



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de fin de grao

Xestión comunitaria de
proxectos educativos:
análise de experiencias
vertebradas por fondos
comunitarios de
coñecemento e identidade

Mariña Longa Iglesias

Xuño de 2022

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Ciencias da Educación da
Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre/a de
Educación Primaria

Xestión comunitaria de proxectos educativos: análise de experiencias vertebradas por fondos comunitarios de coñecemento e identidade

Gestión comunitaria de proyectos educativos: análisis de experiencias vertebradas por fondos comunitarios de conocimiento e identidad

Community-based management of education projects: an analysis of experiences based on community funds of knowledge and identity

Índice

Xestión Comunitaria de Proxectos Educativos: Análise de Experiencias Vertebradas por Fondos Comunitarios de Coñecemento e Identidade	6
Marco Teórico	8
<i>Aprendizaxe Experiencial</i>	8
Presenza no Marco Lexislativo	8
A Aprendizaxe como Proceso Vital Permanente	8
O Potencial Pedagóxico da Aprendizaxe Experiencial	8
<i>Aprendizaxe Situada</i>	9
A Permeabilidade das Escolas e do Alumnado Respecto da Contorna	9
Definición de Aprendizaxe Situada	9
O Recoñecemento da Aprendizaxe Situada na Práctica Educativa	10
<i>Ecosistemas Educativos Locais</i>	11
Xerarquización dos Saberes e as súas Implicacións na Comunidade	11
Mudanzas na Práctica Educativa: Alianzas e Apertura desde os Centros Escolares	12
Territorio e Fondos de Coñecemento	13
Definición de Fondos de Coñecemento	13
Orixes da Investigación en Materia Educativa sobre Fondos de Coñecemento	14
Vertentes do Traballo desde Fondos de Coñecemento	14
Fondos de Coñecemento e Identidade	15
<i>Mediación, Carácter Transaccional da Aprendizaxe e Papel Docente</i>	15
Coñecemento Comunitario e Carácter Transaccional da Aprendizaxe	15
Práctica Educativa Experiencial na Contorna. Papel da/o Docente	16
<i>Racismo e Negación de Fondos Comunitarios de Coñecemento</i>	16
Recoñecemento e Negación	16
<i>Cultura Comunitaria</i>	17
Enfoque Comunitario Fronte á Despolitización e Apropiación do Concepto de Cultura	17
Enfoques e Prácticas de Recoñecemento da Cultura Comunitaria	18
Método	20
<i>Deseño</i>	20
<i>Contextos e Casos de Estudo</i>	20
Proxectos Educativos Entrevistados	20
Marco Lexislativo Galego	22
<i>Procedementos de Recolla de Datos</i>	22
<i>Procedementos de Análise de Datos</i>	23
Dimensións e Subdimensións de Análise (Sistema de Categorías)	23
Resultados e Discusións	25
<i>Articulación do Proxecto: Nacemento, Vías de Contacto e Participación da Comunidade</i>	25

<i>Tipoloxías de Fondos de Coñecemento Presentes: Artefactos Simbólicos, Espazos Xeográfico-Culturais, Espazos Físicos, Organizacións ou Institucións Sociais e Actores Comunitarios</i>	28
<i>Papel das/os Axentes Respecto dos Fondos de Coñecemento: Docentes, Crianzas, Veciñanza, Proxectos e Institucións</i>	31
<i>Escollas e Liñas Pedagóxicas Ligadas ao Traballo desde Fondos de Coñecemento: Curriculum e Aprendizaxe Experiencial</i>	35
<i>Impacto Comunitario e Educativo</i>	37
Conclusións	39
Bibliografía	41
Anexos	45
<i>Anexo I: esquema detallado dos apartados presentados nos resultados e discusións</i>	45
<i>Anexo II: guión das entrevistas</i>	47
Guión das entrevistas a centros escolares	48
Guión das entrevistas a colectivos educativos non formais	49
<i>Anexo III: transcripción das entrevistas</i>	50
CEIP As Covas (Meaño)	50
CEP Brea Segade (Taragoña)	51
CEIP Virxe do Carme (Burela)	53
Somosterra (Valmiñor)	54
Montescola (Froxán, Lousame)	56

Resumo

GAL: Neste traballo de fin de grao búscase problematizar a dicotomía dentro-fóra da aprendizaxe e o hermetismo escolar a través do recoñecemento e posta en valor da función educativa das comunidades que rodean as escolas. Con esta fin, lévase a cabo unha revisión teórica dos fondos comunitarios de coñecemento e identidade e dos ecosistemas educativos locais e unha posterior investigación cualitativa sobre as posibilidades e limitacións atopadas na dimensión práctica deste tipo de proxectos en Galiza.

Os proxectos que se basean en fondos comunitarios de coñecemento e identidade están articulados a través de bens comúns, é dicir, coñecementos, recursos e prácticas socialmente construídos, coidados e transmitidos, ligados estreitamente ás necesidades e peculiaridades de cada territorio. Os modelos desde os que se deseñan e articulan adoitan posicionarse fronte ás dicotomías “dentro-fóra” da aprendizaxe, recoñecendo a función educativa da comunidade escolar; son os chamados ecosistemas educativos locais, estruturas que substitúen a transmisión unidireccional escolar do coñecemento, integrando axentes e saberes tradicionalmente deslexitimados.

Estes proxectos, centrados no coidado e activación das comunidades e os seus bens compartidos, atravesan dimensións sensíbeis e potencialmente transformadoras relacionadas coa identidade, o arraigo e as colectividades.

ESP: En este traballo de fin de grao se busca problematizar a dicotomía dentro-fuera del aprendizaje y el hermetismo escolar a través del reconocimiento y la puesta en valor de la función educativa de las comunidades que rodean las escuelas. Con esta finalidad, se lleva a cabo una revisión teórica de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad y de los ecosistemas educativos locales y una posterior investigación cualitativa sobre las posibilidades y limitaciones encontradas en la dimensión práctica de este tipo de proyectos en Galiza.

Los proyectos que se basan en fondos comunitarios de conocimiento e identidad están articulados a través de bienes comunes, es decir, conocimientos, recursos y prácticas socialmente construídos, coidados y transmitidos, ligados estrechamente a las necesidades y peculiaridades de cada territorio. Los modelos desde los que se diseñan y articulan suelen posicionarse contra las dicotomías “dentro-fuera” del aprendizaje, reconociendo la función educativa de la comunidad escolar; son los llamados ecosistemas educativos locales, estructuras que substituyen la transmisión unidireccional escolar del conocimiento, integrando agentes y saberes tradicionalmente deslegitimados.

Estos proyectos, centrados en el cuidado y la activación de las comunidades y sus bienes compartidos, atraviesan dimensiones sensibles y potencialmente transformadoras relacionadas con la identidad, el arraigo y las colectividades.

ING: This final year dissertation seeks to problematize the inside-outside dichotomy of learning and school hermeticism through the recognition and enhancement of the educational function of the communities that surround schools. With this objective, a theoretical review of community funds of knowledge and identity and local learning ecosystems and a subsequent qualitative research on the possibilities and limitations found in the practical dimension of this type of project in Galiza are carried out.

Community funds of knowledge and identity-based projects are articulated through common goods, that is, knowledge, resources and practices that are socially constructed, cared for and transmitted, closely linked to the needs and peculiarities of each territory. The models from which they are designed and articulated tend to refute “inside-outside” dichotomies of learning, recognizing the educational function of the school community; they are the so-called local learning ecosystems, structures that replace the unidirectional transmission of knowledge in schools, integrating traditionally discredited agents and knowledge.

These projects, focused on the care and activation of communities and their common goods, go through sensitive and potentially transformative dimensions related to identity, attachment and collectivities.

Palabras Clave

GAL: Fondos comunitarios de coñecemento e identidade; ecosistemas educativos locais; aprendizaxe situada; dicotomía dentro-fóra da aprendizaxe; xestión comunitaria.

ESP: Fondos comunitarios de conocimiento e identidad; ecosistemas educativos locales; aprendizaje situado; dicotomía dentro-fuera del aprendizaje; gestión comunitaria.

ING: Community funds of knowledge and identity; local learning ecosystems; situated learning; inside-outside dichotomy of learning; community-based management.

Xestión Comunitaria de Proxectos Educativos: Análise de Experiencias

Vertebradas por Fondos Comunitarios de Coñecemento e Identidade

Este traballo parte da intención de problematizar a dicotomía dentro-fóra (das escolas) na educación e o hermetismo escolar con respecto á contorna e a comunidade (Correia, 2012). Este fenómeno nace dunha división xerárquica que se establece socialmente entre o coñecemento académico e os saberes comunitarios, situados nun segundo plano -como acontece co medio rural- ou negados historicamente -como é o caso das comunidades dos sures globais. Como recolle Sagástegui (2004), “la enseñanza asume en las instituciones escolares los principios de una racionalidad cartesiana e instrumental con la intención de sustituir el peso de la tradición y del conocimiento “locales” [...] independientemente de las características particulares de los contextos culturales específicos” (p. 35). Por outra banda, os saberes comunitarios son indefiníbeis desde os códigos da academia, xa que a súa natureza atravesada múltiples dimensións (Burgos et al., 2020), manifestándose a través das experiencias e prácticas nas que están presentes e as fins que perseguen.

A deslexitimación e negación dos saberes comunitarios fronte a un suposto verdadeiro saber académico universal ten o seu reflexo nos programas educativos que se propoñen desde as institucións e na práctica docente (Ferrada et al., 2021). Invisibilízase non só a potencialidade senón a propia existencia de sabedoría e axentes educativos situados máis alá dos muros das escolas (Díaz, 2012).

Existe un marco lexislativo limitador que recolle un tipo de coñecemento académico válido e desexábel do que se falaba anteriormente (Sagástegui, 2004). O curriculum escolar determina os contidos que deben ser aprendidos polas crianzas en cada etapa educativa e inflúe sobre as escollas pedagóxicas e metodolóxicas. Estas están condicionadas polos mínimos educativos esixidos curricularmente, que dificultan a introdución de coñecementos non considerados imprescindíbeis para o alumnado de ensino primario (Romero, 2014).

Por outra banda, o mesmo curriculum salienta a importancia de deseñar programacións educativas relacionadas coa realidade e experiencias previas das crianzas (currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, 2014).

Por parte do persoal docente vense manifestando unha vontade de abrir espazos dentro das temporalidades marcadas pola lexislación para a realización de actividades relacionadas cos saberes comunitarios. A súa finalidade pode variar, ben desde o uso destes saberes como ferramentas para introducir contidos curriculares, ben desde un interese extracurricular.

No que se refire a axentes sociais comunais, xestores destes saberes, pódense atopar diferentes colectividade e formas de organización social arredor da xestión comunal dos recursos produtivos chamados bens comúns (Burgos et al., 2020); desde comunidades de montes, colectivos de defensa do territorio ou o patrimonio material e inmaterial, pasando por centros de encontro da veciñanza como centros sociais, asociacións de maiores, de veciñas/os ou centros socioculturais, entre moitos outros.

Os axentes sociais e a súa sabedoría están, polo xeral, esencialmente ligados á contorna a través dunha vontade de mellora das condicións de vida e de satisfacción de necesidades comúns (Quiroga e Tobío, 2020). Esta ligazón convérteos en fontes de coñecemento situado e transmitido socialmente a través de prácticas ou expresións.

Isto último entronca coa labor realizada desde os fondos comunitarios de coñecemento, que se definen en Moll et al. (1992) como un amplo abano de recursos culturais e cognitivos presentes nos fogares de clase traballadora cun grande potencial para a súa utilización nas aulas. Recoñecer a súa existencia confronta, ademais, con concepcións como as postuladas na teoría do déficit, que vinculan ás familias de clase traballadora cunha desorganización social e deficiencia intelectual que paliar na escola (Subero e Esteban-Guitart, 2020).

O traballo sobre fondos de coñecemento deu comezo en Arizona (USA) por parte de docentes con vontade de coñecer a sabedoría popular e relacional presentes nas redes de intercambio económico que existían nas comunidades de inmigrantes mexicanas/os (Rodríguez, 2013) e pódense atopar semellanzas entre as súas liñas de traballo e os proxectos escolares que na actualidade poñen en valor os saberes comunitarios.

Utilizan para isto metodoloxías baseadas nunha experiencia compartida -a través de saídas ou encontros- onde se manifesten os xeitos en que estes saberes atravesan a vida do lugar. Como recolle Romero (2014), “Involucrar a padres, madres y al resto de la comunidad en estas iniciativas, fortalece el sentido de comunidad, favorece la construcción compartida de conocimiento y consolida el reconocimiento del valor del aprendizaje fuera del aula” (p. 100).

O obxectivo final deste traballo é a reflexión sobre dificultades e posibilidades atopadas en experiencias colaborativas entre o “dentro” e o “fóra” das escolas en Galiza e a recolla dunha serie de aprendizaxes ou puntos chave á hora de articular este tipo de proxectos. Con esta fin, revisarase a nivel teórico a consistencia das teorías fundadas sobre fondos de coñecemento e ecosistemas educativos locais e, introducindo un nivel práctico, analizarase o desenvolvemento deste tipo de programas e súas limitacións. Para isto último levarase a cabo un estudo de caso múltiple, enmarcado nunha investigación de tipo cualitativo que abrangue cinco entrevistas semiestruturadas analizadas dedutivamente.

Marco Teórico

Aprendizaxe Experiencial

Presenza no Marco Lexislativo

O curriculum oficial do ensino primario en Galiza -que guía a docencia no sistema educativo público- recolle nos seus principios metodolóxicos a necesidade de integrar as experiencias do alumnado na práctica educativa. Malia a falarse de “integración” da experiencia, introducindo estes saberes como ponte para acadar un coñecemento académico concreto, recoñécese implicitamente o valor das aprendizaxes que se dan fóra dos centros escolares.

A Aprendizaxe como Proceso Vital Permanente

A aprendizaxe experiencial está presente nas vivencias das crianzas desde o seu nacemento e continúa ao longo da vida. Freire (1996) fala da inconclusión do ser, que define a educación como un proceso permanente. Sagástegui (2004), sobre a aprendizaxe en contexto, “ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las prácticas de la vida cotidiana” (p. 30). A construción de coñecemento evoluciona e muda co paso dos anos; as crianzas, para quen “todo é novo”, atopan multitude de estímulos de aprendizaxe no medio. Camiñan a través dos diferentes estadios de desenvolvemento físico e manipulativo grazas á experiencia e resollen incógnitas sobre os fenómenos que se dan ao seu redor. En idades superiores, malia a se achegar o completo desenvolvemento motriz, a aprendizaxe continúa arredor doutras esferas. Padilha et al. (2013) apunta, desde as teorías de Paulo Freire: “os sujeitos são seres transformadores, educáveis, pois aptos a seguirem permanentemente o percurso do seu vir-a-ser numa realidade em permanente mudança” (p.306).

O Potencial Pedagógico da Aprendizaxe Experiencial

Partindo entón do valor educativo das aprendizaxes construídas a través da experiencia (Dewey, 1979) dentro e fóra da escola, e por constituíren un factor fundamental nas metodoloxías educativas estudadas neste traballo, recóllese a continuación a definición dunha aprendizaxe “experiencial”.

Smith (2001, como se cita en Romero, 2014), sinala como un dos principais trazos da aprendizaxe experiencial a súa capacidade de involucrar ao individuo no obxecto de estudo

a través dunha relación directa entre ambos; substitúese a contemplación ou descrición intelectual por un proceso máis complexo que precisa dunha reflexión persoal activa.

Romero (2014) fala de como a experiencia propicia a consolidación dun “coñecemento significativo, contextualizado, transferíbel e funcional” (p. 90) que fomenta a capacidade de aplicar o aprendido.

Este proceso pode dar lugar a aprendizaxes significativas. Moreira (2010) sinala que a aprendizaxe significativa “caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. [...] o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade” (p. 4). Para isto, o mesmo autor apunta que a linguaxe e a interacción persoal son chave.

Un exemplo práctico deste proceso podería ser unha actividade escolar conformada por un achegamento teórico posteriormente complementado cunha saída ou experiencia que amplíe estes esquemas previos. Por exemplo, falar sobre os sectores produtivos e saír coñecelos na propia vila, entendendo o seu funcionamento por parte das traballadoras/es. As saídas non son o único xeito en que a contorna fai parte dos procesos de aprendizaxe. Posteriormente falarase dos postulados de Sagástegui arredor da cognición situada, onde afirma que en todo momento a práctica educativa está determinada pola contorna, que atravesa ás crianzas en maior ou menor medida.

Aprendizaxe Situada

A Permeabilidade das Escolas e do Alumnado Respecto da Contorna

As experiencias de aprendizaxe son procesos de construción de información dos que non só fan parte as docentes, o alumnado e mais os contidos que deliberadamente se busca traballar. A contorna escolar ten tamén o seu papel, xa que o alumnado se constrúe a través dun proceso de “enculturación” (Seely et al., 1989) que consiste na imitación de prácticas culturais observadas e socialmente marcadas como lexítimas.

A contorna impregna os centros escolares e os elementos persoais, cognitivos e procedementais que os compoñen.

Desde esta idea desenvólvese o seguinte apartado sobre a aprendizaxe situada.

Definición de Aprendizaxe Situada

Sagástegui (2004) sinala que algúns modelos pedagóxicos veñen poñendo o acento en tres grandes obxectivos interdependentes entre si: transcender as informacións fragmentadas, centrarse no desenvolvemento de competencias e capacitar ao alumnado

para anticipar e incidir sobre problemas sociais. Todo eles, asegura, remiten ao contexto social e fan referencia a unha aprendizaxe situada.

Algunhas escolas -como as entrevistadas no marco deste traballo- poñen xa o foco neste tipo de modelos.

A aprendizaxe ou cognición situada non fai referencia a un tipo de prácticas educativas, senón a unha concepción dos procesos de construción de coñecemento que os sitúa dentro dunha relación entre individuo e contorna. En Lave e Wenger (1991) sinalase que o entendemento e a experiencia (sempre contextualizada) constitúense mutuamente, polo cal as dicotomías entre actividade cerebral ou corporal, contemplación e implicación ou abstracción e experiencia disólvense.

Confróntase a idea da aprendizaxe como proceso individual, sinalando a constelación de elementos participantes. “Persoas, accións e o mundo están implicados en todo pensamento, discurso, en coñecer e aprender” (mesmos autores, p. 52). Ademais, Perkins (2001) fala sobre a distribución da aprendizaxe máis alá da propia persoa, definindo a “persona·máis”, segundo a cal a contorna (e os recursos físicos e sociais) fai parte do proceso cognitivo como fonte, receptora e vehículo de pensamento e información. Cando a aprendizaxe conclúe, o aprendido subsiste na mente da/o aprendiz, mais tamén no ordenamento da contorna.

O Recoñecemento da Aprendizaxe Situada na Práctica Educativa

Recóllense a continuación varios apuntamentos sobre o traslado desta postura á práctica educativa.

Sagástegui (2004) sinala que malia a existiren obxectivos educativos concretos para as actividades, os resultados non son completamente previsíbeis por estaren determinados polas vivencias e os espazos que atravesan as crianzas. É preciso “reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad” (p.33) á hora, por exemplo, de deseñar materiais educativos e métodos de avaliación. É dicir, ao propor unha actividade sobre a non violencia, os termos e vivencias presentados chegarán de xeito distinto a crianzas que sofren algún tipo de violencia fronte a aquelas que non. Os significados arredor dun mesmo significante variarán porque son construídos de xeito subxectivo e situado (Subero y Esteban-Guitart, 2020).

Ademais, estes postulados xustifican a substitución de actividades aplicábeis “no mundo real” por situacións auténticas onde o alumnado participa condicionado pola propia relación coa contorna (Sagástegui, 2004).

A autora sinala unha dificultade froito das lóxicas altamente estruturadas e a solidez dos tempos e espazos escolares, que confronta coa diversidade de significantes nomeada.

Ecosistemas Educativos Locais

O recoñecemento da existencia de ecosistemas educativos locais está ligado a unha concepción da aprendizaxe que rompe coas barreiras simbólicas entre escolas e contorna. Os centros escolares sitúanse dentro de sistemas sociais máis amplos con funcións relevantes na educación (Díaz-Guibson et al., 2017).

Por iso, antes de definir o ecosistema educativo local é preciso falar sobre a estendida dicotomía dentro-fóra da aprendizaxe.

Xerarquización dos Saberes e as súas Implicacións na Comunidade

Tradicionalmente a escola representa un centro de aprendizaxes académicas, científicas, exactas, útiles, clasificadas en disciplinas, orientadas a un propósito futuro, avaliábeis. Asíse así a validez universal das formulacións, a súa maior capacidade para solucionar problemas, independentemente das particularidades da contorna cultural específica onde teñan lugar, sinalase en Sagástegui (2004).

Este tipo de coñecementos diferéncianse popularmente deses outros saberes non sempre denominados “aprendizaxe” aos que accedemos no día a día e de xeito habitualmente implícito. Saberes procedementais, ligados ao territorio, ás formas de vida, á terra, aos fenómenos naturais ou meteorolóxicos, a modelos relacionais, etc., e a miúdo transmitidos oralmente.

Esta separación non é casual, senón que se insire nun sistema económico que outorga ao sistema educativo a función de formar profesionais especializadas/os para exercer un oficio; a educación e as aprendizaxes teñen unha finalidade, non son unha finalidade en si mesmas. Deste xeito constrúese a xerarquía social dos saberes. Como se sinala en Burgos et al. (2020) sobre os coñecementos non académicos,

En la dinámica de desarrollo de la modernidad, esos saberes propios fueron en muchos casos suplantados y silenciados en favor del conocimiento técnico-científico alentado por las ideas modernas de desarrollo, progreso y eficiencia económica, cuando no relegados al grado de curiosidad etnográfica o desconectados de su capacidad simbólica y práctica y de articulación de la comunidad. A nivel educativo se convirtieron en lo que el pedagogo Paulo Freire denominó como “cultura del silencio”, producida por las culturas dominantes y sus patrones culturales cuando

desvinculan a los sujetos de su propio universo significativo, de los modos de vida que se componen con él y de su capacidad transformadora de la realidad. (p.211)

A existencia dun curriculum que rexe de xeito homoxéneo a educación formal en territorios e contextos sociais e culturais moi diversos podería ligarse a esta cultura do silencio. O ensino desvinculado da contorna e dos seus respectivos saberes comunitarios négaos e deslexitímaos. Isto afecta, por exemplo, ao patrimonio do medio rural ou das comunidades de persoas migrantes residentes en Occidente.

Mudanzas na Práctica Educativa: Alianzas e Apertura desde os Centros Escolares

Porén, existen paradigmas educativos que rachan con esta concepción e fan as paredes das escolas algo máis permeábeis para intencionadamente introducir o coñecemento da contorna, aquel que xa está no corpo do alumnado mais que non se recoñece ou nomea. O traballo desde fondos de coñecemento, do se falará máis adiante neste traballo, é unha das propostas que tenta superar a dicotomía dentro-fóra da aprendizaxe desde un enfoque sociocultural (González, Moll e Amanti, 2005 como se citou en Subero e Esteban-Guitart, 2020).

Ademais do traballo desde os fondos de coñecemento, Daly (2010, como se citou en Díaz e al, 2017) asegura que actualmente existe un esforzo en materia educativa por mudar modelos educativos xerárquicos e de comando por formas máis horizontais e conectadas en rede. Todo isto supón, segundo o autor, diferentes transicións nas dinámicas organizativas, encamiñadas á interdependencia e centradas no sistema social como axente educativo e de cambio: “que el canvi és en essència un assumpte de «sistemes» [...] és essencial reconèixer que aquests centres estan ubicats en el context d’un barri o una comunitat més amplis i que [...] també té una funció rellevant en l’educació”. (p. 17).

Esta vontade de acción conxunta entre escolas e comunidade, recoñecendo esta última como axente educativo, dá lugar aos chamados ecosistemas educativos locais. Trátase da creación de redes ou alianzas participativas que abranguen axentes (sociais, institucionais, escolares), servizos, recursos e oportunidades e que teñen como fin a identificación de necesidades de aprendizaxe e o desenvolvemento de actuacións educativas en conxunto (Plana i Arrasa, 2018). Confórmanse arredor de proxectos educativos comúns e a través da conciencia de interdependencia fronte a problemáticas sociais (Díaz et al., 2017). Sinálase ademais unha mellora en termos académicos e a optimización dos recursos socioeducativos comunitarios. Os froitos tamén se dan no que respecta ás dinámicas relacionais comunitarias, fortalecidas longo prazo desde a corresponsabilidade e a negociación.

Fondos de Coñecemento

Territorio e Fondos de Coñecemento

Os fondos de coñecemento son corpos de coñecemento culturalmente desenvolto e acumulados historicamente e destrezas dirixidas ao benestar e funcionamento individuais e grupais (Moll, 1997 en Esteban-Guitart, 2022).

Un dos elementos constituíntes dos ecosistemas educativos locais son os recursos materiais e inmateriais dos que dispón. Constrúense conxuntamente pola comunidade e rexen -ou rexeron nalgún momento- a cosmovisión, as relacións ou os xeitos de facer. Este patrimonio está fortemente vinculado ao territorio, ás súas necesidades, características xeográficas e sociais e formas de vida e definen as peculiaridades dun núcleo de poboamento concreto.

Definición de Fondos de Coñecemento

Segundo Esteban-Guitart et al. (2012), o concepto fala non só de habilidades, destrezas, informacións e coñecementos acumulados nos fogares a través de experiencias vitais, senón tamén de redes sociais de intercambio que conectan as familias coa contorna social. Moll e Greenberg (1990, como se citou en Rodríguez, 2013), sitúan a orixe destes saberes nas relacións materiais establecidas nunha comunidade; as familias están conectadas entre si a través dunha partilla recíproca de coñecementos necesaria para o control dos recursos e a activación do sistema-comunidade.

Os autores chamaron a estas transaccións “intercambio de fondos de coñecemento” (Rodríguez, 2013, p. 92).

En Esteban-Guitart et al. (2022) amplíase o concepto a fondos de coñecemento e identidade argumentando unha conexión entre o saber e o ser que dá lugar a unha transformación na identidade. Desde este punto suxírese una ampliación do marco das habilidades, relacións e saberes que abranguen os fondos de coñecemento “para incorporar recursos, servicios, equipamientos y agentes sociales y comunitarios” (p. 243). As/os autoras/os mudan o foco da familia á comunidade pasan a ter en conta os recursos deste marco máis amplo.

Orixes da Investigación en Materia Educativa sobre Fondos de Coñecemento

O traballo arredor de fondos de coñecemento iníciase en Tucson (Arizona, USA) nos anos 80 do século XX co proxecto “The Tucson Project”, liderado por Vélez-Ibáñez e Greenberg. Nel analizáronse relacións transnacionais baseadas na confianza mutua e o pegamento social e cultural que as sustiña (Vélez-Ibáñez, 1993, en Esteban-Guitart et al.

2012). Posteriormente, nos anos 90, nace “*the Funds of Knowledge for Teaching project*” (Esteban-Guitart et al., 2012), unha investigación educativa que tiña como propósito o desmantelamento da perspectiva do déficit, segundo a cal “determinado alumnado, y familias, estaría supuestamente caracterizado por un cúmulo de carencias de tipo social, económico, intelectual, lingüístico, etc.” (Esteban-Guitart et al., 2012, p. 241). Buscábase documentar as fortalezas, habilidades e coñecementos familiares e vincularlos ao curriculum escolar e á práctica pedagóxica (González et al., 2005, como se cita no mesmo escrito). Esteban-Guitart et al. (2022) recollen as diferentes fases do proxecto: formación sobre o concepto dos fondos de coñecemento, visitas aos fogares do alumnado para identificar fondos e achegarse ás familias desde encontros menos xerarquizados que as titorías e incorporación destas prácticas e experiencias nas escolas. Para finalizar, discutíase no grupo de estudo como facer isto último. As avaliacións amosaban beneficios no referente á calidade das aprendizaxes e ás relacións entre familias e escola. Ademais, a noción de “cultura” das investigadoras/es mudaba, afastándose do concepto unificador que imperaba naquela época. (González et al., 2011, en Rodríguez, 2013).

Vertentes do Traballo desde Fondos de Coñecemento

Desde a vertente investigadora até a práctica docente, os fondos sitúanse fronte ao curriculum escolar en dous lugares principais.

Popularmente, os fondos son introducidos nas aulas como exemplos ou pontes para falar das aprendizaxes “oficiais”; discútese como relacionar obxectivos curriculares cos fondos identificados nas visitas ás familias (Llopart et al., 2017, en Esteban-Guitart, 2022).

A outra vertente parte dunha postura máis crítica, poñendo en valor o coñecemento comunitario e abrindo espazo nas aulas para a súa transmisión. Elimínanse as figuras de ponte (para o comunitario) e finalidade (para o académico) e a xerarquía onde se sitúan. Este proceso confronta coas limitacións temporais curriculares e afástase dos postulados da teoría do déficit ao poñer en valor saberes que esta teoría invalida. Favorécense tamén procesos de construción da identidade e participación activa da contorna a través dos denominados fondos de coñecemento e identidade.

Fondos de Coñecemento e Identidade

Os fondos de coñecemento e identidade son esenciais en procesos de autoexpresión, comprensión e definición (Subero e Esteban-Guitart, 2020). Esteban-Guitart e Moll (2014, en Subero e Esteban-Guitart, 2020) sitúan a identidade máis alá da mente dos individuos, distribuída a través das persoas, artefactos, actividades e escenarios, é dicir, na propia comunidade.

Este tipo de fondos clasifícanse -de xeito non excluín-te- en espazos xeográfico-culturais, artefactos físico-simbólicos, organizacións ou institucións sociais e actores ou axentes comunitarios. Todos eles deben facer parte dun ecosistema educativo local para se consideraren artefactos educativos.

O traballo desde saberes comunitarios atravesa procesos de construción da identidade das crianzas vinculados á contorna que habitan e as constitúe (Burgos et al., 2020). Outórgalles a posibilidade de recoñecer os fondos de coñecemento como propios e pór en valor o seu papel como transmisoras/es, coidadoras/es e axentes de transformación.

Mediación, Carácter Transaccional da Aprendizaxe e Papel Docente

Coñecemento Comunitario e Carácter Transaccional da Aprendizaxe

Ao falar de acción educativa ligada ao territorio, as/os profesionais docentes sitúanse respecto do coñecemento nun lugar pouco común. Primeiramente, porque os saberes comunitarios deben circular colectivamente a través da escoita activa e a lexitimación de todas as voces (Burgos et al., 2020). Isto confronta coa tradicional unidireccionalidade na transmisión de coñecemento académico. Débese tamén evitar a tradución de saberes comunitarios a códigos ou estruturas académicas, entendendo a diferenza entre ambos sistemas e cadansúas lóxicas. Ademais, as/os docentes situaranse, conscientes da súa autoridade, lonxe do papel de validación dos coñecementos locais (Burgos et al., 2020).

Subero e Esteban-Guitart (2020) entenden a distribución de coñecemento entre persoas, dispositivos e actividades das que participa o alumnado, destacando o carácter transaccional da aprendizaxe. Esta distribución é entendida como unha mediación por parte da/o docente a través de diversas prácticas culturais (Plana i Arrasa, 2018). O labor deste último é a de andamiaxe en forma de guía e apoio (Sagástegui, 2004).

Finalmente, sobre a necesidade de que as/os docentes superen a figura de forasteiras/os nas comunidades, é chave o establecemento de vínculos con outros axentes sociais e educativos da contorna: “si entendemos que la educación es un proceso en contexto, es necesario prestar mucha atención al perfil de los que cohabitan en él como agentes conocedores del territorio y directamente implicados.” (p. 215, Burgos et al., 2020)

Práctica Educativa Experiencial na Contorna. Papel da/o Docente

No caso das prácticas de aprendizaxe experiencial na contorna, é necesario que as/os docentes deseñen procesos previos de reflexión (Smith, 2001) en forma de preguntas disparadoras, exercicios ou dinámicas de mapeamento e achegamento ao territorio.

Romero (2010) sinala a necesidade de mudar a práctica pedagóxica na busca de aprendizaxes significativas poñendo especial foco na avaliación, fronte á memorización de conceptos ou resolución de actividades tipo ás que conduce o rixido curriculum vixente.

Racismo e Negación de Fondos Comunitarios de Coñecemento

En todas as esferas vitais e especificamente nos espazos educativos é preciso recoñecer o entramado institucional racista resultado dos procesos de colonización dos sures globais que sustenta as violencias cara ás persoas racializadas (Freitas, 2020). Esta estrutura, que activa procesos de negación da alteridade, articúlase -entre outros mecanismos- a través do sistema educativo. Un dos xeitos en que isto acontece é a través da “estructura curricular hegemónica colonial” (p.10) e a súa delimitación dos espazos, tempos e campos de estudo segundo o que se quere primar ou desvalorizar, criticada desde a interculturalidade crítica por Ferrada et al. (2020).

O pensamento e violencias racistas atravesan tamén a acción docente e, no caso dos proxectos articulados desde saberes comunitarios, é preciso pór o foco en que coñecementos son reivindicados -hexemónicos ou marxinados- e as violencias que atravesan a realización, resultados e pegada destes proxectos.

Recoñecemento e Negación

Unha das cuestións chave á hora de traballar con saberes comunitarios é a posta en valor e recoñecemento das persoas e vivencias que os constrúen.

Villasante (2018) repasa as teorías de Taylor sobre a necesidade humana de recoñecemento das identidades comunitarias, que incide na autopercepción. Porén, Aguer (2021) critica as teorías taylorianas por situárense nun “marco noratlántico” desde o que intencionadamente se ignoran as colonizacións dos sures globais. O acto fundacional da modernidade/colonialidade foi a negación da alteridade, a antítese do recoñecemento que reivindica Villasante. Por este motivo, Aguer (2021) fala da “dinámica de reconocimiento fallida” como unha condición da existencia do sistema mundo moderno/colonial, non como unha consecuencia non desexada.

O feito de que a institución e proxectos educativos fagan parte dun marco racista determina quen é receptor das súas oportunidades e potencialidades; por exemplo, os procesos de construción identitaria nomeados anteriormente danse nun marco composto por múltiples esferas que negan as identidades e saberes de parte das crianzas. O recoñecemento simbólico destes saberes, malia a poder favorecer o acompañamento destas/es nenas/os, tería que ir da man do recoñecemento e visibilización do racismo institucional do que fai parte o sistema educativo.

A reparación e o coidado das persoas racializadas debe atravesar transversalmente a acción educativa; os proxectos vertebrados desde fondos comunitarios de coñecemento ofrecen a posibilidade de desprazar o foco cara a comunidade, ceder desde a docencia o lugar de fala a quen se lle nega. É por iso preciso cuestionar desde o antirracismo a acción educativa e as prácticas mapeadas neste traballo.

Cultura Comunitaria

Enfoque Comunitario Fronte á Despolitización e Apropiación do Concepto de Cultura

Alén da visión estendida de cultura como manifestación artística relacionada coa espectacularidade, existe un discurso alternativo que a define como un ben construído, coidado e que atravesa a comunidade na súa cosmovisión, a súa identidade e as súas prácticas (Muriel, 2019). Esta visión é relevante neste traballo por situar a cultura como comunitaria, como un produto común que posibilita o cambio (Quiroga e Tobío, 2020), do mesmo xeito que analogamente se pretende presentar os fondos de coñecemento.

Unha cultura comunitaria refírese a unha forma de vida, significados comúns, manifestacións artísticas e procesos creativos; a partir de elementos ordinarios defínense identidades sociais, políticas e económicas de suxeitos e grupos (Muriel, 2019).

En Quiroga e Tobío (2021) fálase de dereitos culturais arredor da posibilidade e necesidade de implicación da veciñanza na cultura local. Son o dereito a ser -construír a identidade a través de símbolos-, a participar dunha comunidade -non só como receptoras/es, senón como axentes activas/os nos procesos de desenvolvemento e xestión cultural- e ao gozo e a emoción partillados.

Marina Garcés (en Quiroga e Tobío, 2021) defende unha desapropiación da cultura, arrincándoa dos lugares que a illan e despolitizan para implicala na realidade. Esta visión máis antropolóxica está relacionada coa vida cotiá, coa posibilidade de pensar a cultura en conxunto e construír novos imaxinarios, alternativos e comúns.

Enfoques e Prácticas de Recoñecemento da Cultura Comunitaria

A vontade de situar a cultura na contorna pódese relacionar co traballo con fondos de coñecemento e o coidado dos bens comúns.

Ao trasladar os conceptos “cultura” e “prácticas culturais” desde as institucións á comunidade póñense en relevancia tres valores. O primeiro é a existencia de persoas conscientes de faceren parte dun colectivo -como acontece nos procesos de construción identitaria rexidos polos fondos de coñecemento e identidade-, a existencia de economías de reciprocidade que satisfán necesidades comúns e unha vontade de mellora das condicións vitais (Quiroga e Tobío, 2021) -a mesma orixe das relacións materiais que dan lugar aos fondos (Moll & Greenberg, 1990 en Rodríguez, 2013).

Burgos et al. (2020) subliñan tres dimensións de actuación respecto da cultura tamén próximas ás formulacións sobre os fondos: a dimensión simbólica, sobre as posibilidades da cultura na reformulación de relatos e imaxinarios arredor do mundo rural, esenciais para comprender a realidade e construír alternativas; estes operan como “dispositivos de identidade e arraigo” e estimulan a cooperación e axuda mutua, fortalecendo a vinculación individual e colectiva coa contorna”. A dimensión colectiva ou comunitaria defínese como a posibilidade de combater dinámicas de illamento no medio rural -e, aínda non especificado, tamén nas zonas urbanas- a través do deseño de modelos de convivencia e goberno abertos e horizontais. Para finalizar, noméase unha dimensión experimental e de innovación que defende o deseño de programacións culturais por parte da veciñanza e atendendo ás súas necesidades, en vínculo estreito co territorio.

Cultura Comunitaria e Prácticas Educativas

Burgos et al. (2020) sinalan o seguinte sobre os lugares externos desde os que se organiza a acción educativa no medio rural, e o cal podería extrapolarse a outras periferias:

“el conocimiento reglado sobre el medio rural se ha escrito casi siempre desde otros lugares, dejando a los pobladores locales fuera, sin voz. Han sido las disciplinas académicas las que han intentado definir las categorías del medio rural: la biología cataloga las especies animales y vegetales, la ecología define los ecosistemas de vida, la antropología investiga las culturas y modos de vida humanos, etc. En contraposición, hay toda una transmisión de conocimientos ligados al territorio que se pierde conforme las disciplinas académicas comienzan a determinar cada vez

más aspectos de la vida rural: los saberes campesinos, la tradición oral, las formas de gobernanza local, la arquitectura popular o la artesanía; toda una amalgama de saberes que, lejos de ser patrimonio etnográfico de museo, conforman una manera de ver y entender el mundo.” (p. 211)

Esta última afirmación recolle o vínculo entre as concepcións alternativas de educación e cultura vertebradas arredor dos saberes comunitarios e o seu potencial para o cambio. Recoñécese o patrimonio das comunidades como coñecemento vivo que atravesas as vivencias da veciñanza e as crianzas que chegan á escola.

Os mesmos autores afirman que cultura e educación son caras da mesma moeda, defendendo a capacidade da innovación pedagóxica e das prácticas culturais conectadas co territorio para asentar poboación, xerar identidade colectiva e sentimento de pertenza, favorecer a transmisión interxeracional e estimular produción cultural axustada ao presente.

Partindo desta última idea, atender ás vivencias e percepcións dos axentes que fan parte dun ecosistema local é chave para a articulación dun programa educativo (ou unha axenda cultural) que atenda ás necesidades do territorio. Seguindo esta liña, para o proceso de recolla de información deste traballo de final de grao, ademais dos coñecementos que nutren o presente marco teórico, considerouse necesaria a incorporación de saberes encarnados, froito de experiencias educativas que relacionan ou relacionaron escolas e a súa contorna. A través das cinco entrevistas realizadas reivindicase o valor do saber situado e non-académico que atravesas todo tipo de práctica educativa.

Método

Deseño

Escolleuse unha investigación de tipo cualitativo. O obxecto de investigación son procesos sociais, grupais e interpersoais, situados en contextos sociais (a escola, a comunidade) con cadansúas regras sociais e morais. Por outro lado, o obxectivo desta aproximación a experiencias a través de entrevistas é un achegamento profundo a casos concretos onde os significados inferidos comunicados son chave para a interpretación dos datos. Todas estas características definen segundo Riba (2008) o método e obxectos de estudo que definen unha investigación como cualitativa.

Por outra banda, a investigación confórmase como un estudo de caso múltiple, en tanto que se accede a varias “entidades empíricas, pero generales, convencionales y anteriores respecto a una investigación particular” (Gundermann-Kröll, 2013, p. 234).

A multiplicidade da investigación débese á ter considerado importante abranguer un abano de propostas con obxectivos moi diversos e atravesadas por limitacións, motivacións e xeitos de facer diferentes. Tamén buscando mapear experiencias desde dous lugares: os centros escolares e os axentes educativos externos que colaboran con eles.

Contextos e Casos de Estudo

Proxectos Educativos Entrevistados

A escolla destes cinco axentes resultou da combinación dunha mostra por oportunidade -é dicir, determinada pola limitada accesibilidade a proxectos autodefinidos como “vertebrados por fondos comunitarios de coñecemento” no territorio galego- e mais o interese da autora nos cinco axentes escollidos e cadanseus proxectos, diferentes entre si, mais cun nexa común de actuación: o traballo educativo articulado coa comunidade e a contorna.

Trátase de tres escolas públicas e dous colectivos educativos non formais (unha fundación e unha cooperativa) que traballan xunto con centros escolares.

O motivo inicial da presenza do CEIP As Covas de Meaño foi o seu proxecto “@s nos@s avós”, que consistiu na recolla de saberes gardados polas avoas e avós do alumnado; esta transmisión deuse a través de visitas das crianzas á casa das avoas/avós de algunha compañeira/o, ou ben -na súa meirande parte- de visitas das avoas/avós á escola. Pódense atopar relacións entre o eixo vertebral deste proxecto -a posta en valor e transmisión de saberes comunitarios- e o traballo desde fondos de coñecemento. Cando a entrevista tivo lugar, estivo atravesada por outras cuestións relacionadas coa comunidade na que se insire a escola das Covas.

No caso da segunda escola entrevistada, o CEP Xosé María Brea Segade, o proxecto a destacar é o Cancioneiro Escolar Urxente de Rianxo. Esta obra, dividida en dous volumes, recolle o patrimonio musical tradicional de Rianxo, que Orjais utiliza nas súas aulas de música durante todo o ano coas nenas e nenos de Taragoña. Ademais desta labor de recuperación e transmisión, de novo moi achegada aos postulados dos fondos de coñecemento, a escola mantén unha relación moi estreita con axentes sociais como a

comunidade de montes, coa que desenvolve proxectos de coidado do monte, educación e sensibilización medioambiental; as dinámicas e accións que levan a cabo son próximas ao funcionamento dun ecosistema educativo local cun proxecto educativo deseñado e aplicado en conxunto entre escolas e comunidade.

A terceira das escolas escollidas foi o CEIP Plurilingüe Virxe do Carme de Burela. Unha das potencialidades do traballo desde fondos de coñecemento é a introdución nas escolas do imaxinario cultural comunitario, e isto inclúe a posibilidade de visibilizar e dar espazo a colectivos que se adoitan atopar socialmente desprazados ás marxes. Un exemplo son as persoas migrantes. Nesta entrevista mapeáronse as relacións entre a escola de Burela -unha vila habitada por persoas de máis de 40 nacionalidades entre as que destaca un grande colectivo de persoas caboverdianas- e a comunidade migrante, coa fin de atender aos posíbeis beneficios de traballar desde as escolas con un tipo de fondos de coñecemento socialmente marxinados.

Por outra banda, seleccionáronse outros dous proxectos que desenvolven actividades con escolas ou comunidades escolares: a cooperativa Somosterra e a fundación Montescola.

As primeiras levan a cabo obradoiros de Agroecoloxía nas escolas do Valmiñor e forman ás crianzas no coidado das hortas, facilitando a transmisión de saberes arredor da natureza e os cultivos. Estes, gardados pola poboación máis envellecida, están cada vez menos presentes entre a poboación nova por mor das mudanzas socioeconómicas que atravesaron Galiza no último século. A vontade de recuperación e posta en valor dos saberes comunitarios e mais do ecosistema e os recursos naturais da contorna, moi ligada ao traballo desde fondos de coñecemento, vertebra este proxecto.

Para finalizar, Montescola leva a cabo un traballo de sensibilización e educación medioambiental en Froxán (Lousame) con escolas e ANPAs. Alí colaboran coa comunidade de montes e organizan actividades de recoñecemento de especies, limpeza de invasoras e educación sobre o impacto da minaría expansiva na natureza. O nexos deste proxecto cos traballos desde fondos de coñecemento dáse a través da educación medioambiental e dos saberes sobre a terra, ademais de incorporar teses interesantes sobre as súas potencialidades para acadar unha maior implicación co territorio. Por último, versa sobre aprendizaxes experienciais e un proxecto entre diferentes axentes sociais da contorna que traballan con obxectivos educativos comúns, como acontece no caso dos ecosistemas educativos locais.

Marco Lexislativo Galego

Todos os proxectos nomeados, por tratarse de escolas ou actividades inseridas en espazos e horarios escolares, artículanse dentro dun mesmo marco lexislativo que regula a práctica escolar pública en Galiza: o decreto 105/2014 do 4 de setembro. Esta lei recolle a distribución temporal das materias e as linguas que se deben utilizar en cada unha delas. Tamén os contidos esixidos, os criterios de avaliación e os estándares de aprendizaxe que se deben acadar para avanzar cara ao seguinte curso académico.

Procedementos de Recolla de Datos

Para a recolla de datos escolléronse as entrevistas semiestruturadas, unha tipoloxía que comparte a liberdade das entrevistas non estruturadas e require as mesmas habilidades por parte de quen entrevista, mais pola contra está baseada nunha guía de cuestións ou temas a tratar (Bernard, 1998). A persoa entrevistadora foca a conversa nun tema deixando espazo á informante para definir o contido da discusión (Bernard, 1998, en Vela, 2001).

Cabe sinalar a imposibilidade de ter realizado observacións participantes por motivos de dispoñibilidade temporal e de desprazamento. Optouse finalmente pola realización de entrevistas telemáticas, asumindo e reflectindo aquí as limitacións que implican, xa que os relatos sobre proxectos caracterizados pola colectividade foron trasladados por unha soa persoa nun formato de conversa onde, aínda buscando naturalidade e a informalidade, poden existir nesgos derivados da vontade de reflectir o valor de cada proxecto e non tanto as súas limitacións. Entrevistáronse persoas con diferentes funcións: dúas directoras e mestras de centros escolares (CEIP As Covas e CEIP Virxe do Carme), unha mestra (CEP Xosé M^a Brea Segade) e dúas integrantes de colectivos educativos non formais (Somosterra e Montescola). A notación utilizada para nomealas segue o modelo *Pseudónimo da persoa_Nome do centro educativo/colectivo educativo non formal*. Todas elas asinaron un consentimento informado sobre o tratamento dos datos compartidos nas entrevistas.

O de guión do Anexo I recolle un esquema elaborado para a análise das entrevistas, froito da ampliación do esquema orixinal de dimensións e subdimensións para a súa realización (Anexo II).

Procedementos de Análise de Datos

A análise de datos levada a cabo é de tipo dedutivo, xa que parte de premisas xerais para producir afirmacións específicas (Dávila, 2006). As primeiras, arredor das potencialidades dos fondos de coñecemento e os ecosistemas educativos locais, recóllense no marco teórico. Destas extraéronse unha serie de temas e subtemas que conformaron a

guía que rexeu as entrevistas (Anexo II). Esta foi posteriormente ampliada, dando lugar ao esquema do Anexo I, un sistema de categorías de análise e discusión que rexerá a segunda parte do traballo, onde teoría e práctica se atopan.

Desde as categorías de análise escollidas -que representan afirmacións xerais xustificadas teoricamente- buscarase producir afirmacións concretas corroborando ou refutando as primeiras segundo os relatos recollidos sobre experiencias prácticas.

Preséntanse a continuación as dimensións e subdimensións de análise.

Dimensións e Subdimensións de Análise (Sistema de Categorías)

Articulación do Proxecto: Nacemento, Vías de Contacto e Participación da Comunidade. O marco curricular actual caracterízase pola súa rixidez en canto a modelos de ensino-aprendizaxe, obxectivos e temporalización (Romero, 2010). Por este motivo, a posta en marcha de ecosistemas educativos locais ou modelos similares ten lugar a través de procesos conscientes de articulación e deseño, que ademais están determinados polas potencialidades, necesidades e axentes participantes en cada territorio. Son peculiares respecto das cuestións concretas que motivan a súa orixe, as direccións nas que se establece o contacto entre escolas e axentes da contorna e as características destes últimos, ás veces determinados por nesgos de participación.

Tipoloxías de Fondos de Coñecemento Presentes. As culturas comunitarias, nadas en marcos concretos de relacións materiais de interdependencia, maniféstanse en múltiples formas -a través de prácticas, linguaxes, símbolos, produtos físicos...- que adoitan clasificarse nas amplas categorías de “patrimonio material” ou “patrimonio inmaterial”. Non se trata, porén, dunha clasificación ben limitada, xa que abrangue cuestións moi heteroxéneas (Velasco, 2012). Por este motivo, neste traballo introdúcese a clasificación elaborada por Esteban-Guitart (2022) sobre fondos de coñecemento e identidade para, combinada coa anterior, atopar categorías máis específicas e exactas. Esteban-Guitart distingue entre espazos xeográfico-culturais, artefactos físico simbólicos, organizacións ou institucións sociais e actores ou axentes comunitarios. Estas categorías non son excluíntes e só situadas en ecosistemas educativos locais se consideran fondos de coñecemento e identidade.

Ao combinar estas dúas clasificacións, podemos extraer a seguinte táboa, que engade unha nova tipoloxía de fondos alén do patrimonio inmaterial e material denominada “axentes” para abranguer as organizacións ou institucións sociais e actores comunitarios. A introdución

desta terceira tipoloxía débese á necesidade de establecer unha diferenciación entre artefactos e espazos respecto das persoas. Abrangue modelos de relación e figuras ou perfís que os compoñen, facendo unha distinción entre os ámbitos institucional e comunitario.

Táboa de tipoloxías

Fondos comunitarios de coñecemento e identidade	Patrimonio inmaterial	Artefactos simbólicos
	Patrimonio material	Espazos xeográfico-culturais
		Artefactos físicos
	Axentes	Organizacións ou institucións sociais
		Actores comunitarios

Papel das/os Axentes Respecto dos Fondos de Coñecemento: Docentes, Crianzas, Veciñanza, Proxectos e Institucións. Os centros educativos están situados en sistemas sociais máis amplos con funcións relevantes na educación (Díaz-Guibson et al., 2017). Estes sistemas están conformados por unha pluralidade de axentes que desenvolven determinados roles e labores. No traballo desde saberes comunitarios, que circulan en múltiples direccións, os lugares ocupados por cada axente son relevantes e peculiares. Por este motivo, resulta de interese analizar como se distribúen e conviven nas experiencias entrevistadas os diferentes axentes: docentes, alumnado, comunidade, outros proxectos educativos e institucións.

Escollas e Liñas Pedagóxicas Ligadas ao Traballo Desde Fondos de Coñecemento: Curriculum e Aprendizaxe Experiencial. Os proxectos articulados no sistema educativo público sitúanse nun marco curricular concreto. Como xa se desenvolveu anteriormente, existen dous xeitos principais de situar os fondos de coñecemento fronte ao curriculum: ben como ferramentas para acadar contidos que recolle, ben como fins en si mesmos. Esta escolla atravesa os proxectos de múltiples formas, tamén pedagoxicamente.

Por outra banda, o feito de que a aprendizaxe sexa sempre un proceso situado explicitase ao traballar con bens comúns. Perkins (2001) fala da persoa máis para referirse ao xeito en que as aprendizaxes se distribúen entre a propia persoa e a contorna da que fai parte: a

través de experiencias, o alumnado conecta co medio que o rodea. Por este motivo, o experiencial reivindicase tamén como metodoloxía que conduce proxectos deste tipo.

Impacto Comunitario e Educativo. A valorización dos saberes comunitarios e o recoñecemento da función educadora da contorna poden dar lugar a mudanzas individuais, colectivas, simbólicas e materiais na comunidade. A aposta polo sistema social como axente educativo e de cambio produce unha apertura das escolas cara á contorna que facilita o intercambio, a cooperación e reformulación de relatos compartidos. Estes procesos e transformacións nas relacións comunitarias poderían favorecer aprendizaxes por parte das crianzas respecto á importancia da participación activa na comunidade e a implicación na defensa de necesidades comúns.

Resultados e Discusións

A continuación preséntanse os resultados das entrevistas realizadas. Os relatos trasladados repásanse seguindo o esquema de dimensións e subdimensións de análise presentado no apartado 3.4 e recollido con detalle no Anexo I.

Articulación do Proxecto: Nacemento, Vías de Contacto e Participación da Comunidade

Os proxectos articulados a través de fondos de coñecemento e/ou ecosistemas educativos locais caracterízanse polo xeito en que as peculiaridades territoriais e comunitarias os modelan e atravesan. A maneira en que cada proxecto se articula e se pon en marcha é propia e está conectada coas posibilidades e limitacións da contorna. Este repaso analiza tres cuestións: o nacemento dos proxectos, as vías de contacto establecidas e as particularidades na participación.

Orixes ou Nacemento dos Proxectos

Existen dúas motivacións principais á hora de traballar desde fondos de coñecemento: a posta en valor dos saberes comunitarios ou o seu uso como ferramenta para chegar a contidos curriculares (Llopart et al., 2017, como se cita en Esteban-Guitart, 2022). No nacemento dos proxectos vense reflectidas estas dúas vertentes; algunhas delas parten da propia comunidade e os seus intereses, mentres que noutros casos o curriculum é o punto de orixe.

Os *contidos curriculares* poden traballarse a través de recursos que ofrece a contorna da escola (Paula_VirxedoCarme). Isto pode levarse a cabo a través de actividades tradicionais ou ben desde o ABP, como sinala Olaia_AsCovas, cuxo centro de interese adoita estar vencellado á comunidade e o territorio.

No que respecta aos proxectos que parten da contorna, atópase grande variedade de motivacións. As iniciativas poden xurdir de *propostas de institucións locais*, como o servizo de normalización lingüística, conta Pepa_BreaSegade. As *crianzas teñen tamén moito que dicir* respecto das necesidades ou oportunidades educativas na comunidade “as xeracións maiores transmiten moitos saberes aos seus nenos, que ás veces traen á escola de xeito moi parcial; [...] o profesor ten que estar atento para dicir «aquí hai algo interesante, imos tirar do fío»” (Pepa_BreaSegade). Seguindo esta liña, son disparadores relevantes as *necesidades ou problemáticas locais*, como os incendios -para traballar xunto ás comunidades de montes-, o racismo ou a paulatina desconexión da terra e as prácticas comunitarias que atravesan as crianzas “estamos moi afastados, e hai que mudar” (Delia_Somosterra). Desde o punto de vista de colectivos educativos non formais que colaboran con escolas recóllense testemuños que sitúan a orixe dos proxectos nunha *demanda comunitaria* “Que non foi pedir como «hai que facer tal», pero xa coas preguntas, as conversas e o interese da xente en xeral dixemos «mira, isto hai que facelo»” (Delia_Somosterra) ou nunha demanda por parte das escolas.

Direccións de Contacto Establecido

As direccións do contacto establecido no inicio destes proxectos son tamén variadas. Ás veces é a escola a que contacta cos axentes da contorna (veciñanza, colectivos educativos non formais, institucións) e noutros casos acontece ao contrario.

Para se establecer este contacto, existen en ocasións *veciñas/os que participan* en grande medida da comunidade e poden conectar a veciñanza coa escola. É o caso dalgún/ha familiar do alumnado “había unha avoa que naquel momento tiña moito vínculo coa escola” (Olaia_AsCovas) ou de persoas pertencentes a determinados grupos ou colectivos sociais “é que hai aquí en Burela unha persoa caboverdiana, unha señora [...] facilita este tipo de actividades e está moi involucrada en cousas deste tipo [...] Entón bótase man dela cando queres facer actividades” (Paula_VirxedoCarme).

Participación nos Proxectos

No referente á participación nos proxectos, existen peculiaridades e nesgos propios de cada territorio. Pepa_BreaSegade sinala a maior *implicación das mulleres* como informantes na transmisión do patrimonio e, en xeral, na vida escolar “cantaba todo o

mundo! O que pasa é que as mulleres son moito máis xenerosas á hora de transmitir ese legado, dan moitas máis facilidades como informantes. [...] É moito máis fácil que as avoas [...] se animen a participar”. Noutros casos, o nesgo pode implicar a toda unha escola, como acontece no caso de Lousame, onde se coarta a participación das crianzas por *intereses políticos*. A defensa dos bens comúns e o seu coidado e xestión en comunidade son contrarios aos ditames do neoliberalismo, construído a través dos mandatos dos mercados e as prácticas individualistas.

“resulta que os de Lousame, que son os que temos ao lado, non veñen porque están coartados politicamente. [...] fan moitísimo lavado de cerebro na escola de Lousame co tema das minas de San Fins, e nós como temos un proxecto bastante potente [...] do desastre ambiental causado pola minaría [...] as crianzas que van a esa escola son a xente á que necesitan anular para que non combatan no futuro ese extractivismo. [...] Neste caso a escola é un instrumento de enxeñaría social.” (Lola_Montescola).

Tipoloxías de Fondos de Coñecemento Presentes: Artefactos Simbólicos, Espazos Xeográfico-Culturais, Espazos Físicos, Organizacións ou Institucións Sociais e Actores Comunitarios

Os fondos comunitarios de coñecemento arredor dos que se articulan os proxectos entrevistados clasificáronse segundo as tipoloxías recollidas na *Táboa de tipoloxías*. A súa ampla variedade é salientábel por dous motivos. En primeiro lugar, porque pon en manifesto o xeito en que as peculiaridades de cada contorna determinan o tipo de fondos presentes nela; en segundo lugar, porque esta grande variedade implica que en todos os lugares existen fondos de coñecemento, dun ou outro tipo, desde os cales articular proxectos educativos.

Patrimonio Inmaterial

Artefactos Simbólicos. No patrimonio inmaterial sitúanse os artefactos simbólicos. O primeiro tipo de artefactos simbólicos identificados nas entrevistas son *habilidades*, entre as que se distinguen habilidades domésticas e oficios. Entre as primeiras recóllese a cociña, a calceta, a manipulación dos vimbios ou o manexo dos barcos. Os fondos de coñecemento relacionados co *coidado dos cultivos e do medio rural* están tamén moi presentes; Delia_Somosterra refírese a estes saberes como “cultura da veciñanza”. A *música e danza*

tradicionais son tamén unha tipoloxía de artefactos simbólicos moi presente nos testemuños, como igualmente acontece coas *festas* onde soaban algunhas destas músicas. Estes fondos están especialmente presentes no caso do CEP Xosé M^a Brea Segade, onde o traballo na aula de música estaba articulado a través de pezas tradicionais. Estas recóllense, apréndense e cántanse en festivais e polas parroquias, activando así a transmisión interxeracional: “todos os Nadais, todos os nenos da nosa escola cantan as prosas, cantan esas cancións que nos ensinou esa bisavoa.” (Pepa_BreaSegade). No caso das festas destaca a recuperación da festa dos maios e das súas coplas. Atópanse tamén fondos de coñecemento desta tipoloxía que conforman a *historia dos territorios* dos que fan parte as escolas. Atópanse a través das coplas “E o por que de termos feito o Cancioneiro Escolar é para poder explicar cada canción, porque cada canción ten unha historia [...] por iso é tan importante que non só saiban a canción, senón que saiban o contexto histórico e o contexto social.” (Pepa_BreaSegade), camiñando polos montes “o monte está, o noso como calquera outro, cargado de historias, xa sexa de ruínas, xa sexa de memoria histórica, lamentablemente, que temos casos por todos lados. Entón unha ruta dáche para tratar todo tipo de temas” (Lola_Montescola), ou a través dos relatos que a veciñanza conta ao alumnado “a xente tiraba loxicamente por contar como fóra a súa vida, había xente que emigrara, se da a circunstancia de que en Meaño hai moita xente que emigrou a Alemaña.” (Olaia_AsCovas).

A *lingua* é tamén un artefacto simbólico transmitido a través das xeracións que é preciso pór en valor desde as escolas “hai moitos nenos que se crían cos seus avós [...] iso vese claramente por exemplo na forma de falar, na forma de expresarse [...] as xeracións maiores transmiten moitos saberes aos seus nenos” (Pepa_BreaSegade).

No caso de Montescola, as *prácticas comunitarias de axuda mutua* como a roga ou o albaroque son tamén fondos cuxa transmisión se activa a través do proxecto. O mesmo acontece coa recuperación da figura da bruxa da Siroña, que conforma a última tipoloxía de artefactos simbólicos presente nos testemuños recollidos, a *mitoloxía*.

Patrimonio Material

No caso do patrimonio material distínguese entre espazos xeográfico/culturais e artefactos físicos.

Espazos Xeográfico/culturais. Entre eles noméanse principalmente os *montes e bosques* como fonte de recursos “os nosos nenos [...] van ser os que guíen a outras escolas no coñecemento do noso monte nun proxecto que está agora en marcha. [...] eles van ser quen ensine aos demais o seu patrimonio natural” (Pepa_BreaSegade), “Nós soémoslle dicir

que o monte é unha escola en todos os sentidos. No monte podes dar matemáticas, lingua, historia, de todo, física, química...” (Lola_Montescola).

Artefactos Físicos. Entre os artefactos físicos fálase de fondos de coñecemento de diferente tipo: *rexistros fotográficos ou sonoros* “Déronse situacións de xente maior que se emocionaba cos recordos ou traendo fotos e ensinándoas” (Olaia_AsCovas), “hai o traballo historiográfico de buscar datos en gravacións antigas ou en fondos locais” (Pepa_BreaSegade), *obxectos de uso cotián* como os fornos de leña ou *fondos dos museos locais*.

Axentes

Alén das categorías de patrimonio material ou inmaterial, Esteban-Guitart (2022) sitúa os axentes como fondos de coñecemento e clasifícaos en organizacións ou institucións sociais e actores comunitarios. Son chave na articulación dos proxectos en comunidade e noméanse repetidamente nas entrevistas realizadas.

Organizacións ou Institucións Locais. Entre elas destacan as *comunidades de montes*, unha figura de xestión comunitaria de monte comunal moi presente no territorio galego; a escola de Taragoña leva a cabo traballo conxunto coa comunidade de montes, que segundo Pepa_BreaSegade está formada tamén polo propio alumnado, dando lugar a un escenario de grande potencialidade para a súa implicación na xestión e protección de bens comúns “son os seus pais! Son as súas familias! [...] Cada neno do noso cole é comuneiro [...] por dereito propio”. Nas localidades existen tamén outros axentes institucionais como *as/os dirixentes políticas/os e os servizos do concello*, estruturados de xeitos máis ríxidos e verticais que as comunidades de montes, mais determinantes para o decorrer dos proxectos educativos, ben desde o apoio “A concelleira de educación é mestra e chegou aos seus ouvidos o que estabamos facendo. Viu ver unha das hortas e gustoulle. Entón por aí entramos tamén” (Delia_Somosterra), ou ben desde a obstaculización, como no caso de Lousame, onde o proxecto de Montescola ten un claro compoñente político de defensa do territorio que confronta cos intereses de quen defende a minaría “A alcaldesa de Lousame exerce un control sobre a escola que é algo realmente incríbel [...] fan moitísimo lavado de cerebro na escola de Lousame [...] entón non queren que nós teñamos relacionamento” (Lola_Montescola).

Actores/axentes comunitarios. A segunda tipoloxía de axentes son os actores comunitarios, é dicir, sectores de veciñanza, grupos ou individuos que participan da comunidade escolar e teñen unha función educativa relevante, sexa ou non explícita. Nas

entrevistas realizadas noméase ás *familias* do alumnado -que participan de órganos como as ANPAs, as comisións de familias ou as escolas de familias. Estas últimas están atravesadas a miúdo por un nesgo socioeconómico de participación, cun perfil de familias moi implicadas coa escola e coa disposición temporal que isto require -“Na escola de familias quizais o perfil de familia sexa un que ten interese en saber máis sobre a crianza, sobre a educación...”; porén, existen excepcións “témonos levado gratas sorpresas de xente que se achega e ao mellor sae do perfil que estamos comentando”. Volvendo aos actores comunitarios, destacan os *colectivos de persoas migrantes* en vilas como Burela, as persoas que pola súa *especial implicación* e participación son coñecidas na vila, os *colectivos educativos non formais* -como é o caso de Somosterra ou Montescola- ou o *pequeno comercio e empresariado*. No caso destes últimos, é común que exista un trato favorábel cara a escola e a comunidade educativa coa fin de reforzar a defensa de determinados modelos de produción “Sobre a fábrica tamén hai detractores co tema da contaminación, pero dá de comer a moita xente [...] a fábrica si que colabora [...] cos centros en bastantes ocasións aportando ou ben partidas económicas ou ben recursos de outro tipo” (Paula_VirxedoCarme).

O xeito en que estes axentes se relacionan coas escolas e levan a cabo o seu labor educativo na comunidade é relevante e determina o funcionamento dos ecosistemas educativos locais. Cada un deles ten funcións concretas ou ámbitos de actuación determinados que deben ser recoñecidos e valorados na articulación de proxectos educativos nados desde a contorna. A continuación repásanse os papeis ou funcións das diferentes tipoloxías de axentes presentes nas comunidades.

Papel das/os Axentes Respecto dos Fondos de Coñecemento: Docentes, Crianzas, Veciñanza, Proxectos e Institucións

Os axentes que conforman os ecosistemas educativos teñen unha función moi relevante na educación (Díaz-Guibson et al., 2017). Comunmente esta asóciase unicamente ás escolas e ás familias do alumnado. Recoñecer e explicitar a función educativa de todos os axentes da contorna non só é chave para a articulación dos ecosistemas educativos locais, senón que pode favorecer unha maior compromiso da comunidade cos proxectos educativos e co legado transmitido ás crianzas.

Recóllense a continuación o amplo abano de funcións educativas realizadas por axentes recoñecidos como educadores -escolas e docentes, colectivos educativos non formais, familias- e outros aínda por recoñecer -veciñanza e institucións.

Escolas e Docentes

As funcións das escolas e das/os docentes nos proxectos educativos en comunidade son múltiples e están socialmente recoñecidas. Algunhas das nomeadas polas persoas entrevistadas foron o propio *deseño dos proxectos*, a *coordinación e colaboración con organismos e axentes comunitarios* “é fundamental entender desde a escola que temos que colaborar con outras asociacións comunitarias” (Pepa_BreaSegade), *favoreceren a participación activa* da comunidade na escola -non só das familias “en lugar de plantexalo única e exclusivamente dende o ámbito do profesorado [...] o que fixemos foi por un lado consultar coa ANPA e coa comisión de familias” “temos [...] unha entrada escalonada á escola. [...] esas familias entran a diario na escola; ven a aula, ven o proxecto que se está facendo, ven o corredor... O día a día” (Olaia_AsCovas), senón tamén do alumnado “O Consello Escolar da Infancia é un órgano de representación no que cada clase propón a un neno e unha nena. [...] Por outro está o Órgano de Delegados [...] Cada día en cada clase [...] hai unha pequena asemblea” (Olaia_AsCovas). Outra das funcións da escola é a *facilitación da transmisión* dos fondos comunitarios de coñecemento “As escolas do rural temos un pouco a responsabilidade de axudar a transmitir ese legado dunhas xeracións a outras”, coa posibilidade de enriquecer esta *transmisión con información complementaria* “o por que de termos feito o Cancioneiro Escolar é [...] que non só saiban a canción, senón que saiban o contexto histórico e o contexto social” (Pepa_BreaSegade). Ademais, os centros escolares teñen a potencialidade de se converteren en *centros de encontro da comunidade*, especialmente no caso de zonais rurais onde a veciñanza se atopa espallada polo territorio “as escolas do rural cumprimos o papel que cumpría antes a igrexa parroquial, que era o lugar onde se xuntaba antes toda a veciñanza [...] é un lugar de encontro, primeiro entre os nenos [...] e despois das familias” (Pepa_BreaSegade). Finalmente, unha cuestión chave no traballo con fondos comunitarios de coñecemento que se pode levar a cabo desde as escolas é a *devolución á comunidade*, é dicir, a posta en valor da veciñanza e dos seus saberes, evitando que os proxectos se tornen procesos extractivistas dos recursos e coñecementos comunitarios.

Para a realización de todas estas funcións, as/os docentes deben establecer un vínculo con outros axentes sociais e educativos da contorna (Burgos et al., 2020). Desde esta proximidade pode cultivarse unha confianza mutua que favorece o decorrer dos proxectos articulados en comunidade. Porén, é preciso que a política educativa institucional reforce a permanencia das/os docentes nos seus postos de traballo; pola contra, a realidade é a súa continua mobilidade polo territorio galego nos primeiros anos de profesión até acadar a

puntuación precisa para acceder a un destino definitivo; isto imposibilita o establecemento de vínculos sólidos entre comunidade, territorio e mestras/es.

Veciñanza

Máis alá das familias, a veciñanza non adoita ser recoñecida como axente educativo, mais pola contra, as crianzas son educadas tamén polas persoas situadas máis alá do seu microsistema (Bronfenbrenner e Morris, 1998) e coas que polo xeral non establecen contacto directo; as súas accións, escollas e o seu xeito de se relacionar coa comunidade e os bens comúns modelan as vivencias e aprendizaxes de nenas e nenos.

Como se recollía anteriormente, en ocasións as/os veciñas/os exercen o papel de *nexo entre escolas e colectivos marxidados* nas comunidades, como acontece no caso de Antonina, caboverdiana e veciña de Burela, que está implicada activamente na visibilización da súa comunidade na vila. Ademais, a veciñanza leva a cabo unha importante labor de *transmisión e coidado de saberes e bens comúns* que trasladan ás crianzas a través, por exemplo, de actividades ou cantigas “hai un grupiño de nais e de avoas que propoñen un taller de calceta, e quedan cos rapaces [...] hai uns papás que van propoñer un taller de traballo das vimbias” (Olaia_AsCovas) “Hai por exemplo unha canción onde se fala dunha violación [...] a linguaxe é un pouco críptica, vai falando con moitas metáforas [...] era a forma na que se transmitían moitas cousas dunha xeración a outra” (Pepa_BreaSegade).

Colectivos Educativos Non Formais

Os colectivos educativos non formais, como Montescola ou Somosterra, sitúanse nun lugar distinto ao que ocupan as escolas, xa que a súa acción, polo xeral, non está rexida polos marcos legislativos que estruturan a educación pública; porén, á hora de colaboraren con escolas si experimentan os límites curriculares. É por este motivo que a súa visión da educación é de grande valor, xa que está conformada por experiencias educativas dentro e fóra do sistema escolar. O feito de que estes proxectos se articulen coa vontade de realizar unha labor educativa extraescolar ou como axentes colaboradores coas escolas outórgalles a posibilidade de abrir novos marcos para a aprendizaxe e a experimentación. Isto tradúcese accións de grande potencial transformador que se nomean nas entrevistas. Algunhas delas son a *apertura de espazos interxeracionais* na comunidade “aquí estamos todas as xeracións xuntas falando do mesmo tema [...] nos coles está tan pechado todo [...] pois esta horta é como aberta a todo o mundo que queira” (Delia_Somosterra), “do que gostamos é de que a xente veña de todas as franxas de idade posíbel [...] que veñan avoas, avós, coas crianzas, coas netas e os netos... Porque é onde vemos que tamén se aproveita moito máis. En termos educativos” (Lola_Montescola). Os colectivos non formais tamén

colaboran coas escolas, *paliando as súas limitacións* “todos os coles de aquí teñen horta, pero ninguén a usa [...] o profesorado non pode máis” (Delia_Somosterra) “[as comunidades de montes] están facendo un traballo pedagóxico fundamental. Eles entenderon que o primeiro lugar polo que tiñan que atacar o lume e os incendios era a través da escola, pola educación” (Pepa_BreaSegade), *creando recursos educativos* para os centros escolares -como A mina contamina, unha obra de teatro e unidade didáctica de Montescola-, *levando cultura comunitaria ás escolas* “refráns tamén, que ten que ver máis coa lingua, moitos contos... [...] Aprendendo as pragas, os coidados, o compost, o abonado, a rotación de cultivos” (Delia_Somosterra) e *introducindo modelos alternativos de aprendizaxe*, dentro e fóra das escolas “estaban todo o rato «así, profe? Así, profe? Así, profe?». [...] faino como ti vexas! Toma unha decisión. Están tan habituados a que os avalíen por todo que logo necesitan unha avaliación para respirar. E aquí non” (Delia_Somosterra) “o monte ten recursos para todo [...] temos aí pendente de seguir insistindo para que as escolas comencen a abrirse un pouquiño a facer xornadas centradas niso” (Lola_Montescola).

Institucións Públicas

No que respecta ás institucións públicas, é relevante o seu papel como posíbeis facilitadoras dos proxectos a través de *axudas económicas*. Nalgúns casos dáse esta situación, como conta Delia_Somosterra, falando da dependencia que implica este tipo de apoio “mentres dure este goberno, estaremos baixo o concello. Pero estamos tamén buscando un pouco de financiamento para tamén estar nós no momento no que non queiramos depender, que non teñamos esa necesidade. Iso estaría guai tamén”. O caso contrario tamén pode acontecer, polo que as tendencias políticas dos gobernos ou concellos poden facilitar ou *obstaculizar* os proxectos educativos.

Crianzas

Existe unha visión estendida, correspondente con modelos educativos tradicionais e estandarizados, que concibe o alumnado como un axente receptor pasivo da transmisión unidireccional do coñecemento, caracterizado ademais pola súa descontextualización respecto da contorna onde se sitúan os centros escolares. Porén, no traballo desde ecosistemas educativos locais estes factores mudan, e con eles o papel das/os nenas/os, que fan parte dos sistemas a través dos cales os saberes comunitarios circulan colectivamente. É por iso que mudar o paradigma educativo implica recoñecelas/os como donas/os e xestoras/es dos seus propios bens comúns. Os papeis que leva a cabo o alumnado son múltiples e moi importantes.

En primeiro lugar, *participan na toma de decisións* nas escolas -o cal podería dar lugar a xeitos de habitar o espazo máis participativos e activos fóra dos centros escolares- a través de organismos como o consello escolar da infancia, no caso do CEIP As Covas. Ademais, *poñen en contacto as familias con proxectos educativos* que posteriormente poden transformarse en proxectos interxeracionais “esta horta urbana naceu daí, de que eles van á casa e falan de todo o que facemos. E logo os pais e as familias pregúntannos cousas e vese que algo está pasando” (Delia_Somosterra).

Por outra banda, favorecen a labor das/os docentes de apoio neste proceso de comunicación interxeracional “xorden moitas conversas dentro da clase cos propios alumnos nos que me contan que hai unha práctica tradicional que fan [...] e intento poñerme en contacto a través deles cos seus avós ou cos seus pais” (Pepa_BreaSegade).

Atendendo á importancia das crianzas no coidado e transmisión de bens comúns e fondos comunitarios de coñecemento, o traballo desde as escolas é especialmente relevante. Por este motivo, as escollas metodolóxicas ou pedagóxicas á hora de traballar desde saberes comunitarios son chave, xa que conducen este tipo de proxectos.

Escollas e Liñas Pedagóxicas Ligadas ao Traballo desde Fondos de Coñecemento: Curriculum e Aprendizaxe Experiencial

Os proxectos articulados desde fondos comunitarios de coñecemento implican o recoñecemento das aprendizaxes como situadas -sempre atravesadas polo territorio (Lave e Wenger, 1991)- e convidan á experiencia como recurso educativo, que vincula á crianza co obxecto de estudo -neste caso a comunidade, o territorio (Smith, 2001 en Romero, 2014). Partindo do feito de que o traballo desde fondos comunitarios de coñecemento foxe das metodoloxías tradicionais e introduce novos modelos de aprendizaxe e relación coa contorna, cómpre analizar os xeitos en que esta escolla pedagóxica se traslada á práctica.

Escollas Metodolóxicas

O traballo desde fondos comunitarios de coñecemento caracterízase por ter unha orixe común -os bens comúns-, mais non supón metodoloxías ou obxectivos concretos. Por este motivo, os xeitos en que se traslada á práctica educativa son diversos.

Un deles é, como conta Olaia_AsCovas, a *aprendizaxe baseada en proxectos* desde centros de interese que poden estar situados na comunidade “vertebrouse durante gran parte do curso [...] interdisciplinario [...] cun elemento que fora centro de interese para os rapaces. Neste caso [...] evidentemente eran os avós”; estes partían da decisión de *retirar*

algúns libros de texto, como do mesmo xeito acontece en Taragoña. Deste xeito non só muda o recurso vertebral do traballo diario, senón que se deixa espazo a coñecementos e saberes situados, específicos do territorio “o libro de texto está na comunidade. [...] as cancións que eu canto dentro da escola son as cancións que eu recollín dentro da comunidade”, sen que iso implique necesariamente unha dificultade á hora de introducir de contidos curriculares “Evidentemente, todas esas músicas teñen unha partitura, todas esas partituras pódense levar á linguaxe musical, todos os principios da música pódense estudar a través diso” (Pepa_BreaSegade).

Por outra banda, como se recolle no marco teórico deste traballo, a *aprendizaxe experiencial* -presente ao longo da vida por sermos seres inconclusos (Freire, 1996)- propicia a consolidación dun coñecemento contextualizado (Romero, 2014). A experiencia é, por este motivo, un recurso común no traballo desde saberes comunitarios. As aprendizaxes experienciais acollen algunhas potencialidades, como modelos alternativos de avaliación “aprenden a identificar o erro ou a posibilidade de mellora [...] a posibilidade de decidir se o que fixeron está ben ou mal sen que ninguén lles diga se está ben ou está mal” (Delia_Somosterra), mais tamén limitacións, como comenta Lola_Montescola sobre as visitas de alumnado a Lousame, marcadas polas temporalidades curriculares “como saen pouco, póñense moitísimo obxectivos na cabeza [...] veñen ás carreiras [...] É que podíamos facer tantas cousas [...] E non podes, porque está o problema do tempo”.

No que refire ás localizacións das experiencias, trátase a miúdo de espazos naturais, como os montes que rodean as escolas “a proposta que se trasladou ao claustro e ao consello escolar de adultos é integrar dentro das dinámicas de aula saídas á natureza normalizadas” (Olaia_AsCovas). Tamén teñen lugar nas vilas, nos espazos urbanizados “saídas pola vila fanse moitas [...] Fanse coa intención de coñecer o entorno propio [...] como lles entran máis os coñecementos aos nenos? Pois se o viven. E como o viven? Pois visitándoo, investigando na túa propia contorna” (Paula_VirxedoCarme).

Relación entre curriculum e proxectos

Son tamén diversos os xeitos en que as experiencias recollidas nas entrevistas se relacionan co curriculum.

Pepa_BreaSegade *crítica a existencia dun curriculum único* -xa que marca contidos comúns para todo o sistema educativo público galego- e defende a aprendizaxe situada no territorio “o que se busca aquí é que sexa [...] unha educación natural no contexto [...] se eu cantase as cancións que se cantan nos libros [...] que diferenza habería entre o

ensino destes nenos e o dun neno calquera de Lugo [...] É contradictorio co propio principio de educación ter un curriculum pechado”.

O curriculum recolle unha grande cantidade de contidos e o seu ensino é obrigatorio para a promoción a cursos posteriores; isto implica que se sinala tamén o *curriculum como limitador* se existe vontade de introducir, nese marco ríxido, coñecementos ou formas de aprendizaxe alternativas “Trabállase bastante por proxectos [...] Pero o curriculum [...] vén moi denso. E claro, se [o] queres respectar [...] agoníaste” (Paula_VirxedoCarme); proxectos como Somosterra falan da dificultade de dar autonomía ás escolas por este motivo “O primeiro plantexamento foi dándolles unha autonomía [...] Pero a realidade que nos encontramos é que o profesorado non pode máis. Non podemos cargalos con nada, absolutamente” (Delia_Somosterra) e Lola_Montescola atopa dificultades á hora de aumentar a calidade e a duración das visitas escolares a Lousame “non depende de nós, depende das escolas e institutos, da capacidade temporal que teñan, e realmente non teñen moita, porque o curriculum non lla deixa”.

Existen tamén, pola contra, proxectos e iniciativas *vinculadas ao curriculum* que utilizan os fondos como pontes para introducir contidos “oficiais”. Como sinala Lola_VirxedoCarme: “todo está enmarcado dentro dun curriculum [...] estás dando a rúa, [...] Como funciona unha panadería? Pois vas á de Burela [...] Non só a nivel de coñecemento de ciencias sociais, tamén, pero si [apreciar] a riqueza que temos no pobo”.

A variedade de escollas pedagóxicas que dan corpo a este tipo de proxectos impactan non só nas crianzas, senón tamén na propia comunidade. Os encontros coa veciñanza ou a recuperación e posta en valor desde as escolas de saberes comunitarios dá lugar a transformacións no territorio de tipoloxía variada que se mapean no seguinte apartado.

Impacto Comunitario e Educativo

Os proxectos educativos vertebrados entre escola e comunidade implican procesos e impactos transformadores, especialmente urxentes nos territorios rurais, atravesados por dinámicas de soidade e illamento (Burgos et al., 2020). Sobre a necesidade de construír novos relatos sobre o medio rural, Burgos et al. (2020) salientan o poder transformador das xuntanzas para pensar e facer en común, reconectando coas persoas e o territorio.

Á hora de analizar os relatos das persoas entrevistadas diferenciouse entre impacto comunitario e educativo -é dicir, aprendizaxes que poderían impulsar o papel das crianzas como axentes de cambio.

Impacto Comunitario

Continuidade e Mudanzas nas Relacións. O primeiro aspecto que se analiza no que respecta ao impacto comunitario é a potencialidade dos proxectos de transformar dinámicas sociais de desconexión e illamento. Olaia_AsCovas sinala que o proxecto posibilitou contacto e saúde con moita xente da vila. Da necesidade do encontro parte tamén a *apertura de lugares* onde isto aconteza, ben nas escolas, ben en novos espazos interxeracionais, como a horta comunitaria de Somosterra.

A *consistencia e continuidade temporais* son chave para que as transformacións sociais -materializadas a través destes espazos e reunións- se consoliden. “E como se fai iso? Pois a través de moito traballo, tanto desde a escola como desde as comunidades. [...] Dalgunha maneira, nós temos que durante todo o curso escolar, na escola, facer actividades que favorezan iso” (Pepa_BreaSegade), “Alí podes dar un obradoiro [...] pero non hai unha continuidade, que é o que nós buscamos [...] Porque é realmente aí onde despois os nenos se poden desenvolver sós” (Delia_Somosterra), “van ano tras ano, ven o cambio no sitio, ven como o seu traballo ten un impacto real” (Lola_Montescola).

Devolución á Comunidade. Por outra banda, é importante fuxir de prácticas extractivistas de recolla de saberes comunitarios que non poñan en valor as persoas portadoras e as vivencias -e, nalgúns casos, actos de resistencia- a través das que se constrúe este coñecemento. Debe existir unha devolución á comunidade, que pode materializarse na apertura de espazos para *lembrar vivencias* “Déronse situacións de xente maior que se emocionaba cos recordos ou traendo fotos e ensinándoas” (Olaia_AsCovas) ou para *partillar habilidades* “foron mariñeiros de hai moitos anos que están xubilados ensinarlles a facer nós” “que uns grupos de nenos as visiten [...] penso que lles dá valor a elas mesmas tamén” (Paula_VirxedoCarme), ou ben no *coidado e transmisión do legado* patrimonial “recollíase nun documento, que foi un pequeno dossier, que forma parte da biblioteca de aula, das edicións propias. [...] creo que levaran unha copia do traballo que fixeron os rapaces ou llo ensinamos” (Olaia_AsCovas). A pegada desta devolución explícase nalgúns casos: “cando estes nenos chegan con estas prosas e cantos á casa, os avós e as familias séntense identificados [...] cando non chove, incluso imos cantala polas parroquias [...] os avós emocionáanse escoitando esas cancións [...] de repente, os seus pequenos danlles valor”. (Pepa_BreaSegade).

Identidade Comunitaria. Como se repasou anteriormente neste traballo, este tipo de proxectos favorecen a autoexpresión, a autocomprensión e a construción de identidades (Subelo e Esteban-Guitart, 2020) a través do *vínculo co territorio* “falaban sen vergoña de seren da aldea [...] ese vínculo co monte [...] dálles unha fortaleza que eu creo que é envexábel como recurso educativo” (Lola_Montescola) e da *percepción da cultura*

comunitaria como propia “nese momento están revivíndoo, todos entenden o código; están falando no mesmo idioma, porque os avós fixeron o que eles fan neste momento, coñecen perfectamente todo, hai unha conexión perfecta” “esas pezas e tradicións quedan no seu identitario, na súa cabeza, na súa forma de ser por dicilo dalgunha maneira. [...] E sentir que teñen unha cultura e folclore propios reforza toda esta unidade como parroquia” (Pepa_BreaSegade).

Confianza no Proxecto Escolar, que é precisa para o agromar de ecosistemas educativos locais. Para acadala é chave a *apertura dos centros escolares* fronte ao hermetismo tradicional “é fundamental [...] que as familias confíen na escola [...] e que o profesorado transmita seguridade do que está facendo e apertura” (Olaia_AsCovas); isto traducirse nun convite á comunidade para a *participación na toma de decisións* sobre a escola “en lugar de plantexalo única e exclusivamente dende o ámbito do profesorado [...] o que fixemos foi por un lado consultar coa ANPA e coa comisión de familias” (Olaia_AsCovas); valórase ademais en grande medida que existan debates e opinións sobre o funcionamento dos centros escolares froito da implicación e o interese das familias “a nivel metodolóxico, cando se comezaban a introducir cambios [...] Houbo debates sobre a escola!” “sempre ante os cambios hai escepticismo, confusión [...] cóstanos que nesta escola de familias se falaba e se debatía a liña metodolóxica do centro” (Olaia_AsCovas). Outra das manifestacións da apertura das escolas a *entrada da comunidade nos centros escolares*, como acontece todos os días en Meaño “temos un tramo [horario] que se chama o “Paseniño”, [...] dáselles a oportunidade ás familias de entrar [...] ven a aula, ven o proxecto que se está facendo [...] O día a día na escola. Pero sobre todo incídese en coñecerse mellor” (Olaia_AsCovas). Isto tamén se dá a través de festivais, da biblioteca comunitaria que acolle a escola de Taragoña, ou das xornadas de exposición dos PDI de Meaño.

Impacto Educativo

Alén do impacto comunitario, estes proxectos teñen tamén un impacto educativo; constrúense aprendizaxes relacionadas co coidado e o vínculo co territorio. Nos relatos recollidos sinalase o seu potencial para propiciar a *participación e cidadanía activas* e a *defensa e coidado do patrimonio* por parte das crianzas. Os órganos de participación intra e extraescolares para nenas/os son espazos onde pode dar comezo a súa relación coa xestión comunitaria de bens comúns e coa toma de decisións en colectivo: “Cada neno do noso cole é comuneiro [...] por dereito propio [...] [que] entendan que aí teñen un patrimonio, que hai uns recursos e que eles teñen que administralo e coidalo con responsabilidade”, comenta Pepa_BreaSegade sobre as comunidades de montes no eido extraescolar; no

caso intraescolar, “O Consello Escolar da Infancia é un órgano de representación no que cada clase propón a un neno e unha nena. [...] dá a posibilidade de participar a un perfil de nenos que noutra situación da vida desgraciadamente non vai ter esa posibilidade” (Olaia_AsCovas).

No que respecta á defensa do patrimonio material e inmaterial, recóllense tamén testemuños sobre a importancia de concienciar ás crianzas sobre o seu papel no coidado e transmisión patrimonial “o patrimonio histórico-artístico, o patrimonio natural... [...] Os nenos son os donos de todo iso, tanto dos recursos do monte como das cantigas que cantan as súas avoas. Teñen que poder manipulalo con responsabilidade e transmitilo aos que veñan despois” (Pepa_BreaSegade). Isto favorece a súa implicación á hora de defender estes bens comúns cando son danados ou postos en perigo “Reaxen completamente! Non é un “a min que máis me dá, total eu non vou beber desa auga”, o desleixo... Se ti os implicas...” (Lola_Montescola).

Conclusións

O Grao en Mestra/e de Ensino Primario está atravesado transversalmente por algunhas indicacións sobre os procesos de ensino-aprendizaxe que fican marcadas no imaxinario do alumnado como cuestións imprescindíbeis. Unha delas é a importancia de que o labor docente estea ligado á realidade das crianzas e o territorio a través do aproveitamento dos recursos da contorna ou centros de interese próximos. A idea da aprendizaxe situada, sempre presente no deseño de unidades didácticas ao longo do grao como factor a ter en conta, resignificouse no proceso de realización deste traballo. Recoñeceu o xeito en que o territorio atravesa en todo momento as vivencias e aprendizaxes das crianzas e a importancia de que estea presente no deseño de proxectos educativos que se pretenden reais, significativos e cunha vontade transformadora da realidade.

Na realización deste traballo atopáronse limitacións referidas especialmente ao proceso de recolla de información a través de entrevistas. Por unha banda, as dificultades temporais e de desprazamento imposibilitaron que a recolla de relatos sobre experiencias educativas se levase a cabo a través dunha investigación participante. Por este motivo, realizáronse entrevistas onde unha persoa representante de cada proxecto falaba do mesmo e da colectividade que o compón. Este formato implica a posíbel aparición de nergos no discurso e impide analizar dimensións implícitas no decorrer dos proxectos. Por outra banda, xa que a terminoloxía de fondos comunitarios de coñecemento non está estendida no territorio

galego, a lectura dos proxectos entrevistados como “vertebrados por fondos de coñecemento” é externa, por parte da autora deste traballo.

No que respecta ás ideas concluíntes deste traballo de final de grao, é convinte recuperar as dúas grandes cuestións formuladas como punto de partida e a través das cales se foi articulando esta investigación. A primeira é a revisión dos fondos comunitarios de coñecemento desde o punto de vista teórico; a segunda, a análise do xeito en que estas teorías se trasladan á práctica e as limitacións atopadas nesta dimensión.

Para a revisión teórica construíuse un marco a través das achegas de diferentes autoras/es sobre os propios fondos, mais tamén sobre aspectos relevantes e relacionados, como os enfoques comunitarios sobre a cultura, os xeitos en que a comunidade se sitúa respecto dos fondos -ecosistemas educativos locais e carácter transaccional da aprendizaxe- e dúas liñas pedagóxicas chave para traballar desde fondos comunitarios de coñecemento -as aprendizaxes situadas e experienciais. Conclúese que os proxectos deste tipo deben partir dunha análise crítica das xerarquías do coñecemento establecidas na sociedade e da súa pegada nos procesos de construción de identidades comunitarias e defensa dos bens comúns. Precisan ademais da implicación de toda a comunidade desde o deseño inicial do proxecto, que debe partir das necesidades comúns; é por isto que a escoita activa e a lexitimación das/os emisoras/es é unha tarefa chave e transversal. Ademais, este método esixe dunha transformación dos modelos tradicionais de ensino desde a apertura das escolas e as alianzas entre escola e comunidade, buscando posibilitar unha circulación multidireccional dos saberes comunitarios apoiada desde a mediación por parte do profesorado.

Trasladando estas ideas ás experiencias prácticas entrevistadas, coa fin de establecer unha análise máis completa e situada do traballo desde fondos de coñecemento, extráense algunhas conclusións. En primeiro lugar, o deseño, posta en práctica e impacto dos proxectos estará moi determinado polas peculiaridades do territorio; a multitude de tipoloxías de fondos comunitarios de coñecemento existentes implican a necesaria busca daqueles presentes en cada comunidade, é chave recoñecer as necesidades e demandas comunitarias que se poden coidar a través deste tipo de proxectos e o impacto dos mesmos pode variar en grande medida, segundo os focos de acción e a calidade da mesma. Ademais, o traballo desde fondos de coñecemento require unha mudanza nos paradigmas educativos tradicionais, onde as direccións únicas de transmisión de coñecemento e as barreiras escolares deixen paso a movementos circulares dos saberes e escolas abertas á participación da comunidade. No que se refire ao labor docente, a mediación na transmisión e coidado dos fondos require dunha continuidade no territorio que favoreza o seu coñecemento e os vínculos coa veciñanza; as políticas educativas deben posibilitar o

asentamento do profesorado, determinante para a facilitación de aprendizaxes situadas. Finalmente, é de rotunda importancia para as/os profesionais docentes o achegamento crítico ao traballo desde fondos comunitarios de coñecemento, sendo conscientes das sensibilidades e vivencias desde as que se constrúen, dos procesos de invisibilización ou negación que os atravesan e do compoñente identitario que rodea os bens comúns; todas estas cuestións deben conducir a un achegamento amábel, coidadoso e modesto aos fondos comunitarios de coñecemento, situando no centro as persoas donas e transmisoras e na fin, o ben da comunidade.

Bibliografía

- 105/2014. Currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. 4 de setembro de 2014. DOG Num. 171.
- Aguer, B. (2020). El problema del reconocimiento en perspectiva transmoderna e intercultural. *Andamios*, 17(44), 155-178. ISSN 2594-1917.
- Bernard, H. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The bioecological model of human development*. In W.Damon, *Handbook of child psychology*. Wiley & Sons.
- Burgos, B., Sanz, R., Quiroga, F. (2020). *Pensar y hacer en el medio rural: prácticas culturales en contexto*. Ministerio de Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-8181-750-8
- Correia, J. (2012). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, 129-134. ISSN: 0871-1267
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12,180-205. ISSN: 1315-883X.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Díaz-Gibson, J., Civís M., Longás, J. e Riera, J. (2017). Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes. *Informes breus*. 64. ISBN: 978-84-945870-6-1
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? *Educación expandida*, 51-61. ISBN: 978-84-7993-208-4.

- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J.L., Palma, 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*. 395, 237-262. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., Ignasi, V. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*. 10. 21-34. ISSN: 1697-5200
- Ferrada, D., Jara Espinoza, C., Seguel Briones, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. (2020). Um estudo sobre racismo institucional e o encarceramento de mulheres negras no Brasil. [Trabalho de fin de grao, Universidade Federal de Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31062>
- Gundermann-Kröll, H. (2013). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (231-264). México: El Colegio de México-FLACSO México.
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S., Beresford, T. (2019). *Local learning ecosystems: emerging models*. Qatar Foundation; World Innovation Summit for Education; Innovation Unit. https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/05/wise_report-rr.1.2019-web.pdf
- Iglesias Vidal, E., Esteban – Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la Educación Inclusiva? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196- 212. ISSN: 1889-4208
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Moll, L. C., Cathy, A., Neff, D., & Gonzale, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

- Moreira, M.A. (2010). Aprendizagem significativa crítica. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6. 83-101. ISBN 85-904420-7-1
- Muriel, R. N. (2019) Comunes y nuevas institucionalidades en el arte y la cultura: ¿hacia una soberanía y democracia cultural? *Revista Iberoamericana De Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 2(1) <https://doi.org/10.33776/RIESISE.V2I1.3660>
- Padilha Henning, L.M., e Coelho Righi de Carvalho, A. (2013). Análise dos conceitos de inacabamento freiriano e crescimento deweyano para a infância em processo formativo. *Childhood & Philosophy*, 9(18),297-318. ISSN: 2525-5061.
- Perkins, D (2001). La persona – más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G (Ed). *Cogniciones distribuidas* (126-153). Amorrortu Editores.
- Plana i Arrasa, J. (2018) El ecosistema educativo local como un espacio de personalización del aprendizaje. *Revista Dossier*. 3. ISSN: 2462-5930
- Quiroga, F., Tobío, L. (2021). *Informe cultura e sustentabilidade. A cultura, cuarto pilar da sustentabilidade*. Consello da Cultura Galega. DOI: 10.17075/ics.2021
- Riba Campos, C. (2008). Generalidades sobre los métodos cualitativos: características básicas, variantes, campos de aplicación e historia. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero Ariza, M. (2014). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10). Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970>
- Rodriguez, G. M. (2013). Power and Agency in Education: Exploring the Pedagogical Dimensions of Funds of Knowledge. *Review of Research in Education*, 37, 87–120. <http://www.jstor.org/stable/24641958>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Seely Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

- Smith, M. K. (3 de maio de 2022). *David A. Kolb on experiential learning*. Infed.org. Recuperado o 3 de maio de 2022 de <https://infed.org/david-a-kolb-on-experiential-learning/>
- Subero Tomás, D., & Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213–236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M.L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender* (1 ed, 368 pags). FLACSO México.
- Velasco, H. (2012) De patrimonios culturales y sus categorías. *Gazeta de Antropología*, 28(3). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23343>
- Villasante Meso, R. (2018) La política del reconocimiento de Charles Taylor. *Proyección: Teología y mundo actual*, (270), 245-265. ISSN 0478-6378

Anexos

Anexo I: esquema detallado dos apartados presentados nos resultados e discusións

1. Articulación do proxecto

1.1. Nacemento

- *Desde o traballo por proxectos*
- *Por iniciativa do SNL*
- *A través de conversas coas crianzas*
- *Desde unha problemática local*
- *Desde o curriculum*
- *A través dunha demanda colectiva*
- *A través dunha demanda das escolas (visión dos colectivos educativos non formais)*
- *Desde o traballo con axentes sociais*
- *Para a recuperación de prácticas tradicionais*

1.1.1. Vías/direccións de contacto

- *Veciñas/os coñecidos pola súa participación na comunidade*

1.2. Persoas nexos entre escola e comunidade

- *Avoas moi vinculadas á escola*
- *Persoas que representan un colectivo na comunidade*

1.3. Negos de participación

- *Disposición das mulleres*

- *Barreiras políticas para a participación*
- 2. Tipoloxía de fondos de coñecemento**
- 2.1. Patrimonio inmaterial
- 2.1.1. Artefactos simbólicos
- *Habilidades*
 - *Domésticas*
 - *Oficios*
 - *Medio rural e cultivo da terra*
 - *Música e baile tradicionais*
 - *Festas tradicionais*
 - *Historia do territorio*
 - *Lingua*
 - *Prácticas comunitarias de axuda mutua*
 - *Mitoloxía*
- 2.2. Patrimonio material
- 2.2.1. Espazos xeográfico/culturais
- *Montes e bosques*
 - *Sés institucionais*
 - *Localizacións do sector produtivo e comercios*
- 2.2.2. Artefactos físicos
- *Rexistro fotográfico*
 - *Rexistro sonoro*
 - *Obxectos de uso cotián*
 - *Fondos de museos*
- 2.3. Axentes
- 2.3.1. Organizacións ou institucións sociais
- *Comunidades de montes*
 - *Dirixentes políticas/os*
 - *Institucións públicas*
- 2.3.2. Actores comunitarios
- *Familias*
 - *Colectivos de persoas migrantes*
 - *Persoas recoñecidas pola súa participación na comunidade*
 - *Colectivos educativos non formais*
 - *ANPAs*
 - *Pequeno comercio e empresariado*
- 3. Papel das/os axentes**
- 3.1. Escola e docentes
- *Deseño de proxectos arredor de fondos comunitarios de coñecemento*
 - *Coordinación con outros organismos comunitarios*
 - *Promoción da participación activa na comunidade*
 - *Promoción da participación activa na escola*
 - *Facilitación da transmisión patrimonial*
 - *Introdución de novos coñecementos na transmisión*
 - *Apertura como centro de encontro comunitario*
 - *Devolución á comunidade e posta en valor dos fondos*
- 3.2. Veciñanza
- *Propiedade, xestión e transmisión dos fondos de coñecemento*

- *Participación activa na escola*
- *Nexo entre colectivos marxinados e institucións locais*
- 3.3. Proxectos
 - *Apertura de espazos interxeracionais para a comunidade*
 - *Colaboración coas escolas paliando as súas limitacións*
 - *Introdución da cultura comunitaria nas escolas*
 - *Recuperación de figuras comunitarias*
 - *Introdución de formas alternativas de aprendizaxe nas escolas*
- 3.4. Institucións
 - *Financiamento dos proxectos*
 - *Censura dos proxectos*
- 3.5. Crianzas
 - *Participación na toma de decisións sobre a escola*
 - *Propiedade, xestión e transmisión dos fondos de coñecemento*
- 4. Pedagogía**
 - 4.1. Escollas metodolóxicas
 - *Aprendizaxe baseada en proxectos (ABP)*
 - *Sen libros de texto*
 - *Aprendizaxe experiencial*
 - *Potencialidades*
 - *Limitacións*
 - *Nos espazos naturais*
 - *Na vila*
 - 4.2. Relación proxectos-curriculum
 - *Contra o curriculum único*
 - *Limitacións do curriculum*
 - *Traballo desde o curriculum*
- 5. Impacto**
 - 5.1. Comunitario
 - 5.1.1. Continuidade e mudanzas nas relacións/dinámicas
 - *Apertura de espazos interxeracionais*
 - *Coidado da relación entre a veciñanza*
 - *Centros escolares como lugares de encontro da comunidade*
 - *Importancia da continuidade dos proxectos*
 - 5.1.2. Devolución á comunidade
 - *Desde a recuperación das lembranzas*
 - *Desde a partilla de habilidades*
 - *Coidado e transmisión do legado*
 - 5.1.3. Identidade comunitaria
 - *Vínculo co territorio*
 - *Percepción da cultura comunitaria propia*
 - 5.1.4. Confianza no proxecto escolar
 - 5.1.4.1. Apertura das escolas: órganos de participación familiar, etc.
 - *Apertura para xerar participación e debate*
 - *A comunidade entra nas escolas*
 - 5.2. Educativo
 - *Cidadanía activa*
 - *Transmisión e coidado do patrimonio*

Anexo II: guiión das entrevistas

Nota: en ambos guiións, os apartados de fondo azul refírense ás preguntas que foron formuladas nas entrevistas; as partes de fondo branco refírense a cuestións que se procurou abordar nas entrevistas, malia a non terse chegado a elas a través de preguntas directas e explícitas.

Guiión das entrevistas a centros escolares

En que consistiu? (actividades esporádicas, proxectos anuais...)
Que axentes participaron? <ul style="list-style-type: none">- Alumnado- Docentes- Veciñas + rol de cada axente
Razón de ser do proxecto
Organización e deseño do proxecto (desde a escola, colaboración axentes internos e externos...)
Temporalidade: cando deu comezo e cando rematou
Por que ten valor o traballo coa contorna?
Motivación de traballar coa contorna
Continuidade dos relacionamentos (veciñas-escola) establecidos a partir das actividades
Impacto na comunidade deste tipo de proxectos
Implicación na construción identitaria das crianzas
A que oportunidades pedagóxicas dá lugar o traballo coa contorna?
Novas posibilidades de aprendizaxe que abren os ecosistemas educativos
Como conviven o curriculum escolar e este tipo de proxectos?
Limitacións do curriculum á hora de desenvolver proxectos centrados na contorna
Razón de ser dos proxectos respecto do curriculum: para acadar o curriculum/complementario ao curriculum/alén do curriculum
En que medida están presentes os ditames de xénero na organización e posta en práctica do proxecto?
Presenza substancial de homes ou mulleres na participación dos proxectos

Que dificultades atopastes e como as atallastes/atallariades?
Obstáculos atopados
Melloras establecidas
Aprendizaxes substancias sobre o desenvolvemento dos proxectos que puideran axudar a escolas que comezan a establecer esta metodoloxía

Guión das entrevistas a colectivos educativos non formais

En que consistiu? (actividades esporádicas, proxectos anuais...)
Que axentes participaron? <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado - Docentes - Veciñas + rol de cada axente
Razón de ser do proxecto
Organización e deseño do proxecto (desde a escola, colaboación axentes internos e externos...)
Temporalidade: cando deu comezo e cando rematou
Por que ten valor o traballo escolas-contorna?
Motivación de traballar coas escolas
Continuidade dos relacionamentos (comunidade-escola) establecidos a partir das actividades
Impacto na comunidade deste tipo de proxectos
Implicación na construción identitaria das crianzas
A que oportunidades pedagóxicas dá lugar o traballo coa contorna?
Novas posibilidades de aprendizaxe que abren os axentes da contorna
Como conviven o curriculum escolar e este tipo de proxectos?
Razón de ser dos proxectos respecto do curriculum: para acadar o curriculum/complementario ao curriculum/alén do curriculum
En que medida está se relaciona o territorio co voso proxecto?
É itinerante?
Que dificultades atopastes e como as atallastes/atallariades?

Obstáculos atopados
Melloras establecidas
Aprendizaxes substancias sobre o desenvolvemento dos proxectos que puideran axudar a escolas que comezan a establecer esta metodoloxía

Anexo III: transcripción das entrevistas

Nota: a inicial M corresponde á autora do traballo. As outras iniciais corresponden aos pseudónimos das persoas entrevistadas.

CEIP As Covas (Meaño)

Infórmase de que se vai gravar a chamada. Infórmase sobre o tratamento de datos recollidos. Infórmase sobre o tema sobre o que versa o traballo de fin de grao. Agrádécese a participación.

M: Cheguei a vós polo de “os nosos avós”, que atopei por internet e gustoume un montón. Entón, quería preguntarche por iso en concreto e polo que me queiras contar ti. Se me queres contar sobre o proxecto en concreto e logo vouche preguntando eu.

O: Con respecto a aquel proxecto... Ese proxecto pode ter tranquilamente 9/10 anos. Ten bastante tempo. De feito, eu creo que foi así das primeiras dinámicas que fixemos na escola. Eu levo en Meaño pois creo que doce anos e fixémoslo pois no segundo ou terceiro ano. Fixerámolo a compañeira que estaba en sexto e eu que estaba en quinto, era un proxecto de ciclo. E era das primeiras dinámicas que facíamos na escola pero non como algo ocasional se non que é un proxecto que se vertebrou durante gran parte do curso, que estaba organizado ao longo da semana e que sobre todo intentabamos que fora interdisciplinario, que tocara varios ámbitos ao mesmo tempo. E sobre todo que xogamos cun elemento que fora centro de interese para os rapaces. Neste caso, o centro de interese, evidentemente eran os avós. Entón, a verdade que non foi nada ambicioso porque foi unha proposta buscando o centro de interese nunha conversa xurdira os avós. Había unha avoa que naquel momento tiña moito vínculo coa escola. Entón empezamos por aí, non foi neste sentido nada ambicioso pero a verdade que funcionou moi ben. Simplemente de maneira voluntaria, quen lle apetecía, falaban cos avós dos rapaces. Imaxínate eran dúas clases, sobre 20 rapaces cada aula, e ao final conseguimos facer un listado de... non lembro... 15/17 persoas de Meaño que se comprometían a vir unha mañá á semana á escola. O plantexamento era ter un encontro cos rapaces, nada máis, e a partir dese encontro, a xente tiraba loxicamente por contar como fóra a súa vida, había xente que emigrara, dáse a circunstancia de que en Meaño hai moita xente que emigrou a Alemaña. Entón, contar un pouco as vivencias, había outra xente que foran amas de casa toda a súa vida... e aproveitaban para facer unha receita cos rapaces, había outra xente que tivera unha profesión específica e falaba da evolución... esa conversa para os rapaces era moi interesante por ser moi próxima. Ti dáte conta de que Meaño é un concello moi pequeniño e a escola realmente recolle nenos e nenas de tres parroquias, que son Simes, Lores e o propio Meaño. Alí todo o mundo se coñece, co cal a avoa desta nena eu coñézoa porque é veciña.

Nese sentido percibías que era unha conversa próxima aos rapaces, bonita, que despois lembraban, e ao longo desa conversa, nos días restantes, pois se propoñían unha serie de propostas en clase relacionadas co encontro que houbera anteriormente. Se era no ámbito da cociña pois era a recolla da receita, ter en conta todos os datos que nos deran de gramos, de kg, de cartos e tirar máis do ámbito matemático. Se fora unha visita relacionada co ámbito da emigración, que che comentaba, pois tamén intentabamos xogar co ámbito emocional, do arraigo. Déronse situacións de xente maior que se emocionaba cos recordos ou traendo fotos e ensinándoas. Entón dábanse situacións bonitas, que aos rapaces lles callaban. Nalgunha ocasión, algunha das avoas, nos ofreceu ir a casa en lugar de facelo na escola. Na casa tiñan, pois imaxínate, lembro a unha avoa que tiña forno de leña. Entón propuxeron “vides á casa, facemos pan, facemos a merenda aquí á mañá”, tamén era unha oportunidade para saír fóra da escola, organizar a saída. Cada visita tiña elementos distintos dependendo da persoa que se propuxera. Ao longo dos días nas clases se desenvolvían algún tipo de tarefas ou se recollían algún tipo de datos, unha simple síntese do que se traballara. E todo iso, recollíase nun documento, que foi un pequeno *dossier*, que forma parte da biblioteca de aula, das edicións propias. E aquilo foi o proxecto.

[...]

Segue en
<https://drive.google.com/file/d/1j4hNPNMweAAAtYG9qBJi9kCrEZ8GIF7WB/view?usp=sharing>

CEP Brea Segade (Taragoña)

Infórmase de que se vai gravar a chamada. Infórmase sobre o tratamento de datos recollidos. Infórmase sobre o tema sobre o que versa o traballo de fin de grao. Agradécese a participación.

M: Como comezou o proxecto do Cancioneiro, de onde saíu?

P: A ver, o Cancioneiro foi resultado dunha chamada do técnico de normalización do concello de Rianxo, que me pide que teñamos unha reunión no seu gabitene e unha vez alí exponme que lle gustaría que o traballo que veño facendo durante todos estes anos con materiais tradicionais e con cancións que fun recollendo en Rianxo -e que utilizo nas miñas aulas tanto na escola, no colexio de primaria Brea Segade de Taragoña, como na UNED Senior de Rianxo, para maiores de 55 anos- pois queríamos facer algo para que se espallase, para que fose público. E entón, pois naquel momento ocorréuseme a posibilidade de facer un pequeno cancionero, e así foi como xurdiu a idea de facer un volume que puideramos distribuír polos centros de ensino e nas agrupacións de carácter folclórico de Rianxo e demais.

M: O traballo de recolla do Cancioneiro foi só teu ou colaboraches con alguén?

P: Eu sempre digo que o traballo é un traballo colectivo, porque en realidade aí participa moita xente. O traballo de campo meirandemente fíxeno eu, pero participan moitos alumnos que me puxeron en contacto coas súas avoas, por exemplo; os propios informantes, un cancionero tradicional sempre é un traballo colectivo, porque non somos máis que transmisores do que nos contan; os alumnos da UNED, que son avós, persoas maiores -eu tiña alumnos de máis de 80 anos nos cursos da UNED-, eles tamén veñen contarme cousas e saben o que me interesa e me cantan esas cancións ou me contan esas historias. Polo tanto si, o material de traballo de campo a maior parte fíxena eu, pero participamos todos. E despois aquí hai tamén, á parte do traballo de campo, da recollida directa, hai un traballo de historiografía; hai pezas que proveñen de outros cancioneros, e hai o traballo historiográfico

de buscar datos en gravacións antigas ou en fondos locais, por exemplo. No noso fondo local de museo tamén apareceron materiais que foron tremendamente interesantes para o traballo.

M: E no caso das nenas que te achegaban ás avoas, como era o proceso? Ti explícalles o proxecto que estabas a facer ou xa estades afeitas en aulas a falar de música tradicional e non precisaron moita explicación porque xa sabían de que ía a cousa?

P: Hai de todo. Despois de todos estes anos -eu xa levo moitos anos no mesmo centro- xorden moitas conversas dentro da clase cos propios alumnos nos que me contan, por exemplo, que hai unha práctica tradicional que fan no Entroido, ou en Defuntos, ou no Nadal... Eles cóntanme esa historia e intento poñerme en contacto a través deles cos seus avós ou cos seus pais, entón danse moitas circunstancias diferentes. Por exemplo, hai unha señora que foi unha das informantes que nos ensinou as prosas do Nadal; as prosas, como lles chaman aquí aos cantos de Nadal, teñen esa terminoloxía específica de Rianxo, que lles chaman as prosas. Pois simplemente unha alumna que me dixo que tiña unha bisvoa que xa pasaba dos 90 anos, que cantaba, que lle gustaba cantar, que tocaba a pandeireta; entón, púxome en contacto coa nai desta nena, que era a neta desta señora, e pregunteille se me podía gravar á súa avoa. Entón graváronme vídeos da señora cantando e íanmos enviando. E entre eses vídeos que me enviaron aparecían as prosas de Nadal da señora cantando. Despois xa a coñecín; xa morreu, pero coñecina e tiveron a oportunidade de falar con ela. Pero o primeiro contacto foi a través da bisneta na clase e despois da súa nai; é dicir, un traballo de comunidade, de toda a comunidade educativa da nosa escola. E hoxe en día, todos os Nadais, todos os nenos da nosa escola cantan as prosas, cantan esas cancións que nos ensinou esa bisvoa.

M: Que guai... Polo que dis de que elas xa te levan aí ou saben que cantan, en Taragoña hai entón moita relación entre xeracións non tan próximas, non? Porque teño falado con outras escolas e igual era algo máis forzado falar de comunidade porque non se daba tanto, pero igual alí si?

P: Claro, nós somos unha escola do rural, e polo menos nesta escola e en outras nas que estiven, as familias viven en casas nas que hai unha relación interxeracional bastante forte. E mesmo hai moitos nenos que se crían cos seus avós, porque os pais saen fóra da aldea, fóra de Taragoña a traballar a Rianxo, a Boiro, a Santiago, onde sexa, e os nenos críanse cos seus avós. E iso vese claramente por exemplo na forma de falar, na forma de expresarse, que teñen unhas expresións moi de xente de antes os propios nenos. E claro, as xeracións maiores transmiten moitos saberes aos seus nenos, que ás veces traen á escola de xeito moi parcial; por exemplo, hai unha tradición en Rianxo que é que cando cae un dente, o dente bótase na borrarra da cociña, da lareira, e recítase unha frase que é "San Xoán, San Xoansiño, leva este dente e trae outro sansiño", ou algo así. Está recollido no Cancioneiro. Moitas veces os nenos se acordan da práctica, saben que iso se fai, pero non se acordan moi ben de como era o recitado ou de como era o que había que facer. Entón é no momento no que o profesor ten que estar atento para dicir "aquí hai algo interesante, imos tirar do fío".

M: Claro, como facer a mediación e darlle enerxía a esa transmisión para que siga, non? Como recoñecer iso e dicir, "vale, aquí tal"?

P: Claro, é que aí está a filosofía última de todo este proxecto, e é que as escolas do rural temos un pouco a responsabilidade de axudar a transmitir ese legado dunhas xeracións a outras. E desde a aula de música, que é a que imparto eu, é o lugar ideal para poder facilitar esa transmisión interxeracional. E sobre todo se partes da filosofía -que a miña- de non ter libros de texto. Eu non creo nos libros de texto, creo que o libro de texto está na comunidade. É como un proxecto moi amplo que abrangue a relación que temos coa

comunidade de montes dentro da escola, a relación que temos coa comunidade en xeral desde o colexio, e desde a aula de música é moi fácil facer esa transmisión. Como non teño libro de texto, as cancións que eu canto dentro da escola son as cancións que eu recollín dentro da comunidade.

[...]

Segue en
<https://drive.google.com/file/d/1j4hNPNMweAAAtYG9qBJi9kCrEZ8GIF7WB/view?usp=sharing>

CEIP Virxe do Carme (Burela)

Infórmase de que se vai gravar a chamada. Infórmase sobre o tratamento de datos recollidos. Infórmase sobre o tema sobre o que versa o traballo de fin de grao. Agradécese a participación.

M: Que relación ten a escola de Burela coa contorna e a comunidade? Por exemplo, coa comunidade Caboverdiana e en xeral. Teñen moito peso as familias na escola?

P: Temos moitas familias da escola, entón a relación é totalmente igual que con calquera outro neno que non sexa dese país. Temos unha comunidade de nenos e nenas caboverdianas que é moi numerosa, entón é xa o normal, está moi normalizado que haxa presenza deste alumnado. Igual que de outros países, porque fai moi pouquiño tiñamos contabilizadas 14 nacionalidades diferentes. Hai tamén bastantes de Senegal, de Sudamérica de varios países e de África, marroquís tamén hai. Entón, centrándonos na comunidade caboverdiana, son unhas familias máis, non hai nada que os diferencie pola nosa parte.

M: E por que foi importante para vós organizar aquelas xornadas con Batuko Tabanca e sobre a cultura caboverdiana?

P: Bueno, porque a pesar do integrados que están no noso centro -digamos integrados entre comiñas, porque iso é o que se pretende- hai unha comunidade tan grande que eles fóra do centro acaban agrupándose os do país. Os de Cabo Verde non se mesturan apenas co resto dos nenos a nivel social, cando van xogar, cando van a casa... Andan moi integrados no seu propio grupo, pero non co resto. Entón, aínda que nós non apreciamos para nada cuestións de racismo, eu penso que a integración total faise coñecendo tamén como é a cultura dos demais. O descoñecemento tamén dá lugar non a rexeitamento, pero non promove tanto a integración; pero o coñecemento das outras cousas, si. E sobre todo, para que aprenderan a valorar outras culturas e características ou actividades propias deses nenos e nenas, propias da súa familia: teñen pratos diferentes de comida, teñen costumes distintas, música distinta... Entón, eu como español, se fora a outro país, tamén me gustaría que me permitiran ou puidera dar a coñecer a nosa cultura a outras persoas, sempre que fóramos un colectivo amplo, como é o caso deles. Se vou eu soa, non [ri]. A min paréceme moi interesante que coñezan a cultura dos compañeiros que temos ao lado, e que son moitos, ademais.

M: Claro, é que en realidade vós en Burela tedes unha riqueza cultural súper diversa, non? Tamén está guai que entre na escola isto porque ao final é riqueza para as nenas saber doutras cousas que non son o que elas coñecen.

P: A ver, é que estamos todos vivindo no mesmo mundo, entón igual que cada un fala o seu idioma, cada un ten as súas formas de pensar, as súas características propias, as súas

culturas, as súas modas, os seus costumes... E paréceme moi interesante coñecer as de todos. E tamén porque así comprendes por que pasan certas cousas, ou por que actúan de certa forma... A información é poderío.

M: É como se a escola estivera actuando como axente mediador entre a cultura galega e a caboverdiana, non? Unha maneira de relacionar as dúas comunidades se non se dá tanto na contorna, como ti dís, se se relacionan entre xente de Cabo Verde. Ti pensas que a escola funciona como unha especie de xuntanza?

P: Si, é que no centro non vemos que haxa falta de integración. Uns nenos xogan con outros, non teñen esa percepción. Pero fóra de aquí, non se mesturan. Entón nosoutros queríamos introducir esa comunidade dentro do noso cole para naturalizar todo, para facelo máis normal, que todo é bo. Gustáronlle moitas cousas. Eu recordo que plantas que plantan alí, pratos de comida, que nos comentaban, a música... Pois non son tan distintos! Na forma de ser, na forma de actuar, nos costumes. E as cousas que teñen diferentes son curiosas ou interesantes de coñecer, tamén. Como cando ti vas a un país, non vas comer tortilla de pataca na India, vas probar, mirar e ver as cousas desa xente. Pois a min paréceme ben que os nenos nosos saiban e comproben pola súa experiencia como viven noutros sitios.

M: E cres que isto pode axudar a que despois fóra da escola, se as nenas xa coñecen esta cultura, se eviten cuestión de racismo ou de ver á comunidade caboverdiana como unha alteridade? Pode axudar a naturalizar que existe unha diversidade na vila?

P: Esa foi a intención, o que pasa é que un graniño dentro do saco non fai nada. Temos que facer esas e moitas cousas. Dentro desa intención está esta actividade, mais con ela por si mesma non se fai nada. Claro está que é máis positivo que nada. Negativo xa non é, pode non servir de nada ou ser un pouquiño positivo, e pensamos que é un pouquiño positivo.

[...]

Segue en
<https://drive.google.com/file/d/1j4hNPNMweAAtYG9qBJi9kCrEZ8GIF7WB/view?usp=sharing>

Somosterra (Valmiñor)

Infórmase de que se vai gravar a chamada. Infórmase sobre o tratamento de datos recollidos. Infórmase sobre o tema sobre o que versa o traballo de fin de grao. Agrádécese a participación.

D: Xa lin o que nos comentaches no mail, igual tamén che pode interesar que acabamos de inaugurar hoxe unha horta urbana en Ramallosa.

M: Que é, no medio do concello? Ou como funciona?

D: Si, no medio do concello! É unha iniciativa municipal, é dicir, patrocínanos o concello, digamos. Hai unhas inscricións para os obradoiros, que serán os sábados pola mañá. Só se pode plantar nos obradoiros, non hai un cacho para alguén, é todo en plan convivencia. É unha convivencia. Temos unhas boas prácticas para que todo o mundo poida seguir a mesma organización e pódeste inscribir cun QR ou no parking que hai debaixo. Porque está situado enriba dun parking, nun espazo que estaba inutilizado, só podía haber céspede alí porque non podes plantar unha árbore, nin nada. Entón iso, está no medio da Ramallosa, hai un parqueciño ao lado. Se queres entrar na nosa páxina podes mirar alí, ten unha forma

moi bonita. Está sen plantar nada, porque se inaugurouse hoxe, viu o alcalde sacar a foto, e a partir de agora...

M: E que ides facer, obradoiros de formación na horta?

D: Si, é formación. Non imos ir alí plantar unha cebola, imos plantar unha cebola con unha cenoria ao lado pola asociación de cultivos e sempre con un contido. E logo, os momentos nos que horta está parada porque está todo plantado esperando a que medre, cando non hai colleita pero tampouco hai traballo, o que facemos son outros obradoiros -de bombas de semente, de repoboación de flores, de polinización, de horta vertical...

M: E isto facédelo neste proxecto só ou tamén en Agroecoloxía da escola, esta repartición dos tempos?

D: É que todo xurdiu de aí, porque nós comezamos con Agroecoloxía na escola e vimos que na saída dos coles nos preguntaban as nais, os pais, os avós: "mira, fixemos a compostaxe, ti bótaslle isto...". E claro, os nenos empezaron a levar colleita para a casa; mollo de grelos, o que había! E claro, levaban moito porque están producindo un montón as hortas. Son pequenas, pero están apañadiñas, ordenadiñas. Entón os pais dicían "ti que lle botas ao compost", "e ti que lle botas ao caldo?" [di ela], porque claro, así compartimos! Entón, como ese momento se nos facía moi curto e con moita présa -eu teño fillos tamén e tiña que ir buscalos- vimos que había unha inquedaanza aí, que a xente estaba pedindo un lugar para estar e falar disto, e comentar e cultivar. Entón a horta urbana xurdiu xusto en consecuencia do proxecto de Agroecoloxía na escola.

M: Claro, para abrir outro espazo igual máis interxeracional, non?

D: Xusto. É para compartir. Non é un espazo só para levarte os tomates, é un espazo para compartir o que ti sabes, esas cousas que lles podes ensinar a outras persoas. Ademais, estando preto do mar é moi importante saber o coñecemento e observación das persoas maiores. E con elas e os nenos tamén, porque ás veces estás no parque e os nenos están xogando por un lado e os pais estamos noutra. E aquí estamos todas as xeracións xuntas falando do mesmo tema. Esa é a idea, a ver canta xente se nos inscribe, por agora hai moita xente apuntada. Xa baixaron incluso preguntar ao parque sen saber nada, ao vela montada: "e isto que é", "como se fai"... O guai é que é gratuíto. Iso encántanos.

M: Xa, porque bueno, democratiza tamén que todo o mundo poida participar que sexa de balde. E na Ramallosa fixerades tamén o proxecto de Agroecoloxía na escola?

D: Si, a Ramallosa pertence tamén ao concello de Nigrán e nós estamos en todos os coles públicos de Nigrán.

M: E isto comezou por iniciativa dos coles, vosa...?

D: Comezou por iniciativa nosa. Comezamos no cole dos meus nenos. Eu tiña antes unha empresa de produtos ecolóxicos e unha profe pedíume se podía iniciar algo, algún obradoiro. E díxenlle "mira, pois facemos unha horta e vemos que tal". E funcionou súper ben. E logo pasou a pandemia e xa en Somosterra comezamos a tomar isto un pouquiño máis en serio como viamos que estaba funcionando e escribimos un proxecto máis interesante de cara ao concello, pero non nos fixeron caso. Os dous primeiros anos, entre a pandemia, que non se podía entrar nos coles, non sei que, tivemos que ir aos coles preguntar alí. E á xente gustáballe o proxecto, era estar ao aire libre, que neses momentos estaba e está moi valorado, pero non tiñan diñeiro. Entón os coles piden varias subvencións, pero non cubrían a totalidade dos obradoiros que estamos facendo. E nada, comezamos así en dous coles, e despois finalmente despois de bastante insistir ao concello pareceulle

ben. Primeiro porque xa estabamos funcionando, isto é moi pequeno e a xente falaba de nós. A concelleira de educación é mestra e chegou aos seus ouvidos o que estabamos facendo. Viu ver unha das hortas e gustoulle. Entón por aí entramos tamén. E unha vez entramos foron para todos os coles.

O que facemos é a construción da horta, o mantemento -para que non recaia nos profes, porque isto é un problema moi grande: todos os coles de aquí teñen horta, pero ninguén a usa, porque foi iniciativa dun profe ou dunha conserxe e quedou aí abandonada.

M: Tiñan horta de antes, refíreste?

D: Si, moitos coles xa tiñan este proxecto de horta, pero estaban todas abandonadas, non había ningunha funcionando, e se baixaban os nenos, baixaban plantar sen ningunha orde, sen ningunha regularidade... Entón bueno, nós o que facemos é iso, construción ou rehabilitación no caso de que xa estivera construída, mantemento -se non regan os nenos encargámonos nós, ou de quitar a herba ou se algún cultivo vai mal ou hai algunha praga-, sempre estamos tomando decisións pendentes da horta. E logo facemos un obradoiro ao mes en cada cole. Por exemplo, mañá é un cole que se chama A da cruz e collemos a todos os cursos. Estamos 45 minutos con cada clase. E despois mandamos un caderno de campo para que mentres nós non volvemos eles vaian tendo que facer cousiñas, como o compost, regar, sacar algunha mala herba -que as identificamos, as que se comen, as que non...

M: E plantades produtos que se dan en concreto no Valmiñor, sería a mesma horta que organizariades e plantariades no Valmiñor que se traballarades en Fisterra ou noutra zona? Que conexión hai co Valmiñor en concreto, se a hai?

D: A ver, nós sempre plantamos cousas de tempada. Non é a mesma tempada ao mellor aquí que en Lugo ou en Fisterra. As datas son diferentes, iso é cultura da veciñanza. Por exemplo, aquí aínda non podemos plantar tomates pero moi preto, no Rosal e na Guarda, xa os están plantando. Todo depende do vento, da orientación... O que facemos moito, que facemos sempre ao comezar, é recollida de sementes e ter un banco de sementes propio de cada cole. Que aí si que nos gustaría comezar a unir un pouquiño os coles nese sentido.

[...]

Segue en
<https://drive.google.com/file/d/1j4hNPNMweAAAtYG9qBJi9kCrEZ8GIF7WB/view?usp=sharing>

Montescola (Froxán, Lousame)

Infórmase de que se vai gravar a chamada. Infórmase sobre o tratamento de datos recollidos. Infórmase sobre o tema sobre o que versa o traballo de fin de grao. Agradécese a participación.

M: Eu xa vos coñecía, pero non sei moitísimo sobre o proxecto, entón quería saber se me podías contar, en xeral, como naceu Montescola, cal é o seu obxectivo... A súa razón de ser.

L: Montescola no inicio naceu simplemente como un proxecto educativo dentro dunha asociación que tiñamos antes que era a Sociedade Histórica e Cultural Coluna Sanfins. Tivemos sempre relacionamento coa nosa comunidade de montes, coa comunidade de montes de Froxán, e entón desa unión naceu Montescola, que era o xeito de proxectar a comunidade, abríla ao ámbito educativo e non só institucionalizado, non só ás escolas. Tamén a outro tipo de grupos, familiares ou calquera grupo que estivese interesado en

traballar con nós. Entón iso, naceu en 2017 como unha idea dentro dunha asociación e ao final acabou convertendo nunha asociación. E é o que é a día de hoxe.

M: E o traballo que facedes a día de hoxe cal é? Eu coñezo o traballo que facedes coa Semente e as Brigadas Deseucalíptizadoras, podes falar-me diso en concreto ou das outras cousas que fagades?

L: A ver, é que o das Brigadas Deseucalíptizadoras realmente quen as xestiona é Verdegaiá. Naceron en Froxán cando se puxo en andamento o proxecto de Montescola aínda como unha idea. Lanzáronse as primeiras convocatorias de voluntariado, que consistía en recuperar as figuras tradicionais de “roga” e “albaroque”, que non sei se che soan.

M: Non, non sei.

L: Pois a roga é unha figura típica do rural, da Galiza, que é o pedido de axuda comunitaria. Tanto para poñer as patacas, como para botar o millo, para recollelo, para ir arrombar o que sexa ao monte... Entón ían unhas familias axudar ás outras, as outras ás unhas e entón a familia que recibía a axuda despois daba un xantar e era unha festa. Primeiro traballábase, xa o traballo era unha festa, e despois viña a festa de agradecemento, non? Aos demais. E ese era o albaroque. A festa era o albaroque e a roga era o pedido.

Entón, recuperando esas figuras lanzaron esa primeira roga, é dicir, o pedido de voluntarios para vir traballar ao monte, porque bon, Froxán é unha comunidade pequeniña, son seis casas apenas. Entón non había moita marxe de actuación, a non ser contratando empresas e demais que ao final che leva o orzamento de todo o ano da comunidade. Entón isto fora tan exitoso... Porque nós dixéramos “Bueno, van vir traballar ao monte e van quedar ata... Nunca máis! Nunca máis nos van chamar!”. E ao final foi todo o contrario, a xente marchaba non só agradecida senón preguntando cando era a seguinte. Entón comezáronse a facer desde aí e claro, aí foi onde abrollou a idea de dicir “Claro, pero é que isto sería estupendo que se extrapolara a outros sitios, non? De que se puidese facer en outros lados”. Entón aí foi cando xurdiu a idea das Brigadas [Deseucalíptizadoras]. E foi cando comentamos con Verdegaiá porque naquel momento a nosa asociación era pequena e Verdegaiá xa tiña máis capacidade para absorber un proxecto deste tipo e entón estiveron, vamos, puxeron todo da súa parte e facilitáronnos todo, e aínda que foi xente da nosa entidade a que si que o desenvolveu, quen nos deu o soporte desde o inicio foi Verdegaiá. E entón así foi como naceron as Brigadas. E bueno, xa van mil e pico brigadistas e abrollando accións de brigadas por todo o país. É moi satisfactorio. E aínda o máis satisfactorio é ver que non só co nome das Brigadas, senón que outros movementos replican a mesma idea xa sen ter que recorrer ás Brigadas, o cal aínda é máis bo.

M: Xa, é como recuperar un pouco a roga realmente, non? Ou sexa, que se transmita o querer pedir á xente, non?

L: Si, si, e a xente... Xa che digo! Veñen, e van, e repiten, e repiten, e van onde sexa, porque a nosa idea inicial era que fose máis restrinxido por comarcas, que houbera grupos de voluntarios por comarcas. Máis que nada para evitar que houbera desprazamentos longos. Mais despois na práctica vimos que a xente ten gana de ir onde faga falta [ri]. De Ferrol, de Lugo ten vido xente... Tres horas de carro para vir ata aquí. E quen di aquí, di en Ourense ou en calquera outro sitio onde se fagan. Entón, pois iso é no tema das Brigadas.

M: Que tedes feito tamén coa Semente, non? O tema das Brigadas, ou non?

L: Si, porque despois faciamos tamén o das brigadas familiares, chamémolas así. Realmente todas son familiares, porque non está restrinxido a ningún grupo etáneo e de feito nós do que gostamos é de que a xente veña de todas as franxas de idade posíbel,

porque é o xeito en que nós entendemos que é enriquecedor. En que é enriquecedor o.. as propostas que facemos. De feito, moitas veces cando traballamos con escolas, moitas veces non nos queda máis remedio que asumir que temos que aceptar que veña un grupo de aulas de 6º, ou de 1º da ESO ou do que sexa... E para nós non é o ideal, a nós gústanos máis traballar con... que veñan como familias, ou grupos, que veñan avoas, avós, coas crianzas, coas netas e os netos... Porque é onde vemos que tamén se aproveita moito máis. En termos educativos.

[...]

Segue en
<https://drive.google.com/file/d/1j4hNPNMweAAtYG9qBJi9kCrEZ8GIF7WB/view?usp=sharing>