dialógica enfatiza la importancia del desarrollo de la autoría del estudiantado, dando prioridad a su orientación y voz frente al del currículum.

Por otro lado, Paraskeva (2020) propone parte de la necesidad de deconstruir la perspectiva eurocéntrica y productivista hegemónica y llevar a cabo un diálogo de saberes a través del aprendizaje, para lo cual articula la Teoría del Currículum Itinerante. Consiste en que las personas implicadas en la educación se instalen en un nomadismo constante, a través del examen de “por qué aprendemos esto” y “como aprendemos esto”. El currículum itinerante implica un compromiso con el aprendizaje emergente no desde una perspectiva de autoría personal (pese a que no la contradice) sino desde una perspectiva de deconstruir el currículum como monocultivo y de legitimar diferentes formas de conocimiento. No se trata, advierte el autor y también otras que elaboran más esta línea (Bernal-Ríos et al., 2022) de una aceptación acrítica del saber tradicional o ancestral, sino de un compromiso con legitimar diferentes formas de conocimiento.

Estos lugares teóricos que hemos expuesto son por supuesto puntos de partida, pues, si hemos de involucrarnos en el diálogo de saberes, debemos tener disposición a movernos a otros lugares insospechados (Ortiz-Padilla et al., 2024), y por supuesto, formas de hacerlo, que son las que ahora abordaremos.

Estrategias metodológicas para el diálogo

Tanto la pedagogía dialógica como el currículum itinerante suponen ya una provocación y unas líneas prácticas con las que articular una docencia sensible a las necesidades e intereses del estudiantado, de la misma forma que lo apuntan los estudios de la pedagogía culturalmente responsable. Pero las inercias universitarias son a menudo tan fuertes que resulta necesario establecer estrategias concretas para, ya no permitir, sino forzar el diálogo: crear distorsiones en el sistema universitario que empujen al aprendizaje fuera. Vamos a ver tres líneas metodológicas que introducen elementos valiosos de la educación informal para crear estas distorsiones y establecer este diálogo, una relacionada con el espacio, otra con la búsqueda, legitimación y trabajo directo con el saber popular y una tercera con la acción directa del estudiantado en el territorio y la comunidad.

Una de las constricciones que más intuitivamente podemos ver en el sistema escolar, es la creación de un espacio específico para la enseñanza y estudio. Por supuesto, esta responde a razones pedagógicas, creando un espacio específico, cómodo y alejado de exigencias naturales o sociales que permita la concentración y la abstracción. Al mismo tiempo, se crea un espacio fuera del espacio, un lugar fuera del lugar (Blades, 2021). La alusión habitual a “la vida real fuera del aula” muestra esa parte de ausencia de autenticidad, de artificialidad. Simbólicamente, toda la vida y contexto del estudiantado queda fuera, bloqueando numerosas posibilidades de personalización o bien de interacción con la vida y conocimiento “de la realidad”.

La pedagogía del lugar es una perspectiva que se elabora para desligarse de esas carencias y elaborar una experiencia educativa en la que el estudiantado se hace consciente de quién es en el espacio y lo que este implica (Blades, 2021). Emerge de la pedagogía al aire libre, en la que se da importancia a la experiencia práctica y la exposición a diferentes lugares y experiencias, pero pretende una mayor apropiación del lugar y los procesos.

Más allá de la exposición o la experiencia de libertad sin un aula, esta estrategia permite una mirada atenta y trabajada en la que se elabora todo el ciclo del aprendizaje experiencial: a) un tránsito o estadía en el lugar, que fomente la vivencia activa de su espacio, sus elementos y su paisaje, b) una observación detenida, a través de técnicas etnográficas, históricas o geográficas, para ver más allá de la experiencia inmediata, c) conceptualizar, dando sentido a su experiencia y sus observaciones, lo cual necesita de herramientas de conocimiento, provengan de donde provengan y d) actuar, hacer algo al respecto con su experiencia, influir en el espacio que habitan o han habitado (Espinar Álava y Viguera Moreno, 2020).

Sin embargo, cabe detallar que articular este ciclo de aprendizaje experiencial es posible sin realmente establecer un diálogo con las voces de las personas que habitan un territorio. Experienciar-observar-conceptualizar-actuar puede hacerse desde una perspectiva “externa” o de “turista”, basada en la propia mirada que, en la mayoría de los casos, incluirá los numerosos sesgos de clase y productivistas de la universidad, pudiendo no suponer una perspectiva crítica y de diálogo con el saber rural (Rivera Olmo, 2024).

Es por ello que desde la pedagogía crítica del lugar (Grueenewald, 2003) se pone énfasis en la escucha e inclusión de las voces propias



del territorio, así como la visibilización y problematización de las problemáticas que atraviesan, mostrando las contradicciones a las que el sistema está sometido y las situaciones de dominancia históricas y actuales. Se trata de deconstruir el lugar tal cual se experimenta para poder entender su devenir, lo cual implica necesariamente introducir saberes y formas de ver el mundo de las personas que lo habitan en todo el proceso, pero especialmente en el de conceptualización. Al mismo tiempo, la pedagogía crítica requiere de un proceso intermedio entre la conceptualización y la acción, que consiste en tomar posición. Desde una perspectiva crítica, tomar posición, en el sentido de identificarse, contrastar y decidir, debe ser considerado como un proceso específico. Se elabora así desde el concepto de concienciación de Freire, que implica el aprendizaje de leer el mundo y la letra.

Esta pedagogía crítica del lugar permite así valerse del cambio de contexto para introducir el cuerpo en la realidad a tratar y territorializar así el proceso educativo, de la mano de las personas protagonistas de ese lugar y su historia. Cabe decir que el proceso será muy diferente si el lugar en el que se trabaja es nuevo para el estudiantado o si bien es sentido como propio, como parte de sus paisajes y lugares identitarios. En este último caso estamos hablando de un proceso más auténtico, en tanto que la preocupación por el devenir del lugar es sentida en carne propia, y se establecen sinergias tanto con el currículum itinerante como con los fondos de conocimiento, que veremos a continuación.

FONDOS COMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

Esta forma de hacer se enfoca de forma directa al reconocimiento del saber popular que ha sido habitualmente deslegitimado por el sistema escolar. Desde esta perspectiva se acusa al sistema escolar (incluyendo por supuesto la universidad) de elaborar una jerarquía de conocimientos bajo el patrón de la cultura hegemónica, desdeñando los saberes de alumnado considerado culturalmente periférico. Se construye para contrarrestar aquello que entendemos como “perspectiva de déficit”, que es la mirada al alumnado culturalmente diferente de la escuela como “carente de” en comparación con el patrón esperado por parte de la perspectiva hegemónica. Para ello, se reconoce y explicita el hecho de que toda familia y comunidad necesita acumular saberes y prácticas culturales compartidas para asegurar su supervivencia y prosperidad, los cuales son denominados “fondos de conocimiento”. La estrategia es que el profesorado reconozca directamente estos fondos

de conocimiento, explorándolos mediante un diálogo con las familias (originalmente a través de visitas a sus hogares) y los introduzca como parte del currículum a estudiar (Esteban et al, 2022). De esta manera, tenemos que existe la posibilidad de un diálogo directo en el que además está explícito el reconocimiento de la aportación de las familias.

Un desarrollo de esta perspectiva que habilita nuevas estrategias es la de los Fondos de Identidad, que busca interpelar directamente a los y las aprendices en lugar de a sus familias. Se sustenta en que aquello que es importante para las familias no lo es necesariamente para la/el aprendiz que nos ocupa, y que lo realmente relevante son aquellas prácticas, paisajes y saberes que son importantes para el sujeto que aprende. Para ello se desarrollan una serie de técnicas autobiográficas (Metodología Autobiográfica Extendida) (Esteban-Guitart, 2012) tales como dibujos identitarios, mapas de elementos contextuales relevantes, etc. que permiten explorar lo que es relevante para el sentido del aprender. En un reciente estudio con estudiantado universitario rural en Uruguay, Daniela Ortíz muestra como el reconocimiento de estos fondos identitarios fomenta que el estudiantado universitario rural pueda funcionar como agente y canal de diálogo entre las diferentes formas de entender el mundo en sus hogares y sus lugares de formación (Ortiz, 2025/en prensa).

Finalmente, una tercera mirada a esta perspectiva es la de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, en la cual se pretende ya no una interpelación directa a partir de la cual legitimar, recuperar y trabajar, sino la articulación de un proyecto multidireccional alrededor de uno o varios fondos comunitariamente valorados. Esto es, la colaboración de un centro de enseñanza con otros agentes sociales de lo que se llama su “ecosistema educativo” para tratar de dar valor a un elemento común y construir conocimiento a partir de este (Esteban et al., 2025). Esto implica, por una parte, la multiplicidad de voces en el proceso, mas, por otra, se corre el riesgo de que, sin una reflexión previa, las elecciones del centro tengan que ver con aquellos elementos patrimoniales ya reconocidos a nivel hegemónico, no precisamente deslegitimados (yacimientos arqueológicos, paisajes singulares, artistas reconocidos...). No obstante, la inclusión de otros agentes puede igualmente introducir discusión y deconstrucción sobre el saber y la forma de ver ese elemento. Tenemos un ejemplo en el caso de secundaria en el Proyecto Monte Vivo (García-Romero et al., 2023), nacido a raíz de un incendio forestal que arrasó hectáreas de monte comunal



y llegó a las puertas del instituto, forzando a evacuarlo. Este hecho impulsó una alianza entre el instituto y la “Plataforma pola defensa do monte”, un colectivo de unión entre las diferentes comunidades de montes vecinales de la zona. En este proyecto el estudiantado de secundaria realizó diferentes actividades enfocadas a repensar el uso del monte, problematizando los monocultivos madereros y pensando en la multifuncionalidad de la mano de las comunidades que ya la están poniendo en marcha. Así como actuaron en el propio espacio verde de su centro, substituyendo especies invasoras por frutales autóctonos e instalaciones como jardines de aromáticas y un invernadero, en una clara conexión con la apropiación del manejo del territorio que más adelante podrán hacer como comuneras y comuneras del monte de propiedad colectiva.

Estas tres estrategias basadas en los Fondos culturales de familias y comunidades es una invitación clara al diálogo de saberes y cosmovisiones a través de la introducción de elementos del aprendizaje informal: las prácticas del hogar, los intereses del estudiantado, los elementos populares materiales e inmateriales... Las tres pueden tener su cabida a nivel universitario (tal como muestra el estudio de Díaz), si bien es cierto que la tercera, más orientada al contacto directo del estudiantado con un fondo externo al centro y avocado directamente a la práctica, guarda cierta relación con el aprendizaje basado en el lugar y, potencialmente con la tercera metodología que vamos a ver.

APRENDIZAJE-SERVICIO: PARTICIPACIÓN SOCIAL Y SABER

El aprendizaje-servicio es una metodología pedagógica ya ampliamente instaurada en la universidad a nivel internacional (Santos Rego et al., 2021). Consiste en la vinculación de cursos formales de sus disciplinas con la aportación de trabajo y/o ideas a proyectos de servicio comunitario, de manera que, complementando esta doble participación con una reflexión, el estudiantado contextualice el sentido y la relevancia de su formación. Sin embargo, más allá de ello, es también una filosofía educativa que tiene ver con apropiarse de una formación especializada mediante la participación en un proyecto colectivo orientado a una aportación social, y en esta dimensión existe ya más controversia. Irremediamente, el aprender orientando la acción a un beneficio social tiene una implicación política, y esta está atravesada por las concepciones y culturas de los diferentes agentes participantes. Así, el aprendizaje-servicio puede verse desde una forma más direccional, en

el cual el estudiantado construye su identidad como servidor público a colectivos vulnerables desde una perspectiva de dominancia, desde una perspectiva mercantil en tanto que el ejercicio necesario para construir competencias es proporcionado por unas necesidades comunitarias a cambio de la aportación de trabajo, o bien desde una perspectiva de aprendizaje mutua, en la cual el estudiantado entre a participar mediante una participación guiada en la cual entiende otra perspectiva sobre su profesión y aporta también una mirada novedosa al problema (García-Romero y Salido-Herba, 2022).

Por supuesto, aquí he elaborado una simplificación, y el debate ético alrededor del aprendizaje-servicio está vivo y lleno de matices, pero lo que aquí nos interesa es la posibilidad de este aprendizaje mutuo, que habilita un diálogo. Lo interesante de esta pedagogía es su dirección hacia la acción, hacia la resolución de un problema que constituye un objeto común entre, al menos, el estudiantado participante y las personas ya sea afectadas por ese problema y/o profesionales o activistas que trabajan por su resolución. Este objeto común habilita un diálogo sobre cómo está problematizado y sobre cuál debe ser su solución (Vázquez Silva et al., 2023). Sin embargo, este no llega necesariamente con la aplicación metodológica del aprendizaje-servicio, que puede seguir una perspectiva de dominancia universitaria, sino que se debe hacer explícita esta necesidad de desconstrucción-reconstrucción, así como dar oportunidades para la interacción. De esta forma, las personas en la comunidad pueden cuestionar y aportar sobre las formas de hacer de la disciplina y que es aquello que es más o menos relevante aprender. De una forma más o menos implícita-explicita se negocian significados y valores, ya sea en el hacer, el decidir o el pensar. Así, el estudiantado que aprende y por lo tanto futuras/os profesionales de empleos especializados y a menudo con capacidad de decisión, tienen diferentes referentes de conocimiento y ético-políticos, entre los cuales deben posicionarse para articular, al menos, su acción directa.

Más allá de ello, si la institución universitaria lleva a cabo una postura dialogante, los propios diseños de proyecto entre ella y la comunidad pueden habilitar procesos de diálogo que trasciendan la formación inmediata del estudiantado y pongan en discusión metodologías, normas y objetivos de aprendizaje en la formación superior. La necesidad que el aprendizaje-servicio genera de crear un tercer sistema de actividad (García-Romero et al., 2021), con un funcionamiento, normas y cultura diferentes, híbridadas de los dos originales, que es el



aprendizaje-servicio, puede suponer cambios en los dos sistemas originales. A través de esta colaboración puede surgir la evidencia de como la burocracia o tiempos universitarios obstaculiza la acción directa, o bien de problemáticas o perspectivas emitidas desde el territorio e invisibilizadas por la universidad.

Como hemos visto, todas estas estrategias implican prácticas concretas, pero también dificultades. Algunas de ellas relacionadas con la necesidad de espacios de encuentro y de explicitar la perspectiva crítica y contrahegemónica. Precisamente para ello, algunas personas de fuera y dentro de la universidad intentamos buscar esos espacios de encuentro y discusión, para compartir experiencias e ideas al respecto. Compartir brevemente la experiencia de lo que llamamos la *Comunidade de Accions e Saberes Arredor do Rural* (2023) puede ser útil para visualizar mejor algunas formas de hacer y problemáticas.

Algunos logros y resistencias en Arredor do Rural

El trabajo de la *Comunidade de Accions e Saberes Arredor do Rural* (puede consultarse en www.arredordorural.org) y se basa en la perspectiva de construir un colectivo que mutuamente comparta prácticas para enfocarse a unos objetivos comunes, a modo de una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 2003). Se basa en la recuperación de la cultura comunera, siguiendo la estela del PEMAN (Quiroga et al., 2018) y en su caso busca la vinculación de la formación superior con la construcción de sostenibilidad y justicia en el medio rural, entendiendo este como espacio oportunidad, no como lugar de limitación. En ella participa estudiantado y personal de las tres universidades gallegas y activistas y profesionales de diferentes contextos rurales.

Se apoya en las tres líneas de trabajo que hemos expuesto: pedagogía del lugar, fondos de conocimiento y aprendizaje-servicio, para poder elaborar una formación territorializada y en diálogo con la comunidad, que por ahora han sido desarrolladas en las siguientes líneas:

ACCIONES DEL ESTUDIANTADO PARA TERRITORIALIZAR LA EDUCACIÓN:

Uno de los ámbitos que se han trabajado es el de que el propio estudiantado de titulaciones de educación lleve a cabo acciones para ensayar la territorialización de la misma. Parte de estas acciones, llevadas a cabo en las titulaciones de grado de educación infantil y primaria, se basan en los fondos de conocimiento y consisten en el diseño y realización de actividades educativas que saquen al alumnado de centros

escolares e interaccionen con asociaciones u otros colectivos de la zona. En este sentido se han desarrollado actividades sobre oficios tradicionales, cuidado y custodia del monte comunal, sensibilización ambiental y arte en la naturaleza entre otros.

Una limitación experimentada hasta ahora en esta línea es que resulta una gran exigencia para el estudiantado el establecer una negociación con los centros, los colectivos sociales y al mismo tiempo diseñar y llevar a cabo una actividad educativa, lo cual hace que sea una parte del trabajo a llevar a cabo por parte del profesorado. De esta forma, la interacción directa entre las voces del estudiantado y de los agentes del territorio se reduce, y la interacción directa entre centro escolar y colectivos socioambientales a menudo es inexistente, limitando así la capacidad de cambios sistémicos. Si bien existe una negociación entre el profesorado universitario y las otras dos partes que permite dialogar, las exigencias de tener un resultado en poco tiempo suelen constreñir la capacidad de negociación y a menudo los colectivos sociales priorizan la interacción con la universidad por el mero hecho de tener visibilidad frente a la consecución de sus prioridades.

DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS:

En titulaciones como educación social y psicología (en su vertiente social) se han desarrollado actividades de aprendizaje-servicio destinadas a cuestionar los estereotipos establecidos sobre el medio rural en determinados ámbitos.

Por un lado, el estudiantado de educación social se dedica a abordarlos en el ámbito educativo, visibilizando los estereotipos asentados en los libros de texto y desarrollando actividades educativas con alumnado de secundaria para deconstruirlos desde una perspectiva vivencial.

Paralelamente, el estudiantado de psicología ha desarrollado un trabajo de cuestionamiento del discurso público de medios de comunicación, analizando el tipo de sesgos y su contraste con la realidad.

Una limitación que presentan estos estudios es que los estereotipos han colonizado las representaciones del medio rural del estudiantado y profesorado universitario, haciendo más tortuoso y lento el trabajo de deconstrucción con terceros. En el sentido positivo, es una oportunidad de escuchar voces realistas a través de visitas a lugares singulares o bien entrevistas a actores sociales que introduce a la universidad en esa perspectiva crítica.



Sin embargo, la principal limitación es ser capaz de combinar la deconstrucción de ideas tan normalizadas y asentadas con la consecución de un producto o acción, ya sea una actividad educativa o un análisis, lo cual hace que o bien la perspectiva crítica acabe siendo superficial o bien no haya tiempo para la ejecución.

ECONOMÍA SOCIAL Y ENDÓGENA:

Una de las claves a explorar para la consecución de alternativas justas y sustentables para la vida en el medio rural es la económica. Es necesario encontrar actividades económicas no productivistas pero sostenibles desde el punto de vista laboral. Esta dimensión ha sido explorada desde los grados de las facultades de económicas, especialmente mediante trabajos finales de grado. Este caso ha sido muy efectivo para que el estudiantado en formación pudiera conocer alternativas económicas y pensar el medio rural como espacio de oportunidad.

Sin embargo, la cantidad de información necesaria para entender el propio trabajo de la economía social junto con sus alternativas se hace demasiado amplio para ser abordado por parte de una/un única/o estudiante en el proceso de un trabajo final, por lo que los resultados de estos trabajos no han resultado hasta ahora un gran aporte para las entidades que han participado.

CUIDADO Y CUSTODIA DEL TERRITORIO:

En titulaciones relacionadas con ciencias ambientales se han llevado a cabo trabajos tanto en materias como en trabajos finales relacionadas con la restauración y prevención ecológica y basadas en la pedagogía del lugar. Este estudiantado ha explorado diferentes formas de manejo del territorio sostenibles y basados en la multifuncionalidad, y han podido establecer diálogos tanto con productoras/es como con asociaciones de defensa del territorio. Si bien este trabajo permite realmente un diálogo entre las diferentes partes implicadas, el impacto es generalmente de producción de conocimiento, puesto que las acciones efectivas necesitan de grandes aportes a nivel económico y de esfuerzo para llevarse a cabo.

Ejemplos especialmente relevantes los tenemos en los trabajos que han explorado la relación entre el territorio y la cultura desde perspectivas históricas, antropológicas y de estudio del paisaje. Son tipos de trabajos que articulan una reflexión entre la dimensión social y ambiental del mismo paisaje y aquellos puntos de unión que entre ellas existen, pudiendo de esta forma explorar que prácticas de manejo del

territorio tienen o no sentido para sus habitantes, cual es la historicidad que ha dado lugar a cada territorio, como el caso de un documental desarrollado sobre los oficios y su implicación en la historia ambiental.

Este tipo de trabajos establecen una reflexión ecosocial profunda, estableciendo cuestionamientos y pensando nuevas vías de exploración en diálogo con diferentes agentes tanto constituidos (colectivos, profesionales...) como no constituidos (vecinas y vecinos). Como limitación, el hecho de que sea a menudo un trabajo muy autónomo dificulta que estos cuestionamientos y alternativas permeen a la estructura de la universidad.

Continuidades y prioridades

En este capítulo he pretendido proponer formas en las que la universidad puede articular un diálogo con los contextos rurales y sus habitantes, entendiendo este diálogo como fundamental y acuciante tanto a nivel práctico como ético.

Si bien hay un largo camino recorrido en conformar una justificación de la necesidad de este debate y de coordenadas teóricas de partida, el trabajo en la práctica de este diálogo se encuentra con resistencias concretas.

Hemos visto que las limitaciones a menudo tienen que ver con la necesidad de conciliar la reflexión y diálogo de saberes con el llevar a cabo un trabajo que materialice y proponga estos. En consonancia con las coordenadas de la praxis que nos mueven, este proceso de transformación necesita de estar enraizado en acciones e impactos para experimentar las posibilidades de lo que teorizamos, así como para poder tener hitos sobre los cuales construir, inspirándonos en el lema sufragista “hechos, no palabras”. Aunque bien es cierto que las palabras son necesarias para un cambio de perspectiva y un diálogo de saberes, los hechos son los que dan solidez y materialidad a la transformación social y educativa.

En este afán es fundamental elaborar trabajos de creación de relaciones y colaboraciones a largo plazo para inspirar a otras personas a incorporarse en un proceso de cambio, pudiendo nutrirse de procedimientos que les sugieren nuevas formas de hacer, tanto por inspiración como, no hay que negarlo, por oposición. Si lo que estamos buscando es una reivindicación del espacio rural, su saber y sus haceres como oportunidad para profesionales en formación, y un aprovechamiento a través de elementos de aprendizaje informal, la generalización es la clave.



De continuar siendo algo anecdótico y minoritario, este debate será asimilado por el propio sistema universitario como una anomalía en su interior, manteniéndolo como un elemento de contraste en un marco generalizado productivista y ajeno a las realidades concretas. La aspiración real (y realista) es abrir procesos de “brecha” que se conviertan en tendencias, aunque sean fugaces y transitorias, pero que se extiendan y normalicen dos fenómenos. Por un lado, la introducción de procesos informales en la educación formal que perturben su estructura. Al tiempo, el cuestionamiento de los paradigmas teóricos, y sobre todo éticos, que crean la dominancia de un saber hegemónico académico sobre un saber menor de las habitantes de los territorios, en los cuales se encuentran también posiciones y cosmovisiones contrapuestas.

Precisamente, y ya para terminar, si bien esta relación de diálogo puede establecer distorsiones en la universidad, también así puede hacerlo en los territorios rurales, los cuales, como cualquier otro sistema, se encuentran en pugna política en el momento histórico en el que nos encontramos (Balinhas et al., en prensa). Las nociones sobre que es legítimo o no hacer con el territorio y que rural es deseable a nivel paisajístico, económico y comunitario están presentes en los pueblos y aldeas, y muy a menudo silenciados por los poderes políticos y mediáticos, favoreciendo por alusión la perspectiva hegemónica productivista sobre el campo. La interlocución con la universidad como institución y con el estudiantado como personas en formación puede encender debates latentes y legitimar posiciones minorizadas, que no minoritarias, con respecto a la articulación justa y sostenible de nuestros pueblos y territorios.

Referencias bibliográficas

- ABÓS OLIVARES, P., BOIX TOMAS, R., DOMINGO PEÑAFIEL, L., LORENZO LACRUZ, J., & RUBIO TERRADO, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Vol. 54). Graó.
- BERNAL-RÍOS, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7604>
- BLADES, G. (2021). Making meanings of walking with/in nature: Embodied encounters in environmental outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(3), 293-318.

- BRUNER, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- CARREIRA Pérez, Xoan Carlos y Emilio CARRAL VILARIÑO. 2014. *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Santiago de Compostela: Através
- CARSON, R. (2021). *El sentido del asombro* (Vol. 84). Encuentro.
- DÍAZ-GEADA, A. (2020): "Change in common: economic, social and cultural transformations in Rural Galiza during Francoism (1939–1975)", *The Journal of Peasant Studies*, 47, 2, pp. 544-565.
- DÍAZ ESTÉVEZ, A. (2019). *Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro*. Ene, 13 (4).
- DUARTE, C., VENEGAS, V. R., CARVAJAL, Y. B., & NAVARRO, P. C. (2022). *Hilvanando narrativas: Procesos de resistencias y organización de mujeres en un territorio en sacrificio*. Asparkia: Investigación feminista, (40), 133-149.
- ESPINAR ÁLAVA, E. M., & VIGUERAS MORENO, J. A. (2020). *El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual*. Revista cubana de educación superior, 39 (3).
- ESTEBAN-GUITART, M. (2008). *Hacia una psicología cultural: Origen, desarrollo y perspectivas*. Fundamentos en humanidades (18), 7-23.
- ESTEBAN-GUITART, M. (2012). *La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida*. REMA, 17 (2), 51-64.
- ESTEBAN GUITART, M., IGLESIAS VIDAL, E., LALUEZA, J. L., & PALMA I MUÑOZ, M. (2022). *Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad*. Revista de educación, 2022, vol. 395, p. 237-262.
- GARCÉS, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- GARCÍA-ROMERO, D., LALUEZA SAZATORNIL, J. L., & BLANCH GELABERT, S. (2021). *Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario*. Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social, 21 (3).
- GARCÍA-ROMERO, D., REDONDO-CORCOBADO, P., & MÍGUEZ-SALINA, G. (2023). *Entre el monte y las aulas: Estudio de un proyecto endógeno para integrar educación y sostenibilidad local*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 49 (2), 393-416.
- GARCÍA-ROMERO, D., y SALIDO-HERBA, D. (2022). *Diálogos pendentos na crise ecosocial: Unha proposta de abordaxe integrando ensinanza e acción rural*. Mazarelos: revista de Historia e cultura, 7, 54-66.



- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. J., & MEIRA CARTEA, P. Á. (2020). *Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio?*. Perfiles educativos, 42 (168), 157-174.
- GRUENEWALD, D. A. (2003). *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*. Educational researcher, 32 (4), 3-12.
- HERRERO, Y., & GONZÁLEZ REYES, L. (2011). *Decrecimiento justo o barbarie*. Revista Pueblos (49).
- MANZANO-ARRONDO, V. (2012). *La universidad comprometida*. Vitoria: Hegoa.
- MARÍN YUSTI, J. P., COLONIA PADILLA, D. J., & RIVERA OCAMPO, J. E. (2024). *Etnoeducación con enfoque decolonial en los colectivos indígenas: una apuesta por la paz en Colombia*. Investigación y Desarrollo, 32 (2), 296-323. <https://doi.org/10.14482/in-des.32.02.900.159>
- MATUSOV, E., SMITH, M., SOSLAU, E., MARJANOVIC-SHANE, A., & VON DUYKE, K. (2016). *Dialogic Education for and from Authorial Agency*. Dialogic Pedagogy, 4.
- LAVE, J., & WENGER, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- ORTIZ-PADILLA, M., ORTIZ-DOMÍNGUEZ, D. JIMÉNEZ-SIERRA, D. & ZWIEREWICZ, M. (2024). *Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas*. Educación y Humanismo, 26 (47), 198-222. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6901>
- PARASKEVA, J. M. (2020). *Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna*. Con-ciencia social: Segunda Época, (3), 157-174.
- QUIROGA, F., Olmedo, A., y DOPAZO RUIBAL, A. (2018) *A través das marxes, entrelazando feminismos, ruralidades e comúns*. Bartlebooth, Santiago de Compostela, 2018.
- 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, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- ROGOFF, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, 111-128.
- SOLOVIEVA, Y. (2019). *Las aportaciones de la teoría de la actividad para la enseñanza*. Educando para educar (37), 13-24.

SANTOS REGO, M. Á., MOLEDO, M. L., & NÚÑEZ, Í. M. (2021). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Ediciones Octaedro.

VÁZQUEZ SILVA, I., GARCÍA-ROMERO, D. y FERNÁNDEZ BRAGUE (coords) (2023). *Arredor do rural: comunidade de saberes e innovación socio-educativa*. Toxosoutos.



vii. Visión socioeducativa del mundo rural: la escuela y su organización desde un enfoque integral

Claudia García Ruíz, maestra y directora del CP Rural Serranía

103

Cuando hablamos de Escuela Rural hay multitud de aspectos a tener en cuenta para poder entender tanto la idiosincrasia de este entorno educativo como su organización, necesidades, oportunidades y, por supuesto, dones. En esta ocasión, desde la mesa número dos del I Congreso Internacional de Escuela Rural celebrado el pasado abril de 2024, tratamos de analizar las cuestiones que tienen que ver con “La educación rural hoy desde la organización y la planificación del sistema educativo: iniciativa, creatividad social y cultura emprendedora”.

Desde mi recorrido como maestra de la Escuela Rural desde hace doce años y de la escuela pública desde hace 20, actualmente directora del CPR Serranía y coordinadora del grupo de trabajo “La Escuela Rural: necesidades y propuestas” formado por los cinco directores y directoras de esta zona del Valle del Genal y Valle del Guadiaro (provincia de Málaga), he podido adquirir una perspectiva de todos estos aspectos que nace del día a día, de la propia experiencia, la escucha y la formación permanente. También en mi experiencia como Asesora de Formación pude tomar una perspectiva más amplia, contactando con multitud de Centros Rurales con variedad de situaciones distintas, pero que comparten con unas necesidades muy concretas si hablamos de Escuela integrada en su entorno:

- La necesidad de poner en marcha Proyectos Educativos que gestionen y aprovechen los recursos que ofrece el entorno rural y que partan de la identidad cultural de los niños y niñas que a ella asisten.
- La necesidad de crear una Escuela Rural abierta e implicada en su realidad social, ya que se erige como un pilar fundamental en la interacción, participación y transformación del entorno y sus habitantes.

Esta necesidad de transformación de la Escuela Rural se debe, entre otros motivos a que, a través del proceso de aprendizaje, el cen-

tro educativo puede colaborar en el arraigo y valoración por parte del alumnado de su propia identidad o generar el efecto contrario, con el modelo genérico proveniente del entorno escolar urbano que no se adapta a su realidad.

Para poder generar este tipo de proyectos, organizados y planificados en base a su propia realidad, se hace necesario que todos los agentes que intervienen en la misma, ya sea directa o indirectamente, asuman esta “perspectiva rural” tan necesaria.

Análisis del marco normativo vigente

La normativa que organiza y gestiona la Escuela Rural se publicó en 1988. Hasta hoy, los Centros Públicos Rurales han tenido que procurar adaptarse a estos nuevos decretos e instrucciones que raramente contemplan la excepción de la Escuela Rural. Las administraciones han de entender e integrar que nuestra realidad educativa es muy distinta a esa gran mayoría de escuelas urbanas por lo que se hace necesario actualizar y elaborar documentos organizativos específicos, y flexibilizar el currículum integrando estas características, así como saberes de la tradición y cultura de nuestros niños y niñas.

En lo que se refiere a la propia organización del centro podemos encontrar normas e instrucciones de difícil aplicación en nuestra realidad educativa y que en ocasiones suponen un obstáculo. Por poner un ejemplo, la asignación de horas por materias y cursos que propone la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía incide negativamente sobre la práctica docente. En el entorno rural el tipo de agrupamiento de alumnado es multinivel (varios cursos agrupados) o unitario (todos los cursos de infantil y primaria agrupados), nos encontramos que en nuestro marco normativo se asigna diferente número de horas a una misma materia por cursos. Así, a primero, tercero y quinto curso de Educación Primaria le corresponde una hora y media semanal de Educación Artística mientras que a segundo, cuarto y sexto dos horas; en un grupo multinivel esto supone que hay media hora donde él o la docente se encuentra dando dos materias distintas a varios cursos a la vez.

Adaptar la normativa y el currículum no debe ser entendido como un detrimento del nivel académico o el contenido curricular, todo lo contrario, se trata de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo del concepto de equidad, y asegurando que nuestro alumnado de las zonas rurales llegue a donde quiera, a nivel profesional y personal, con las mismas capacitaciones que el resto de alumnado.



Se hace necesario que las administraciones competentes atiendan a la diversidad de centros educativos, igual que se atiende a la diversidad de alumnado, de manera que se puedan desarrollar este tipo de proyectos donde nuestros niños y niñas se sientan valorados e incluidos y no des-aprenda elementos de su cultura y tradición que, desgraciadamente, es lo que está ocurriendo.

Otro de los aspectos que incide negativamente en el funcionamiento de la Escuela rural es la formación del profesorado

Comenzando por la formación inicial, el entorno rural o las estrategias metodológicas para grupos multinivel es algo que encontramos totalmente ausente. En las universidades también partimos de un modelo urbano puesto que no se incluye ninguna asignatura, ni siquiera optativa, que contenga estos aspectos.

En lo que se refiere a la fase de prácticas de estos futuros maestros y maestras, observamos que la Escuela Rural tampoco está incluida. El alumno/a del grado de magisterio debe desempeñar un número de horas diarias en la especialidad, que raramente encontramos en la realidad de la escuela rural ya que el número de unidades (grupos) es muy bajo. A modo de ejemplo, un alumno del grado de magisterio por la especialidad de Educación Física debe desempeñar esta especialidad en la totalidad de las horas lectivas semanales; en nuestro centro, el cual cuenta con tres unidades, el máximo que puede desempeñar son nueve horas, tres horas por grupo tal y como establece nuestro marco normativo. No se tiene en cuenta que en esas sesiones el alumnado de magisterio debe programar actividades para varios niveles educativos, en las que todos y todas participen de manera grupal y, además, adquieran las destrezas que le corresponde a su nivel educativo de manera individual, tarea nada fácil.

También en este sentido, solamente el alumnado del grado de magisterio que es natural de la zona solicita este tipo de centro, ya que supone un gasto en desplazamiento y alojamiento para el cual no existe ningún tipo de beca.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, sin duda, es uno de los aspectos que considero más necesarios y en el que más me he implicado profesionalmente. La oferta formativa orientada al personal docente, aunque variada y de calidad, también parte de un modelo genérico en el que tampoco se contemplan características propias del entorno educativo rural, especialmente el tipo de agrupamiento con el que nos encontramos. Este tipo de agrupamiento supone que,

entre nuestro alumnado, cada niño y niña se encuentra en diferentes momentos de desarrollo de sus capacidades y destrezas, aspecto que del que hay que partir a la hora de organizar y planificar el Proyecto Educativo del Centro y, por supuesto, al implementar las diferentes estrategias metodológicas.

Hace doce años, cuando comencé a participar como alumna en actividades formativas en la zona que nos ocupa, la Serranía de Ronda, pude observar que mis compañeros y compañeras de la escuela rural, cuando apenas habíamos asistido a la primera sesión, adquirirían una actitud de frustración y hacían comentarios referidos a lo lejanos que eran los ejemplos prácticos de nuestra realidad educativa. En aquel momento fui consciente de la necesidad de una formación específica para la escuela rural.

Años más tarde, pude optar a una plaza en el Centro de Formación de Profesorado de Ronda. Como asesora de formación conseguí crear el “Primer Itinerario Formativo para la Escuela Rural” de la provincia de Málaga. El itinerario constaba de tres actividades formativas, una por cada trimestre, las cuales trataban diferentes aspectos (planificación, metodología, participación de la comunidad, etc.), contaba con ponentes de la Escuela Rural y casos prácticos totalmente semejantes a la nuestra realidad, siempre teniendo en cuenta la gran diversidad que existe dentro de nuestro colectivo. Creé también el II y III Itinerario años posteriores hasta que decidí presentar el proyecto de dirección para mi centro, el CPR Serranía donde actualmente ejerzo esta tarea.

Esta formación específica hoy por hoy continúa en nuestro Centro de profesorado, ofertando diferentes actividades formativas diseñadas para el colectivo de docentes de las escuelas rurales de nuestra zona, algo que sería muy necesario extender territorialmente.

Organización escolar y curricular: tiempo, espacios, personas

En lo que se refiere al tiempo en la organización escolar y curricular, el marco normativo actual nos habla de situaciones de aprendizaje globalizadas y multidisciplinares, trabajando varias áreas de manera conjunta pero los tiempos siguen siendo estrictos y encorsetados, divididos por asignaturas y asignando un número de horas a cada una de ellas como he explicado anteriormente. Se hace necesario flexibilizar la organización de la jornada para poder llevar a cabo situaciones de aprendizaje integradas a través de estrategias metodológicas que permitan la atención a los diferentes niveles educativos de nuestras aulas.



Otro de los aspectos a analizar es la utilización y el aprovechamiento de los espacios. En los últimos años, desde la Consejería de Educación de Andalucía se han ofertado planes y programas educativos relacionados con el medioambiente como el programa “Aldea” o “Ecoescuelas” y, más concretamente, relacionados con el aprovechamiento de los espacios exteriores como el programa “Aulas Verdes” o “Escuelas a Cielo Abierto”. En este sentido, quizá la mayor dificultad está relacionada con la responsabilidad que supone para el maestro o maestra:

- En primer lugar, la responsabilidad referida a que en las horas de docencia nuestro alumnado se encuentra bajo nuestra custodia. Las actividades en otros espacios o lugares del entorno suponen para la mayoría aumentar “el riesgo”.
- En segundo lugar, el hecho de realizar otro tipo de actividades y dinámicas en otro tipo de espacio genera la duda de si están cumpliendo con el currículum en el proceso de aprendizaje.

En nuestro entorno rural, el aprovechamiento del entorno se hace esencial ya que supone un enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se hace necesario, además de un Proyecto Educativo flexible e integrado, un perfil docente específico que sea capaz de integrar su práctica docente en el entorno y en la comunidad.

Desde el grupo de trabajo educativo “La Escuela Rural: necesidades y respuestas” se ha llevado a cabo un proceso de investigación sobre la estabilidad de las plantillas de profesorado en los centros rurales. Entre sus datos estadísticos se puede observar que los mayores porcentajes corresponden a docentes que presentan una antigüedad en el centro de un solo año. Se recogen casos de centros rurales donde la plantilla de profesorado ha cambiado hasta un noventa o incluso un cien por ciento de un curso a otro.

Esta inestabilidad de plantilla genera múltiples efectos negativos, en la planificación del proceso de aprendizaje, en la atención y el seguimiento del alumnado y por supuesto, en el desarrollo de cualquier proyecto educativo.

Debido a nuestras propias características y a la necesidad de crear equipos estables que generen proyectos educativos de calidad, que puedan implementarse y tener continuidad, se hace necesario que los puestos docentes de nuestras escuelas se reconozcan como puestos específicos. El perfil de maestro o maestra rural debe contar con las siguientes competencias o características:

- Una formación en implementación de metodologías adaptadas a grupos multinivel. Cada año realizamos cursos en metodologías adaptadas, o cómo llevar a cabo Situaciones de Aprendizaje Multigrado, herramientas de convivencia y participación de la comunidad educativa... pero todo esto cae en saco roto porque al año siguiente tenemos nueva plantilla y hay que volver a empezar. El profesorado proviene de zonas urbanas con grupos homogéneos en lo que se refiere al nivel educativo, que deben “aprender” a desarrollar nuevas estrategias.
- Capacidad para gestionar el carácter itinerante del puesto educativo y la coordinación con los diferentes equipos docentes y familias.
- Actitud para trabajar estableciendo redes en la comunidad educativa y vecinal, así como las instituciones y agentes externos.

La integración e implicación en la comunidad, el conocimiento y reconocimiento del valor de nuestro entorno, son esenciales para el desarrollo del proceso educativo en nuestras zonas. Además de una formación específica se hace necesario un proceso de sensibilización, un cambio perspectiva que implique la confianza del trabajo en comunidad, entender que las familias y el entorno son portadores de recursos y sentir el valor de la historia y tradición de cada localidad.

Este proceso de sensibilización se desarrolla durante la propia práctica y a través de actividades que pongan en contacto a los maestros y maestras con la comunidad.

En nuestro centro realizamos una jornada acogida para el profesorado durante los primeros días, donde procuramos que conozcan las localidades que conforman nuestro centro, los agentes que trabajan en las diferentes instituciones y crear los primeros contactos con las familias, pero es a lo largo del curso escolar cuando el profesorado comienza a adquirir esta perspectiva a integrarse en la comunidad y en la dinámica del centro, por lo que la estabilidad del profesorado se hace imprescindible.

Dificultades y oportunidades de los niños y niñas

En cuanto a las dificultades a las que se enfrenta la escuela rural y, en definitiva, nuestros niños y niñas han sido descritas casi en su mayoría anteriormente:

- Un marco normativo poco flexible que no contempla la idiosincrasia de la escuela rural.



- La inestabilidad de la plantilla docente que afecta directamente en la atención y el seguimiento del alumnado, así como en la coordinación e implicación en el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.
- Las necesidades formativas del profesorado, el cual proviene en su mayoría de entornos urbanos y desconoce estrategias metodológicas que atiendan a esta diversidad de alumnado.
- La necesidad de sensibilización del profesorado con el entorno y la integración en su comunidad.

109

Las oportunidades que ofrece esta realidad educativa, desde este cambio de perspectiva, son infinitas:

- Permite una atención individualizada del alumnado debido a la baja ratio.
- El equipo docente puede llevar a cabo una evaluación continua a través de la observación directa y diaria.
- La inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo se presenta como algo natural. El alumnado con necesidades de apoyo educativo ya está integrado en su entorno cuando llega a la escuela y esta debe continuar con esta integración desarrollando la inclusión educativa en su centro, tal y como expongo en *“La inclusión educativa, experiencia práctica”* proyecto reconocido con el III Premio de la XXX Edición Antonio Domínguez Ortiz de la Consejería de Educación de Andalucía.
- Los grupos multinivel como ambiente de aprendizaje que adquiere su riqueza de la diversidad de alumnado y las posibilidades de socialización que en él se desarrollan. Algunas escuelas andaluzas están poniendo en marcha aulas multinivel en el entorno urbano debido a que el aprendizaje o tutorización entre iguales es una de las metodologías más efectivas en los procesos de aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo que establecía Vygotsky, donde el alumnado aprende a través de la interacción social con la guía de un compañero con mayor capacitación, es la realidad que vivimos en nuestras aulas. Además, un niño o niña siempre va a mostrar una mayor atención hacia un igual que al maestro/a como adulto.
- La implicación de toda la comunidad educativa, ayuntamientos, asociaciones y agentes externos. Además de la variedad de recursos que estos aportan a los centros, generar un proyecto educativo común, donde la comunidad participe y se implique, puede pa-

liar la inestabilidad de la plantilla de profesorado en el sentido de que las actuaciones educativas pueden tener continuidad a través de estas figuras externas al equipo de docentes.

- Debido a sus propias características, se presenta como un contexto idóneo para el desarrollo de experiencias pedagógicas de éxito y la implementación de metodologías emergentes que son totalmente apropiadas para nuestro entorno como pueden ser: Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje y Tutorización entre iguales, Diseño Universal de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio, Escuela Bosque, todas recogidas en nuestro marco normativo actual.
- La riqueza y variedad en recursos que ofrece el entorno natural y su comunidad.

Recogiendo todo lo expuesto, ante la realidad social y educativa de los entornos rurales, una escuela rural debe ofrecer un proyecto educativo integrado en su entorno que gestione y aproveche los recursos que estos ofrecen, lo ponga en valor e incluya la realidad: valores, tradiciones, historia y en definitiva, la identidad cultural de los niños y niñas que a ella asisten. Deben ser proyectos adaptados a esta realidad tanto a nivel organizativo, como metodológico e inmersos en su comunidad y su entorno.

Para poder desarrollar este tipo de proyecto se hace necesario adaptar las programaciones a las necesidades del alumnado y los grupos multinivel, dar autonomía a los centros en cuestiones organizativas como pueden ser los horarios, flexibilizar el currículum pudiendo incluir toda esta cultura a la que nos referimos, pero sobre todo estabilizar a las plantillas docentes, para poder formar un equipo de docentes formado y sensibilizado que dé continuidad al propio proyecto.

Si conseguimos paliar las dificultades antes descritas y conseguir que se revise la normativa que gestiona los centros rurales entonces podremos desarrollar proyectos educativos de calidad para nuestro alumnado.

Mientras, se trata de abrir las puertas de la escuela, permitir que la escuela salga, el entorno entre y se nutra de todo lo que tiene a su alrededor, se implique en su comunidad y participe.



viii. Formación profesional con, en, para y por el medio rural

Pere Puig-Calvó, Instituto CRIIA/AIMFR

Jordi González-García, AIMFR-Universitat de Barcelona

111

La Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural²⁴ (AIMFR) y el Instituto CRIIA²⁵ se han consolidado como referentes en la promoción de modelos educativos innovadores, sostenibles y adaptados a las necesidades de los territorios rurales. Su misión se basa en fomentar una formación profesional que, más allá de transmitir conocimientos, integre las realidades, aspiraciones y desafíos del medio rural. Este enfoque se refleja en el lema que guía su labor: **“con, en, para y por el medio rural”**, una declaración que subraya la importancia de trabajar desde una perspectiva territorial, inclusiva y transformadora.

Promoción del desarrollo sostenible

La AIMFR busca promover el desarrollo sostenible tanto para las personas como para los territorios rurales, partiendo de la formación como herramienta clave. Para lograrlo, apoya a escuelas y redes de Escuelas de Alternancia y Formación Dual en todo el mundo, modelos educativos que combinan aprendizaje en el aula con prácticas en contextos reales. Además, fomenta la creación de alianzas y redes de colaboración entre organizaciones, potenciando el impacto de sus acciones y ampliando los beneficios hacia una escala global. A través de la alternancia/dual, los jóvenes se convierten en agentes de cambio, en emprendedores, y en líderes que contribuyen a la sostenibilidad y al bienestar de sus regiones. Este modelo refuerza el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, promoviendo valores como la responsabilidad, la solidaridad y la autonomía.

El sistema pedagógico alternancia/dual ha transformado la vida de miles de jóvenes, de sus familias, de sus comunidades y, en definitiva, de sus territorios. No estamos hablando solo de un sistema pedagógico,

²⁴ www.aimfr.org

²⁵ www.institutocriia.org

sino de una verdadera herramienta de desarrollo que une la educación con el entorno económico y social, generando una formación integral, pertinente y adaptada a las necesidades del territorio (García-Marirrodiga, 2002).

Retos de la formación profesional rural

112 | Uno de los principales desafíos identificados por AIMFR es la falta de valoración y conocimiento sobre los ciclos de formación profesional (FP) en el medio rural. A menudo, jóvenes y adultos desconocen las oportunidades y beneficios que ofrecen estas formaciones, lo que limita su acceso a ellas. Por ello, se hace imprescindible una labor de orientación profesional que acerque la FP a estas comunidades, ayudándolas a descubrir cómo pueden integrarse y prosperar en un mundo laboral en constante evolución.

Otro aspecto relevante es el acceso a la formación, condicionado por criterios de selección que no siempre consideran las particularidades de los estudiantes rurales. AIMFR propone implementar medidas de discriminación positiva para garantizar que los jóvenes del campo puedan competir en igualdad de condiciones y superar barreras históricas de exclusión.

La educación rural es un pilar fundamental del desarrollo sostenible, de arraigo comunitario y de la dignificación de la vida en el campo. La educación es clave para abrir oportunidades, especialmente en los territorios rurales, donde los desafíos son múltiples, pero también donde encontramos un inmenso potencial humano y productivo (Puig- Calvó, 2006).

Adecuación de programas y contenidos

La flexibilidad es un pilar esencial en la propuesta educativa de AIMFR. Las prácticas y horarios deben adaptarse a las necesidades de las pequeñas y medianas empresas locales, así como a las demandas específicas de los territorios (Puig-Calvó & González-García, 2018). Este enfoque flexible también se aplica a los contenidos, que deben reflejar la diversidad de profesiones rurales y prepararse para los retos y oportunidades que éstas ofrecen. La integración de la “ruralidad” como concepto central en los programas de FP contribuye a revalorizar el medio rural como un espacio de oportunidades y desarrollo.



Formación con enfoque territorial

Una característica distintiva de la formación profesional promovida por AIMFR y CRIIA es su enfoque territorial. Este modelo fomenta la conexión entre el territorio y el currículo, permitiendo que las realidades locales se traduzcan en aprendizajes significativos y útiles. Desde lo local a lo global, y de la realidad al concepto, los programas formativos se diseñan para garantizar la pertinencia de los contenidos y la sostenibilidad del aprendizaje. Además, se destaca el acompañamiento personalizado, donde cada estudiante es guiado en la construcción de su proyecto de vida (González-García, 2020), asegurando que su formación responda a sus aspiraciones y al contexto en el que habita.

113

La formación del profesorado

El éxito de cualquier modelo educativo depende en gran medida de la calidad de la formación docente (Gutiérrez-Sierra & González-García, 2022). La AIMFR subraya la importancia de la formación inicial y continua para los profesores que trabajan en entornos rurales. Esto incluye desde titulaciones técnicas superiores hasta formación pedagógica permanente, pasando por programas avanzados como másteres en formación del profesorado de FP. Además, se propone la evaluación continua del profesorado como herramienta para garantizar la excelencia educativa y la actualización constante en métodos y contenidos.

Hacia una conclusión transformadora

La visión de AIMFR y CRIIA no solo busca formar a los estudiantes, sino también transformar las dinámicas de los territorios rurales. Para ello, plantean una serie de acciones clave:

- **Orientación profesional pertinente:** garantizar que los estudiantes rurales comprendan las opciones disponibles y puedan elegir trayectorias alineadas con sus intereses y realidades.
- **Acompañamiento personalizado:** ayudar a los estudiantes a definir y alcanzar sus objetivos personales y profesionales.
- **Facilitación del acceso a la formación:** derribar barreras para que jóvenes y adultos puedan acceder a programas de FP de calidad.
- **Diversificación de profesiones:** promover un abanico más amplio de oportunidades profesionales en el medio rural, rompiendo con estereotipos y limitaciones tradicionales.

- **Adecuación de contenidos:** diseñar currículos que respondan a las demandas socio-profesionales de los territorios rurales.
- **Formación y carrera profesional del docente rural:** garantizar que los profesores cuenten con las herramientas y el apoyo necesario para desempeñar su labor con excelencia y visión de futuro.

114 | Un llamado a la acción

En un mundo en el que los territorios rurales enfrentan múltiples desafíos, desde el envejecimiento de la población hasta la migración hacia las ciudades, la propuesta educativa de AIMFR y CRIIA se presenta como un faro de esperanza. Su enfoque integral, que combina la sostenibilidad, la inclusión y la pertinencia, tiene el potencial de revitalizar las comunidades rurales, empoderando a sus habitantes y generando un impacto que trasciende fronteras.

Hay que seguir trabajando por una educación que brinde oportunidades reales a los jóvenes del campo, del medio rural. Tenemos que seguir construyendo, juntos, un futuro donde nadie se vea obligado a abandonar su tierra, por falta de oportunidades, sino que puedan encontrar en ella un lugar de crecimiento, de prosperidad y de esperanza.

La formación profesional “con, en, para y por el medio rural” no es solo una estrategia educativa, sino una declaración de principios que apuesta por un futuro donde lo rural sea sinónimo de oportunidad, innovación y progreso. AIMFR y CRIIA invitan a todos los actores involucrados, desde instituciones educativas hasta empresas y gobiernos, a unirse en este esfuerzo colectivo por un desarrollo rural sostenible y justo.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia. (Thèse Doctorale)*. Archivo digital Universidad Politécnica de Madrid. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.640>.
- 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. (Thèse Doctorale)*. Archivo digital Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya). <http://hdl.handle.net/10854/6348>
- GUTIÉRREZ-SIERRA, A. et GONZÁLEZ-GARCÍA, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Péda-



- gogique de l'Alternance AIMFR. PHRONESIS, 11(1-2), (p. 75–90). <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2022-v11-n1-2-phro06861/1087559ar/>
- <https://doi.org/10.7202/1087559ar>. ISBN:978-84-125693-9-1
- PUIG-CALVÓ, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. (Thèse Doctorale)*. Archivo digital UIC. <http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410>
- PUIG-CALVÓ, P. et GONZÁLEZ-GARCÍA, J. (2018). La formación por alternancia-dual. Interacciones empresa y centro de formación: acompañamiento y experiencia. Dans *3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Cap a un Model Eficient i Equitatiu*. https://www.scipedia.com/public/PERE_GARCIA_2018a



IX. Preescolar na casa²⁶

Antonio Rodríguez Corbal, maestro, psicopedagogo y activista en desarrollo rural

I. Misión y concepto de la experiencia

El programa Preescolar na Casa (PnC) tiene como MISIÓN contribuir a la formación de padres que tienen niñas y niños entre 0 y 6 años con el fin de ayudar a desarrollar plenamente las capacidades de sus hijos a través de la reflexión sobre el acontecer de la vida diaria.

PnC es un programa de formación de padres que se organiza, preferentemente en el medio rural y otros medios desfavorecidos, que intenta apoyar y dar seguridad a las familias en la educación y crianza de sus hij@s, en los primeros años de vida. Se pretende ser una ayuda para que los padres sean capaces de comprender mejor a sus hijos y responder adecuadamente a sus necesidades y posibilidades.

El nombre de PnC responde a la historia del programa. Cuando se crea, nace con un claro sentido compensador de la escuela, y más concretamente de la etapa preescolar, denominación empleada por aquel entonces. Hoy en día, sabedores de que lo que legitima a un grupo es el trabajo que hace e hicieron otros antes, seguimos identificándonos con este nombre.

PnC se define como un programa de educación infantil familiar y de formación de padres en educación infantil. El servicio PnC ofrece a las familias:

- Acercar a su propio entorno, un servicio educativo, incluso en su hogar.
- La posibilidad de reunirse periódicamente con otras familias con niño@s de 0 a 6 años y un orientador/a del programa para dialogar, reflexionar y analizar la vida cotidiana y su influencia en la educación de los niño@s, con la finalidad de ganar seguridad en su actuación educadora.
- Un modelo de relación entre los adultos participantes en la reunión basado en el respeto, en la cooperación y en la colaboración.
- La posibilidad de descubrir y ahondar en el desarrollo de los niño@s, para comprenderlos mejor y tener actuaciones más idóneas.

²⁶ <http://www.preescolarnacasa.org/blog/www.preescolarnacasa.org/blog/index.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=1NhZ5cxjpNE>

- La posibilidad de realizar actuaciones preventivas de cara al desarrollo y educación de los niños.
- La posibilidad de descubrir, aprovechar y valorar los recursos existentes en el entorno como elementos educativos.
- La posibilidad de establecer una relación adulto-niño más lúdica y, por lo tanto, de mayor gozo.
- La potenciación del papel de la mujer.
- La potenciación del papel del padre en la educación de los hijos.
- La posibilidad de acceder a diversos medios de formación: programas de radio, televisión, teletexto, revista, página web, ludobiblioteca y, de una forma más directa, a través de las reuniones de orientación.

II. Principios de actuación

Los principios que sustentan PnC derivan del significado que se da a los conceptos de educación, infancia y familia; y también de las opciones que todo colectivo educativo tiene que realizar y que van a incidir en su actuación: medio de intervención, lengua, valoración del entorno y cómo se entiende la actuación con las familias.

1. LA EDUCACIÓN, LA CULTURA Y EL SABER SON BIENES IMPRESCINDIBLES PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA

Con la educación, la persona puede conocerse mejor a sí misma, entender el mundo que la rodea y en el que vive, autorrealizarse como tal persona, aprender a ser e ir construyendo y renovando su pensamiento de forma que disfrute de la vida, consiga autonomía y tenga seguridad en ella misma.

Por otra parte, la persona no vive sola, convive en la familia y en la sociedad con otras personas diferentes en pensamiento, gustos, intereses y necesidades que pueden dificultar o favorecer la convivencia. De ahí que resulte imprescindible ser consciente de esta realidad para ir haciendo un tejido de armonía con actitudes de respeto, comprensión, tolerancia, solidaridad y justicia.

Cuanto más capacitada está una persona, más recursos tiene para afrontar las necesidades que le surjan, para responder a los continuos retos que una sociedad en permanente cambio presenta. Por contra, donde predomina la ignorancia existe marginación, desigualdad e injusticia.



2. EL CONOCIMIENTO SE CONSTRUYE EN INTERACCIÓN

El desarrollo de la persona está determinado tanto por caracteres hereditarios como por el ambiente que la rodea. La herencia no podemos modificarla, pero el ambiente puede ser enriquecido. En la medida en que nada es neutro, es decir, todo influye sobre el sujeto, podemos decir que, junto con la herencia, el entorno es determinante para la persona.

En este marco, la educación se entiende como la acción que tiene por objeto el crecimiento y perfeccionamiento de las facultades de la persona, desarrollando sus capacidades, adquiriendo conocimientos, elaborando valores, mediante el aprendizaje y el influjo externo, de manera que sea capaz de vivir en armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

El aprendizaje es el resultado esencial de la educación. Su característica más importante es que supone la implicación y la activación de la persona que aprende porque es un acto de interiorización que implica la creación personal en la medida en que el sujeto de aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos que posee, debe construir, reconstruir y reelaborar los datos que va acumulando y que proceden de su propia actividad y de la relación con los otros.

3. LOS PRIMEROS AÑOS SON DECISIVOS. LOS NIÑOS NO ESPERAN, APRENDEN

La niña y el niño no son adultos en pequeño, recipientes vacíos que tenemos que llenar, o bosquejos pintados por los adultos. El niño o niña son personas con necesidades, intereses, derechos, deberes, posibilidades propias. Son actores, no meros espectadores, de su propio desarrollo.

El desarrollo infantil sigue ciertas pautas, es decir, todos los niños y niñas pasan por las mismas fases; pero el desarrollo de cada niño es una experiencia única y no repetible, en la medida en que cada niña o niño tiene unas peculiaridades genéticas y se desarrolla en contextos particulares.

Aunque el desarrollo continúa durante toda la vida, el de los primeros meses y años es el más fundamental y el más rápido de nuestra existencia. Lo que acontece en esta etapa va a afectar todo el futuro, tanto de manera positiva como negativa.

El período intrauterino y los primeros meses y años de la vida del niño y de la niña son fundamentales para la formación de la estructura del cerebro y de sus posibilidades: es el momento más proclive para que se establezcan conexiones neuronales, fruto de las experiencias vividas.

Si el desarrollo cognitivo es importante, no lo es menos el desarrollo emocional. Las experiencias emocionales de la infancia, van a tener un gran impacto en la configuración de la personalidad, reforzando o disminuyendo las predisposiciones innatas. Aspectos como autonomía, seguridad, responsabilidad, tolerancia hacia la frustración, empatía, optimismo, son habilidades emocionales básicas que se van desarrollando a partir de las experiencias vividas en los primeros años y van a favorecer o dificultar la plenitud de la persona.

Se parte, por lo tanto, de que los niños son aprendices activos, que construyen su propio conocimiento y comprensión del mundo a través de las repetidas interacciones con las personas y con el medio en el que viven. Cuanto más estimulante sea entonces su entorno, y cuantas más las oportunidades de explorarlo, de preguntarlo, de experimentar y de jugar, mejor preparados estarán para la vida futura.

4. LOS PADRES SON INSUSTITUIBLES EN EL PROCESO EDUCATIVO. LOS PADRES EDUCAN

La ayuda y la orientación educativa de los padres siempre es imprescindible para la niña y el niño, de ahí que, desde PnC, se considere que los padres no deben renunciar a su papel de primeros e insustituibles educadores que, como la experiencia confirma, son capaces de flexibilizar sus pautas adultas de conducta y mejorar sus competencias.

Las personas que rodean al niño en su casa, y su implicación e intervención en la vida del niño, son importantes, no solo por el afecto que le proporcionan y que es base para el aprendizaje, sino también por permitirle la mediación con el resto del mundo.

Luego, la maduración emotiva, afectiva y el proceso intelectual de cada persona están condicionados por la atención y por el ambiente educativo que la rodea en los primeros años de vida. Sin duda, este ambiente está condicionado por la familia.

La estructura de una familia y sus valores constituyen el sistema educativo familiar, la raíz, la fuente, el origen y el principio de todo el progreso intelectual y moral de un niño. Las relaciones familiares, los pensamientos, los conocimientos, las expectativas que se generan en relación a los hijos, a lo que se le dé importancia y también a lo que no se le da, influyen y condicionan decisivamente el ser de cada persona.

Al satisfacer con calidad las necesidades de cuidados básicos de los niños, la familia está proporcionando estimulación sensorial y lingüística, seguridad afectiva y autonomía.



El proceso educativo es un sistema global, que comienza en la institución educativa básica: los padres y, en sentido más amplio, la familia es la primera responsable de la socialización y de los aprendizajes iniciales de los niños, sobre las que se asentarán los aprendizajes futuros.

Esta acción de la familia puede verse enriquecida por el trabajo en grupo. En las reuniones de orientación, las familias pueden compartir intereses y temores, apoyos y dudas, habilidades y búsquedas. El trabajo en grupo constituye un ámbito privilegiado para el estímulo y la cooperación. En sí mismo, el grupo enriquece las experiencias sociales de adultos y niños.

121

5. EL ÁMBITO DE ACTUACIÓN PREFERENCIAL ES LA GALICIA RURAL

La formación de padres en educación infantil es algo necesario y positivo en cualquier lugar o medio, desde las naciones más desarrolladas hasta las menos desarrolladas, desde las aldeas hasta las ciudades. Hasta el curso 2002-03, la acción de PnC se desarrolló fundamentalmente en el medio rural, de hecho, uno de sus principios definitorios era: “la acción que se lleva a cabo en el medio rural de Galicia”.

¿Por qué esta opción tan clara por el rural? La motivación básica para promover el programa era, en el año 1977, la convicción de la importancia de la educación preescolar para salir de la marginación a través de la formación. Pero todos los esfuerzos que se hicieron culminaron con una mayor dotación de unidades para el medio urbano, lo que evidentemente no resolvía el problema en el rural. Por esto, era necesario llevar a cabo alguna acción que tratara de compensar estas desigualdades; de hecho, PnC estuvo encuadrado en los programas de educación compensatoria del Ministerio de Educación.

En la actualidad, el medio rural sigue discriminado desde un punto de vista educativo. Son muchas las familias que tienen que desplazarse para acceder a cualquier servicio educativo, abandonando su medio y adaptándose a unas enseñanzas que, en ocasiones, no tienen en cuenta el rural y además conllevan una cierta desvinculación.

Especialistas en educación infantil recalcan el papel esencial que desempeñan las relaciones con pares en el desarrollo; pero los niños que viven en el rural tienen pocas posibilidades de encontrarse, de jugar con otros, ya que nos encontramos ante un medio cada vez más despoblado y envejecido.

En el medio rural, los padres, las madres, tienen pocas posibilidades de compartir sus experiencias, inquietudes, preocupaciones, con otros padres y madres y con especialistas en educación y crianza.

El entorno rural contiene elementos que constituyen ricos estímulos para el desarrollo de los niños: Para cuidar de la salud, alimentación, descanso, higiene, seguridad y autonomía. Para apoyar el desarrollo de su motricidad. Para despertar y afinar sus sentidos. Para adquirir y perfeccionar su lenguaje.

III. Necesidades

Cualquier programa educativo que quiera ser efectivo tiene que tener en cuenta la realidad a la que se dirige, integrando tanto aspectos definidos teóricamente como diferentes circunstancias que se puedan presentar. Para detectar estas necesidades partimos:

- Del conocimiento del medio donde se desarrolla nuestra actuación profesional (contextualización)
- De la observación de la realidad de las familias (visitas familiares)
- De la consulta directa a las familias sobre sus intereses, dudas, temores ...

Una necesidad viene constituida por esa diferencia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) y la manera en que las cosas son de hecho. En las familias con las que trabajamos podemos distinguir tres tipos de necesidades:

- Sentidas y expresadas: son aquellas que la familia manifiesta; casi siempre están en relación al desarrollo del niño.
- Sentidas, pero no manifestadas: la familia es consciente de la necesidad, pero por diferentes motivos, no la exterioriza.
- No sentidas: son necesidades de las que la familia no es consciente.

Entendemos la necesidad como carencia y potencialidad porque en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan son también potencialidad y pueden llegar a ser recursos. El resultado del continuo análisis de las necesidades nos va a conducir al establecimiento de unas prioridades que serán las que consideramos centrales o de atención preferente.



El programa pretende contribuir a la satisfacción de una serie de necesidades en las madres y padres, esenciales para responder adecuadamente a las necesidades de sus hij@s. Nos referimos concretamente a las siguientes: Ser conscientes del papel que la familia desempeña en el desarrollo y educación de los niñ@s, fundamentalmente en los primeros años. Observar y reconocer las necesidades y comportamientos de su hij@, para comprenderlo y responder adecuadamente. Tener seguridad en su actuación como padres/madres educadoras.

Y a las necesidades de las niñas y niños que la familia debe cubrir para que puedan ser capaces de vivir en armonía consigo mismos, con los demás y con su medio: Desarrollo afectivo y social, Conocimiento de uno mismo, Relación con los otros.

IV. Marco de actuación

1. REUNIONES DE ORIENTACIÓN

Reuniones entre familias y orientador/a en las que, a través del intercambio y la reflexión sobre las vivencias cotidianas, se intenta que las familias se reconozcan como principales educadoras, reflexionen sobre cómo están educando y descubran nuevas formas de actuación, contribuyendo a un desarrollo integral y armónico de los niños. En definitiva, estas reuniones son la base para ayudar a las familias a conocer y comprender mejor a sus niños y, por lo tanto, buscar la respuesta más acomodada a sus necesidades.

El objetivo general es crear una concienciación de la importancia del papel de los padres a la hora de apoyar el crecimiento y desarrollo del niñ@, reforzar o modificar actitudes, creencias, y prácticas de crianza. En esencia, el objetivo de cualquier intervención a través del programa Preescolar en la Casa. Educar en Familia, debe contribuir a:

- Desarrollar competencias educativas a través de la información y del intercambio con los demás, de lecturas. Ser conscientes de las diferentes etapas del desarrollo, reconocerlas en los propios hijos.
- Promover la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana y el resto de la familia, de manera que se identifiquen situaciones de aprendizaje en el hogar a través de las actividades diarias y se reconozcan los recursos humanos y materiales en este ámbito.
- Ganar seguridad como educadores, que sean quien de plantear sus propias preguntas y fomentar un intercambio activo con el resto de los padres.

La calidad en el desarrollo de la infancia va a depender de la calidad de las interacciones que el niñ@ mantenga con el mundo que lo rodea. ¿Cómo sabemos cuáles son las interacciones de calidad?: Conociendo muy bien cómo es un niño, qué hace, y por lo tanto, conociendo muy bien lo que necesita. La realidad de intervención de las Reuniones de Orientación es complicada: grupos heterogéneos en todos los sentidos, en edades, intereses, motivación hacia el programa, conocimientos... todas las casuísticas que se nos puedan dar. En cada reunión debemos dar respuesta a las necesidades de los niños de edades diversas, conjugándolas con la implicación de las madres, padres, abuelos, que tengan la responsabilidad del cuidado del niñ@, y, con las actitudes que estos deben desarrollar de cara a la educación de su hij@. Por lo tanto, las dificultades que se nos presenten deben formar parte de la PLANIFICACIÓN que hagamos para cada reunión.

Aquí radica la esencia del trabajo: definir qué objetivos me propongo para cada grupo de padres en función de las circunstancias que tengo presentes. De acuerdo con esto, ningún niñ@ y madre/padre debe quedar descolgado; se debe tratar de dar respuesta individual a cada demanda, tratando de implicar al resto del grupo con su propia experiencia. Se debe planificar teniendo en cuenta a todos los niños que están en la reunión, independientemente de la edad. Toda reunión supone un espacio para la reflexión y el aprendizaje. Todos los momentos que la componen tienen un carácter educativo, así debe hacerse constar.

La parte central de la reunión viene definida por la presentación de una Situación de Aprendizaje que debe estar adecuada a las edades de los niñ@s y permitir la generalización de acciones de la vida cotidiana. Se debe tener siempre presente que con cada acción prevista potenciemos y favorezcamos la autonomía e independencia del niño. Cada planificación debe tener en cuenta su interés y curiosidad, buscar su significatividad, al tiempo que educamos en autocontrol, autorregulación y sociabilidad. Esto implica mostrar una serie de actitudes, tanto los profesionales como los padres, que pasan por tener una observación sensitiva del desarrollo del niño, una actitud de escucha, respeto, que nos permita interpretar a cada niñ@ en particular para así, estimularlo e impulsar su desarrollo.

En definitiva, con cada actuación debemos ser (orientadores y madres/padres) modelos para las múltiples adquisiciones que irán haciendo los niñ@s, al tiempo que instigadores, promotores de su desarrollo en



la medida en que lo atendemos, interpretamos, atribuimos significado a sus acciones, y nos mostramos atentos a ellos, respondiendo, retando, alentando, ofreciendo las ayudas necesarias; emprendiendo con ellos acciones que progresivamente podrán resolver de forma autónoma. Cada situación de aprendizaje se debe preparar de cara a los padres, diseñando una batería de cuestiones previas a tener en cuenta durante el proceso de realización. Estas cuestiones serán el punto de partida para debatir sobre el desarrollo del niño, tanto en el área concreto que intentamos abordar mediante la propuesta, como en el resto de las áreas (pensemos en el principio de globalización al que todas las propuestas deben responder), así como todos aquellos aspectos que puedan ser de interés y preocupación de las madres en el momento concreto.

Cuando se habla de promover la transferencia de los aprendizajes a la vida cotidiana y el resto de la familia, de manera que se identifiquen situaciones de aprendizaje en el hogar a través de las actividades diarias, no se trata de reproducir las actividades en la casa. Lo trasladable a la vida cotidiana son los contenidos, es importante fundamentar el por qué y el para qué. Si realmente queda claro el contenido que queremos abordar con las actividades que se hacen en la reunión, este, podrá ser aplicado a numerosas situaciones diarias; lo importante es reflexionar cómo, en el día a día, se trabaja ese aspecto. No es necesario, por lo tanto, repetir exactamente la misma actividad que se hizo en la reunión.

Del mismo modo, cuando hablamos de “hacer propuestas para la casa”, debemos tratar de resaltar la importancia del contenido trabajado para la vida diaria, y, no tanto, hablar de propuestas de actividades en cuanto que actividades en sí mismas. Al diseñar cada actuación debemos tener presentes qué aspectos educativos deben salir, para hacerlos notar en caso de que no surjan directamente del grupo, así como evaluar cada sesión. No es posible que no sepamos lo que queda en las familias. A lo largo del curso deberemos haber reflexionado sobre QUE IMPLICA SER NIÑO, Cómo es, Qué necesita, Qué le ofrecemos atendiendo a las necesidades en función del nivel evolutivo de los niños, de acuerdo con el Documento Base.

Aspectos a tener en cuenta: Planificación exhaustiva del trabajo a realizar con las familias teniendo en cuenta el punto anterior. Establecimiento de normas básicas para el funcionamiento del grupo:

- Pedir compromiso con el grupo: Comunicar las ausencias, puntualidad, respeto por las personas y materiales, participación e implicación en cada momento de la reunión.

- Establecer momentos claros y precisos que lleven a madres/padres y niñ@s a conocer y anticipar los siguientes pasos, contribuyendo con esto a resaltar la importancia del establecimiento de rutinas en el niño que favorecen su desarrollo. Tener clara la estructura de la reunión.
- Implicación de todos los participantes en las diversas actividades: cada adulto con su hijo/a o niño que acompaña. Es importante la interacción con cada familia basándose en el desarrollo de su hij@.

2. OTRAS ACTIVIDADES

La importancia de estas actividades radica en que contribuyen a dinamizar el propio grupo de orientación y la comunidad donde se desarrolla. A divulgar el programa como un servicio de atención a la primera infancia. También la consideración por parte de los otros profesionales, de un servicio más de la comunidad.

VISITAS FAMILIARES

La visita familiar consiste en una orientación personal en el domicilio de los participantes del programa, determinada por el orientador/a de acuerdo con las necesidades detectadas en los grupos. La visita familiar permite conocer mejor las situaciones que se viven en el interior de cada grupo familiar, obtener una visión de cómo es y cómo se relaciona cada familia; facilita la integración de los otros miembros de la familia que conviven con el niño/a en las actividades que se proponen; permite ofrecer una orientación a las familias de acuerdo con sus necesidades; ayudan a establecer una comunicación más cercana con la familia; se establecen vínculos de amistad y colaboración. Es un recurso pedagógico más a ser contemplado dentro de la organización del trabajo.

Esta dinámica de atención responde a estos objetivos: Obtener un conocimiento de la realidad en la que se está realizando la intervención educativa, de manera que la orientación sea lo más idónea posible al contexto y situación dadas. Posibilitar el acercamiento entre el orientador y los demás miembros de la familia. Apoyar en temas puntuales a aquellas familias que lo necesiten. Se considera un apoyo importante. Cada orientador/a con el conocimiento de las familias, valorará su conveniencia.



RELACIÓN CON LOS DISTINTOS SERVICIOS EXISTENTES EN LA ZONA

Pediatras, matronas, trabajadores sociales, educadores familiares, concejales de cultura, educación, etc. Para su organización y eficacia, es importante concertar cita previa.

RELACIÓN CON LOS PUNTOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA

Como centros que se encargan del cuidado de los niños, sería bueno buscar la colaboración entre los profesionales de estos servicios y PnC para que se vean como servicios complementarios. Esta colaboración será la base para que desde este servicio valoren a la familia y su papel educador. Desde el programa ofreceremos la orientación a padres. Al mismo tiempo, pueden ser buenos espacios para hacer las reuniones de orientación.

RELACIÓN CON CENTROS EDUCATIVOS 0-6

Facilitan el acercamiento de la familia a los profesionales y al centro donde se va a incorporar el niño, suponiendo un vínculo entre el 1º y el 2º ciclo de educación infantil.

APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS CULTURALES Y EDUCATIVOS

Bibliotecas, Piscina, Salidas.

3. REUNIONES DE ORIENTACIÓN SIN PRESENCIA DE NIÑOS. MODALIDADES

- Charlas con familias de niños 0-6 (participantes en el programa + familias de niños escolarizados)
- Charlas con familias de niños escolarizados 0-3 (Escuelas Infantiles)
- Charlas con familias de niños 3-6
- Charlas destinadas a la población en general.

ORGANIZACIÓN

A criterio del orientador/a dependiendo de las características del área geográfica: necesidades, intereses y disponibilidad. Se debe tener en cuenta que los mejores resultados se obtienen en los centros con poca matrícula, en las unitarias o donde se dé una muy buena colaboración e implicación del resto de los profesionales. En aquellos centros donde no se ve ningún interés por parte del profesorado, es preferible descartar la actividad en colaboración con el centro, buscando, si se cree necesario, otras alternativas (convocar fuera del centro escolar).

La periodicidad dependerá de la respuesta y necesidades tanto, desde el punto de vista del orientador/a como, de los padres y de otros profesionales. En la primera modalidad, lo más recomendable parece la periodicidad trimestral.

SALAS DE ENCUENTRO

Se trata de una actividad de la que son responsables las familias, pero que es impulsada y apoyada por PnC con el objeto de paliar el aislamiento y los contactos con iguales que sufren los niños y las familias del medio rural. Son espacios lúdicos donde los niños y niñas, en compañía de adultos, pueden expresarse, investigar, crear, jugar, al tiempo que se relacionan con otros niños y adultos. Se promoverán prioritariamente en el medio rural.

ENCUENTROS DE EVALUACIÓN CON PADRES/MADRES

Esta actividad consiste en una reunión entre los orientadores de una zona y un grupo de madres, al que se pueden unir aquellas personas que el equipo considera oportunas con el fin de hacer un intercambio de opiniones sobre lo programa: sus fines, su realización, los medios, los logros alcanzados, lo que se echa en falta, ... A realizar preferentemente al final del curso. Supone una evaluación rica para el equipo de orientadores, en suma, para el programa.

V. Contenidos. temática relacionada

1. Desarrollo afectivo-social. N1.I1. Conocimiento de uno mismo. Alimentación. Control de esfínteres. Normas, límites. Las pataletas. Los miedos. Las separaciones. La muerte. El apego. Los celos. El niño inquieto. El niño agresivo. La seguridad emocional. El papel del padre. El castigo físico. La familia: los padres como modelos. Estereotipos relacionados con el sexo. La frustración. Emociones “negativas”. Autoconcepto. Parejas homosexuales. Adopciones. Identidad. Derechos de los niños. Maltrato. Formación de su personalidad. Conductas. Actitudes de los padres, utilización de refuerzos. Salud: higiene y enfermedades. Necesidades. Sobreprotección. Estilos educativos familiares.
2. Relación con los otros. Los conflictos. Las tradiciones. La entrada en la escuela. Diferencias entre personas (sexo, raza, cultura...). Inmigración. Educar contra la violencia. La importancia del respeto dentro del grupo. Normas de convivencia. Aprender a com-



partir. Egocentrismo. Qué es PnC. Socialización. Habilidades sociales. El juego: tipos, evolución. Las comparaciones. Hermanos gemelos.

3. Relación con el entorno. Empleo de los medios de comunicación. La televisión. Accidentes infantiles. Consumismo. Educación ambiental. Importancia del reciclaje. Educación ecológica. Tiempo de ocio. Salidas. Fiestas. Épocas del año. Los juguetes: características, clasificación por edades. Internet. Reducir, reutilizar, reciclar.

129

2. Desarrollo psicomotor.

- 2.1. El cuerpo. Importancia del arrastre y del ganeo. El ganeo. Los masajes. Los estereotipos relacionados con el sexo. La lateralidad. Niños zurdos. Toca todo. No para quieto. Hiperactividad. Los miedos. Lenguaje corporal. Esquema corporal. Control de esfínteres. Leyes del desarrollo motor. Las posturas. Los reflejos. Emociones. Límites y normas. Inteligencia. Autonomía y autoestima. Manipulación, prensión. Las caídas. El parque y el tacatá. Comportamientos (morder, empujar, escupir, pegar,...). Salud e higiene. La pinza digital. El tono muscular. El control postural. El equilibrio. La carrera.

- 2.1. El espacio. La lateralidad. Accidentes infantiles. El medio, relación con el entorno. Los espacios de la casa.

- 2.3. El tiempo. La música. Las rutinas. Las separaciones. La angustia de separación. El ritmo. Importancia de respetar el ritmo del niño. Importancia de darle tiempo para intentar las cosas.

3. Desarrollo cognitivo.

- 3.1. Conocimiento de la realidad. Cómo aprenden los niños. Los sentidos (alteraciones visuales, auditivas...). Estimulación sensorial. Las matemáticas en la vida cotidiana. La atención. El cerebro. La memoria: reconocimiento y memoria. Signos de alerta o a qué estar atentos desde el punto de vista sensorial y cognitivo. El estudio y las técnicas de aprendizaje. El razonamiento. La observación y la experimentación, exploración. La curiosidad. La vida cotidiana como recurso de aprendizaje. Los padres como modelo. Juegos y juguetes.

Etapas del desarrollo cognitivo. Sensación y percepción. Persistencia en la tarea. Imitación. El cesto de los tesoros.

- 3.2. Estructuración de la realidad. Juego simbólico. Representación simbólica. El razonamiento. La inteligencia. El dibujo como representación de la realidad. Clasificación. Resolución de problemas. La causalidad: causa-efecto. Altas capacidades.

4. Desarrollo de la comunicación.

Lenguaje verbal. Trastornos del lenguaje (retraso simple del habla, tartamudez, deficiencia auditiva...). Bilingüismo (uso del gallego, castellano...). Aprendizaje de la lectura y la escritura. Los cuentos. ¿Cómo debemos hablar con los niños? Higiene auditiva. Influencia de la Tv. Etapas en el desarrollo del lenguaje. Como aprenden los niños. Respeto por el ritmo de cada niño: aceptación de los errores. Valoración y autoestima. Qué significa leer.



x. **Modelo de cuidados de las personas mayores ‘en mi casa y en mi entorno rural’. Historia y proyecto de vida²⁷**

131

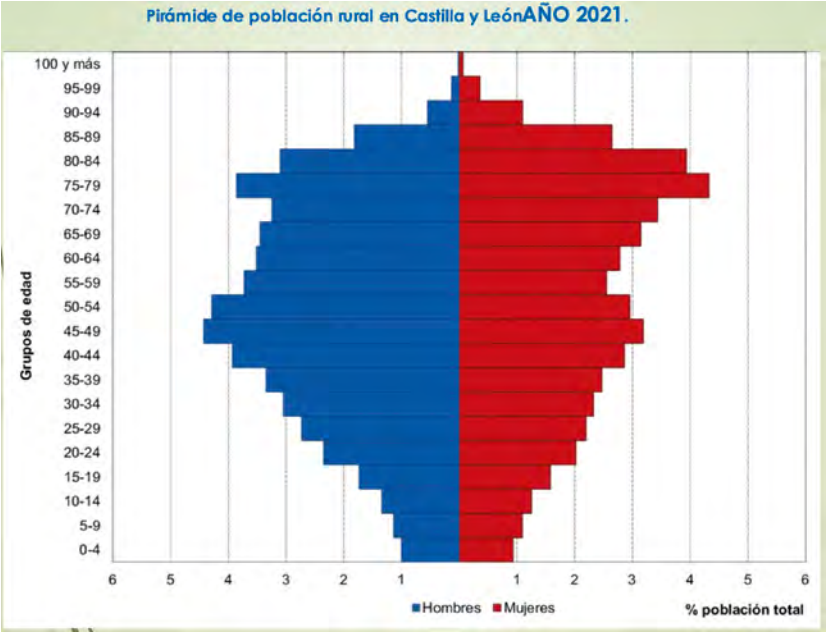
Josefa Martín Gómez, pedagoga y miembro de los Colectivos de Acción Solidaria, CAS

Características actuales del entorno rural



²⁷ <https://biocuidados.coceder.org/>

PIRÁMIDE DE POBLACIÓN RURAL EN CASTILLA Y LEÓN. AÑO 2021



“Quizá el olvido que hemos proyectado sobre el mundo rural, ahora, nos obliga a reinventarnos”

Las personas mayores que viven en el medio rural “quieren quedarse en su casa y su entorno, hasta el final de sus vidas”. Así lo manifiestan, cuando son preguntadas, en las múltiples actividades de dinamización incluidas en los proyectos de atención a las personas mayores, que desarrollan las entidades que constituyen CAS.

Partiendo de esta premisa “el deseo de permanecer en el lugar donde vivieron siempre”, se ha elaborado un nuevo modelo de cuidados centrado en la persona. Un modelo que tiene en cuenta las necesidades y deseos de la persona, sus ilusión y sueños.

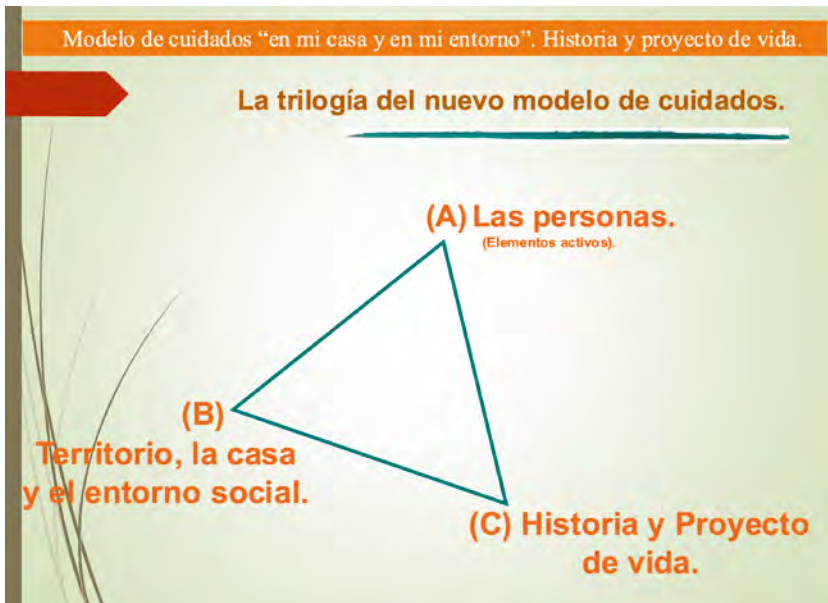


Pilares del modelo de cuidados en el medio rural del siglo xx



133

Trilogía del nuevo modelo de cuidados denominado “en mi casa y en mi entorno”



Historia de vida

La Historia de Vida es un relato que la persona hace de su propia vida. Según su mirada y percepción. En este relato recuerda su pasado, analiza su presente y planifica su futuro. Es un proceso abierto y dinámico.

Con una historia de vida bien elaborada podemos saber mejor quién es esa persona y cómo desea vivir.

Proyecto de vida

El proyecto de vida es “un plan que una persona se traza para conseguir sus objetivos en la vida y alcanzar unas metas.”

Aspectos que recoge un proyecto de vida:

1. Valores y competencias.
2. Lo que **le gusta** de su día a día. Lo que **NO le gusta** de su día a día.
3. Deseos de orden superior.
4. Objetivos y metas.
5. Aficiones y actividades de participación comunitaria.
6. Red de apoyos.

POR QUÉ “UN PROYECTO DE VIDA”

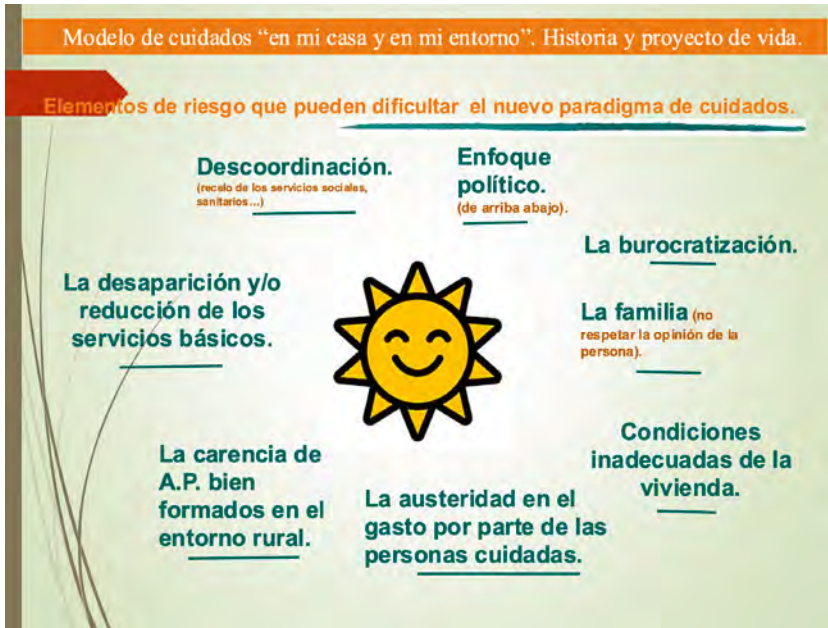
Con un Proyecto de Vida bien elaborado podemos saber qué desea hacer y tener hoy esa persona mayor y vulnerable

Objetivos del proyecto cuidados “en mi casa y en mi entorno”

1. Que las personas mayores hagan realidad su deseo de quedarse en su casa y su pueblo hasta el final de sus vidas. Que sean felices.
2. Cuidados dignos, adaptados a las necesidades y deseos de las personas.
3. Generar empleo, mayoritariamente, femenino en el medio rural.
4. Favorecer la llegada de nuevos pobladores a los pueblos.
5. Mantener los servicios básicos en el medio rural: sanidad, educación, comercio, bancos, transporte...
6. Potenciar la prevención de la dependencia mediante actividades comunitarias.
7. Utilización de apoyos técnicos para complementar los cuidados en casa.



Elementos de riesgo que pueden dificultar el proceso del modelo de cuidados “en mi casa y en mi entorno”



135

¿Por qué tiene sentido este proyecto en un Congreso de Educación Rural?

“Porque es un proceso pedagógico”

Este proyecto es un proceso educativo en el que tenemos que aprender todos y todas:

- Las personas mayores que necesitan apoyos.
- Las familias de las personas mayores dependientes.
- Las cuidadoras/es, entendiendo que las personas mayores tienen opinión propia.
- La sociedad en general.

A poner en marcha políticas, consensuadas por y para el medio rural, que le sean de utilidad a las personas mayores que **desean vivir en su casa y su pueblo hasta el final de sus vidas.**

“Porque es un proyecto de vida”



xI. Proyecto biocuidados-COCEDER

M^a José Ylleras Suárez, responsable de proyecto del área social en COCEDER

Biocuidados es un proyecto de innovación social aprobado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 20230, vinculado al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales y financiado por la Unión Europea -*Next Generation* EU.

El propósito es prevenir la institucionalización de las personas que viven en el medio rural, utilizando los recursos comunitarios. *Biocuidados* está inspirado en el ecosistema que genera la comunidad rural. Este modelo para el cuidado de la vida y las personas del medio rural quiere aprovechar las pequeñas dimensiones de las poblaciones rurales, para implementar otros modelos de atención con enfoque comunitario y el principio de integralidad y transversalidad.

En los pueblos no podemos seguir un sistema de ratios de atención basados en paradigmas urbanos, ni por número de habitantes, ni dispersión, ni por las especificidades y características distintivas del medio rural. Esta forma de medir, urbano-céntrica, solo procura discriminación territorial a las personas que viven en los pequeños pueblos, que se les aparta de poder contar con oportunidades y servicios sociales, educativos y sanitarios en igualdad de condiciones.

El proyecto *Biocuidados* está fundamentado en un enfoque de derechos humanos, y aboga por un cuidado personalizado, que respete la dignidad y la autonomía de cada persona, superando la cultura institucional que deshumaniza y aísla a la persona. Las personas, en lugar de ser pasivos receptores de apoyos/cuidados, aquí se aboga por su empoderamiento, asegurando que puedan vivir en sus propios hogares o entornos comunitarios con el apoyo necesario.

El proyecto se ha desarrollado en 18 territorios rurales de 9 comunidades autónomas, llegando a unos 200 núcleos de población, y atendiendo a más de 600 personas (mayores, personas con discapacidad, con enfermedad mental, sinhogarismo (reclusos) y niños-as y adolescentes en situación de vulnerabilidad). Contando para su ejecución de equipos multidisciplinares sumando en total 255 profesionales de diferentes ámbitos sociosanitarios, así como la presencia de la figura

del-la facilitador-a comunitaria con el objetivo de activar la comunidad, detectar los agentes clave y unir los proyectos de vida de cada persona con ese recurso de la comunidad que les permita cumplir sus deseos, implicando con ello a la comunidad en los planes de vida de las personas.

Con el proyecto se han analizado las necesidades y proyectos de vida de las personas para articular modelos de apoyo basados en los recursos de la comunidad rural que prestan servicios integrales centrados en la persona, potenciando su autonomía personal y su participación en la vida comunitaria.

COCEDER en un proceso de co-creación con las personas trabajadoras de los centros de desarrollo rural que han participado en el programa y que son uno de los agentes clave de las comunidades, ha diseñado una metodología de trabajo común, implementándola en los 18 territorios donde se ha desarrollado el programa.

Esta metodología de atención está asentada en dos dimensiones fundamentales y claves:

- La atención integral centrada en la persona, basada en la creencia profunda de la individualidad de la persona en intereses, necesidades, valores y sueños. Significa conocer a la persona e identificar sus redes y recursos de apoyo, sus relaciones, sus competencias y potencialidades, sus limitaciones y dificultades.
- Atención centrada en la comunidad, basada en la intervención en el entorno rural, potenciando los recursos inherentes a la comunidad y promoviendo la participación inclusiva de las personas que requieren de apoyos. Desde una perspectiva humanista y relacional centrando los procesos atencionales en la persona y en la comunidad rural.

La comunidad es un factor determinante para la calidad de vida y el bienestar de las personas, como un espacio de acogida, de cuidados, de protección, de apoyos.

Tras estos 3 años de ejecución del proyecto hemos concluido que:

- Con los apoyos y servicios necesarios, a las personas del medio rural, se le evita la institucionalización y tener que abandonar el entorno, la vecindad, la comunidad. Se han utilizado y optimizado recursos de la comunidad de manera integradora y normalizada, llevando a cabo los objetivos del plan de vida de las personas participantes y alcanzando las metas propuestas.



- Para que la activación comunitaria se dé y perdure en el tiempo, tiene que llevarse a cabo por una entidad/persona vinculada al territorio, conocida y reconocida por la misma, y liderada por una figura profesional. Los servicios comunitarios son fundamentales para la acción comunitaria y posibilitar que las personas vivan donde han elegido.
- El modelo de intervención social en el medio rural tiene que estar basado en la transversalidad, creando equipos transversales para atender a toda la población, sin segmentar.
- Los servicios intermedios de vivienda en entorno comunitario son servicios de transición dedicados a un colectivo en proceso de desinstitucionalización y para evitar la misma creando comunidades acogedoras, y unidades convivenciales que den respuesta a la necesidad planteada.
- Es básico la creación y activación de un modelo de actividad con significado para personas con diversidad funcional que habitan en el medio rural, alineada con sus planes de vida y desarrollados en centros de trabajo de titularidad pública y/o privada.

El propósito final es la transferencia e integración en las políticas públicas de los nuevos modelos ideados y experimentados e incorporarlos a la cartera de servicios de los servicios sociales, en un proceso de tránsito, con la implicación de las comunidades autónomas que tienen las competencias en la materia.



Epílogo

Construir estrategias y desbordes creativos

Loli Hernández y Tomás R. Villasante, Fundación CREASVI

141

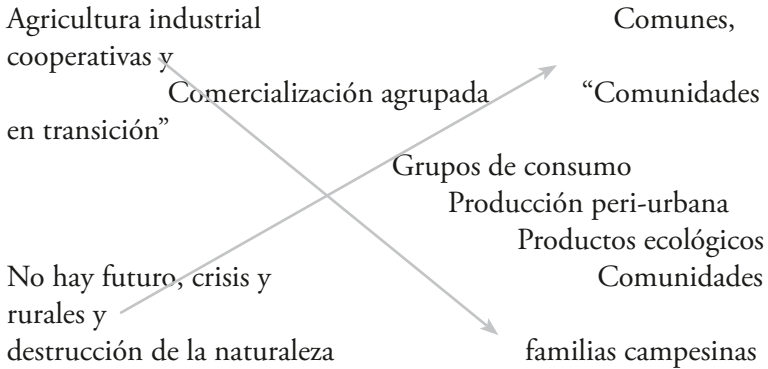
Este libro nos plantea una serie de preguntas centrales para la vida rural y para avanzar por los caminos posibles que se nos abren. ¿Qué aprendimos y qué preguntas tenemos? ¿Qué retos se avecinan y cuáles sugerimos por nuestra parte? Se vacía lo rural, eso lo indican las estadísticas, y además está en la cabeza de casi toda la población. Pero ... ¿de qué se está llenando lo rural? Es una pregunta central del libro. Y otra pregunta más aún ¿cuántos tipos de ruralidades se están conformando? Hay importantes diferencias dentro de la ruralidad tal como va evolucionando, y la presión urbana mayoritaria tiene mucho que decir. ¿Qué hacer con el 90% que vive en ciudades, y el 10% que vivimos en pueblos de menos de 5.000 h? Porque de las ciudades salen muchas personas todos los fines de semana y en vacaciones, y la cultura de esas mayorías afecta a las zonas rurales en muchos planos (ecológicos, económicos, y culturales), y no siempre para bien. Quizás en las zonas rurales vivimos más tranquilos y sanos, pero las carencias de trabajos y servicios son temas preocupantes. Vemos en este libro que hay retos complejos que superar:

Diversas situaciones y posibilidades

1. ¿Como cambiar la gran agricultura que da alimentos necesarios en masa, que compite con el mundo rural tradicional? Se debería hacer necesaria la reforma de agricultura industrial por los daños ecológicos que provoca, por la dependencia de economías extranjeras, por la gran despoblación, etc. Pero hay muchos productos que nos llegan de esas agriculturas y que son difíciles de sustituir. ¿Es posible que haya acuerdos de empresarios y trabajadores para mejorar la calidad de los alimentos y las condiciones de trabajo (incluidas las de los trabajadores migrantes super-explotados)? Los empresarios gestionan la tierra, pero ¿cómo?

2. Aparece lo peri-urbano o semi-rural que es un ámbito importante y que va creciendo. Pues hay una oportunidad para alimentos de proximidad, pero muchas veces sin vida campesina, como nos indican. Es decir, agricultores que cuidan la tierra, pero no está claro que se esté generando una vida rural que mantenga la población en esos ámbitos salvo alguna pequeña parte. Muchos no campesinos ya vivimos fuera de las grandes ciudades, porque el trabajo lo permite, y en lo rural aparecen nuevas costumbres y hasta enfrentamientos entre culturas de los originarios, de los neo-rurales, y de los migrantes (también tienen presencia importante). Y hasta en las ciudades aparecen los “grupos de consumo”, los “huertos urbanos”, todo se mezcla.
3. Se van quedando muy separados y vaciados los poblamientos con economía campesina, en aldeas tradicionales, donde un “campesino es tierra”, como se nos dice. Y aguantando durante décadas los chistes en TV y en la cultura urbana donde se identifican a las personas rurales como brutas e ignorantes, pero en realidad son las personas urbanas las que ignoran tantos saberes, gracias a los cuales comemos todos los días cuando son productos de calidad. Vandana Shiva nos recuerda el dato: *“solo el 30% del alimento que consume la gente procede de grandes explotaciones agrícolas industrializadas. El 70% restante procede de pequeñas explotaciones... sin embargo la agricultura industrial es la causante de un 75 % del daño ecológico que se inflige al planeta”*²⁸
4. Cabe añadir formas mixtas de transición, superadoras de las diferencias entre los casos anteriores. Por ejemplo, consumimos frutos de una cooperativa de El Jerte (Extremadura), y en bastantes otros casos en este mismo libro aparecen otras formas de explotación agraria agroecológica, que no es solo el campesino-tierra o lo peri-urbano, o la gran explotación que contamina. Para complejizar el panorama podemos hacer un plano con diversas posiciones que muestran las contradicciones en que nos movemos, pero también diversos caminos que se pueden ir construyendo. En realidad, no son afirmaciones de un solo camino y meta, sino un campo que nos abre preguntas que cada situación puede responder según sus intereses y su capacidad de transformación.

²⁸ SHIVA, Vandana (2017). *¿Quién alimenta realmente al mundo?.* Capitán Swing. Madrid.



Lo que cambia y sus contradicciones

Algunas cosas están cambiando y, tal como se propone en este libro, hay nuevas políticas de empleo en zonas rurales. Desde los consumos se van planteando vías para transiciones más agroecológicas, que apunten a una cierta soberanía alimentaria, seguimiento para la ley de cadena alimentaria, circuitos cortos, trabajos de sostenibilidad para los bosques, algunas ayudas para jóvenes emprendedores, proximidad y atención a domicilio a mayores, etc. Y las tecnologías ya llegan a todas partes, por lo que en algunos pueblos se va notando poco a poco la presencia de nuevas familias neo-rurales, nuevas profesiones descentralizadas, que aprovechan el que los precios de las viviendas son más asequibles y que las tecnologías les permiten un trabajo desde casa (artistas, traductores, y otras profesiones que el teletrabajo les permite una presencia en la ciudad solo algunos días).

Estos cambios van más allá de las visitas de turismo o de fin de semana. Desde los pueblos se sabe que no ha habido trabajo para mantener la población y han tenido que emigrar, pero también que los visitantes se escapan de las ciudades en cuanto pueden. Pueden decir que la calidad del aire o la tranquilidad no la cambian por nada, pero al tiempo decir que sus hijos que se han ido "esos sí que viven mejor". Estas paradojas y contradicciones en que vivimos ahora se pueden ver de otra manera, porque las nuevas formas culturales tecnológicas no dejan a casi nadie fuera de juego. Aunque a veces en los pueblos aparecen nuevas familias al modo de unas comunidades urbanas trasplantadas, y eso crea nuevas tensiones, pues no se debería tratar de hacer "fragmentos urbanos", sino de provocar procesos de inclusión mutua.

No es sencillo superar las contradicciones entre gentes que van a concienciar y dar charlas a los pueblos, desconociendo las realidades de

las personas que allí viven, y los sentires de los saberes rurales campesinos. La gente se calla, disimula o elude a los urbanos que llegan con recetas, tal vez porque no encuentran palabras adecuadas para decir en público o porque prefieren comentar en casa o en el bar y reírse de los prepotentes, listillos, y otras especies semejantes. En el caso de las mujeres rurales la cosa es aún peor, pues además ya han sido ninguneadas en las estructuras patriarcales previas. Muchas mujeres y jóvenes son las primeras personas que abandonan los pueblos rurales, pues llueve sobre mojado en los casos de control social interno y en el trato despectivo desde las ciudades.

Se proponen los “diálogos de saberes” y eso está muy bien, pero hay de todo y a veces no se encajan con las practicas locales. Además de poder construir los “marcos teóricos” para el desarrollo humano, es importante que las “praxis” acompañen, que se vean resultados, y lo “sentipensante” pueda dar muestras de que es inclusivo, basándose en saberes populares y en realizaciones conjuntas. Solemos plantear “escuchas generativas” que es más que otras escuchas al uso. ¿Es posible avanzar con estrategias co-labor-activas? En un curso en el que ya llevamos una década como “Metodologías participativas en el ámbito del desarrollo rural y gestión del territorio” se vienen aplicando enfoques y técnicas para hacer estrategias, o sea partir de diálogos y llegar a propuestas creíbles. Cursos que se pueden seguir a distancia y sirven para hacer estrategias co-labor-activas y creativas en los espacios rurales. Y también, desde CLACSO, estamos con las metodologías comunitarias y participativas en un Diploma que se pueden seguir desde distintos países.

Experiencias desde diversas ruralidades

Muy interesante el ejemplo situado en Brasil de los “asentamientos y acampamentos” del MST (movimiento de los sin tierra, que han ocupado cientos de terrenos) y que en el libro no solo documentan sus iniciativas, sino también las formas de educación popular alternativa, muy inspiradas en la pedagogía de Paulo Freire. Sin duda es el movimiento social más amplio de Latinoamérica, con décadas de experiencia de autoorganización desde unas condiciones de la mayor precariedad y enfocando cómo se puede avanzar hacia una reforma agraria, no solo justa sino también sustentable. En este caso no pocas veces tiene que negociar con el Estado para poder mantenerse. Pero traemos aquí la experiencia (básicamente rural y por lo mismo bastante



desconocida) del Estado de Kerala (33 millones de habitantes en India) que nos aporta una iniciativa de “planificación descentralizada” con campesinas y campesinos partiendo en 1996 del propio gobierno y que se mantiene hasta la fecha. Llama la atención desde un movimiento de campesinas enfrentándose a la Coca Cola que les quitaba el agua para sus riegos (y que consiguieron que se fuera), hasta la autoorganización de base en las asambleas de los “*panchayats*”, donde se toman las decisiones de planificación para cada año. Los resultados de calidad de vida son los mejores de Asia.

Cuando comentamos estos casos en Europa la gente se queda sorprendida y suele atribuir esas experiencias a condiciones exóticas y desconocidas. En este libro se muestran bastantes demostraciones de éxito con buenas prácticas, y en todas aparecen construcciones co-labor-activas en que la factura comunitaria y autoorganizada es lo más destacado. Desde muchas Comunidades Autónomas se presentan buenas prácticas, y seguro que aún hay bastantes más que un libro no puede recogerlas todas. La diversidad de lo rural en culturas como Galicia, Extremadura, la sierra de Madrid, Andalucía, las Castillas, por ejemplo, nos indican que desde los conocimientos situados en la diversidad de lo rural es posible abrir caminos de superación, desde lo pequeño, pero con voluntad de estrategias que pretenden ir más allá de lo construido hasta hoy. Quizás hasta ahora de forma callada y poco reconocida, esperando que desde las culturas urbanas se reconozcan iniciativas que cuando lleguen las crisis que se avecinan la mayoría de la población se dé cuenta de lo que es más importante (la alimentación sana, las comunidades solidarias, los refugios frente a las agresividades a gran escala). La crisis de la pandemia ya nos empezó a señalar por donde en esta civilización globalizada se empieza a resquebrajar la acumulación de capital.

Podemos también mostrar lo que estamos haciendo con las metodologías participativas en unos pueblos semi-rurales. Hace 45 años en nuestro pueblo vivíamos 800 habitantes, por la emigración a Europa básicamente, pero ahora están censados casi 2.000 y sin duda hay una cantidad mayor de habitantes no censados. La vivienda con precios tan desorbitados en la capital, los trabajos que se pueden hacer por internet, las amenazas de la pandemia, y las culturas ecológicas, van rellenando nuestras abandonadas casas. Desde el movimiento de los indignados hemos puesto un huerto colectivo (con 2 agricultores, invernaderos, motocultor) que da servicio semanal a 70 familias. Luego vino

un canal de videos para difundir culturas de las localidades cercanas de la sierra y de iniciativas agroecológicas y de sustentabilidad. Desde la pandemia hemos conseguido poner en marcha un Espacio Social autogestionado por 5 Asociaciones y una decena de grupos temáticos muy variados. También aprovechamos una Comunidad Energética donde producimos nuestra electricidad. Los artistas abren sus Talleres de forma coordinada, en transporte recogemos cientos de firmas de la población tradicional y de la neo-rural, con “presupuestos participativos” planteamos iniciativas para mejorar los servicios públicos cada año... no tenemos tiempo de aburrirnos.

Pero como se plantea en el libro se trata de dar algunos pasos más. Como intentar generar encuentros entre experiencias tan diversas. Coordinarse en red con grupos de apoyo de tipo sindical y otras entidades rurales, con grupos ecologistas que desde las ciudades están en las tareas de recibir productos del campo sanos, ir creando culturas de resistencia a lo que más nos agrede, y mostrar que hay otros caminos posibles y saludables. No solo revistas en los medios rurales para difundir, sino también radios y canales de difusión (que hoy son muy baratos y fáciles de poner en marcha). No vemos que se trate tanto de “concienciar” con lo que algunos quieren “predicar”, sino de mostrar realidades que den “sana envidia” (que es el defecto principal en las Españas), disfrutar con las iniciativas comunitarias y festejar lo que se va consiguiendo en la revitalización de lo rural. Por ejemplo, recoger algunas tradiciones que tienen un contenido más interesante ante las amenazas que recibe el campo, y que pueden juntar a “conjuntos de acción” lo más amplios posibles, es algo prioritario en las estrategias que se pueden seguir. Entrevistas con personajes locales que sean ejemplo de formas de hacer comunitarias, y que los “nodos mediadores” suelen difundir como rumores que son muy eficaces en la comunidad.

La formación en estrategias rurales

El libro plantea cuestiones inherentes al territorio rural y educación, describe experiencias alternativas muy interesantes y propone retos profundos sobre todo en la educación universitaria. En los procesos de recrear ruralidad, es imprescindible un cambio profundo en la Educación en todos sus niveles, seguir replanteando la formación continua y analizar la coherencia de lo que llamamos cultura y ocio. La educación que se desarrolle en el medio rural que nos preocupa, debe ser local y global, tal como se plantea, pero, teniendo en cuenta que más



del 90% de la población escolar, de enseñanzas medias y universitaria está en zonas urbanas, ¿por qué no cambiar esta educación? Sería muy importante que, en todos los contenidos educativos para desarrollar en cualquier ámbito, esté presente la realidad, dificultades y oportunidades del mundo rural más cercano. En todas las Comunidades Autónomas el campo no queda tan lejos de cualquier centro educativo como para que no se pueda visitar lo rural, escuchar y aprender de su gente.

Este es un Reto con mayúscula que daría visibilidad al mundo rural desde las edades más tempranas hasta la universidad, lo que facilitaría enormemente la formación necesaria y específica para trabajar en los territorios rurales. También se iría cerrando la gran brecha entre lo urbano y lo rural en relación con la educación y la “cultura”. Igual que luchamos para que el hecho de nacer en un medio rural no marque a fuego el destino de las personas, como ha venido sucediendo en mayor o menor grado a lo largo de la historia, también desde lo urbano se puede ver factible la posibilidad de tener un futuro fuera de él. La formación en escuelas y universidades puede trascender los conocimientos previos, nuevos mundos en que superar el desconocimiento de los saberes populares, territorios para sustentar. Voces del medio rural, otras formas de entender el mundo, desde la ciencia formas sostenibles y justas, estudiantes y personal de Universidades (como la de Compos-tela) con aprendizaje servicio, podcast, recuperación de saberes, etc.

Durante 17 años en la Universidad Complutense un Máster lo formulamos con la mitad de las horas en campo (barrios, pueblos, cooperativas, etc.) y la otra mitad en aula. Pero la realidad es que hacían más hora de campo que de aula, y eso siempre fue muy bien valorado por los participantes. Grupos pequeños con una tutoría cercana que debían practicar-aprender de lo que estaban haciendo, refuerzos en las simulaciones en aula y en las clases metodológicas, pero nos demostró que salir al campo y exponerse a conocer investigando fuera de las aulas es una clave básica. Cientos de expertos en “desarrollo local y metodologías participativas” nos han enseñado cuál es el camino. Algo muy parecido a lo que ahora se llama Aprendizaje-Servicio, porque se trata de dejar en el territorio servicios en marcha, con grupos motores de la localidad que den continuidad a lo emprendido. Esto en Anaga (las montañas de Tenerife) también durante 20 años lo fue realizando con los alumnos de Trabajo Social de La Laguna Loli Hernández, y todavía siguen en marcha varios “grupos motores” locales que dinamizan aquellas zonas rurales, y muchos participantes siguen recordando cómo es

un Trabajo Social que sirve bastante más que las burocracias habituales de los despachos.

¿Quién nos impide tomar estas iniciativas y salir de las aulas a hacer investigación-acción en el mundo rural? Desde las universidades o desde la formación profesional, desde escuelas con la gente menuda o en la educación de adultos. En el libro hay bastantes experiencias que nos indican que es posible si se orienta:

- a) Una pedagogía crítica del lugar (lo que el espacio implica, escuchar de las voces del territorio, y las contradicciones del sistema);
- b) El generar fondos comunitarios con los saberes populares, en la Universidad y otras instancias, donde se pueden poner en valor;
- c) La práctica sistemática del aprendizaje que sirve para que el profesorado se ponga al día (y no siga repitiendo lo que aprendieron hace años) y que los participantes tengan una experiencia vital y de conocimiento directo de las preguntas que interesan a la gente, y que deberán responder como profesionales o activistas.

¿Es posible cambiar la educación formal en esta dirección o hay que impulsar en paralelo formas nuevas de conocimiento, autoorganizar centros paralelos donde formarse más allá de las academias anquilosadas? No quedarnos encerrados en este dilema, desde muchos lugares es posible abrir nuevos caminos según las circunstancias, como se indica en este libro. Lo importante es no ponerle puertas al campo y abrir todos los caminos posibles...

Referencias bibliográficas

CALLE, Ángel y ÁLVAREZ, Isabel (2024). *Territorios que alimentan. Agroecología en 3C frente a sistemas alimentarios rotos*. Icaria. Barcelona.

Canal de videos y podcast “Te veo en la sierra”: <https://teveoenlasierra.es/>

CURBELO, Alex y HERNÁNDEZ, Loli (2017). *Otro trabajo social es posible*. Disponible en abierto en www.fundacioncreasvi.org

Curso *Metodologías participativas en el ámbito del desarrollo rural y la gestión del territorio*. (4 meses internet). <http://participacionterritoriodesarrollo.blogspot.com/>

FUNDACIÓN CREASVI. PÁGINA CON VIDEOS, documentación y experiencias sobre metodologías participativas: www.fundacioncreasvi.org



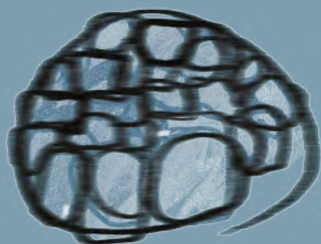
- GONZÁLEZ, Yurena (2012). Reflexiones sobre la realidad social desde la complejidad y lo integral: Las montañas de Anaga, Tenerife. En https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_YGonzalez_REFLEX.pdf
- HERNÁNDEZ, Loli (2024). Podcast ANAGA Escuchar, Acompañar, Co-crear Disponible en <https://fundacioncreasvi.org/anaga-escuchar-acompanar-co-crear/>
- LÓPEZ, Daniel, VILLASANTE Tomás R. y VARIOS (2009). *Crisis del medio rural: procesos sustentables y participativos*. Documentación social núm. 155. Madrid.
- PINTO, Rosa y VILLASANTE, Tomás R. (2011). *La democracia en marcha*. Keralá. El Viejo Topo Barcelona.
- SHIVA, Vandana (2017). *¿Quién alimenta realmente al mundo?*. Capitán Swing. Madrid.
- VALLE VÁZQUEZ, Ana M.^a (2023). 'Alfabetització técnica i pedagogia de la pregunta. La vida entre Simondon y Freire'. En: Alfabetització, salut i emancipacions. Ana M. Valle Vázquez, Marco A. Jiménez García, Agustí Pascual Cabo, Marina Aparicio Barberán, Iolanda Corella Llopis, Paqui Borox López y pep aparicio guadas. Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Xàtiva.
- VILLASANTE, Tomás R. (2025) *Transducir: desbordes y estrategias: las matrices en ciencias, con grupos motores y feminismos, para democracias y procomunes*. Disponible en abierto en Biblioteca Virtual CLACSO y en www.fundacioncreasvi.org

Títulos publicados

1. *La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire*
CARLOS ALBERTO TORRES
2. *Dos mil una mujer que cambian Italia*
ANNAROSA BUTARELLI, LUISA MURARO, LILIANA RAMPELLO
3. *Lectura crítica de Freire.*
CARLOS ALBERTO TORRES
4. *Formar y formarse en la creación social*
ANNA MARIA PIUSSI
5. *Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*
ISABEL APARICIO, DOLORS MONFERRER, PASCUAL MURCIA
Y PEP APARICIO GUADAS, COORDINADORES
6. *Política de liberación. Sendas de Freire*
PETER McLAREN, COLIN LANKSHEAR
7. *Teoría crítica y condición humana*
MICHAEL PETERS, COLIN LANKSHEAR, MARK OLSEN
8. *Paulo Freire en el tiempo presente*
AFONSO SCOCUGLIA (ORGANIZADOR)
9. *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*
PETER ALHEIT, BETTINA DAUSIEN
10. *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*
CARLOS ALBERTO TORRES, MARÍA DEL PILAR O'CADIZ, PIA LINDQUIST WONG
11. *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*
PETER MAYO
12. *Empresas de amor y de dinero. Creación social y filosofía de la educación*
ANTONIA DE VITA
13. *La encrucijada de la ética*
JOSÉ LUIS REBELLATO

14. *Educación permanente, globalización y movimientos sociales. Producción de subjectividad, creación social y potencia*
AL CUIDADO DE PEP APARICIO GUADAS
15. *Figuras y paisajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*
JUAN MIGUEL BATALLOSO NAVAS Y PEP APARICIO GUADAS, COORDINADORES
16. *La lectura, y la escritura, del mundo de Paulo Freire*
SEBAS PARRA NUÑO Y PEP APARICIO GUADAS, COORDINADORES
17. *Paulo Freire y la formación de personas educadoras*
ANA MARÍA SAUL
18. *La ciudadanía como creación política y educativa. Educando para una ciudadanía mundial.*
EDICIÓN A CARGO DE EMILIO LUCIO-VILLEGAS RAMOS
19. *Ética de la liberación*
JOSÉ LUIS REBELLATO
20. *Educación permanente, políticas de relación-mediación y ciudadanía*
ANTONIA DE VITA, EMILIO LUCIO VILLEGAS RAMOS, ROSA MARÍA TORRES, PETER MAYO Y PEP APARICIO GUADAS
21. *Por una pedagogía de la pregunta*
PAULO FREIRE Y ANTONIO FAUNDEZ
22. *Reinventando Paulo Freire. Una pedagogía del amor*
ANTONIA DARDER
23. *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanías planetarias*
EDICIÓN AL CUIDADO DE EMILIO LUCIO-VILLEGAS RAMOS Y PEP APARICIO GUADAS
24. *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*
ANDREAS FEJES Y KATHERINE NICOLL
25. *La construcción colectiva de la ciudadanía y la educación. Aportaciones desde la investigación participativa*
EMILIO LUCIO-VILLEGAS RAMOS
26. *Educación a lo largo de la vida*
LICÍNIO C. LIMA

27. Carta a una maestra. Contribuciones de Lorenzo Milani a una ciudadanía crítica
CARMEL BORG, MARIO CARDONA Y SANDRO CARUANA
28. Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente
FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ
29. Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el imperio
PETER MCLAREN
30. Gramsci y la educación
EDITADO POR CARMEL BORG, JOSEPH BUTTIGIEG, PETER MAYO
31. El hilo de la vocación. educarse y educar aún consideraciones intempestivas de un maestro ignorante
PEP APARICIO GUADAS
32. Miedo y osadía
PAULO FREIRE E IRA SHOR
33. Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica
LEONA M. ENGLISH Y PETER MAYO
34. David y Goliath. La primavera de las economías diversas
AL CUIDADO DE LUCIA BERTELL, MARCO DERIU, ANTONIA DE VITA Y GIORGIO GOSETTI
35. El pensamiento de la experiencia
AL CUIDADO DE ANNAROSA BUTARELLI Y FEDERICA GIARDINI
36. Práctica de la práctica. Compromiso y libertad en las experiencias educativas emancipadoras
PETER MAYO
37. biograficidad. Aspectos de una nueva teoría del aprendizaje social
PETER ALHEIT



INSTITUTO
Paulo Freire



Educación
RURAL

