



LA UNIVERSIDAD RURAL
PAULO FREIRE
PROYECTO EDUCATIVO

**LA UNIVERSIDAD RURAL
PAULO FREIRE
PROYECTO EDUCATIVO**

© 2008

Esta obra está bajo una licencia Reconocimiento-No comercial 2.5 España de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite www.creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/es/
o envíe una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105 USA.

Edita: Universidad Rural Paulo Freire

Depósito Legal:

Fotos: Equipos comarcales

Coordinación del documento: Concha Becerra, David Gallar y Antonio Viñas

Equipo de Redacción:

Sierra del Segura: Inmaculada Rubio

Euro Eume: Patricia Pena

CODINSE: Gema Expósito y Almudena Asenjo

ASAM: Miriam Esteban, Edurne Herreros, Joaquín Sánchez y Francisco Gonzalo.

Tierra de Campos: Jorge Delgado

ADIMAN: Miguel Ángel Moraga

Páramos y Valles: Esteban Vega, Óscar Herrero y Victoriano Mielgo

Sierra de Cádiz: Concha Becerra, David Gallar, Lidia Gutiérrez y Lucía Gutiérrez

Serranía de Ronda: Antonio Viñas, Javier Robles, Rocío Eslava y Belén Ruiz.

Coordinación del Proyecto de Cooperación: CODINSE, Jerónimo Aguado y Ana Encinas.

Diseño gráfico y maquetación: www.mareavacia.com

Impreso en España - Printed in Spain

Imprenta Galindo, Ronda, Málaga

Depósito Legal: MA/253/2008

A las gentes del campo - de ayer, hoy y mañana - que en silencio moldean los suelos para hacer crecer los alimentos que nos reparan el camino.

Y a las tierras labradas que se prestan al fruto y al arado.

*"El campo se ha quedado más solo ...
Advierte con su descansado silencio que sólo volviendo a él
encontrarán hombres (y mujeres) lo mejor de ellos mismos".*

Las cosas del campo. Muñoz Rojas



ÍNDICE

1. La necesidad de una Universidad Rural al servicio de la cultura de los pueblos	10
1.1. Un mundo rural amenazado	11
1.2. La crisis global de los alimentos y las consecuencias de un modelo agroalimentario insostenible	12
1.3. El nuevo "interés" sobre el mundo rural	14
1.4. Una nueva ciudadanía del campesinado: la Vía Campesina como respuesta a la explotación cultural y al monopolio agroalimentario	14
1.5. La urgente tarea educadora de poner las cosas en su sitio	15
2. El espejo retrovisor de la historia: el nombre, sus antecedentes y el proceso de construcción compartida	18
2.1. La acción socioeducativa de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)	19
2.2. El movimiento pedagógico de las Escuelas Campesinas	20
2.3. Por qué llamar universidad a lo que está fuera de la Universidad y pretende no parecerse a ella	21
2.4. La senda recorrida	21
3. Acerca de fines y deseos	30
3.1. Un mundo rural vivo y en pro de la democracia cultural y la soberanía alimentaria	31
3.2. La identidad histórica como fuente de enseñanza-aprendizaje y la comarca-territorio como espacio educativo	32
3.3. La educación liberadora es movimiento de sensibilidades, de personas y colectivos comprometidos al pronunciar y escribir la palabra mundo	32
3.4. La opción por un nuevo desarrollo local/global	34
4. Bases teóricas	36
4.1. Bases pedagógicas	37
Educación Permanente como marco de educación global	38
Paradigma crítico	43
Ética de la liberación y de la dignidad	45
Ciencia como racionalidad emancipatoria	45
Praxis como relación teoría-práctica	46
Educación Popular	47

La educación en procesos integrales de transformación	59
Construyendo una sociedad educativa. Educación y desarrollo	60
4.2. Bases agroecológicas	61
Campesinado y campesinización	62
Agroecología y agroecosistemas	65
Agroecología y etnoecosistemas	68
Conocimiento local y diálogo de saberes	70
4.3. Perspectiva feminista	73
Feminismos y género	73
Trabajo de cuidado y mantenimiento de la vida	75
La homogenización del capitalismo frente a las diversidades	78
Recogiendo algunas conclusiones y propuestas	80
4.4. Bases metodológicas: desarrollo rural agroecológico y metodologías participativas de investigación	81
Consideraciones básicas para la transversalidad de un enfoque de equidad de género	82
Camino de la IAP	84
La metodología de trabajo de la IAP	85
Niveles de análisis	90
5. Ejes de trabajo	96
5.1. Investigación: saberes campesinos y sustentabilidad	97
5.2. Economía rural sostenible	99
5.3. Dinamización social de la población	101
5.4. Formación permanente y educación como práctica de libertad	103
5.5. Observatorio de la realidad del medio rural	104
6. Estructura educativa	106
6.1. Cátedras	107
7. Evaluación	116
8. Estructura jurídica y política	118
8.1. Las asociaciones comarcales	119
8.2. La asociación estatal- asociación de asociaciones	120
8.3. Estructura técnica	122
8.4. Reglamento de régimen interno	122
8.5. Feminario	123
Bibliografía.	128
Anexo I. Contexto Geográfico: Comarcas URPF	134
1. Comarca del Eume. Galicia	135
2. Comarca Paramos y Valles Palentinos. Castilla-León	136
3. Comarca Sierra del Segura. Castilla-La Mancha	137
4. Comarca Sierras de Béjar y Francia. Castilla-León	139

ÍNDICE

5. Comarca Nordeste de Segovia	140
6. Comarca de La Manchuela Conquense. Castilla-La Mancha	142
7. Comarca Tierra De Campos. Castilla-León	143
8. Comarca de la Sierra de Ronda. Andalucía	146
9. Comarca de la Sierra de Cádiz. Andalucía	149
Anexo II. Fotografías.	152



1.

LA NECESIDAD DE UNA
UNIVERSIDAD RURAL
AL SERVICIO DE LA
CULTURA DE LOS
PUEBLOS.

“Con los campesinos de Larzac tenía en común el vínculo con la tierra que siempre late dentro de mí”.

José Bové

1.1. Un mundo rural amenazado.

Sin olvidar la heterogeneidad de espacios geográficos, culturas y pueblos que componen el medio rural, se puede afirmar que se vive un momento “crítico” desde una perspectiva de cambio. Esta crisis se expresa en las continuas dinámicas de éxodo del campo a la ciudad, en el desmantelamiento de las culturas locales y los sistemas autónomos de gestión de nuestros territorios, en la desaparición progresiva de la clase campesina, en el deterioro de los recursos naturales... Todo ello motivado por la dictadura de un modelo agroalimentario industrial que persigue la dependencia alimentaria de los pueblos a los agrobusiness, bajo la máscara mediática de la globalización económica y los beneficios de su “mercado libre”.

En la U.E. la orquestación de este modelo ha sido impulsada desde las distintas reformas de la Política Agraria Comunitaria (P.A.C.) que en 1992 estuvo condicionada por los acuerdos del GATT¹. Estos responden principalmente, por un lado, a los intereses de los Estados Unidos por penetrar en el mercado comunitario, y por otro, a los intereses de los países del norte de Europa frente a los del Sur, pertenecientes al área mediterránea. Con las premisas del dumping y la máxima productividad y teniendo en cuenta los costes de extracción pero no los de reposición, se está conduciendo no solo a una sangría para el patrimonio natural sino para el sostenimiento de la agricultura familiar. En el caso español esta situación está suponiendo más de mil doscientos pueblos abandonados y la disminución de la población activa dedicada a la agricultura familiar: en los últimos años un millón quinientas mil personas han abandonado la actividad.

Por el contrario, se le está dando alas a la práctica de una agricultura cada vez más sin agricultores que, en todo caso, acaban convertidos en súbditos de una tecnología basada en los agroquímicos y las semillas modificadas genéticamente. A lo que hay que añadir que en una parte importante del medio rural los servicios públicos locales están siendo desmantelados (escuelas, consultorios médicos, transportes, servicios educativos, carteros, etc.) y comienzan a aparecer nuevas expresiones de la pobreza: personas mayores aisladas, mujeres marginadas de la economía, pensionistas con pírricos ingresos, inmigrantes sin trabajo y atención social, etc. (CIFAES, 2004).

1. El GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio) es el único instrumento multilateral que fija normas convenidas para regular el comercio internacional. Es un código de normas y a la vez un foro en el que los países pueden discutir y resolver sus problemas comerciales y negociar con el objetivo de ampliar sus oportunidades de comercio en el mundo. Su objetivo máximo es la libertad de comercio internacional como mecanismo para promover la expansión, el empleo y la eficaz utilización de los recursos.

Sin embargo, aunque en Europa solo un 5% de la población se dedica a la agricultura, es conveniente recordar que desde una perspectiva mundial continúa siendo la primera fuente de la actividad humana. A pesar de que el humo cultural de la megalópolis lo esconda a sus habitantes: el 60% vive de la agricultura de la tierra, el mar o los ríos y esto hace que se pueda seguir alimentando al mundo. Es más, tan solo treinta millones cultivan sus campos con tractor, el resto (unos 300 millones), lo hacen de manera artesanal utilizando su inteligencia manual y la tracción animal.

De esta manera, si se sigue aplicando la lógica del mercado para organizar los problemas de la agricultura –control, manipulación, intensificación y privatización de la oferta alimentaria- se corre el peligro de jugar con la supervivencia del planeta y con la esperanza de los pueblos para su desarrollo sustentable. Alimentarse es la preocupación constante de todos los pueblos y ningún tipo de sociedad escapa a las tres reglas: la suficiencia, la sanidad y la preferencia alimentaria. La alimentación solamente puede responder a estas tres exigencias siendo diversa y de calidad, a menos que mañana todos comamos píldoras y cremas nutritivas fabricadas en la agroindustria y distribuidas en grandes centros asépticos de las macrociudades. Por ello, la agricultura está y estará en el centro del debate, y es el espacio que delimita el lugar que la humanidad quiere ocupar sobre el planeta que habita (Bové-Dufour, 2005). De ahí, la urgente necesidad de repensar el futuro en clave rural desde una nueva economía que tenga en cuenta la dimensión ecológica.

Frente a la economía ambiental y la economía institucional nace la economía ecológica que viene a aportar luz desde una dimensión biocéntrica del desarrollo y a recuperar el sentido común en las relaciones que el ser humano mantiene con su medio de vida. Es decir, una nueva manera de afrontar los procesos económicos ligados y dependientes de los límites de la biosfera y de los ecosistemas que la componen; e incorpora líneas de trabajo de ecología industrial, ecología urbana, agricultura ecológica..., que recaen sobre el comportamiento físico y territorial de los distintos sistemas y procesos, para razonar sobre los mismos en términos de eficiencia (Naredo, J.M., 2006).

1.2. La crisis global de los alimentos y las consecuencias de un modelo agroalimentario insostenible.

Cuando los líderes campesinos José Bové y Francois Dufour lanzaron a la opinión pública el libro 'El mundo no es una mercancía', no dejaban de lado el problema de los alimentos, convertidos en la más pura materia para ser mercantilizada y negando con ello el derecho a la alimentación a millones de personas.

Han transcurrido ocho años desde que se hacían estas afirmaciones, y lo que parecía un mensaje catastrofista y radical, hoy, empieza a hacer parte del lenguaje común. La crisis de los alimentos es una crisis global, afecta a toda la ciudadanía en tanto y cuanto vamos perdiendo soberanía alimentaria y ganamos en dependencia de las multinacionales que manipulan y controlan los mercados.

Mientras estallan los disturbios por hambre en todo el mundo, dirigentes mundiales como Pascal Lamy (Director General de la OMC), Dominique Strauss-Kahn, director del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Secretario General de la ONU, Ban Ki-Moon, están alertando de los peligros del proteccionismo. Según el señor Ban, " más comercio, no menos nos sacará del agujero en el que estamos".

Durante la década pasada la comida se ha convertido en una mercancía en los mercados mundiales igual que cualquier otro bien, como las motocicletas o las camisetas de algodón. La alimentación ha sido siempre negociada en los mercados internacionales, pero las reglas del juego cambiaron dramáticamente en 1995, cuando el acuerdo en la OMC sobre la agricultura entró en vigor. Muchos países que hasta entonces producían suficiente comida para su propia alimentación fueron obligados a abrir sus mercados a productos agrícolas del extranjero. México comenzó a importar maíz, Indonesia arroz, Europa soja. Al mismo tiempo, la mayoría de las regulaciones estatales sobre existencias de reserva, precios, producciones o control de las importaciones y exportaciones fueron desmanteladas gradualmente.

Como resultado, las pequeñas explotaciones agrícolas y ganaderas de todo el mundo no han sido capaces de competir en el mercado mundial. Se arruinaron. En Europa, una explotación desaparece cada minuto. En el mundo en vías de desarrollo ser agricultor o ganadero no es considerado como un trabajo: es un estado de pobreza. Bajo las reglas del comercio libre, la protección de los alimentos se ha convertido en un crimen. El proteccionismo se ha convertido en una palabra sucia.

Mientras tanto, los países se han convertido en adictos a las importaciones de alimentos baratos y ahora que los precios se están disparando la fea cabeza del hambre está creciendo.

El 30 de abril pasado el anterior Secretario General de la ONU, Kofi Annan, dijo que África podría alimentarse a sí misma. "África no puede continuar viviendo de comida importada o de subsidios a la alimentación", dijo a la BBC. La Vía Campesina, con sus cientos de millones de miembros en África y en todo el globo, está de acuerdo con estas palabras. Estamos convencidos que los países pueden y deben alimentarse a sí mismos. El movimiento ha defendido la soberanía alimentaria durante más de una década, firmemente convencido de que los mercados locales y las pequeñas explotaciones sostenibles son la más eficaz y limpia manera de producir alimentos.

Proteger la producción nacional es el derecho de todo país a proteger a sus propios habitantes del hambre y de permitir a sus propios campesinos vivir con dignidad. El mercado es, desde luego, una herramienta muy útil cuando permite que se cumplan las necesidades de las mujeres, de los hombres y de los niños. Pero esto no es así cuando la lógica del provecho comienza a devastar la propia supervivencia de las personas. Por ejemplo, cuando se vuelve más rentable utilizar maíz y soja para producir combustible que para alimentar seres humanos.

Teniendo en cuenta las consecuencias mortales de la actual adicción a la importación de alimentos, es obvio que la ayuda alimentaria no resolverá la actual crisis; sólo incrementará la dependencia. Ni la agricultura industrial ni los organismos modificados genéticamente –OMG– son la solución, ya que consumen grandes cantidades de energía fósil, destruyen el medio ambiente y dejan a los pequeños campesinos fuera del negocio.

Para encarar el reto actual de alimentar al mundo, ha llegado ahora el tiempo para que los gobiernos garanticen que los pequeños campesinos accedan a la tierra, a las semillas y al agua, que protejan los mercados locales de alimentos y que apoyen la agricultura y la ganadería campesina. Estas políticas prácticas permitirían a millones de familias campesinas vivir decentemente y con dignidad, y contribuirán a sanear el medio ambiente terrestre herido. Y, por supuesto, alimentarían a todo el mundo.

1.3. El nuevo "interés" sobre el mundo rural.

El mundo rural vive también una paradoja mercantil y es que está pasando de ser un viejo y olvidado territorio, reserva de una cultura presumiblemente anacrónica y obsoleta, a ser un nuevo espacio donde la sociedad urbana recala de forma estacional para disfrute y gozo del contacto con los pueblos y la naturaleza. Ha surgido lo que podríamos denominar una nueva "vocación de encuentro en ratos de ocio". Un interés que está relacionado directamente con la crisis del mundo urbano y la crisis ecológica y su potencialidad como generador de empleo. Este giro de cintura, según nuestro criterio, se produce porque el campo comienza a tener valor de mercado no tanto desde el sector agrario, pero sí desde otros sectores que surgen como demandas de consumo de la sociedad urbana (el turismo rural, los productos de calidad agroalimentaria y la calidad ambiental - el paisaje -), o como demandas estratégicas (vertederos, instalaciones militares, depósitos de materiales, biocombustibles, agua, etc.). Eso hace que a partir de ahora, sea necesario sustituir la noción de campo como "espacio de producción" bajo la responsabilidad única de los agricultores, por la noción de "marco de vida", que interesa al conjunto de los ciudadanos - rurales y urbanos - (Aganzo, A. 1996).

Y para el desempeño de estas nuevas funciones sociales del mundo rural, que son la expresión del fracaso del modelo económico en el territorio-periferia, se instrumentalizan las políticas de última hora de desarrollo rural de la U.E.². Esto es, se articulan estrategias de revitalización socioeconómica que promueven soluciones parciales y que no atienden a la raíz del problema - una reversión de un sistema injusto que basa el desarrollo de los países/regiones poderosas en la destrucción cultural, ecológica y política de países/regiones deficitarias -, sino que se limitan a poner en valor su nueva condición de "nicho de mercado" o "función estratégica", aspectos esenciales para el sostenimiento y la justificación del sistema hegemónico.

1.4. Una nueva ciudadanía del campesinado: la Vía Campesina como respuesta a la expoliación cultural y al monopolio agroalimentario.

Esta situación deficitaria por la que atraviesa el mundo rural no es óbice para que sean muchas las personas que desde distintos ámbitos y prácticas sociales estén empujando con decisión para ir revirtiendo, en la medida de lo posible, la situación de injusticia que se vive día a día. En concreto, La Vía Campesina³ es un movimiento social de carácter internacional autónomo, plural, independiente, sin ninguna afiliación política, económica o de otro tipo, que coordina organizaciones campesinas, a pequeños y medianos

2. Los desequilibrios sociales internos que se aceleran en el mundo rural, debido a los efectos de la P.A.C. iniciada en los años sesenta, conducen a una revisión de presupuestos. La declaración de intenciones del Parlamento Europeo con la publicación del documento "El futuro del mundo rural" (COM.1988) es el inicio de un difícil camino por dar respuestas globales, que tiene su continuidad en "La declaración de Cork: un mundo rural vivo, y su concreción en las políticas específicas delimitadas en la "Comunicación Agenda 2000: por una Europa más fuerte y amplia" (COM, 97) que la Comisión Europea presenta el 9 de Julio de 1997 en Bruselas. El posterior informe "Hacia una política europea para las áreas de montaña: problemas, impactos, medidas y adaptaciones necesarias (DGE VI Agricultura, (P.E. 1998)", donde se recogen reflexiones, medidas, estrategias y políticas aconsejadas para desarrollar estas áreas desfavorecidas, es también muy interesante para comprender esta problemática.

3. www.viacampesina.org

productores, a mujeres rurales, a comunidades indígenas, gente sin tierra, jóvenes rurales y a trabajadores agrícolas migratorios.

Creada en 1993, en Mons (Bélgica), donde se celebró su primera Conferencia, agrupa a colectivos de 56 países de Asia, África, Europa y el continente Americano. Su objetivo principal es desarrollar la unidad de acción para promover relaciones económicas basadas en la igualdad y la justicia social, la preservación de la tierra, la soberanía alimentaria, la producción agrícola desde una base local y sostenible. Los tres ejes estratégicos sobre los que se articula su política son:

a) La promoción de un modelo descentralizado donde la producción alimentaria, el procesamiento, la distribución y el consumo están bajo el control de las comunidades mismas y no por las compañías transnacionales.

b) La lucha por la soberanía alimentaria de los pueblos. Es decir, el derecho de los pueblos, las naciones o las uniones de países a definir sus políticas agrícolas y de alimentos, sin ningún dumping frente a países terceros. Para ello, debe organizarse la producción y el consumo de alimentos acorde con las necesidades de las comunidades locales, otorgando prioridad a la producción para el consumo local y doméstico.

c) Esto implica el reconocimiento los derechos del campesinado a tener acceso a la tierra, el agua, las semillas y los recursos productivos, así como, a un adecuado suministro de servicios públicos.

Así pues, podemos concluir que alimentarse de forma saludable y sin condicionamientos monopolistas es prioritario para cualquier civilización; y, en estos momentos, afortunadamente emerge un nuevo campesinado que mira hacia los orígenes de la agricultura, la capacidad portadora de vida (nutrir al ser humano) y a la equidad social. Es un campesinado que está dando pasos cualitativos para recuperar las redes locales frente al control de las redes multinacionales, lo agroecológico frente a lo agroindustrial, la pedagogía de la salud frente a la dependencia fitosanitaria y farmacológica, la responsabilidad social ante las futuras generaciones frente al rendimiento a corto plazo, la organización social frente al aislamiento y a la paraplejia consumista.

Y aquí, a este lado del río está la corriente por la que debe discurrir el cauce del proyecto educador de la Universidad Rural Paulo Freire.

1.5. La urgente tarea educadora de poner las cosas en su sitio.

La historia del campesinado como clase social ha sido extremadamente agotadora y humillante, su objetivo ha sido permanentemente la supervivencia, y para cubrir sus necesidades básicas tuvo siempre que procurar primero la de su amo, patrón o cacique en cualquiera de los sistemas (feudal, capitalismo, socialismo). La mayor parte de su vida se circunscribía a sembrar y resembrar el terruño ajeno con el sudor propio de una frente acostumbrada a obedecer, solo con el sueño de un mundo más justo e igualitario. Sueño que, posiblemente, pretendieron buscar con ahínco en su complejo peregrinar, huyendo de la esclavitud hacia el empeño de un modelo urbano de existencia más amable. Sin embargo, el trabajo a destajo, la mortífera cadena de la fábrica y el hacinamiento en las periferias les estaban al acecho, hasta que, las revoluciones sociales y la visión fordista de la economía –elevemos los salarios del obrero para elevar el consumo- vinieron a enmendar

algo la plana, cuando menos, en los que nacían a este lado de Occidente. Esto cuando no, perdidos en la soledad periférica de la urbe, los hizo caer en la rueda monótona y voraz del "trabajo, luego consumo y consumo, luego trabajo".

Ahora bien, como dice John Berger (1979) con respecto a esas formas de vida campesina dependientes, que persiste hasta nuestros días en otras latitudes, las cosas hay que ponerlas en su sitio: "Toda idealización de ese modo de vida resulta imposible. En un mundo justo no existiría una clase social con estas características. Sin embargo, despachar la experiencia campesina como algo que pertenece al pasado y es irrelevante para la vida moderna; imaginar que los miles de años de cultura campesina no dejan una herencia para el futuro, sencillamente porque ésta casi nunca ha tomado la forma de objetos perdurables; seguir manteniendo, como se ha mantenido durante siglos, que es algo marginal a la civilización; todo ello es negar el valor de demasiada historia y de demasiadas vidas. No se puede tachar una parte de la historia como el que traza una raya sobre una cuenta saldada".

Efectivamente, esta actitud vejatoria y prepotente implantada por el poder político, económico y científico, que consideraba todo lo que provenía de la cultura rural como signo de atraso cultural, está pasando factura a un modelo económico que se ahoga en sí mismo por su apetito irracional y descarada arrogancia. La aceptación internacional del estrés que sufre el planeta, nuestra morada, debido a los efectos perversos de un modelo de desarrollo basado en el culto a la tecnología y en el crecimiento económico ilimitado es la prueba del delito de la deriva de nuestra civilización.

Por ello, a estas horas del recién inaugurado siglo, entre el caos diario de la urbe, las guerras instrumentalizadas y una debilitada biosfera, es más que necesario una decidida apuesta para poner en valor el patrimonio inmaterial de unas formas de vida campesinas que han logrado establecer un equilibrio entre la actividad del ser humano y su medio natural.

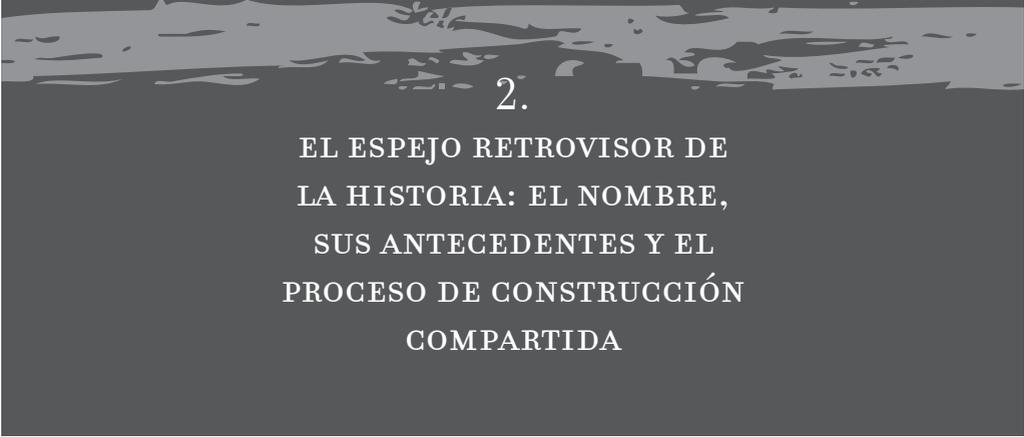
Las palabras de Berger no solo ilustran un deseo de restitución, sino que abren la puerta para resaltar la importancia que está teniendo la recuperación de los conocimientos tradicionales campesinos dentro del nuevo paradigma científico de la agroecología —base de la URPF, que se desarrolla más abajo—. En la década de los 70 tuvo lugar un renovado interés por el conocimiento ecológico y por las estrategias de las culturas rurales tradicionales. Numerosos estudios desplegados desde entonces demuestran cómo su propia racionalidad ecológica (Toledo, V.1993) en el manejo de los recursos naturales es susceptible de ser utilizada, a través de la imbricación con el conocimiento científico, para paliar, entre otras cosas, los desequilibrios de orden natural que la agricultura moderna está produciendo (Alonso Mielgo, A.M. 2000). Y a ello, al rescate y la transmisión del conocimiento y la sabiduría rural deben encaminarse, en primera instancia, la tarea de este proyecto de Universidad Rural.

Por otro lado, las exigencias del sistema productivo capitalista sobre la cultura rural están siendo determinantes y no debemos obviarlas. Al contrario, han de tenerse como referencia para construir procesos educativos transformadores de índole socioeconómicos: la necesidad de implantar una moderna cultura empresarial en lo rural es una necesidad relativamente reciente, que está expuesta a dificultades que se derivan del encuentro de dos culturas contrapuestas, la campesina y la capitalista. A las poblaciones rurales se les exige la difícil tarea que se deriva de la interpretación de nuevos papeles en la economía: su reconversión a empresariado agrícola productivista, o a un nuevo empresariado rural de servicios (restaurador, hostelero, guía medioambiental, industrial de ali-

mentos de calidad, etc.), o el ejercicio de la pluriactividad. En cualquiera de los casos y por si no fuera poco, hay un papel que se le asigna por su importancia, el de ser el administrador de los recursos naturales y guardián del paisaje.

En este sentido, los procesos educativos en todos sus órdenes, formales, no formales e informales, cobran una especial relevancia, ya que, estas poblaciones se han regido hasta no hace mucho por procesos educativos asentados en la transmisión oral, la práctica y la mimesis. Este hecho, su inexperiencia en procesos de aprendizaje académicos, va a condicionar en gran medida el ritmo de adaptación a una serie de nuevas necesidades de formación profesional que requieren no sólo el dominio técnico, sino la construcción de una base cultural en clave emancipadora.

En nuestro caso, partimos de que la educación ha de producir un efecto de desarrollo personal liberalizador y solidario; es decir, que la formación en y para la nueva cultura emprendedora debe permitir al individuo no solo adiestrarse en habilidades de carácter técnico-práctico, sino relanzarlo hacia actitudes de motivación hacia el aprendizaje permanente y a la transformación social de su entorno. Si el sistema económico-laboral solo piensa en términos de adaptación-entrenamiento, los procesos formativos que se generen desde esta propuesta de Universidad Rural Paulo Freire debieran orientarse hacia dinámicas de revelación, aprendizaje y cambio social.



2.

EL ESPEJO RETROVISOR DE
LA HISTORIA: EL NOMBRE,
SUS ANTECEDENTES Y EL
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN
COMPARTIDA

*"No es hacia abajo
ni hacia atrás la vida".*
Pablo Neruda

Este proyecto de Universidad Rural, como todo proceso sociopolítico, no surge de la nada. La rueda de la historia nos lleva a encontrar dentro de la cultura pedagógica a personas, instituciones y procesos que han venido, desde otra realidad antecesora y desde distintos ámbitos, a cuestionarse problemas, conflictos, finalidades y estrategias que vienen a coincidir en su estructura profunda: la necesidad de hacer de la educación un instrumento de transformación social y construcción colectiva de la esperanza en una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas Campesinas, el germen originario que dio lugar a la fundación de las universidades y, por supuesto, la práctica educadora de Paulo Freire son hitos reveladores para iluminar un camino incierto, por su complejidad pero realmente ilusionante. De ahí que sus motivaciones y el resultado de sus trabajos—la praxis histórica de sus inquietudes— sean justificadamente un referente consustancial para el desarrollo del proyecto educador en el que estamos inmersos.

2.1. La acción socioeducativa de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Fundada en 1876 por un grupo de catedráticos entre los que se encontraban Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, que fueron separados de la Universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral. Esto les obligó a seguir su oficio de educadores al margen de los centros universitarios del Estado.

Desde 1876 hasta la Guerra Civil de 1936, la ILE se convirtió en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española y en cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas, que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas. Colaboran en este sentido personalidades como Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Leon Tolstoi, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, Antonio Machado, etc.

Bajo su influencia se emprendieron desde diversos organismos públicos importantes reformas en los terrenos jurídico, educativo y social. Para nuestro interés hemos de resaltar el papel jugado por dos experiencias fundamentales durante la II República: las Universidades Populares y las Misiones Pedagógicas.

El primero de ellos es un intento de democratización de la cultura escolar donde se abren procesos pedagógicos de participación ciudadana ligadas a la educación popular y a la educación permanente, que incluso llega hasta nuestros días; si bien, habiéndose

desligado de los valores pedagógicos iniciales, tienden ya a ser propuestas edulcorantes al servicio del adiestramiento laboral del sistema económico.

Y el segundo, las Misiones Pedagógicas, tiene como objetivos hacer llegar la cultura a las clases más necesitadas de la periferia rural española. Con la iniciativa de agentes universitarios se ponen en marcha procesos de alfabetización, recopilación etnográfica, exposiciones, teatros, etc. que se pretende tengan una continuidad a través de los agentes culturales de las zonas, especialmente los maestros de enseñanza pública. Aunque su modelo es de carácter extensivo y provienen del contexto urbano, lo cierto es que se desarrolló desde el respeto hacia la identidad y la dignidad de aldeas y pueblos.

2.2. El movimiento pedagógico de las Escuelas Campesinas.

Siguiendo el trabajo de su analista (Díaz, T.1990), con el nombre de "Escuelas Campesinas" se agrupa un conjunto de experiencias de Educación de Adultos -al margen de la administración central y autonómica- nacidas en los años de la transición española en el medio rural de la comarca de Barco de Ávila, y que se va extendiendo a otras zonas de Castilla-León (Palencia, Salamanca, Segovia, etc.) y otras regiones del Estado (Galicia, Navarra, Extremadura, Andalucía, etc.)

Partiendo del compromiso con los problemas del mundo rural y desplegando una metodología que va desde la Animación Sociocultural hasta el Desarrollo Comunitario, este movimiento educativo consigue implicar a la población local en la construcción de su futuro inmediato. Sus antecedentes hay que encontrarlos en los Colegios Familiares Rurales (CFR) que se ponen en marcha en Valladolid en 1966 y con otra nomenclatura pero con igual metodología, las Escuelas Familiares Agrarias en Sevilla (1967). Ambas experiencias siguen el modelo francés de las Casas Familiares de aprendizaje rural, en 1935, teniendo un crecimiento rápido no solo en ese país, sino también en Italia, España, África y América Latina. Se caracterizan por: a) ser "colegios", en cuanto que son centros de formación profesional de primer grado con pedagogía en alternancia (tiempo escolar-tiempo de prácticas), comunitaria (abierta y ligada a los problemas del contexto), integradora (aspectos culturales y técnicos), familiar (parte de la motivación e integración familiar), activa (aprendizaje por investigación y descubrimiento); b) ser familiares, en cuanto que este contexto es el responsable jurídico (el titular del colegio es la asociación de padres), así como, el principal responsable educativo de la educación de los hijos; c) ser rurales, en cuanto que se constituyen en auténticos centros de animación de la vida rural.

En este sentido, la experiencia educativa que se genera en el Colegio Familiar Almanzor de Barco de Ávila (1973-75) es la que da lugar al inicio del movimiento de las Escuelas Campesinas. Con una pedagogía de adultos inspirada en Paulo Freire durante los años 1970-73, se llegó a la conclusión de que la solución a los problemas exigía formar una juventud que a largo plazo se enfrentase a la crisis del medio rural. Y se articula un proyecto de trabajo en base al trabajo de análisis y co-vivencia de la realidad rural de educadores-educandos. De su reglamento de uso interno se deducen su preocupación por recuperar la dignidad del campesinado, y por potenciar una educación basada en la reflexión activa sobre la experiencia propia de la persona, en su relación con el mundo físico y social de su contexto ("la experiencia es el libro de texto"). Una educación ligada a la construcción del diálogo personal y colectivo, a la participación ciudadana y a una perspectiva de desarrollo rural integrado.

2.3. Por qué llamar universidad a lo que está fuera de la Universidad y pretende no parecerse a ella.

Después de numerosos debates sobre la denominación que era más adecuada para este proyecto se concretó en llamarlo Universidad Rural y personalizarla en torno a la trayectoria educadora del pedagogo brasileño Paulo Freire.

El término "universidad" fue muy discutido por lo que representa en sí mismo como modelo cultural reproductor, y por un deseo constante de no repetir moldes académicos que tienen en la jerarquía y el autoritarismo sus máximos aliados. Pero finalmente fue aceptada en base a cuestiones esenciales que tienen que ver con su etimología y sus antecedentes: por un lado, "universidad" proviene del latín "universitas-atis", es decir, universalidad, totalidad, universo. Y este proyecto educador surge con la vocación de no pertenecer a nadie en particular, sino, por el contrario, levantarse organizadamente como lo hace el tallo de una simiente, de abajo arriba y de ahí a la belleza de polinizadores, vientos y territorios.

Por otro lado, el término universitas desde un punto de vista estrictamente educativo se aplicaba en el medioevo a toda comunidad organizada con cualquier fin educativo. Entre ellas, a partir del S.XII, se crearon comunidades de profesores y alumnos que tenían por objeto protegerlos contra la autoridad competente para cada caso y que intentase ejercer sobre ellos un exceso de dominio. Así fue como gradualmente el término Universidad se empezó a aplicar por antonomasia a las universidades de profesores y estudiantes, con lo que se pasa de la escuela catedralicia a la Universidad como institución autónoma (Abbagnano, N. - Visalberghi A. 1986).

En este caso del término universitas lo hacemos nuestro en el sentido de supervivencia y reacción, de organización comunitaria inquieta que vincula a las personas afines para protegerse y hacer valer sus derechos frente a un sistema injusto que en su dogmatismo social y económico les produce asfixia.

Finalmente abrazarse a la labor educadora de Paulo Freire no fue un obstáculo, puesto que a todos los que iniciaban la tarea les unía una sintonía pedagógica que podría resumirse con el significado profundo de uno de sus múltiples testimonios bibliográficos: la educación como práctica de libertad. Ni que decir tiene que su perspectiva conflictual y liberadora del hecho educativo, su ejemplo de compromiso participado con las comunidades rurales, su propuesta didáctica de horizontalidad en las relaciones educador/educando, su visión epistemológica de la construcción social del conocimiento; en síntesis, su propuesta de educación popular, pretenden ser un referente obligado de la labor pedagógica que se impulse desde este humilde proyecto de Universidad Rural.

2.4. La senda recorrida.

En el marco del III Foro por un Mundo Rural Vivo, organizado por Plataforma Rural / Alianzas por un Mundo Rural Vivo, celebrado durante los días 15, 16 y 17 de junio de 2001, en Navares de las Cuevas (Segovia), se decide dar los primeros pasos para la construcción de la UNIVERSIDAD RURAL.

La idea surgió de un grupo de trabajo que reflexionaba sobre la situación de la educación en el medio rural. Todas las instituciones educativas construyen sus programas

educativos con contenidos poco aptos para el campo e incluso portadores de valores anti-rurales que permiten abrir sendas hacia el éxodo rural. Se veía urgencia de una estructura formativa para nuestras gentes y quienes quieran seguir viviendo en los pueblos.

Los habitantes del medio rural necesitan una herramienta para fortalecer su cultura y todo un patrimonio de conocimientos tradicionales, depositados en la experiencia de los mayores, que son claves para la conservación de la biodiversidad.

La URPF se visualizaba como la oportunidad de construir un instrumento clave de formación para las personas que optan por vivir con orgullo en los pueblos. La sociedad actual tiene que dar un cambio de rumbo si no queremos encontrarnos en un callejón sin salida. El cambio significa volver a la tierra, volver a los pueblos, reencontrarnos con la naturaleza. El desarrollo sustentable del que tanto se habla no se puede construir de espaldas al campo. La URPF debía de hacer una propuesta formativa a partir del conocimiento y la sabiduría campesina, para desde ella facilitar procesos de defensa de la vida rural que tengan como resultado:

- Un desarrollo a escala humana.
- La sostenibilidad ecológica como base de la reproducción de la vida y la armonía entre todos los seres vivos.
- El respeto a la identidad y a la diversidad. La interculturalidad no como problema, sino como valor que no podemos dejar escapar de las manos.
- Las relaciones armoniosas entre hombre y mujer.
- La economía al servicio de las personas y de los pueblos.
- La creación de estructuras sociales que contemplen la democracia radical, expresada en la soberanía y la participación de las comunidades, el ejercicio de la igualdad y la fraternidad, la libertad como una construcción de la autonomía de las personas y de su sentido de la responsabilidad.
- La solidaridad como antropología de la ternura y el sentido comunitario de la vida: compartir, servir, ser solidarios con los más débiles...
- El conjunto de bienes y servicios como patrimonio común de la humanidad.

La construcción de la URPF ha sido el resultado de un proceso lento pero muy rico en contenidos. A lo largo del mismo han participado diferentes personas, todas ellas comprometidas con el proyecto. Entre ellos cabe destacar la presencia de asociaciones ligadas al desarrollo integral de nuestros pueblos, profesionales de los campos de la educación popular y no formal, de la animación sociocultural, de la agricultura, de la investigación y la Universidad, de Grupos de Acción Local (GAL). El trabajo realizado ha permitido que el proyecto no sea un manual escrito en un despacho por cuatro expertos científicos, sino el resultado de un trabajo participativo y reflexivo.

Previo a la puesta en marcha del proyecto de cooperación tuvimos la oportunidad de construir la idea de la URPF desde los siguientes eventos:

- Madrid, 28 de junio de 2002: primer encuentro de todas las personas interesadas en construir la Universidad Rural.
- Madrid, 30/31 de octubre de 2002: segundo encuentro entre promotores de la UR y expertos para avanzar en la idea de UR, construir el proyecto pedagógico y proponer formas de estructura organizativa y financiera.

- Benalauría (Málaga), 8/10 mayo de 2003: tercer encuentro entre promotores/as de la UR, donde se profundiza sobre los modelos de desarrollo a construir desde la UR y se avanza sobre el proyecto desde un punto de vista ideológico y pedagógico. Se construye un pequeño plan estratégico, donde se ve la posibilidad de proponer un proyecto de cooperación entre GAL sensibles a la idea de UR. Por último se decide sobre el nombre Universidad Rural Paulo Freire y los pasos a dar para dotarnos de un marco legal.
- Amayuelas de Abajo (Palencia), 7/9 de mayo de 2004: Taller de Formación de animadores locales, rescatando los conocimientos rurales.
- El Teularet (Valencia), 25/27 de abril de 2006: encuentro de formación, en el que actúa de facilitador Óscar Jara.

Proyecto de cooperación GAL

Para la puesta en pie de la URPF ha sido fundamental el vincular a todos los territorios con grupos URPF a través de un proyecto de cooperación interterritorial entre Grupos de Acción Local, que son entidades socioeconómicas que gestionan los fondos europeos (Leader – Proder) y con los que se ha financiado el trabajo de campo de investigación, dinamización, visualización e implantación de la idea URPF en cada uno de los territorios.

Este proyecto ha financiado el trabajo realizado durante año y medio en cada uno de los territorios en el período 2006-2008.

Los Grupos de Acción Local implicados en este proyecto han sido:

- EuroEume
- Páramos y Valles Palentinos
- CODINSE
- ASAM
- Asociación CEDER Sierra de Cádiz
- CEDER Serranía de Ronda
- Sierra del Segura
- Adiman: Asociación de Desarrollo Integral de la Manchuela Conquense

Asociación URPF

Las Asociaciones Comarcales.

La asociación comarcal es el marco organizativo del que nos vamos dotando para hacer operativa la idea de URPF. En la actualidad está constituidas siete Universidades Comarcales: Nordeste de Segovia, Páramos y Valles de Palencia, Tierra de Campos, Eume, Serranía de Ronda, Serranía de Cádiz y Sierra de Francia. El resto se encuentran en proceso de constitución.

La Asociación Estatal.

En Octubre del 2006 quedó constituida la Asociación Estatal de Universidades Rural, con el nombre de UNIVERSIDAD RURAL PAULO FREIRE.

La asociación Estatal quiere ser el marco organizativo y de encuentro de las diferentes Universidades Comarcales. Desde ella se intenta coordinar el trabajo local haciendo de éste una propuesta educativa colectiva para ofertar a la sociedad. También desde donde cuidar la filosofía, los contenidos de las diferentes propuestas y la pedagogía con que hemos de trabajar en los diferentes territorios

Actualmente la URPF está trabajando en los siguientes territorios:

- Serranía de Ronda – Málaga
- Sierra de Cádiz – Cádiz
- Tierra de Campos - León, Zamora, Valladolid y Palencia
- Paramos Valles – Palencia
- Sierras de Béjar y Francia – Salamanca
- Nordeste de Segovia – Segovia
- Río Eume – A Coruña
- Sierra Segura – Albacete
- Sierra Conquense – Cuenca

Otras Comarcas que se están incorporando al proyecto:

- Anoia – Barcelona
- Alburquerque – Badajoz
- Cañón del río Sil – Ourense
- Calatayud – Zaragoza
- Hoces del Cabriel – Valencia
- Sierra de Aracena – Huelva

Fases de trabajo

Contratación animadores locales

Un equipo de nueve personas ha trabajado durante dos años en las diferentes comarcas rescatando los conocimientos campesinos mediante el diálogo con las personas que mantienen dicho patrimonio, iniciando junto a ellas procesos de valorización y socialización.

Primer encuentro de formación de personas animadoras.

(3, 4 y 5 de octubre de 2006: construyendo la URPF)

Nos encontramos en Alvarella-Ecoturismo, Breanca – Coruña, Galicia. Fuimos acogidos por el GAL EUROEUME. Es el primer encuentro con los animadores/as del proyecto de cooperación. Éste permitió dar a conocer generar los primeros intercambios sobre el contenido, la formación metodológica necesaria, la sistematización de los resultados y construcción del calendario.

Visitas de las comarcas y reuniones con las/los animadores.

Por parte del equipo coordinador se ha hecho un seguimiento permanente del trabajo en cada una de las comarcas, guardando un equilibrio entre el respeto a la autonomía y a los ritmos y procesos que se daban en cada una y el cumplimiento de los objetivos marcados por el proyecto de cooperación. Hemos visitado todas las comarcas, mante-

niendo reuniones in situ con cada uno de los/as animadores/as y las personas más cercanas al proyecto: presidente y gerente del GAL, miembros de las Juntas Directivas de las asociaciones URPFs, etc. En función de las demandas de los/as animadores/as se han realizado otras visitas.

Segundo encuentro de formación de animadores/as.

(14, 15 y 16 de marzo de 2007)

Nos encontramos en Ronda (Málaga). Fuimos acogidos en la finca La Algaba y por el GAL Serranía de Ronda. Trabajamos los siguientes contenidos:

- Conocer las experiencias de URPF que han iniciado el trabajo docente y otras similares.
- Evaluar el trabajo de campo que están desarrollando los animadores.
- Construir colectivamente la guía metodológica para la concreción de los diferentes proyectos educativos comarcales.

Tercer encuentro de formación de animadores/as.

(4 de julio de 2007)

Nos encontramos en Madrid, la convocatoria quedó bautizada con el nombre de 'Encuentro intermedio'. No estaba en la programación, pero la reunión respondió a una necesidad sentida por el conjunto de animadores/as. Se querían aclarar dudas sobre el trabajo desarrollado en las diferentes comarcas.

Previo al encuentro, todos/as los/as animadores/as realizaron un ejercicio de reflexión previa sobre su situación personal.

Verdaderamente el encuentro sirvió para cubrir las necesidades planteadas por los animadores/as.

Feminario

Nos encontramos en Madrid el 22 de septiembre de 2007. El Feminario surge como propuesta de la URPF de la Serranía de Ronda. Se plantea una jornada para trabajar los indicadores de género en las actividades que realizamos en cada una de nuestras Comarcas y asociaciones. El Feminario fue precedido de un trabajo de reflexión previa sobre dichos indicadores, poniéndolos en común en la jornada de Madrid.

Quinto encuentro de animadores y diferentes actores de la URPF

(entre el 8 y 10 de febrero de 2008)

Nos encontramos en Cerezo de Abajo (Segovia) para poner en común los procesos seguidos en cada una de las comarcas y los resultados del trabajo realizado, resultados que se tienen que expresar en el Proyecto Educativo de cada una de las URPFs comarcales. La suma de dichos proyectos es el Proyecto Educativo que la URPF estatal presentará a la sociedad española. En el encuentro participamos todos los actores/as implicados/as en el proceso de construcción de la URPF: animadores/as, sabios/as, responsables de los GAL que han cooperado, miembros de las asociaciones comarcales de URPF y representantes de la URPF Estatal.

Reunión de trabajo del equipo redactor del Proyecto Educativo

Se llevó a cabo en Benalauría durante los días 28 y 29 de abril. Se esquematizaron y consensuaron los contenidos que debieran tener el documento base, denominado

Proyecto Pedagógico; se eligió a la comisión redactora que recayó sobre las Universidades de la Serranía de Ronda y Cádiz.

Simposio – acto de presentación de la URPF

El colofón del Proyecto de Cooperación fue el simposio a celebrar en Madrid el 20 Junio de 2008. Con este acto la UR se presenta ante la opinión pública y las Instituciones que tienen o podrían tener algún vínculo con el proyecto de URPF.

Material pedagógico

La preparación de los diferentes encuentros y seminarios de trabajo realizados antes y durante el proyecto de cooperación nos ha permitido construir un rico material que se concreta en los siguientes documentos de reflexión:

- El proyecto de U.R., elementos para el debate (encuentro 30/31 del 10 de 2002)
- Hacia un proyecto de Universidad Rural. Elementos para el debate. Grupo Montaña y Mesarrollo Ronda, junio 2002
- Propuesta de esquema de reflexión, diseño U.R. (encuentro 30/31 del 10 de 2002)
- Universidad Rural (Andrés Aganzo, para el encuentro de Benalauría (Málaga) 8/10 de mayo de 2003).
- Reconocimiento de aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo (Tomás Díaz, para el Taller de Amayuelas, 7/9 de mayo de 2004)
- Qué es la Investigación-acción-participativa (Alberto José Diéguez, para el Taller de Amayuelas, 7/9 de mayo de 2004)
- Experiencias latinoamericanas de Investigación -Acción- Participativa (Alberto José Diéguez, para el Taller de amayuelas, 7/9 de mayo de 2004)
- La construcción de la Universidad Rural Paulo Freire (David Gallar Hernández; mayo 2005)
- Sistematizando experiencias: apropiarse del futuro (Óscar Jara, para el encuentro de formación en El Teularet (Valencia), 25/27 de abril de 2006)
- La URPF de la Serranía de Ronda: investigación de experiencias en el territorio (Antonio Viñas, para el primer encuentro de formación, Galicia 3/5 de octubre de 2006).
- Los momentos metodológicos de una sistematización (Pep Aparicio, para el encuentro de formación, Galicia 3/5 de octubre de 2006).
- Guía pedagógica – plan de formación. El valor de la cooperación y el diálogo en la educación para la transformación personal social (Daniel Jover, para el encuentro de formación de Ronda (Málaga) 14/16 de marzo de 2007).

Imagen y difusión del proyecto

- Hoja informativa: se han elaborado 12 hojas informativas que han permitido la comunicación interna del conjunto de las experiencias comarcales

- y donde se ha ido expresando el proceso local de construcción de la URPF
- Entrenosotros: Colectivos de Acción Solidaria – CAS prestó su revista de comunicación interna para hacer un monográfico sobre la URPF.
 - Díptico: se publicó un díptico explicativo del proyecto URPF.
 - Diálogos: La revista *Diálogos* (especializada en pedagogía, educación y formación de personas adultas) dedicó el número 50 de su publicación exclusivamente al proyecto de URPF.
 - Presentación power point: Se realizó un power point para facilitar la presentación pública del proyecto URPF.
 - Portal web.
 - Manual de Identidad Corporativa.
 - Videos y otros instrumentos en cada una de las comarcas: casi todas las URPFs comarcales han producido su propio material audiovisual, recogiendo principalmente el trabajo de los conocimientos locales. El uso de la prensa local o el periódico de los diferentes GAL también han sido buenas herramientas de comunicación y de socialización del proyecto entre los habitantes de las comarcas
 - Documental presentación pública URPF: por último se ha elaborado un documental que recoge todo el proceso de construcción de la URPF en cada una de las Comarcas, documental que servirá de material de apoyo para los contenidos del simposio del 20 de junio 2008.

Objetivos cumplidos

Así pues, con todo el trabajo que se ha ido ejecutando, podemos decir que la URPF ha cumplido una serie de objetivos:

- Identificar las actividades tradicionales que pueden contribuir al desarrollo sostenible.
- Recoger el saber de los diferentes territorios rurales para darles la consideración de científicos.
- Poner en marcha una estructura organizativa, que con el nombre de Universidad Rural Paulo Freire coordine las actividades formativas.
- Crear una red de catedráticos/as en las distintas materias, bajo la denominación de la URPF, en disposición de ofrecer formación y divulgación para los territorios agrarios.
- Establecer una oferta formativa anual y acoger o colaborar en proyectos de investigación.
- Proporcionar temarios adaptados a las especialidades demandadas.
- Generar una estructura de gestión y organización que garantice el funcionamiento futuro de la URPF.

Las Cátedras de la URPF

La URPF se tiene que visibilizar a partir de las cátedras que en cada una de las Comarcas van descubriendo, junto a la población. Ellas son el marco desde donde diseñar la oferta formativa.

En la actualidad están definidas las siguientes cátedras:

SERRANÍA DE RONDA:

1. Vida rural y Monte Mediterráneo.
2. Dinamización Rural.

TIERRA DE CAMPOS:

1. Agroecología en sistemas agrícolas esteparios.
2. Construcción con tierra.
3. Gestión de residuos.
4. Dinamización rural en comarcas marginales.

SIERRAS DE BÉJAR Y FRANCIA:

1. Gestión del territorio.
2. Mantenimiento de la biodiversidad.

NORDESTE DE SEGOVIA:

1. Ganado Ovino.
2. Construcción sostenible: Cantería.

SIERRA DE CÁDIZ:

1. Semillas y variedades locales.
2. Gestión doméstica.

COMARCA DEL EUME:

1. Usos múltiples del monte.
2. Oficios tradicionales vinculados a la artesanía.

PÁRAMOS Y VALLES PALENTINOS:

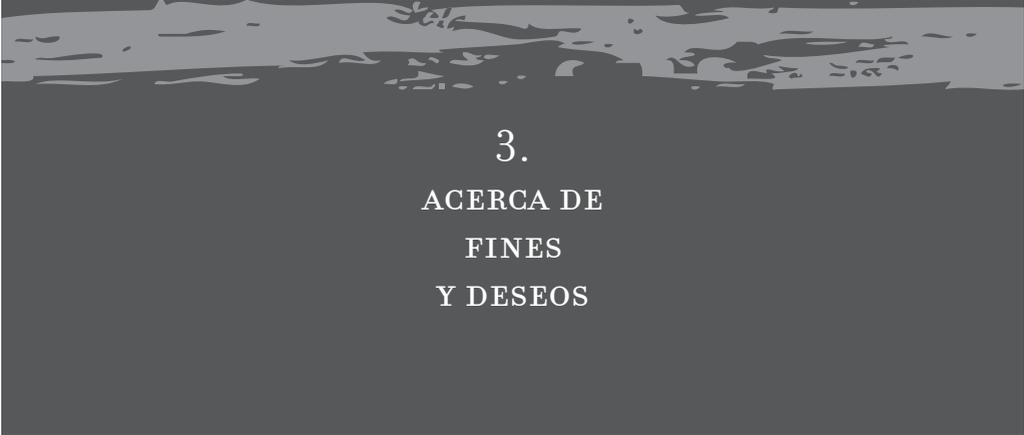
1. La comida.

SIERRA SEGURA EN ALBACETE:

1. Desarrollo sostenible a través de los recursos naturales.

SIERRA CONQUENSE:

1. Construcción de instrumentos musicales de cuerda.
2. Artesanía tradicional.



3.
ACERCA DE
FINES
Y DESEOS

No hay camino si no hay sueños que lo dibujen en un andar donde la posibilidad es abrevadero permanente; nada está determinado, hay siempre un espacio para plantear nuevas emociones, nuevos órdenes, nuevas relaciones. La URPF es un instrumento adecuado para ello. Un espacio de calor para reflexionar sobre la necesidad de revocar la huida hacia delante de una sociedad que vive más en la esquizofrenia que en el sentido común; para reflexionar sobre el estado de nuestra democracia, la ordenación de territorio, la economía sostenible, la identidad histórica como fuente de razones para existir y la educación liberadora como herramienta de cambio para procurar un desarrollo más acorde con las cosas esenciales de la vida: la sociabilidad levantada desde lo 'microfeliz', el bienestar de lo sencillo, la biología del amor.

3.1. Un mundo rural vivo y en pro de la democracia cultural y la soberanía alimentaria.

1. Que ordene sus territorios de forma integral a partir del respeto a la cultura local y a la idiosincrasia de cada una de las comarcas naturales, facilitando así los servicios públicos elementales para una vida digna: agua, luz, gestión de residuos, servicios sociales, educativos y culturales, espacios de encuentro y reunión, transporte, sanidad animal, etc. Un mundo rural donde los profesionales de la administración pública vivan y disfruten de la vida con nosotros.

2. Donde la actividad agrícola y ganadera sea la fuente de la economía local, manteniendo y fortaleciendo las agriculturas familiares y campesinas, facilitando el camino de la soberanía alimentaria y el derecho a que cualquier persona pueda acceder a una alimentación sana. Un espacio que tienda puentes hacia la agroecología y que esté libre de transgénicos y de grupos transnacionales que privaticen los recursos naturales, y donde puedan vivir en igualdad de condiciones las gentes del norte y del sur, los de la montaña y el llano, los del secano y el regadío, los de la mentira ciudad y la ciudad sueño. Un mundo rural para toda la ciudadanía del planeta.

3. En el que la economía esté al servicio de las personas y de su entorno natural y no a la inversa; las personas y el entorno al servicio de una economía depredadora. Una economía que promueva la biodiversidad y no el monocultivo, y que se sustente en la transformación y mejora de la producción agroalimentaria local de calidad, en el mantenimiento de la artesanía rescatando todo el saber hacer de las gentes de nuestros pueblos, e incorporando nuevas actividades y oficios inherentes a la evolución de toda sociedad abierta al cambio.

4. Responsable de la gestión integral de los recursos naturales, entre los que se encuentran, un uso social de la tierra, el mantenimiento y la mejora de los recursos agro-généticos, la nueva cultura del agua y la promoción de los sistemas de producción de energías renovables. Un mundo rural donde la tecnología no sea un fin en sí mismo, sino que se integre críticamente dentro de la actividad humana.

5. Que se construya desde la democracia cultural procurando estrategias de participación y organización de las poblaciones como vía de acción política en la defensa de sus identidades. Volver a ligar el valor de la palabra dada y el esfuerzo, el deseo y la confianza, el individuo y la colectividad, el compromiso social y la red.

3.2. La identidad histórica como fuente de enseñanza-aprendizaje y la comarca-territorio como espacio educativo.

La URPF parte del reconocimiento de la vida campesina, de la valorización y validación del saber popular y del saber práctico, de la experiencia como punto de partida de la educación y la creación sociocultural. Existen en el medio rural personas con un cúmulo de conocimientos de carácter empírico que, por su experiencia de vida y de trabajo, han venido desarrollando propuestas concretas dentro del campo de la producción sustentable. Y estas experiencias requieren ser tenidas en cuenta por el ámbito institucional a la hora de validar tecnologías apropiadas y esenciales en la actualidad para desarrollar el concepto de sustentabilidad. Volver a descubrirlas y rescatarlas para que no nos sigan allanando el saber y lo conviertan en un erial uniforme es un objetivo esencial en esta tarea educadora: ser, para que no sean por mí y afirmar la sabiduría rural y universal de los pueblos.

Por otro lado, la Legislación Autonómica sobre las organización territorial española está basada en las Comarcas. Esta opción política pretende corregir los profundos desequilibrios territoriales y al mismo tiempo ser la base de la nueva política de Acción Social. Es en este ámbito territorial donde se identifican las necesidades y aspiraciones de las comunidades y asimismo se encuentran presentes las Instituciones Públicas y las organizaciones sociales comprometidas con el medio rural. En la Comarca convergen todos los Planes Integrales de Desarrollo Rural dirigidos a promover, crear y mantener las condiciones estructurales que garanticen el futuro de las poblaciones locales. Es decir, están presentes no sólo los principios de integración y coordinación institucional, sino también de participación, de sustentabilidad, de innovación y diversidad socioeconómica.

De ahí que esta Universidad ha de superar los planteamientos sectoriales mediante la construcción abierta y plural del conjunto de movimientos sociales y sus potencialidades comarcales. La expresión más genuina de los grupos conectados con la Universidad debe tener una articulación territorial comarcal (Aganzo, A. 2003).

3.3. La educación liberadora es movimiento de sensibilidades, de personas y colectivos comprometidos al pronunciar y escribir la palabra mundo.

Esta Universidad se constituye como un movimiento asociativo que intenta construir una forma de educación propia en base a los siguientes principios reguladores:

a) Una Universidad de la experiencia que problematice la realidad y parta de cada

persona con conocimientos, prácticas y experiencias adquiridas que nos cualifican como agentes de cambio social. Y que nos invite a investigar sobre nuestras formas de aprendizaje (personal y colectivo) y a enfrentar nuestra realidad local a la global como base para crear un pensamiento crítico y autónomo.

b) Interactiva y mediadora, que cree un espacio educativo de recreación y protección de los saberes tradicionales campesinos, y que sea mediadora entre el saber popular y el saber científico, entre el dominio académico de la universidad oficial y la práctica de los aprendizajes en la vida.

c) Comprometida, que responda a las nuevas necesidades del mundo rural desde la construcción de un espacio de diálogo desde la realidad sentida; y que promueva una educación que posibilite un cambio de actitud en las poblaciones rurales, que ayude a modificar las creencias personales y colectivas que nos inmovilizan: de la cultura de la normalización a la cultura de la indignación, cuyo objetivo ha de ser la organización de la esperanza.

d) Participativa, donde el diálogo y la comunicación fluyan en todos los sentidos, capaz de generar y construir debates, análisis y respuestas, creando redes de experiencias en las propias comarcas como un encuentro de ideas permanente. De manera especial crear alianzas estratégicas para un nuevo entendimiento entre el mundo rural y el mundo urbano en base a la sustentabilidad.

e) Innovadora, que no repita modelos educativos al uso (jerárquicos, bancarios, alejados de la realidad, memorísticos, individualistas, competitivos, excluyentes, etc.), sino que se atreva a construir un modelo pedagógico nuevo: comprensivo, dialógico, sensitivo, práctico, incluyente, informal, liberador, emancipador y cooperativo.

f) Actualizada, promoviendo y considerando el empleo de las nuevas tecnologías no como un fin en sí mismo, sino como un recurso didáctico y una herramienta útil al servicio del desarrollo de las personas.

g) Investigadora, en un doble sentido, por un lado creando estrategias y dinámicas para construir conocimientos válidos para aplicar al desarrollo local y al fortalecimiento de la identidad rural; y por otro, implicando a la población de manera participada en la tarea de reconstrucción crítica y permanente de esos saberes y conocimientos.

h) Certificada, que consiga alianzas estratégicas para validar los conocimientos y las prácticas adquiridas y experimentadas. Tanto facilitadora de acceso a las poblaciones rurales al mundo académico-formal (infantil-secundaria-bachiller-universidad), como avalando experiencias y procesos socioeducativos y económico-empresariales que se desarrollen en el territorio y sean relevantes como "escuelas de experiencias rurales". A medio y largo plazo ha de ser un espacio de referencia de buenas prácticas educadoras relacionadas con el desarrollo local/rural.

i) Creadora de empleo e igualdad social, que frente a prácticas laborales que atentan contra el desarrollo sustentable, potencie habilidades técnicas y personales para el desarrollo de oficios con metodologías prácticas y adaptadas a las necesidades de la población rural. Es decir, siendo creadora de sensibilidades y vocaciones (laborales, sociales, políticas, medioambientales, artísticas, etc.), e igualdad social (hombre-mujer / población urbana-población rural) desde los valores de la solidaridad, la justicia y el desarrollo a escala humana.

j) Impregnada de búsqueda de equilibrio con la naturaleza, que parta de una concepción humana como ser vivo en armonía con su entorno, que posibilite una visión bio-

céntrica y supere la cultura antropocéntrica donde la humanidad es el centro del mundo y camina sin límites hacia una omnipotencia que está poniendo en peligro la salud del planeta. La ética ecológica ha de ser un marco de trabajo para afrontar este reto de "rehumanización" donde la conciencia de hombres y mujeres debe reajustarse a su condición de naturaleza viva.

3.4. La opción por un nuevo desarrollo local/global.

El movimiento de Universidades Rurales Paulo Freire que se está creando en el Estado Español quiere ser una aportación firme, desde lo educativo, a esa necesidad de cambio de rumbo que necesita la sociedad actual y especialmente la sociedad rural. El proyecto de URPF intenta ser un proyecto para la movilización ciudadana y la transformación social; es un proyecto político, no partidista, pero no neutral. Por eso es un proyecto educativo. El acto de educar es un acto de 'ver' e interpretar el mundo que nos rodea para 'transformarlo' y, por eso, es un acto político donde hombres y mujeres asumimos las riendas de nuestra propia historia, dejando de ser meros objetos de trabajo y de consumo.

Desde la URPF se intenta crear espacios donde la ciudadanía adquiramos capacidades para analizar los acontecimientos globales/locales e ir construyendo propuestas alternativas que mejoren las condiciones de vida de las personas en cada uno de los territorios donde realizamos dichas prácticas, especialmente las personas que forman las listas de los colectivos más desfavorecidos.

Desde una perspectiva global, tenemos claro que lo 'campesino' es nuestra vía. La cultura campesina, con todas sus contradicciones e imperfecciones, encierra las claves para plantear de manera más correcta la construcción de otros modelos de desarrollo local. Es difícil encontrar hechos tan científicos como los probados en dicha cultura a través de cientos de años de experimentación.

La URPF es el resultado de un proceso de resistencia y de toma de conciencia del valor de la cultura rural. Somos grupos diversos, de diferentes comarcas y regiones, como diversa es la realidad y la riqueza de los lugares donde vivimos y trabajamos. A todos nos identifica la lucha por mantener vivos nuestros pueblos, a pesar de su actual decadencia; vivas nuestras agriculturas, a pesar de su constante dismantelamiento tras la imposición del modelo agroindustrial; vivos nuestros ecosistemas, a pesar de su galopante deterioro; y, sobre todo, la creencia firme de que vivir en el medio rural merece la pena.

Nuestra apuesta es clara, la URPF es un instrumento más para favorecer procesos que construyan un desarrollo a escala humana; donde, la sustentabilidad ecológica sea la base de la vida en armonía con todos los seres vivos y la interculturalidad sea un valor y no un problema; donde, se favorezcan las relaciones armoniosas entre hombre y mujer, se creen estructuras sociales que construyan la democracia participativa y radical, la solidaridad se contemple como antropología de la ternura y llene de sentido comunitario nuestra vida, y donde el conjunto de bienes y servicios sean patrimonio común de la humanidad.

En este contexto, la noción de desarrollo se concibe desde la perspectiva de un desarrollo rural integral. Aquel que, partiendo de un paradigma conflictivista, se configura como estrategia y metodología de planificación que persigue la organización autosuficiente de las comunidades rurales, en base a procesos de formación críticos, "concientizadores" y transformadores. Es un modelo de desarrollo comunitario, solidario y sustentable y, por lo

tanto, este planteamiento implica cambios profundos sobre la estructura social del sistema que afectan a una redistribución justa de la riqueza.



4.
BASES
TEÓRICAS

"La dignidad se construye desde las identidades y los lazos comunitarios. La pedagogía de la indignación de Freire nace de la tensión entre denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear. Su pedagogía de la esperanza se concretó en la construcción del poder desde ya, rechazando la arrogancia de un exceso de certezas. Su pedagogía de la pregunta se identificó con la necesidad de reinventar el poder y de dotarlo de un profundo sentido democrático. Su pedagogía del conflicto supo trascender el miedo que todos tenemos a los conflictos, y en lugar de echarlos a un lado, construir en torno a ellos espacios pedagógicos. Su pedagogía de la autonomía resultó una hermosa apuesta a la dignidad humana."
(Rebellato, 96)

4.1. Bases pedagógicas

Desde la Universidad Rural consideramos que la formación es un proceso complejo, que forma parte de procesos más amplios de desarrollo local. Hasta ahora ni la educación, ni el desarrollo se han considerado realmente como estrategias de emancipación real de los territorios rurales, sino como herramientas de lo que Freire llamaba extensionismo.

Las políticas dirigidas a la educación de personas adultas han tendido a mantener la situación de desventaja de las personas que participaban de ella, a crear la imagen de una necesidad individual de intervención, siempre en el plano psicológico y nunca social.

Según Federighi, (00) se han centrado en la oferta, es decir, la potenciación de la oferta del producto entendido éste como una obligación al consumo, al acceso exclusivamente a un determinado tipo de actividades formativas preestablecidas, no desde luego por las personas participantes. Ahora se están introduciendo las políticas de la demanda. Es decir, se ha aumentado espectacularmente la gama de actividades formativas y se ha facilitado el acceso a la formación. La conjugación de ambas políticas, de oferta y de demanda, que se están dando en muchos países, supone la mejora de condiciones para el ejercicio del derecho a la formación. Pero no deja de estar muy limitado, ya que tanto una como otra operan dentro del sistema, favorecen el acceso a lo existente, pero no el cambio de oferta, ni el cambio de las condiciones educativas del público que objetivamente podría beneficiarse pero que en realidad no accede a ella. No existe la posibilidad por parte de personas o grupos de seleccionar las finalidades y los contenidos de su formación (Gelpi, 95).

Así pues, incluso la ampliación de la oferta y de las condiciones de acceso individual no dejan de suponer que se ofrecen unas oportunidades educativas predeterminadas y funcionales al desarrollo, fundamentalmente económico. Esto supone un fuerte control de las posibilidades de desarrollo intelectual lo que verdaderamente impide que seamos más protagonistas de nuestros procesos formativos, y por ende, de nuestra vida. (Prado, 95).

Frente a la utilización de la educación de adultos para la producción y el éxito nacional en los mercados globales, a la reducción del valor de la enseñanza a su utilidad económica, de la formación de capital humano que asegure el éxito individual en los competitivos mercados de trabajo; surge una fuerte demanda de formación como oportunidad de desarrollo intelectual, que asegure la comprensión crítica, la alfabetización política, el desarrollo personal y el respeto mutuo, el rechazo a una educación impuesta y la posibilidad de controlar el poder de formarse, demanda que se encuentra con grandes dificultades para verse satisfecha. (Apple, 95; Federighi, 00)

Esta exclusión impide a los sujetos gestionar sus propios procesos formativos y, así les obliga a confiar sus recorridos formativos a la elección de otros sujetos, a aceptar las ofertas predeterminadas existentes. La falta de tales poderes impide asumir un rol protagonista en los propios procesos formativos, quedando como única facultad la posibilidad de exponerse a la intencionalidad educativa de otros, ya que no se posee la facultad de:

- Intervenir en los contextos de trabajo, de educación, culturales o sociales para contribuir a determinar la calidad educativa.
- Gestionar y determinar la calidad educativa de las relaciones entre personas dentro de tales contextos.
- Elegir los propios recorridos formativos dentro de los sistemas formativos y culturales.

Frente a esta situación consideramos que los conceptos desarrollados de Educación Permanente y Educación Popular pueden servirnos para transformar el papel de la educación en procesos de desarrollo locales democráticos.

Educación Permanente como marco de educación global

Para Gelpi (90) la Educación Permanente (EP) es una política global, siendo sinónimo de educación en general. Supone el repensar globalmente todas las soluciones educativas y no sólo añadir algunas soluciones al orden existente. Supone por tanto, la reestructuración del sistema educativo; el desarrollo de todas las posibilidades fuera del sistema haciendo de la persona el sujeto de su educación y abarcando todas las dimensiones de la vida. Vincula proyectos de formación y desarrollo, es integral, transescolar, participativo, descentralizado, no sectorializado, no cerrado, innovador, surge de las demandas sociales, es dinámico y supone que todo grupo puede ser educador.

Para sintetizar, hemos elegido la definición de Parra (95) que nos parece que incluye todas las perspectivas que pueden definir la educación permanente: "La educación permanente designa un proyecto, global, encaminado a reestructurar el sistema educativo y a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera de éste; es un proyecto donde la persona es sujeto de su educación, por la interacción permanente de sus acciones y su reflexión; no se limita a un periodo; abarca todas las dimensiones del saber, todos los conocimientos y prácticas, y pueden adquirirse por todos los medios; contribuye a todas las formas de desarrollo de la personalidad; son procesos educativos considerados como un todo a lo largo de toda la vida".(33)

Tiene mucho que ver con lo que la UNESCO definía, ya en 1976 como Educación de Personas Adultas (EPA): La Conferencia de Nairobi de 1976 define la Educación de Adultos (EA) como "la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por su sociedad, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les da una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e

independiente; (ésta) no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente”.

Características.

Queremos detenernos en algunas características de la Educación Permanente (EP) que nos parecen especialmente definitorias del modelo educativo al que nos estamos refiriendo.

Agentes y ámbitos de la educación permanente.

Para una EP real es necesario la organización de variedad de espacios físicos y tiempos cotidianos, es decir, la universalización del espacio educativo: en cualquier lugar puede darse una situación educativa.

Debe favorecer la autoformación individual y colectiva y la creación de nuevos conocimientos, así como la ampliación de posibilidades de educación institucional. Es decir, la multiplicación de las posibilidades de aprender, tanto de las que ofrece la sociedad, como las que nosotros, como agentes de nuestra propia educación, seamos capaces de establecer a través de la interacción permanente entre acciones y reflexión.

Los agentes educativos son no sólo la administración educativa, sino muchas otras administraciones, y sobre todo las organizaciones y grupos sociales y ciudadanos, que deben administrar una parte importante de las actividades educativas

Dos son los ejes sobre las que debe trabajar la Educación Permanente como práctica social: por una parte la actividad vinculada a la posibilidad de hacer frente a las nuevas realidades del mercado laboral, generando alternativas educativas relacionadas con el trabajo y la resolución de necesidades básicas; el otro se centra en la necesidad de vincular la educación a un proyecto de democratización social, de forma que por una parte se analicen los contenidos y conocimientos que se están construyendo, y por otro dote de instrumentos para desarrollar la participación social (Brusilovsky, 95).

Es pues una educación para todas, de todas y por todas las personas. Todas han de intervenir en el diseño y la gestión; todas pueden convertirse en educadoras, y va dirigida a todas.

Capacidades a desarrollar.

La EP debe potenciar personalidades más complejas y adaptativas, con capacidad de análisis y crítica continua, así como el desarrollo de nuevos valores. Debe facilitar herramientas para que todos tengan la posibilidad de participar en todas las manifestaciones de la vida social. Debe así mismo darnos la posibilidad de adaptarnos a esta sociedad en cambio permanente y ayudarnos en las nuevas alfabetizaciones a que debemos someternos, para entender y manejar nuestro mundo. Entre ellas las necesarias para manejarnos en esta “selva de información”, para estructurarla y utilizarla.

Pero quizás todas las capacidades podrían estar incluidas en los cuatro aprendizajes básicos que propone el Informe Delors (Delors, 96), y que significan los cuatro pilares de cualquier conocimiento: aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a conocer.

Participación.

Esta educación parte de las demandas de los grupos y personas, pero planteadas desde procesos de autorreflexión y desarrollo, no de un sistema de valores competitivo.

Pretende por tanto el desarrollo personal y colectivo, a partir de la movilización de recursos de la comunidad, y dirigida al desarrollo de ésta.

Está centrada, no en el ámbito escolar sino en el de la cultura popular, en el de la identidad colectiva. No está aislada, sino totalmente incardinada en su contexto social, cultural y económico; y está abierta a las aportaciones culturales, artísticas, científicas o tecnológicas.

Pretende la participación de los grupos sociales en la gestión, el diseño, la ejecución y el control de todos los procesos educativos, así como en sus condiciones.

Es, en fin, un proceso educativo permanente, flexible, multidireccional, integral e integrador, innovador, dinámico. Abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos.

El aprendizaje biográfico.

Prado (97) nos presenta el "aprendizaje biográfico" como propuesta a nivel metodológico, centrada en la forma en que aprenden los adultos.

Parte de que los participantes en procesos de educación tienen que ser protagonistas de sus propias vidas. Esto requiere de un cambio de paradigma en la concepción sobre el aprendizaje: "Aprendizaje biográfico". Las personas están inmersas en procesos de educación permanente y en experiencias educativas que se producen en su vida cotidiana, es decir, en procesos no formales e informales de aprendizaje. Por tanto su aprendizaje se da, no en las escuelas, sino en sus vidas cotidianas, en el trabajo y mediante la comunicación. Esta forma natural de aprender debe constituirse como el punto de partida para la educación permanente. Esta es la base verdadera para activar la demanda individual para la educación

La forma de aprender se centra en que las intervenciones educativas, los estímulos se traducen al "lenguaje experiencial" del participante y se valora en base a esto. Es decir, el aspecto dominante no es el estímulo externo sino la lógica interna del sistema, el aprendizaje sería un proceso de procesamiento autónomo de impresiones externas, es decir, la construcción creativa de la realidad desde la perspectiva del que aprende. La motivación entonces está en el clima que propicie el desarrollo de aprendizaje autodirigido y potencie el proceso "natural" de aprendizaje.

"La construcción biográfica", se convierte en el concepto clave, ésta es única, tiene su propia forma interna y sus raíces sociales. Es a partir de la propia historia de las experiencias de trabajo, educativas, sociales, que nos vamos construyendo, y es a partir de ésta que podemos desarrollar nuevos intereses, resolver nuevos desafíos y aprender con los otros. Así también las necesidades individuales se conectan con la acción social (Prado, 97).

Formación Profesional Cultural.

Al lado de una educación de adultos que forma para el desarrollo personal y colectivo, la formación profesional que se inscribe en este marco no sólo ha de consistir en entrenamiento para cubrir las necesidades inmediatas del mercado laboral, ha de contribuir a la comprensión de los sistemas productivos y sociales donde nos ubicamos.

Freire considera, que la formación profesional no puede reducirse a un puro entrenamiento técnico. "Esta es la manera necesariamente estrecha de capacitar que a la clase dominante le interesa, la que reproduce a la clase trabajadora como tal. Tiene el derecho de conocer los orígenes de la tecnología, así como el de tomarla como objeto de su curiosidad y reflexión. Dentro de una visión progresista no es posible dicotomizar lo técnico de lo político" (Freire, 96:126)

No es posible enseñar técnicas ni problematizar toda la estructura en la que se dan esas técnicas sin comprendernos a nosotros mismos como seres históricos, culturales, políticos y sociales, sin comprender cómo funciona la sociedad (Freire, 96; 83)

Para conseguir este objetivo muchos autores abogan por hacer una formación que articule la formación técnica con la cultural, una formación general con el aporte de las culturas locales, que permita una "adaptación tecnológica en el futuro" (Gelpi, 90), que ponga de relieve los proyectos culturales y políticos subyacentes a las opciones tecnológicas y que permita una comprensión global de los procesos. Así como encontrar el sentido "a las complejidades de la vida cotidiana y situarse en el propio ámbito social y cultural" (Sánchez Torrado, 89:93).

Los movimientos sociales y la educación.

El ámbito que aquí nos interesa es el de la vida asociativa. Como nos dice (Federighi, 00) es el ámbito que prácticamente le queda al adulto con pocas posibilidades de acceso a las infraestructuras educativas, sean formales o no formales.

La participación en movimientos sociales, en asociaciones, puede ser muy educativa, pero también puede generar respuestas negativas. Al analizar esta dimensión de aprendizaje tenemos que poner particular atención a la deformación y a la trama de la reproducción y reconocimiento de las conciencias de la gente (Foley, 97).

Pero en otras muchas ocasiones, la población con menos acceso a la formación ha sido capaz de producir procesos de transformación, y formarse a pesar de ello. A través de diversas formas de vida asociada han sido capaces de contribuir a realizar sus "propios motivos de desarrollo, formarse a través de los valores educativos en la vida asociada" (Federighi, 00:13). Naturalmente no todas las asociaciones tiene la misma riqueza educativa; y según la hipótesis del autor que estamos utilizando, si la correlación entre indicadores intelectuales y asociativos no es inmediata, resulta a nivel general una correlación inversa: normalmente las formas de vida asociada de nivel inferior corresponden a los estamentos más favorecidos, mientras que a los sectores más populares corresponden formas de vida asociada con carácter más solidario (Federighi, 00)

Así, los sujetos de cambio son múltiples, y están generando nuevas formas de lucha, nuevas metodologías, nuevas propuestas y formas de aprender (Díaz, 92; Núñez, 98). Están además, dando nuevos significados sociales a la política, a la cultura, a la economía. Están "ensanchando los intereses políticos a todos los niveles en el terreno de la vida cotidiana" (Apple, 96:41). Esto hace que no sólo saquen a la luz el tema de la diversidad, sino sobre todo el tema de las condiciones de su posibilidad, es decir, una democracia de máximos y no de mínimos (Rebellato, 98a).

El hecho de participar en estas estructuras organizativas democráticas y con objetivos transformadores educa. La prácticas organizativas tienen necesariamente una dimensión educativa (De la Riva, 98), ya que pretenden no sólo una movilización, sino una acción estrechamente vinculada a la generación de conciencia. Esta es posible fundamen-

talmente cuando estos movimientos adquieren un sentido político, en el sentido de tener una "visión del mundo", de la sociedad. Serán más educativas, generarán más conciencia cuanto más democráticas y participativas sean en su estilo organizativo (que no en su discurso), desarrollen la capacidad de autoorganización y autogestión, desarrollen valores, memoria colectiva e identidad, o incorporen procesos educativos intencionales (Leis, 98). Será en el estilo de hacer en lo cotidiano, por tanto, donde muchos movimientos sociales están apuntando a nuevas formas que Villasante (99) llama "desbordes reversivos". Es decir, un hacer cotidiano, a partir de las experiencias convivenciales en los que se inscriben los procesos colectivos donde se adquieren auténticos aprendizajes que nos hacen más conscientes.

Así mismo frente a la realidad de la fragmentación y del aislamiento, lo que asume "un valor estratégico no es el gesto individual, sino la valoración educativa del relacionarse con otros" (Grupo Participación Ciudadana, 89:1). Es por tanto, en las propias relaciones interpersonales en la organización lo que nos permite educarnos y desarrollar capacidades. Es en ese estilo organizativo, democrático y de autogestión que se aprenden valores democráticos. Estos procedimientos, al margen del tema, aumentan significativamente las posibilidades de generar procesos instituyentes, porque son auténticas escuelas de democracia y creatividad social. Pero lo más importante es vivenciar estos saberes, incorporar en personas, grupos, movimientos, los saberes que se han desarrollado, no sólo como conocimientos teóricos, sino desarrollados prácticamente. Saberse manejar en las complejidades de la vida, aplicar praxis reflexivas ante los problemas, meterse en construcciones sociales creativas (Villasante, 99)

Rebellato (98) nos habla de que hay que replantearse la concepción del aprendizaje, evitar que quede en un tipo de racionalidad única; valorar y tener en cuenta tanto el proceso de aprendizaje que acompaña la acción colectiva para la transformación, como el descubrimiento y el desarrollo de las potencialidades de los actores sociales. Se trata según este autor, de mejorar la calidad de vida desarrollando capacidades, fortaleciendo la subjetividad propia y sus múltiples formas de expresión. Apple (96) nos recuerda también el potencial de los movimientos sociales para crear identidad colectiva, al ofrecer a sus miembros una visión distinta de sí mismos y de su mundo, distinta de la visión del mundo ofrecida por el orden social establecido.

Pero tal como hemos comentado, no todos los aprendizajes son emancipatorios. Es clave ver si las praxis cotidianas grupales abren o cierran la posibilidad del cambio. Lo que realmente revela donde van los procesos son los estilos concretos y prácticos (Villasante, 99). Para conseguir que sí lo sea, es necesario que la práctica se convierta en praxis. Es necesario que reflexionemos sobre ella y consigamos la coherencia metodológica entre nuestro actuar, las prácticas cotidianas, las formas de organizarnos; y las metas que nos planteamos y el marco teórico en el que nos desenvolvemos. Núñez (98a) habla de una pedagogía de la plena participación que "acompañada de una didáctica creativa coloca al educando, al activista, al militante como sujeto de la acción educativa y política y no como mero objeto" (Núñez, 98a:9)

Por tanto, es imprescindible el fortalecimiento de las organizaciones sociales, de los movimientos sociales para convertirnos en sujetos de nuestro propio proceso educativo, a nivel de control colectivo de los procesos a que nos sometemos, tanto en la educación formal, como no formal, como informal (Federighi, 00); para ello también tenemos que darnos cuenta de que la acción social es necesaria y posible, que nuestra participación en ellas va a generar procesos de cambio.

Todos estos aprendizajes que se producen de manera informal es necesario que de alguna forma los saquemos a la luz, para que se valoren en su justo término, que los reflexionemos y lo convirtamos en praxis. Para que lo articulemos y nos demos cuenta de que se ha producido (Foley, 97). Hay que "formalizarlos de alguna manera". Se trataría pues, de convertir las experiencias vividas en experiencias educativas, siempre a partir de los grupos sociales.

Por ello, podemos decir que cuando los procesos de educación no formal, y los movimientos sociales se han cruzado, han dado lugar a importantes procesos de cambio social. Los movimientos ciudadanos y sociales, de hecho, han ejercido de educadores, convirtiéndose en espacios educativos de primer orden. Así mismo, los movimientos de educación popular surgen de la interacción de movimientos sociales con carácter transformador, dedicadas a la organización y promoción de la comunidad y las acciones formativas que estas mismas, o los propios educadores, han generado (Lammerink, 98).

Rebellato (98a) nos habla del papel que los educadores de movimientos sociales pueden desempeñar como portadores de una memoria peligrosa; de todo su potencial de cambio. Pueden relacionar comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza. Esto les hace ser educadores "cruzadores de fronteras", es decir, comprometidos con la creación de espacios públicos donde coexistan la igualdad social, la diversidad y la democracia participativa. Por tanto, la tarea urgente de educadores y movimientos sociales es la de generar condiciones pedagógicas para que los educandos se conviertan en cruzadores de fronteras al fin de entender la alteridad y, además, crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades, romper los límites entre espacios educativos, espacios políticos, espacios productivos... Es preciso repensar la educación en contacto vivo con los movimientos sociales, desde prácticas emancipadoras, articulando formación competente y compromiso con la construcción de la democracia integral. Hacer la educación un lugar de investigación.

Paradigma crítico

Frente a una visión de la educación, y por tanto de la sociedad, dominada por la globalización y la magnificación de las variables económicas hasta convertirlas en rectoras de las propias relaciones sociales, se viene construyendo una nuevo paradigma, el paradigma crítico, a través de los movimientos sociales, de diversas corrientes educativas, de una nueva concepción de la ciencia y de los conocimientos, de la cultura y del papel de la sociedad civil. Vamos a utilizarla para enmarcar lo que se ha venido en llamar educación popular. Esta se quedaría muy pobre si tan sólo hablamos en términos pedagógicos, ya que asume unas coordenadas teórico-prácticas mucho más amplias, que podrían enmarcarse en la Educación Permanente de la que hemos hablado.

En su aspecto más centrado en la educación supone fundamentalmente, y como resumen de todas sus dimensiones, tres elementos: un compromiso ético de carácter sustantivo; una posición y compromiso político como la defensa de una idea de sociedad basada en la participación, y una propuesta metodológica y pedagógica, que sería el elemento de coherencia entre el decir y el hacer y que engloba una forma de conocer, aprehender y transformar comprometidamente el mundo (Núñez, 98b; SEP)

Vamos a detenernos en algunos de los elementos que conforman este paradigma en el que insertamos un trabajo educativo liberador.

Politicidad de la educación. La educación como parte de un proyecto político.

Toda forma de acción social, cultural, educativa es política; la pretendida neutralidad que se intenta revestir bajo un manto de opciones técnicas tiene detrás una opción política (Apple, 96). Política no en términos partidistas, monopolizada por una clase política profesionalizada sino como una opción ante el modelo de persona y de sociedad a la que se aspira (De la Riva, 91), de participación en el diseño de la propia comunidad (Pons y Alcazar, 95)

Pero quizás el que primero y más acertadamente indicó la politicidad de la educación fue Freire. Para él el hecho educativo es tan político como pedagógico, porque la dimensión política de la educación no es algo externo, sino que "toda ella es política" (Núñez, 98b:50). Por tanto, la educación dentro de un paradigma crítico es una tarea política que tiene como objetivo superar la delegación de responsabilidades y estimular la participación, sobre todo en los espacios de toma de decisiones (Pons y Alcazar, 95); aumentar la democracia desde abajo y capacitar a los individuos que han sido silenciados (Apple, 96). Implica concienciación, organización y acción intencionada, es decir, "implica ejercer el poder que se empieza a construir con la participación consciente, crítica y organizada en procesos pedagógico-políticos de carácter democrático" (Núñez, 98a:19). Implica que las estructuras educativas respondan a las comunidades, que no sean instituciones separadas sino relacionadas íntegramente con las experiencias políticas, culturales y económicas de la gente en su vida diaria (Apple, 96)

El proyecto político, el modelo social al que se aspira se basa en las identidades y las diversidades de las luchas de los movimientos sociales, en la construcción de una alternativa global desde la articulación de las diferencias (Rebellato, 99).

Por tanto, la educación debe estar en un proyecto político de liberación, o de formación de nuevos sujetos históricos: cuando se vinculan la liberación colectiva y la maduración personal tiene una alta capacidad subversiva. Freire (96) también propone que los procesos de conocimiento crítico de la realidad, si bien suponen un paso para superarla, han de estar ligados a la lucha política por la transformación de las condiciones concretas de esa realidad. La toma de conciencia abre camino a la crítica, y a la expresión de insatisfacciones personales primero y comunitarias después; es decir, a la participación política (Freire, 86). Esta debe ser radical, que es crítica y dialogal, en el sentido de comprometerse con la opción, que no sectaria, que sería algo totalmente acrítico y antirreflexivo. Por tanto, la lectura de la palabra debe ir unida a la lectura del mundo; la lectura del contexto a la lectura del texto (Freire, 96). La educación de personas adultas jamás puede separar, por tanto, la adquisición de herramientas de comprensión del mundo de un proceso político de lucha por la ciudadanía.

El reconocimiento de la dimensión política de la educación la convierte, pues, en un poderoso agente de transformación de la realidad social; la convierte en un poderoso instrumento para, como dice Carmona (90), formar ciudadanos que quieran (actitudes), sepan (conocimientos) y puedan (destrezas) ejercer como tales en cooperación (organizaciones sociales) con el resto de ciudadanos. Por tanto, su meta última no debe ser tanto la creación de nuevas formas pedagógicas, como nuevas metas sociales, nuevas relaciones sociales (Gutiérrez, 90)

Ética de la liberación y de la dignidad

El primer desafío es la construcción de una ética de la dignidad y del reconocimiento del otro, que necesita estar permanentemente nutrida por la memoria colectiva y por la solidaridad con la vida. Para ello es necesario en primer lugar, subvertir la normalidad. Hay que recobrar la capacidad de asombro y de indignación ante la injusticia, denunciar la "cultura de la normalidad" (Núñez, 99). Y sacudir las certezas paralizantes y relanzar las grandes preguntas. Subvertir un orden según el cual la pobreza es un justo castigo a la ineficiencia, que no condena la injusticia sino el fracaso. Si bien este cambio es difícil, ya que están sustentados por intereses hegemónicos, dominantes, no es imposible, ya que son históricos, y por tanto modificables.

Rebellato (98) habla de la construcción de una ética dialógica. Que parta de intereses comunicativos y emancipatorios. Pero para construir ésta no es posible consensuar excluyendo a los otros, no es posible construir la democracia olvidando y ocultando la exclusión. El desarrollo de una ética crítica, holística, madura supone pensar desde los bordes, es decir, desde las víctimas, desde los márgenes, donde los no integrados, los marginados pueden construir escenarios dialógicos entre sí y de confrontación con la opresión. Freire habla de la convivencia con los diferentes para luchar mejor contra los antagónicos (Freire, 96). Es decir, construir mayorías populares y progresistas para tener repercusiones prácticas (Villasante, 99).

El gran desafío de este modelo está en constituir la unidad en la diversidad, es decir, superar la fragmentación y apostar por la construcción de un nuevo bloque social capaz de plantear nuevas alternativas. Esto significa fortalecer las redes y articular las distintas experiencias, potenciando el protagonismo de las poblaciones. Supone apostar por la dignidad, escuchando las luchas populares y la cultura que eso ha generado, rescatándola del olvido. Ser digno es exigir el reconocimiento como sujetos, es reencontrarse consigo mismo, confiar en las propias capacidades y en sus potencialidades de vivir y luchar. Supone construir las alternativas con una dimensión de globalidad; ya que si ésta no existe, si no existe intencionalidad política en las luchas de los movimientos sociales y las experiencias locales pueden convertirse en perfectamente funcionales al sistema.

Ciencia como racionalidad emancipatoria

Es fundamental también el papel del conocimiento y las formas de producción de éste. Frente a una concepción de la ciencia como racionalidad instrumental, que no se pregunta por las finalidades, se plantea otro tipo de ciencia imbricada en los problemas sociales.

Muchos autores y autoras nos indican la imposibilidad de producir cualquier conocimiento que no tenga implicaciones éticas con el tiempo y el espacio en que sucede, y con las personas y modos de vida sociales de ese tiempo y espacio. Es decir, el conocimiento que producimos es engendrado por las condiciones sociales y culturales en que estamos inmersos; así como por nuestras pasiones y emociones, al mismo tiempo que estamos incidiendo en esas mismas condiciones, queramos o no.

La investigación, de esta forma, supone un "proceso de aproximación, inserción y reconstrucción de la realidad, que siempre es compleja y múltiple, engendrándose a partir de vínculos con los escenarios que se pretende investigar" (Moll, 00:37). Tal como decía

Freire, no hay sujeto y objeto de conocimiento, hay que rescatar por tanto, los saberes que los sujetos tienen acerca de lo que viven, lo que luchan, lo que sufren. Sólo es posible el conocimiento recuperando el sentido del diálogo y del encuentro con el otro en el seno de los procesos de investigación, así como la comprensión de los contextos que engendran distintas miradas sobre la realidad.

Gelpi (90) considera que las personas investigadoras también tienen una misión educativa de la sociedad, deben participar en el proceso educativo de la sociedad. Debe haber una bidireccionalidad entre investigador/a y sujeto investigado que permita abrir canales de expresión para todos e independencia y apertura para la investigación; de forma que estudie cómo enfrentarse a los cambios, que se investigue no sólo lo que le interesa al poder, sino lo que interesa a la población, que ésta pueda asumir el control de los contenidos.

Esta concepción lleva, como dice Díaz (92) contra la perspectiva liberal de lo no implicación, a la perspectiva radical de la implicación, del "formar parte" de Max-Neef (Moreira, 99). Superando la pseudo neutralidad se constituirá una científicidad que consiste en la explicitación del compromiso y de la naturaleza política de la producción del conocimiento; que busque otra forma de comprender la relación teoría/práctica o investigación/democracia. Que busca una comprensión para la transformación (De Souza, 90; Núñez, 98a) de las relaciones sociales y que no excluye sentimientos y afectos, y que se pregunta para quién son útiles los conocimientos que producimos.

Praxis como relación teoría-práctica

Igual que este paradigma considera la realidad como una totalidad compleja que no puede separarse en compartimentos, no focalizarse en un solo punto a riesgo de perder el sentido de lo que es, la educación, como práctica sociopedagógica política es inseparable de la teoría.

En toda la concepción crítica la praxis es un concepto rector. Praxis como "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo". (Freire, 73:43). La reflexión si es verdadera conduce a la práctica, la acción se hará praxis si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión. No habrá educación verdadera, no habrá "palabra verdadera" como dice Freire (83) que no sea unión entre acción y reflexión, que no sea praxis; por eso mismo no hay educación verdadera que no sea transformar el mundo.

En este proceso dialéctico permanente, se parte siempre de la práctica social y a partir de ella, sistematizándola va produciendo su propia interpretación teórica. A partir de ahí avanza en la teorización y confronta, incorpora y dialoga con la teoría ya existente, con las elaboraciones surgidas de otras prácticas; siendo un proceso permanente (Núñez, 98a).

También es un proceso imprescindible para desvelar cómo la ideología dominante deja sentir sus efectos en todas partes, la economía, la política... El sentido común de la gente se genera de forma natural en la vida cotidiana, vida que está preestructurada por la posición de clase. De esa forma esos elementos se convierten en auténticamente populares. Según Freire (83) sólo a través de la praxis es posible la inserción crítica de las masas en su realidad, y por tanto, la transformación de ésta. La reflexión teórica nos puede servir para "captar, entender y explicar el mundo histórico y sus procesos, y de esta forma conseguir una verdadera praxis de forma que podamos transformar esa realidad" (Apple, 96:30).

La tarea de educar será auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo en su realidad, le pierda el miedo a la libertad, pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad. Se trata de un proceso de concienciación, de liberación de su conciencia” (Freire, 86:14).

Educación Popular

Osorio (90) define la educación popular, como el ámbito específicamente educativo y cultural del proceso de constitución de un verdadero proyecto popular alternativo. Es decir, entroncando con lo que hemos venido defendiendo hasta ahora, la educación popular no es un método pedagógico que se acabe en sí mismo. Es parte de un proceso más amplio, que tiene un fuerte componente ético y está respaldado por un proyecto social concreto, busca el cambio social y el desarrollo de todas las potencialidades personales y colectivas. Así mismo, significa un proceso de educación de personas adultas tal como la definimos en el marco de la educación permanente. El “padre” de la educación popular es Freire, a él nos vamos a remitir para caracterizar esta educación, auxiliado por otros autores que defienden esta línea educativa.

Los procesos de educación popular, por tanto, son procesos político-pedagógicos, que buscan la formación de las personas de los sectores populares como sujetos críticos y creadores; se hace pues, desde una perspectiva de clase (Díaz Sánchez, 98). Debe por tanto contribuir a la construcción de nuevas subjetividades que se dirijan a la construcción de un nuevo proyecto histórico. Su lugar está fundamentalmente en aquellos espacios de organización, acción y representación social y política para fortalecer la organización social de forma que se orienten hacia un tipo distinto de poder que apunte a una cultura democrática y la transformación de las estructuras sociales (Núñez, 98; Jara, 98).

No se da aisladamente, sino que forma parte de procesos de desarrollo local, de la comunidad (Benavente, 90). Es una educación abierta a la vida, al trabajo, se basa en las necesidades de los sectores populares, y no puede separarse de los procesos económicos y políticos y culturales. Es participativa y una herramienta de transformación social.

No sólo se ocupa de la organización y el desarrollo, sino que son procesos muy centrados en la persona; suponen procesos de promoción humana, es decir, se dirigen al desarrollo individual, a la extensión de las capacidades personales y colectivas, la ampliación de expectativas, a la potenciación de la autonomía, favoreciendo la organización popular, y dotando de instrumentos para ejercer el derecho a participar (Razeto, 90; AAVV, 86).

Es una educación integral que une lo físico y lo intelectual, la teoría y la práctica, a través de la experiencia y la reflexión teórica. Se busca la formación de la persona, en su totalidad, no del trabajador, o del ciudadano. Se trata de una educación para la identidad (Gelpi, 95). Que nos ayude a navegar a través de los saberes, de los cambios. Está muy relacionada con la acción; y el conocimiento se construye socialmente en forma procesual y colectiva, donde todos aportan los conocimientos que se relacionan con sus experiencias y las integran.

Para Ruiz y Benayas (93) debe dirigirse a una sociedad sostenible y de responsabilidad global, para ello ha de ser permanente, afirmar valores que contribuyan a la transformación humana y social, que estimule una sociedad más justa y equilibrada, y fomente la responsabilidad individual y colectiva.

Elementos de la educación popular.

Hemos querido desmenuzar la que significa la educación popular en algunos de los elementos que nos parecen más significativos. Por supuesto, es un artificio que simplemente nos va a permitir desarrollar más ordenadamente nuestra exposición, aunque todos están interrelacionados. Los hemos querido diferenciar en tres tipos: los elementos que tienen más que ver con la propuesta pedagógica, que hemos llamado elementos educativos; los relacionados con la promoción y organización social, elementos sociales; y los relacionados con los aspectos culturales y de concepción del conocimiento, elementos culturales.

- Elementos Educativos

El diálogo como método.

La educación popular no es una, no podemos describir una manera de hacer las cosas determinadas ya que va a depender enormemente de los participantes y del contexto de cada situación educativa. Sin embargo, nos vamos a atrever a describir algunos principios metodológicos en los que se basan todas las actuaciones.

En primer lugar, y siguiendo a Freire (73, 86) la base del hecho educativo es el diálogo. Un diálogo auténtico, que sea comunicación en el que educadores y educandos se educan entre sí con la mediación del mundo. Lo primero que se pretende es la problematización del propio conocimiento, ya sea científico, ya sea experiencial, en su relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y transformarla. La educación es comunicación, diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber sino un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. La comunicación verdadera, la educación no es transferencia sino coparticipación en el acto de aprender.

Por tanto, la educación implica un acto permanente de descubrimiento y redescubrimiento de la realidad. Esto permite realizar un análisis crítico sobre ella, y permite tratar a los participantes como sujetos, con potencialidades y con saberes, y no como objetos. Este "trabajo educativo dialogal" permite el paso de una conciencia ingenua, donde la persona no tiene comprensión de los problemas, no capta la causalidad, pasando por la conciencia transitiva ingenua hasta llegar a la conciencia transitiva crítica. En este tipo de conciencia, gracias a la práctica del diálogo, hay profundidad en las interpretaciones, se niega la transferencia de responsabilidad. Supone una representación de las cosas y los hechos políticos, económicos, sociales, como se dan en la existencia, con sus correlaciones causales y circunstanciales. En cambio, la conciencia mágica, ingenua, supone fatalismo, capta los hechos otorgándoles un poder superior al que tiene. "Concienciar significa un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad, la capacidad para analizar críticamente causas y consecuencias y una acción eficaz y transformadora. Encierra la conciencia de dignidad de uno: una praxis de la libertad" (Freire, 86:14)

Pero toda comprensión crítica debe llevar a la acción, también crítica. Y tal como dice Gutiérrez (93) toda transformación de la realidad es necesaria y paralelamente una transformación personal.

De la Riva (91) nos propone una serie de rasgos y fases en las que podría definirse la propuesta metodológica, sin perder de vista, que más que en ninguna otra metodología,

la idea de proceso es consustancial a ésta. En primer lugar, el punto de partida es la propia experiencia de grupos y personas. Se trata de que estos recuperen y analicen su experiencia colectiva para descubrir cómo lo han hecho y para aprender nuevas formas de actuar colectivamente. Como vemos, ningún acto educativo se da en el vacío sino enmarcada en la realidad de cada grupo. Esto supone un triple diagnóstico: identificación del contexto; reconocimiento de valores culturales e ideológicos que configuran su visión de la realidad y determinan sus prácticas; identificación de la propia práctica. Es decir hacemos un cruce entre los datos objetivos y las razones subjetivas.

El siguiente paso supone la conceptualización y teorización de la práctica. No es suficiente conocer, es necesario comprender, es decir, sistematizar el conocimiento, incorporar nuevas visiones, ver la relación con realidades más amplias... Se trata de, a partir de lo que se sabe, incorporar nuevos conocimientos, elaborar nuevas síntesis, construir colectivamente nuevas formas de interpretar e intervenir en la realidad. Por último, se vuelve a la práctica. Es aquí, en la acción colectiva donde la educación popular adquiere su auténtico sentido, ya que más que una metodología para el conocimiento, se trata de una educación para la acción, mejor dicho, para la praxis.

Estos procesos requieren tener presentes una serie de principios que van a regir el quehacer educativo (Gutiérrez, 93; De la Riva, 91).

Es una educación participativa, tanto en la gestión como en la planificación o en las relaciones educativas, ya que sólo se educa para la democracia viviendo los valores democráticos, sólo se aprende a participar responsablemente participando. Ello obliga al diálogo, a la autogestión, a la confianza en las capacidades del educando para tomar decisiones

Es liberadora, la educación que es praxis social, debe ser activador del cambio, debe capacitar para tomar las riendas del propio desarrollo; debe ser una educación en la libertad, en la justicia, que estimule la autoorganización

Hace al participante sujeto de su propio proceso, considerándolo ser activo, individual en sus necesidades e intereses, y autónomo; lo hace responsable y comprometido con su realidad. Supera por tanto la dualidad educación y vida, convirtiéndose en un ejercicio de responsabilidad a nivel personal y político

Desarrolla una serie de capacidades que tiene más que ver con la vida social que con la académica: relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de organizarse, el sentido crítico, la valoración ética, la imaginación creativa, etc.

Relaciones educativas: educadores y educandos.

La educación bancaria considera a los educandos como objetos, no les deja ninguna iniciativa, simplemente la de ser receptáculos pasivos de los comunicados que les dona el educador. La ignorancia se absolutiviza, de forma que no tiene ningún saber que aportar. Sean educandos, pacientes de procesos de extensión o de intervención social o cultural son tratados como objetos, sin ningún poder de cambiar, de influir en su mundo. El mismo concepto sustituye educación por propaganda, que viene de un mundo cultural ajeno que se impone. Pretende hacer de la persona un depósito que recibe mecánicamente aquello que el hombre "superior", "moderno", "el profesor" que sabe, piensa que los demás deben aceptar (Freire, 83).

La educación bancaria no supera la contradicción educador-educando sino que la acentúa. De esta forma no puede servir nada más que a la domesticación, haciendo del educando un ser pasivo y de adaptación (Freire, 86). En la concepción liberadora, problematizadora, crítica, nadie educa a nadie, nadie se educa solo, las personas se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Esto no quiere decir que el diálogo entre educadores y educandos los haga iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. No anula la posibilidad de enseñar; al contrario, enseñar y aprender se dan verdaderamente cuando es posible el pensamiento crítico, inquieto. Toda educación es directiva, pero será manipuladora respecto a la visión del mundo que va adquiriendo el educando, cuando esa directividad necesaria interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora, de pensar críticamente del educando de forma restrictiva. Es entonces cuando se convierte en autoritaria y manipuladora (Freire, 96). Es pues necesario que los educadores actúen con cautela y analicen permanentemente sus claves de actuación y las imposiciones del llamado "currículum oculto".

En cuanto a los educandos, pierden su visión de ignorantes absolutos que la educación bancaria, que las situaciones de dominación, proyectan sobre ellos, valorizando su situación de sujetos y permitiendo el control sobre su propia experiencia educativa (Freire, 83), desarrollando de esta forma un aprendizaje significativo, práctico y transformador. Se convierten así en creadores, actualizadores, realizadores de su propio ser, convirtiéndose por la comunicación con los otros en actor y recreador de su historia (Gutiérrez, 93). Educadores y educandos tienen, por tanto, que compartir el control sobre las condiciones de producción del saber (Giroux, 94).

Deben, por tanto, hacer una pedagogía acorde con el contexto, oponerse a la organización vigente del saber. Tiene que proporcionar condiciones para que los educandos aprendan que sus historias y experiencias son importantes. El currículum tiene que organizarse en torno al saber que relaciona las comunidades, culturas, tradiciones que proporcionan el sentido de historia, de identidad y de situación. Han de afirmar y enriquecer críticamente los significados, el lenguaje, los saberes que los educandos utilizan para desenvolverse; tiene que propiciar un proceso de toma de conciencia. (Giroux, 94)

En cuanto a los destinatarios de la educación popular, podríamos decir que son toda la población, pero se dirige especialmente según De la Riva (91) a:

- Aquellos grupos y sectores sociales que tienen mayor necesidad de transformar y mejorar su vida y que carecen de las herramientas y recursos propios precisos. En nuestra sociedades duales se identifican con el tercer tercio
- También los sectores que cuentan con los recursos básicos pero que sin embargo, están socialmente excluidos de los procesos de participación y toma de decisiones en nuestra sociedad. No son sujetos de la vida social, sino objeto de las decisiones de otros
- También los multiplicadores sociales. Son aquellos que tienen capacidad de influencia y creación de opción social en su propio medio. Son los comunicadores, educadores, animadores, líderes naturales
- También los movimientos sociales, organizaciones civiles de colectivos y grupos sociales.

En realidad, más que destinatarios habría que hablar de protagonistas sujetos del aprendizaje colectivo, interactivo y vivencial que se trata de impulsar desde los propios colectivos. Y en nuestro caso el mundo rural y las agricultoras y agricultores son colectivos prioritarios.

Contexto. Lectura del mundo, análisis de la realidad.

Es imposible referirse a la educación sin referirse al contexto en el que se desenvuelve (Soler Roca, 98). Ninguna educación, como hemos visto, es neutra ni puede darse decontextualizadamente sin que obedezca a algún interés. Por tanto, toda pedagogía ha de fundamentarse en unos presupuestos teóricos y prácticos coherentes con la realidad concreta. (Pérez Tapias, 99)

Por eso también, no existe una educación popular, ya que ha de estar muy ubicada en su contexto. Está relacionada con las organizaciones populares y los movimientos sociales, y permanentemente se pregunta con qué sectores se está trabajando, por qué y cuáles son sus potencialidades transformadoras. Se plantea como una estrategia de respuesta concreta a cada realidad y sus necesidades de cambio (Leis, 97)

Pero el contexto no sólo define la educación popular, también es una fuente fundamental de conocimiento. Para el Informe Delors (96) sólo la mejor comprensión del contexto, del mundo que nos ha tocado vivir puede permitir un mejor conocimiento y desarrollo de sí mismo y de los demás.

El conocimiento del mundo se basa en su desvelamiento, y como dice Apple (96) la crítica es una forma de compromiso, uno de los últimos gestos de ciudadanía.

Los educadores populares tienen la exigencia de organizar procesos en los que la gente produzca, construya y se apropie de nuevos conocimientos. Procesos en los que se genere la capacidad de conceptualizar y no sólo de aprender conceptos, se adquieran hábitos mentales que configuren la creación de un conocimiento autónomo, integral y comprensivo, que no quiere decir individual, sino enraizado en lo colectivo (Sánchez Torrado, 89). Esa construcción colectiva permite enfrentar la realidad, cuestionándola para transformarla. Permite construir nuevas prácticas y nuevas teorías para la transformación social y para la creación de relaciones más humanas (Jara, 98).

Para Freire (83), conocer implica otros conceptos como el de acción transformadora o problematización de las relaciones con el mundo. No es un proceso por el cual un sujeto, convertido en objeto recibe dócil y pasivamente unos contenidos impuestos por otro. Por el contrario, requiere de una presencia activa y curiosa del sujeto frente al mundo, así como su acción transformadora sobre la realidad. Significa que partiendo de la visión del mundo del educando, se problematice su situación concreta para que captándola críticamente actúe también críticamente sobre ella. Cualquier proceso educativo tiene como objetivo fundamental el posibilitar a través de la problematización del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres la profundización de la conciencia de realidad en la cual están.

Esta profundización de la conciencia le permitirá percibir la realidad como una totalidad, superando la visión "focalista", visión que impide la posibilidad de una acción auténtica sobre ella. Se pretende una comprensión de nuestra realidad y de nuestra acción sobre ella, y avanzar de un conocimiento sensible a un conocimiento razonado. Por tanto, el conocimiento se construye en las relaciones hombre-mundo, y se perfecciona en la problematización crítica de esas relaciones (Freire, 83:39). Esto demanda un esfuerzo de concienciación.

Contenidos.

Los contenidos, en primer lugar, van a estar definidos por ese contexto, y por las necesidades sentidas por el grupo implicado en el proceso educativo. Esto muchas veces se ha confundido con una limitación a saberes y contenidos de carácter pragmático, útiles para resolver los problemas y necesidades vinculadas a lo cotidiano (Brusilovsky, 95). Pero si se queda ahí, esta educación puede convertirse en conservadora, ya que no permite superar los límites del saber pragmático, cotidiano, fragmentario, que impide una visión de la totalidad que permita su comprensión. Para Apple (96) incluso las disciplinas tradicionales han sido construidas a expensas del trabajo de la gente, por consiguiente es suyo y merecen que puedan adquirirlos y funcionalizarlos. Es necesario pues, articular las disciplinas tradicionales, o más escolares, con las culturas locales y con el mundo del trabajo. Es necesario desarrollar las posibilidades de analizar la realidad de forma flexible utilizando informaciones y conocimientos de todo tipo que permitan la comprensión de los hechos como parte de la totalidad que es la realidad histórica (Brisulovsky, 95).

Freire, si bien al principio no explicitó demasiado el tema de los contenidos, en su obra "Pedagogía de la esperanza" (96) desarrolla largamente su visión de este tema. Para él la educación nunca dejará de ser el "desocultamiento de la verdad". Para comenzar la tarea educativa, es imprescindible en primer lugar saber si coinciden mi lectura del mundo y la de los grupos o de la clase social a quien me dirija; segundo, se impone estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que sólo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guarda y se funda en otro tipo de saber; condicionados ambos por las propias realidades de las que parten y que en parte explican. Si hacemos una educación tal como hemos venido definiendo, entonces hay que partir del respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, a las distintas lecturas del mundo. Hay que partir del aquí y el ahora de los educandos, no del suyo propio de los educadores; es decir, de los "saberes de experiencia hechos".

Pero si enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil, tampoco significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, no quedarse. Hay que tener cuidado con la visión "focalista" de la realidad, que no comprende las relaciones entre las partes de la totalidad. Es necesario pasar del conocimiento en el plano de la experiencia vivida, que no puede negarse ni olvidarse, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos; y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen.

De esta forma, igual que es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen. Es precisamente la "lectura del mundo" la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de las situaciones de opresión, más allá de las cuales se encuentra lo "inédito viable", las posibles construcciones alternativas. Pero en coherencia con la visión dialéctica, la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares; ni puede reducirse a un ejercicio complaciente. La posición dialéctica implica la intervención de lo intelectual y vivencial sin menoscabo de ninguna.

Sea como fuere, el programa de contenidos no pueden ser una donación, algo impuesto, sino que será la devolución organizada de aquellos elementos que éste entregó de forma inestructurada. Parte de una investigación donde educadores y educandos esta-

blecen la ruta de aprendizaje a partir del universo temático del grupo concreto, para llegar a una auténtica praxis (Freire, 83).

Así, el curriculum, como tarea compartida entre educador y educando debe: partir de las necesidades personales y colectivas de los grupos; partir de los contextos concretos; articular las formas de conocimiento autóctono, las historias locales, con conocimientos universales; acercarse a una visión global del mundo, de la realidad; ser una herramienta para entender y transformar la realidad; proporcionar estrategias para la autonomía y el autoaprendizaje (Comisión pedagógica de Oporto, 98).

- Elementos sociales

Educar en la democracia. Construir democracia y poder.

La educación ciudadana para la democracia participativa requiere necesariamente una educación en valores como la justicia, la igualdad social, la solidaridad (Rebellato, 98a). Pero fundamentalmente requiere de la capacitación de los ciudadanos para que sean capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas. La democracia no sólo son unas normas formales, es la experiencia vivida de asunción del poder por parte de la inmensa mayoría. Hay que reivindicar por tanto los espacios educativos formales, no formales e informales como espacios democráticos, no sólo en cuanto al acceso sino en cuanto a la capacitación práctica de la mayoría en el espíritu de la democracia crítica (Giroux, 94)

También el Informe Delors (96) considera que en las complejas sociedades actuales la participación en un proyecto común rebasa el ámbito político estricto. Cada ciudadano debe asumir su responsabilidad y exigir su participación, por tanto, hay que preparar a cada persona para esa participación, permitiendo que conozca sus derechos y deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo colectivo.

Este compromiso de la educación con la democracia la lleva a participar en la lucha por una democracia con poder, construida desde abajo, desde la sociedad civil y desde las organizaciones populares. Esto lleva aparejado la crítica a los modelos de democracia basados en la neutralidad, la democracia de mínimos, y por supuesto la creación de un espacio crítico en el campo de la educación que critique las políticas y las éticas educativas basadas en la racionalidad económica (Rebellato, 98a).

Esta lucha democrática la centra Osorio (90) en el papel que debe cumplir la educación popular en el fortalecimiento de la sociedad y de las organizaciones populares. Implica varios aspectos: desarrollo y fortalecimiento de los actores sociales; la gobernabilidad económica progresiva; el fortalecimiento del sistema político y de la cultura democrática; y el fortalecimiento del Estado en su función interlocutora con la sociedad.

Para la Educación Popular de adultos significa profundizar la acción y la autonomía de los movimientos sociales, generando una pedagogía que consiga que la sociedad transforme sus demandas y necesidades en acciones colectivas, que influyan en las decisiones políticas. La tarea estratégica sería la de crear conocimientos y capacidades para entender y transformar la realidad.

Los ámbitos de actuación de la educación en ese empeño de profundización democrática serían (Osorio, 90):

- el desarrollo local y la democracia, habilitando las organizaciones sociales para la participación y la formulación de demandas y políticas sociales y educativas, educando para el cambio social. Los objetivos son la profundización de los espacios de poder de esas organizaciones orientadas a fortalecer capacidades y generar poderes sociales y políticos que nos lleven más allá de la mera autogestión de la pobreza (Rebellato, 99)
- revisar las bases de la economía política, proponiendo nuevas prácticas de desarrollo, que no arrinconen a grandes sectores en la pura supervivencia;
- la emergencia de un modelo de actividad educativa con adultos de sectores populares articulada orgánicamente con movimientos y organizaciones populares, que ponen en marcha procesos de acción consciente y organizada a partir de la reflexión crítica de la realidad, lo que va generando una propuesta político-educativa. No sólo es que los sujetos cambien su realidad objetiva, sino que en ese esfuerzo ambos elementos están cambiando permanentemente.

Los procesos emancipatorios de construcción de poder enfrentan una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en expertos, técnicos y políticos. La recuperación del poder de los ciudadanos y la deconstrucción de esa cultura autoritaria suponen unos espacios privilegiados de educación ya que requiere de un proceso de aprendizaje. Un aprendizaje de capacidades y habilidades, pero también de nuevas actitudes, nuevas identidades, nuevas subjetividades y nuevos estilos de relación que entiendan el poder como un servicio, como el "mandar obedeciendo" del movimiento zapatista; una ética distinta, capaz de contraponerse a la hegemónica (Rebellato, 98a).

Participación.

La participación podemos definirla como la intervención en la toma de decisiones (Benavente, 90), esto supone que se participa para producir un efecto en la vida económica, política, social. Brusilovsky (95) nos habla de dos tipos de participación, la real y la ilusoria. La real es aquella que permite ejercer influencia sobre las decisiones significativas de la vida de un grupo, de una institución. La ilusoria son aquellos mecanismos que producen la ilusión de ejercer influencia pero que sólo permiten ejecutar decisiones ajenas. Participar supone por tanto tener capacidad de decidir, controlar y evaluar procesos y proyectos, incluidos los educativos (Núñez, 98b). Pero también supone un acto de responsabilidad, no como algo intelectual, teórico, sino como un hecho vivencial; como lo contrario a la pasividad y la domesticación, al asistencialismo (Freire, 86).

El desafío es participar organizándose, de forma que se pueda ejercer esa capacidad de decisión e influencia. Organizarse con un modelo asequible, que permita crecer en el ejercicio cotidiano de responsabilidad, responsabilizándonos colectivamente de todos los aspectos que nos afectan (Del Río, 88). Participar es organizarse y es hacerlo democráticamente, es el elemento de radicalización de la democracia, según palabras de Núñez (98b), es decir, distribución del poder, poder real para decidir, proponer, controlar las acciones que van a conformar nuestra vida.

Pero todo ello requiere unas condiciones, condiciones sobre cuyo desarrollo la educación puede ejercer un importante papel. Condiciones que son tanto políticas y de

estructuras participativas, como psicosociales y de conocimiento. No podemos pretender que después de tanto tiempo delegando funciones en expertos y políticos la respuesta participativa sea inmediata, instantánea. Achacar el fracaso al desinterés o a la falta de cualificación de los demás equivale a pensar que sólo son ellos los que tiene que aprender mientras nosotros lo sabemos todo. Hay que saber qué formas "naturales" de participar tiene la gente, y cuáles de ellas pueden ser coherentes con el proyecto de sociedad que queremos. Hay que partir de procesos de investigación colectivo, donde cada uno aprenda y participe de las formas de los otros (Pons y Alcazar, 95; Núñez, 98b). Benavente (90) establece tres condiciones mínimas: información al alcance de todos los que forman parte del proceso, cierto grado de organización, y lograr una visión global del universo en que se participa, lo que exige una reflexión crítica. Todo ello ayudará a crear una "cultura de la participación" que permita romper esa cultura de la dependencia y la delegación (Núñez, 98b).

La educación popular tiene una serie de características que van a permitir el desarrollo de esas condiciones a las que aludíamos para que se dé una participación real. Quizás la participación, convertir a la persona que se educa en protagonista y sujeto de su propio proceso sea uno de los elementos definitorios de esta propuesta educativa. Por una parte busca una apropiación creadora de la práctica social de parte de los sujetos participantes, permitiendo a través de metodologías participativas pasar de la práctica a la teoría y viceversa en un proceso dialéctico pensamiento-acción; da preeminencia a una visión totalizadora de la realidad, facilitando la superación de las visiones focalistas; otorga importancia al logro de una visión crítica y creadora de la propia práctica, tanto en sus objetivos, como en sus estructuras y en su ejecución; posibilita que los sectores populares como actores locales adquieran la capacidad de pensar por sí mismos, generar conocimientos útiles y ser gestores de la transformación de realidades; otorga gran importancia a la recuperación de las historias de las luchas y de las construcciones colectivas fortaleciendo la memoria histórica de los logros populares (Gutiérrez, 93; Benavente, 90; Rebellato, 98a).

Por tanto, la verdadera participación requiere de procesos educativos que faciliten las condiciones para esa participación; así mismo, el propio proceso de participación, tal como el de organización requiere fuertes aprendizajes, de análisis, de reflexión, de organización y gestión, de tratamiento de la información; que ya se den estos de forma intencionada en procesos más o menos formalizados, o en la propia práctica social, de manera informal, no cabe duda que significan un desarrollo personal y de las propias capacidades extraordinario.

Subjetividad.

Hemos visto como el neoliberalismo no sólo era una estrategia económica, sino que se ha convertido en toda una ideología hegemónica con gran poder para infiltrarse y conformar el sentido común de todos nosotros. De ahí viene la necesidad de cambios estructurales y construcción de bloques alternativos, como del aprendizaje de nuevos valores, nuevas actitudes; en definitiva, nuevas subjetividades que confronten esa cultura hegemónica, ese tipo de relaciones y permitan la transformación social y personal.

Están siendo los nuevos movimientos sociales, indígenas, de mujeres, de educación popular los que están apostando más fuertemente por reconocer e incorporar aspectos y dimensiones de la vida personal, afectiva, social que hasta ahora se habían descuidado en las prácticas sociales y políticas. De esta forma, lo subjetivo, lo personal, lo íntimo, lo artístico, lo lúdico se integran a los demás aspectos sociales, económicos, políticos del pensamiento y la acción (Núñez, 98b, 98a).

Se trata de superar la división que se nos impone, entre lo público y lo privado, entre lo social y lo personal, entre inteligencia y emoción, lo racional y lo afectivo, descartando todo lo que no produce un valor y no puede traducirse en mercancía (Cutiérrez, 93; Núñez, 98b; Beltrán, 99) y empezar a mirarnos como personas completas.

- Elementos culturales

Cultura, e identidad.

Aunque ya hemos dedicado un apartado a describir lo que entendemos por cultura, vamos aquí a intentar explicitar en que sentido lo utilizamos y como la educación contribuye al desarrollo de una cultura coherente con los procesos de transformación social y personal que se propugnan.

Freire (86, 83) define la cultura como el resultado de la transformación que el hombre con su trabajo realiza sobre la naturaleza, es el aporte que hace al mundo, la adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación crítica y creadora, resultado de su trabajo y esfuerzo creador. La característica primordial de este mundo cultural o histórico creado por las personas es la intersujektividad, la intercomunicación.

Siguiendo con las definiciones, y en la misma línea, Leis (98) considera que es un proceso colectivo de creación y recreación que corresponde a una visión propia de la realidad, de la sociedad. Núñez (98b) por su parte, considera que es la forma en que las personas se relacionan con el mundo, para transformarlo. Se encuentra en torno a relaciones sociales y redes comunicativas y suponen la conjunción de distintos elementos que conforman una visión del mundo, del entorno, de los demás. Es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos de lenguaje, hábitos.

La cultura que tenemos cada uno tiene mucho que ver con la posición que ocupamos en la sociedad. Esa visión del mundo está recorrida por una visión de clase, de género, territorial... Esto significa que las clases populares han desarrollado una cultura influenciada por su posición social subalterna, por lo que asume muchos de los elementos de la cultura dominante, que posee muchos más medios para expresarse y un discurso mucho más excluyente. Pero también tiene un componente alternativo cuando toma conciencia y se rebela, se hace sujeto (Girardi). Será auténtica cultura popular cuando se dé un pensamiento autónomo.

En sociedades desiguales, donde unos grupos tienen más poder que otros, a la hora de expresar su cultura, los grupos más débiles desarrollan una cultura del silencio, como forma de resistencia cultural. Según Freire, será de esta cultura de resistencia de la que habrá que partir para construir ideologías que se opongan a las dominantes (Escobar, 98).

El papel de la educación cuando es popular comienza con dos estrategias básicas. Por una parte, la de trabajar con las experiencias y saberes vivenciales de los educandos para someterlos a debate y confirmación, de esta forma se autoafirman y se eleva la autoestima, valorando los elementos culturales propios. Se rompe así la imagen, el perfil que el poder siempre impone a los que no tienen poder, elaborando una identidad propia (Freire, 96). Por otra, la autocrítica de esas experiencias que son contradictorias por naturaleza y que no sólo contienen un potencial radical, sino también de dominación (Rodríguez Rojo, 97). De forma que se recuperen elementos positivos de identidad, de resistencia, de defensa o de impugnación que son los gérmenes de la cultura popular crítica. Cultura, por otra parte,

que no existe en cuanto a tal, sino que se construye cotidianamente de forma permanente y conflictiva (Núñez, 98b).

Esta actividad irá permitiendo romper la "cultura del silencio" a la que aludíamos antes y recuperar la dignidad "reencontrándonos con la esperanza, asumiéndonos como capaces de soñar y de realizar nuestros sueños" (Escobar, 98: 27).

Algunos autores prefieren hablar no de cultura popular, demasiado equívoca, sino de cultura política. Así, González Farazo (98) y el Grupo de desarrollo local (97) considera que el concepto de cultura del pueblo, popular, ha sido utilizado de forma abusiva para respaldar múltiples intervenciones, no siempre participativas, y que no tienen en cuenta ese carácter contradictorio al que hemos aludido. Prefieren llamar a la cultura propia, o popular crítica que hemos llamado aquí, cultura política. Con ésta alude al ciudadano, y representa el caudal cultural que permite a los miembros de una comunidad tomar parte activa en las decisiones que les afectan. La cultura política se basa en el análisis histórico e ideológico de las condiciones de vida. En ausencia de una sólida cultura política los proyectos se convierten en paternalistas. Núñez (98a) considera que esto forma parte de una pedagogía política, como proceso de construcción de poder. En ella se debe fundir los conocimientos del pueblo con aportes de carácter más elaborado científicamente que permitan una síntesis dialéctica y el desarrollo de una cultura política

Identidad.

Identidad y cultura están íntimamente unidas. Leis (98) nos habla de identidad ligada a la capacidad de decisión sobre la sociedad. Cuando hay una situación de subdesarrollo, marginación hay una pérdida de identidad y de capacidad de creación cultural. Si la cultura es procesual, múltiple, compleja, histórica, dinámica, así mismo la identidad supone un proceso de construcción dentro de la diversidad cultural (Núñez, 98b). La cultura para la identidad requiere de los elementos culturales propios, así como de los críticamente apropiados.

La educación debe entenderse en este ámbito como rescate de lo propio, y animadora de la diversidad (Gelpi, 90). En todo caso, recuperación de los contenidos transformadores y de la afirmación propia que contribuyen a la construcción de la identidad, identidad traspasada por cuestiones de género, de etnia, y de clase (Freire, 96). La dimensión afirmativa de la cultura popular radica, pues, en la existencia de formas y códigos populares que con su presencia afirman el sentido de identidad colectiva (Leis, 98). Para Gelpi (90) es una lucha para reconstruir nuestras identidades y descubrir otras nuevas.

Saberes previos.

En cualquier proceso educativo, de formación general, de capacitación, la persona adulta llega al lugar de aprendizaje cargada de experiencias personales y profesionales que hay que conocer, valorar, para apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje. Pero apoyándose en ellas, no desechándolas (Díaz, 95). Este autor nos habla del aprendizaje experiencial. La función de los procesos educativos con adultos es reconocer ese aprendizaje y ayudar a elaborarlo. La características que tiene este proceso son: es un aprendizaje que se realiza mediante el contacto directo pero reflexionado de la experiencia; no sólo integra factores cognitivos sino que moviliza la totalidad de la persona; se desarrolla en un contexto concreto, por tanto necesita de la reflexión para articularse con saberes más generales; se realizan en ámbitos formales, no formales e informales.

Por tanto, se trata de una tarea que implica: la problematización de la experiencia primera y la puesta en duda de las seguridades; la modificación de las representaciones de las relaciones del sujeto con los otros y con el mundo; y la elaboración de un nuevo saber (Díaz, 95).

Escudero (99) nos habla de las características de esa experiencia previa, en su dimensión de saberes populares gestados históricamente. Considera que estos saberes son comunes, universales, aunque revistan caracteres particulares en cada uno. Enlazan mitos y logo, leyenda y ciencia. Son saberes de trasvase que implican, por una parte, razonamientos y habilidades técnicas transferibles a otros oficios, a otros contextos, y por otra requieren que cada uno se plantee su trabajo, sus técnicas y herramientas no como algo ya dado y que sólo hay que aplicar, sino como algo en lo que está personalmente comprometido, requieren su creación y recreación constante; no se es usuario, sino creador.

Conocimientos, de la jerarquía al diálogo.

Como hemos visto hasta ahora, el conocimiento nunca es neutral. El conocimiento es poder, y la distribución y valoración de los conocimientos es parte de la distribución del poder (Apple, 96). Este se ejerce de dos maneras: por una parte para controlar lo que entendemos por "real"; la realidad no anda por ahí con etiquetas, lo que algo es, la función que tiene y el valor que se le da no son cosas naturales, sino realidades socialmente construidas. La segunda consiste en que esa realidad construida discursivamente sea aceptada como verdad indiscutible, "natural". Apple (96) nos propone que hagamos la siguiente pregunta: ¿cuál es el conocimiento que tiene más valor?, ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?

El conocimiento legitimado es el resultado pues, de unas complejas relaciones de poder. La educación interviene en esta legitimación respaldando el "conocimiento oficial", aún cuando es siempre un proceso político. Aún más, el resto del conocimiento tiene que ser descartado como no válido. Así, en los procesos educativos, pero también en los procesos de desarrollo aparecen enfrentados los conocimientos científicos, en manos de expertos, de técnicos, de profesores, normalmente externos a los grupos que los "sufren", que poseen el saber "legitimado" socialmente, el conocimiento con mayúsculas, mientras que el saber popular, de los campesinos, de los educandos, es excluido, deslegitimado, precisamente para que el otro pueda constituirse como legítimo (Morerira, 99; González Faraco, 98)

Para Leis (98) incluso hay una concepción asimétrica en cuanto a la consideración de quién tiene capacidad para realizar trabajo intelectual, entendido éste como medio para organizar el mundo y hacerlo inteligible, de forma que se obvia, se desconoce cómo los sectores populares producen, organizan y hacen circular sus saberes (Freire, 96)

La educación popular procura en su tarea recabar, dar valor y sistematizar los saberes que provienen de la experiencia con otros conocimientos que provienen del rigor científico de carácter más académico logrando nuevas síntesis. (Núñez, 98b). En el planteamiento de los procesos de construcción de poder en los que está involucrada la educación, adquiere enorme importancia el diálogo de saberes pues todo proceso de formación de la conciencia crítica, o construcción de poder, parte y se basa en el desarrollo de lo mejor y más útil del conocimiento tradicional, en la superación de todo aquello que aunque es parte de su cultura no es útil, y en la incorporación, también crítica del patrimonio del conocimiento y cultura universal (Núñez, 98b)

De esta manera se intenta superar la dicotomía entre saber popular y conocimiento científico transformando las actuales relaciones y posibilitando la generación de un nuevo conocimiento en el propio proceso de transformación (De Souza, 90). Adoptando incluso, los elementos metodológicos que poseen, y que implícitamente utilizan en muchas ocasiones; sistematizando la propia cultura a partir de esa metodología; consiguiendo una recuperación cultural y la síntesis de nuevas técnicas (Leis, 97)

La investigación en el proceso educativo.

Para Freire (96) no existe verdadera educación en cuyo proceso no haya investigación, investigación como pregunta, como indagación, como creatividad y curiosidad; así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente.

En el método de Freire, la investigación ocupa un lugar importante. Uno de los primeros pasos de éste es investigar el universo temático de los grupos participantes en el proceso, investigación que dará lugar al programa educativo, que no está preestablecido sino que se construye conjuntamente entre educadores y educandos; "los educandos se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador que a su vez también es investigador crítico" (Freire, 73:87). Por otra parte, toda investigación temática de carácter concientizador se hace pedagógica y toda educación verdadera se convierte en investigación. Cuanto más investigamos el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos, cuanto más nos educamos más continuamos investigando. La investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y más crítica cuanto más se fije en la comprensión de la totalidad.

Este tipo de investigación, conocida como Investigación Participativa (IP) o investigación crítica está íntimamente ligada a la educación popular; incluso tienen la misma fundamentación epistemológica: ambas suponen un proceso de desvelamiento de la realidad social para transformarla en beneficio de los sectores más oprimidos (Palazón, 92). Tres son las dimensiones que posee la Investigación Popular: dimensión pedagógica, dimensión epistemológica, como producción de conocimiento en la perspectiva de la transformación de las relaciones sociales desiguales; y técnica, con la utilización de procedimientos rigurosos (De Souza, 90). La dimensión educativa la tomamos centrándonos en los procesos de aprendizaje colectivo, donde el aprender se convierte en investigar, y la enseñanza en enseñar ese proceso de reflexión y acción (Lammerink, 98). Para Jara (97) debe ser un trabajo auténticamente educativo, insertado en la praxis social, desde una perspectiva crítica y comprometida con los intereses populares. Ambas, IP y EP tienen una serie de rasgos comunes que hace que ambos procesos formen parte de un único proceso de promoción y organización popular (Jara, 97; Lammerink, 98).

La participación en los procesos de investigación, no suponen la participación de los investigados, supone más bien, que el proceso de investigación participa orgánicamente en los procesos de empoderamiento y organización de los investigados. Se trata de que se convierta en instrumento en manos de la población, considerada esta como sujetos capaces de cambiar su realidad (Lammerink, 98)

La educación en procesos integrales de transformación

Como hemos visto, consideramos que la realidad es una sola. Es total, histórica, contradictoria y compleja pero es una y total. Tanto su conocimiento como el actuar sobre

ella para transformarla, debe ser enfocado desde esta perspectiva de totalidad, superando los focalismos. Ante esta perspectiva de totalidad, sólo puede proponerse una práctica integral que “no es la EP, ni la IP, ni el feminismo o el ecodesarrollo, no se trata de sumar estas propuestas, sino de trenzarlas integradoramente en un proceso de transformación de la realidad en cuestión” (Núñez, 98a:16). En ella, la persona es protagonista y sujeto de la praxis histórica: confrontándose con la realidad, elemento de esa misma realidad, contradictoria, puede construir soluciones a los conflictos (Jara, 97).

Construyendo una sociedad educativa. Educación y desarrollo.

Consideramos que sólo dentro de los procesos integrales, con un enfoque holístico que los hechos educativos cobran verdadero sentido. Y hablamos de procesos en todo su sentido, ya que hay que distinguirlos de los proyectos. Procesos que incluyen acción, conciencia, organización..., y que aglutinan todo tipo de prácticas sociales, ya sean educativas, ya organizativas, ya culturales o productivas dentro del marco metodológico que estamos considerando. Así, la educación popular es considerada como la dimensión educativa, pedagógica, de las prácticas socioeducativas políticas, culturales, económicas, que podemos englobar en los procesos de desarrollo de la comunidad. Así, la educación puede convertirse en activadora del cambio social, en praxis social (Gutiérrez, 90).

Del mismo modo, para que sean transformadoras, toda práctica de organización, de desarrollo, de participación tiene una dimensión educativa que sustenta la movilización y desarrollo de todas las potencialidades, la generación de conciencia que hace a los participantes sujetos de esos procesos (Núñez, 98a; Caride, 92), generadores de sus propias respuestas. Donde hay lucha hay educación liberadora, según Gutiérrez (90).

Con ello, el eje sobre el que se estructura la educación pasa a ser territorial, de forma que en torno a éste se articulan los distintos momentos educativos, ya sean formales, no formales o informales. Con esto también se aumenta el protagonismo y control de los propios ciudadanos sobre condiciones de trabajo, de aprendizaje, y de todo aquello que les incumbe. Ya hemos visto cómo consideramos lo local como el marco apropiado para hacer posible la participación de los ciudadanos. Es en el territorio donde los problemas globales se expresan y se viven de forma concreta, donde se vive lo cotidiano. Es también, donde se pueden articular respuestas concretas a esos problemas. Para ello, se deberían aprovechar las redes de relaciones que lo cotidiano va tejiendo, entre sectores, entre clases, entre actividades, y estructurarlas de forma que se autoorganice y vaya estableciendo los mecanismos para que haya una educación y organización permanente, gestionada por ellos mismos, para que haya una reconstrucción de las relaciones de solidaridad, de reciprocidad, así como de la identidad (Pons y Alcazar, 95; Martín Gutiérrez, 95). Es decir, para que se construya una democracia con poder (Escarbajal, 92; Benavente, 90).

Para Núñez (98b) el poder siempre está presente, y no como algo a tomar, sino como algo a construir desde lo social. El trabajo educativo de desarrollo de conciencia, fortalecimiento de la capacidad crítica, de formación y capacitación técnica, de fortalecimiento de procesos organizativos, de defensa de los derechos, de refuerzo de los procesos de identidad cultural, de los procesos productivos, lo que hacen es generar poder. Lo estratégico, es trabajar para educarnos todos en “otra cultura del poder”. Todo proceso de construcción de poder está basado en el desarrollo de la conciencia personal, pero se multiplica cuando se ejerce solidariamente con los demás, en colectivo, de forma organizada.

La solidaridad organizada genera poder, pero para lograrlo es necesario apoyar el desarrollo y la formación de la conciencia crítica.

Por otra parte, muchos autores han establecido las coincidencias y las complementariedades que se dan entre las prácticas que se realizan bajo el concepto de educación popular y de desarrollo local. Así, Razeto (90) considera que si las insuficiencias de la Educación Popular radican en el hecho de que los procesos formativos no van acompañados por una actividad práctica tal que provea a las personas y organizaciones de capacidades y recursos concretos para iniciar acciones para resolver las necesidades planteadas; y si, por otro lado, las insuficiencias de los programas de desarrollo micro-económico y local radican en que el hecho de contar con recursos para el inicio de actividades económicas pero que no va acompañado por el necesario esfuerzo de formación y capacitación laboral, lo lógico es planificar procesos integrales donde ambas dimensiones se articulen. Es necesario desarrollar simultáneamente la capacidad de comprender los problemas y de resolverlos concretamente.

Como también hemos visto con anterioridad, los procesos de desarrollo y de promoción de los sectores populares no pueden obviar la dimensión productiva. Programación educativa y productiva deben realizarse de mutuo acuerdo. Para movilizar nuestras riquezas es necesario la formación de las personas para que puedan comprometerse con su propio proceso y ocupar el lugar que les corresponde; igualmente si no queremos hacer una capacitación cooperativa, cultural, profesional en el vacío debe estar interconectada con los procesos de generación de riqueza (Jornadas educación campesina, 85).

En muchas ocasiones en el movimiento popular se ha intentado anteponer una dimensión a otra; normalmente la cultural sobre la ligada a la reproducción material de la vida; esto no hace nada más que reducir, fragmentar y hacer funcional al sistema los esfuerzos de transformación. La Belle (80) considera que es necesario el establecimiento de estrategias globales e integradas que tengan por objetivo la autoorganización, y la adquisición de mayor poder político y económico. Y para ello, hay que tener en cuenta los tres elementos que según él integran el sistema sociocultural: por una parte los elementos materiales, que van a permitir la vida de los miembros de la comunidad; por otro la organización social, y por otra el conjunto de creencias y valores. Tal como dice Razeto (90) se requieren de procesos simultáneos que permitan la construcción de una cultura de la solidaridad y el trabajo y de una economía de trabajo y solidaridad, desarrollando una ética con profundo sentido material (Rebellato, 98a).

4.2. Bases agroecológicas

La URPF y la agroecología comparten una serie de principios sobre la necesidad de un modelo de desarrollo rural que:

- propone la campesinidad como esencia de la ruralidad y como paradigma de la sustentabilidad, tanto ecológica y económica como social;
- reivindica la coproducción comunal de conocimientos desde la pluriepistemología y la transdisciplinariedad en un diálogo de saberes;
- encuentra el marco ideal para promover el desarrollo rural participativo, a través de esta concepción del campesinado anclada a la comunidad local-

- comarcal;
- se base en una acción social colectiva endógena, planeada y ejecutada desde lo local y para lo local;
 - despliegue en forma consciente una capacitación para que los habitantes de las zonas rurales (subsumidas históricamente en el modelo cultural y económico industrial capitalista y urbano) puedan recuperar su palabra en el proceso de reflexión de la investigación- acción- participativa (IAP) compartida desde el diálogo de saberes;
 - parta de una educación liberadora y propia que tendría como opción política una ética basada en la sustentabilidad y la equidad, entendidas ambas en términos económicos, ecológicos, sociales y culturales.
 - tenga como eje fundamental una mirada crítica desde el feminismo y la perspectiva de género para profundizar en la equidad y la sustentabilidad.

Campesinado y campesinización.

Una de las características básicas que se ha ido atribuyendo explícita e implícitamente al campesinado para su reivindicación y recuperación ha sido el hecho de representar la esencia de un medio rural agrario, así como, su íntima relación con la naturaleza. Un campesinado que representa, por tanto, el máximo exponente de ese saber hacer tradicional, y que incluye todo un sistema cultural basado en su imbricación con la naturaleza. A la vez, que este campesinado se apunta como un resistente político que ha logrado proteger su modo de hacer y de vivir frente a las exigencias del mercado y su correspondiente manera de entender el objetivo y los medios del trabajo agrícola.

En definitiva, lo que desde la UR se asume y aclama es que los campesinos “han demostrado ser auténticos expertos en la gestión sostenible de los recursos naturales”, lo que en palabras de Víctor Toledo (1993) se corresponde a una “racionalidad ecológica aparentemente inherente a la producción tradicional campesina”⁴. Para Toledo esta racionalidad ecológica es “una consecuencia directa del proceso de apropiación de la naturaleza en una economía predominantemente dirigida a la producción para el uso”⁵. Por tanto, a partir de las características que definen la economía campesina, la conclusión es que “como su producción está basada más en intercambios ecológicos que en intercambios económicos, los campesinos están obligados a adoptar mecanismos de supervivencia que garantizan un flujo ininterrumpido de bienes, materia y energía desde el medio ambiente natural y transformado”⁶. Y es que la característica fundamental del campesinado, en tanto que productor rural o agrario, es su posición ecológica y social: considerando a la sociedad en su conjunto como una isla rodeada por un mar de naturaleza, la posición de lo rural o campesino es la de “una célula en la periferia de la isla, realizando hacia fuera dos tipos básicos de intercambio: con la naturaleza y con otros sectores del organismo social”⁷. Por el lado de los intercambios con la naturaleza, su papel es el de apropiarse los productos de los ecosistemas; esta apropiación (TOLEDO et al., 2002) puede hacerse sin provocar cambios sustanciales, que corresponde al “modo de apropiación extractivo o cinegético”, propio de

4. TOLEDO, Víctor M. (1993), p. 198.

5. Ibid, p. 210.

6. Ibid, p. 208.

7. Ibid, p. 202.

los cazadores-recolectores, o provocándolos, en aquellos casos en que la acción humana modifica tanto el ecosistema que éste “pierde su capacidad de automantenimiento, autorreparación y autorreproducción, convirtiéndose en sistemas intrínsecamente inestables que necesariamente requieren energía externa para el automantenimiento (sea humana, animal o fósil)”⁸; sin embargo, el grado de transformación y el tipo de manejo que se hace sobre los recursos naturales lleva a distinguir dos modos de apropiación más, determinados fundamentalmente por el cambio en las fuentes de energía (por tanto, con distintas escalas de producción y, fundamentalmente, con distinta capacidad de generar crisis ecológicas): el “modo campesino o agrario”, y el “modo agroindustrial, también llamado moderno”⁹. Así pues, ya en lo que se refiere a los intercambios con el resto de la sociedad, las características de la economía campesina están marcadas por aspectos que mantienen y protegen el medio ambiente, a pesar de transformarlo; es decir, poseen una economía poco expansiva, con un relativamente alto grado de autosuficiencia (“en la producción campesina hay un predominio relativo de valores de uso (bienes consumidos por la unidad de producción) sobre valores de cambio (bienes no autoconsumidos sino que circulan como mercancía fuera de la unidad de producción)”¹⁰, con una producción predominantemente basada en el trabajo de la familia con un mínimo número de inputs externos (“la fuerza humana y animal, más que los combustibles fósiles, son las principales fuentes de energía. La familia, consecuentemente, funciona como una unidad de producción, consumo y reproducción”¹¹).

La producción combinada de valores de uso y mercancías no busca el lucro sino la reproducción simple de la unidad doméstica campesina; y, aunque la agricultura tiende a ser la actividad principal de ésta, su subsistencia está basada en una combinación de prácticas, que incluyen la recolección agrícola, cuidado de ganado doméstico, artesanía, pesca, caza y trabajos fuera de la explotación a tiempo parcial, estacionales o intermitentes; además, los campesinos, generalmente, son pequeños propietarios de tierra, debido a razones tecnológicas y frecuentemente también a la escasez y/o desigual distribución de la tierra. En definitiva, “la esfera de intercambio de la producción campesina permanece subordinada al objetivo de la autosuficiencia”¹², y para garantizarse este objetivo se recurre a la diversificación de recursos y prácticas productivas, con lo que al proveerse de distintas variedades de productos, esta “estrategia multiuso (...) mantiene y favorece dos características medioambientales: la heterogeneidad espacial y la diversidad biológica (...) además de protegerse contra las fluctuaciones del mercado y contra los cambios o eventualidades medioambientales”¹³. Y algo fundamental para la reivindicación de los saberes tradicionales campesinos es que, evidentemente, esta variedad de actividades y el manejo de tantos recursos requiere un elevadísimo grado de conocimientos, que se convierte en decisivo porque de su buen hacer depende la reproducción de la unidad doméstica.

Por todo ello, habría que reconocer la racionalidad ecológica en la producción campesina, y que “la autosuficiencia campesina, ampliamente basada en una simbiosis permanente con los recursos locales naturales, constituye el punto de partida para un

8. TOLEDO, Víctor M. et al. (2002), p. 34.

9. *Ibid.*

10. TOLEDO, Víctor M. (1993), p. 199.

11. *Ibid.*

12. *Ibid.*, p. 208.

13. *Ibid.*, p. 210.

desarrollo alternativo ecológicamente relevante”¹⁴, a la vez que se ha de aprovechar este modelo para contribuir a un desarrollo económico y social, viable y justo.

Para seguir profundizando en esta figura del campesinado podemos fijarnos ahora en los atributos que, también, Víctor Toledo propone para definir la campesinidad. A través de estos atributos Toledo (2002) logra crear un índice que contrapone la campesinidad (el modo de apropiación campesino) a la modernidad (modo de apropiación agroindustrial), y para ello se apoya en estos nueve atributos: “1) el tipo de energía utilizada durante la producción, 2) la escala de actividades productivas, 3) el grado de autosuficiencia de la unidad productiva rural, 4) su nivel de fuerza de trabajo, 5) el grado de diversidad (eco-geográfica, productiva, biológica, genética) mantenida durante la producción, 6) su nivel de productividad ecológica o energética, 7) su nivel de productividad del trabajo, 8) el tipo de conocimientos empleados durante la apropiación/ producción, y 9) la visión del mundo (natural y social) que prevalece como causa invisible u oculta de la racionalidad productiva”¹⁵.

Así pues, esta herramienta para descubrir diferentes grados de campesinidad o al menos de ciertos rasgos de campesinidad podría ayudar a las UR locales a definir unos criterios elementales para la selección de experiencias valiosas desde esta perspectiva. Pero, sobre la base de haber identificado qué experiencias son más o menos campesinas podrían aplicarse otro tipo de criterios para priorizar su investigación o sistematización. Uno de los criterios básicos que tiene muy claro la UR es que hay que priorizar algunos saberes y actividades por el peligro inmediato que tienen de desaparecer, pero también se ha ido proponiendo, además de lo propiamente campesino, que se tratasen “las experiencias del mundo rural de alto valor sociológico, económico, que son conservadoras de los valores patrimoniales y enriquecedoras para el desarrollo humano (...) Que aporten algo al desarrollo sostenible del mundo rural: defensa y conservación de los valores patrimoniales, calidad socioeconómica y preservación de la singularidad del medio rural”. Con lo cual, se propone ampliar el concepto de experiencia más allá del concepto de campesinado, lo que nos sirve para traer a colación una propuesta de selección de experiencias para un proyecto de desarrollo rural dirigido por Eduardo Sevilla (2003). Así, el trabajo de ese proyecto consistió en “acompañar a unas experiencias productivas en sus trayectorias de: a) endogeneización productiva a través de procesos de transición de agricultura convencional a formas de manejo de bajos inputs externos, b) diversificación de producciones (incluyendo aquellas “formas productivas” que suponen servicios ambientales) y mercados para eliminar riesgos sociales y ecológicos, c) generación de redes locales de intercambios productivos en términos de semillas, conocimientos del manejo y técnicas desarrolladas en finca, d) generación de redes regionales de intercambio para la creación de nuevos circuitos en los que introducir las “formas productivas” anteriormente señaladas, y e) generación de redes globales de intercambio de su “experiencia socioeconómica” respecto a la resistencia al modelo productivo generado por el paradigma de la modernización”¹⁶); y para la selección de las experiencias concretas se fijaron tres criterios: “a) los servicios medioambientales que podrían generarse como consecuencia de la diseminación de experiencias productivas como las anteriormente señaladas en ecosistemas especialmente frá-

14. *Ibid.*, p. 215.

15. TOLEDO, Víctor M. et al. (2002), pp. 37-38.

16. SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (2003), p. 19.

giles como son la estructura productiva agrosilvopastoril de la dehesa o el monocultivo del olivar, b) la potencialidad de mercado que poseen los productos de calidad vinculados a la identidad histórica de una región, con lo que ello supone de recuperación de formas tradicionales –de naturaleza medioambiental– de manejo, producción, consumo y cultura gastronómicas arraigadas a la aptitud ecológica de ecosistemas con fuerte especificidad, c) el fortalecimiento cultural y económico de comunidades rurales fuertemente erosionadas en sus capitales natural y social por el modelo productivo modernizador a través de la recuperación de las formas de manejo tradicionales vinculadas históricamente a la agricultura familiar, con la prevalencia del trabajo de la mujer en sistemas productivos hortícolas”¹⁷.

Abundando en esta perspectiva del desarrollo rural, Javier Calatrava (1995) propone siete características para un modelo de desarrollo “integral, endógeno y sostenible: 1) integralidad (que aproveche todas las potencialidades productivas de la zona), 2) armonía y equilibrio (buscando la armonía entre crecimiento económico y mantenimiento de la calidad del medio ambiente), 3) autonomía de gestión y control (respecto a los poderes públicos), 4) minimización de las externalidades negativas en las actividades productivas (resistiendo las presiones del mercado por aumentar la productividad a costa del medio ambiente), 5) mantenimiento y potenciación de los circuitos cortos (favoreciendo el punto anterior), 6) utilización del conocimiento local vinculado a los sistemas tradicionales del manejo de los recursos naturales (para aumentar la autonomía y potenciar la racionalidad ecológica del manejo tradicional de los recursos naturales) y 7) pluriactividad, selectividad y complementariedad de rentas (aprovechando las enseñanzas del modo de apropiación campesino).

Agroecología y agroecosistemas

Nos encontramos, pues, ante un modelo de desarrollo que definen como “otra modernidad” (SEVILLA GUZMÁN, 2003), una “modernidad alternativa” (TOLEDO et al., 2002) o como “sociedad sustentable” (SEVILLA GUZMÁN y WOODGATE, 2002), cuyas características, quedan fijadas como “la búsqueda de una seguridad agroalimentaria local mediante la reintroducción del autoconsumo y el intercambio local de semillas, conocimientos sobre el manejo de los recursos naturales y productos que complementen la producción de las explotaciones para satisfacer las necesidades de la localidad. Todo ello en un intercambio solidario de valores de uso”¹⁸. Esto no significa renunciar al mercado como un elemento de complementariedad, sino que de lo que se trata es de obtener una mayor autosuficiencia por medio de tecnologías de naturaleza ecológica sobre la base de energías renovables y de insumos localmente accesibles –y así romper la dependencia que históricamente ha expropiado a los agricultores del control de los recursos naturales al tener que usar tecnologías altamente capitalizadas y dependientes de energías e insumos externos que sólo pueden obtenerse con un fuerte endeudamiento–, con lo que conseguimos una mayor tasa de reacomodo y reciclaje de los materiales.

Sin embargo, esta forma de manejo “exige un conocimiento vinculado a los ecosistemas locales y formas de experimentación que permitan incorporar las nuevas tecnologías de naturaleza medioambiental (obtenidas del conocimiento científico) al manejo

17. *Ibid.*, p. 20.

18. *Ibid.*, p. 45.

que históricamente se ha realizado en cada lugar. Así pues, la forma de conocimiento que utiliza esta "nueva modernidad" procede de una hibridación de la sabiduría local con el conocimiento científico que incorpora a la agronomía la ecología"¹⁹. A lo que se une, como planteamiento político, la resistencia a la lógica del lucro del neoliberalismo a través de la búsqueda de mercados de naturaleza alternativa que generen nuevos vínculos de solidaridad y nuevos movimientos sociales.

Por tanto, a partir de todas estas características ya podemos ofrecer una definición aproximada de qué es la agroecología: "una estrategia metodológica pluridisciplinar y pluriépistemológica para encarar la actual crisis medioambiental y social, desde un manejo participativo de los recursos naturales, a través de propuestas de desarrollo local y mediante redes que elaboren propuestas alternativas al actual tipo de sociedad moderno industrial imperante"²⁰, teniendo como referente obligatorio el campesinado por todas las razones que hemos ido exponiendo hasta ahora.

Inciendo en lo que de pluriépistemológico tiene la agroecología, podemos destacar la característica básica del campesinado que es la capacidad de gestión intelectual y práctica de una enorme cantidad de variables, procesos y elementos, que permite el manejo apropiado de su medio ambiente y por tanto es la condición sine qua non de su modo de vida: con todo lo que de valioso tiene esta forma de conocimiento ya testado en la realidad a través de la experiencia del campesinado que ha ido salvaguardando los elementos y prácticas beneficiosas para su desarrollo, y que, por lo tanto, de acuerdo con la agroecología, debe rescatarse: "si hemos de ser rigurosos, hemos de hablar con propiedad de "redescubrimiento" de la agroecología o de formulación letrada (con el lenguaje científico convencional) de muchos de los conocimientos que atesoraban las culturas campesinas, de transmisión y conservación oral, sobre las interacciones que se producían en la práctica agrícola. De hecho, la historia de la agronomía está salpicada, de manera más intensa en los últimos años, de "descubrimientos" de saberes y técnicas que habían sido ensayadas y practicadas con éxito por muchas culturas tradicionales" (GUZMÁN et al. 2000:81). De ahí, que a través de este redescubrimiento de la "simbiosis permanente con los recursos locales naturales" encontremos la esencia del campesinado y la clave que orienta a la agroecología. Una esencia que viene justificada por el "principio de coevolución social y ecológica" sugerido por Norgaard (1994), por el que los ecosistemas son parte y proceso de su evolución junto con el ser humano en su mutuo desarrollo. Así, "la artificialización de los ecosistemas es el resultado de una coevolución, en el sentido de una evolución integrada, entre cultura y medioambiente" (GUZMÁN et al. 2000:93), y es que "el potencial agrícola de los sistemas biológicos ha sido captado históricamente por los agricultores tradicionales a través de procesos de ensayo y error, selección y aprendizaje natural. De ahí la importancia que la agroecología concede al campesinado. La vinculación del campesino con la naturaleza se realizó y se realiza a través de una específica relación, por un lado con la explotación agrícola familiar que se materializa en una característica estructura ocupacional y, por otro, es la comunidad campesina que posee una particular influencia del pasado y unas específicas pautas de organización social. Son esos, además, los marcos sociales que han permitido la adaptación simbiótica del hombre a la naturaleza allá donde éste ha sabido, a nivel local, artificializar los ecosistemas manteniendo las bases

19. Ibid, p. 46.

20. Ibid, p. 30.

de su renovabilidad”²¹. Es decir, hay que destacar la idea de interacción y mutua determinación de los componentes de cada sistema, la idea de que los sistemas agrarios son en realidad ecosistemas artificiales, y la idea de que los términos de dicha interacción no se han mantenido idénticos o estáticos en el tiempo, sino que han ido cambiando de acuerdo con la dinámica que tal interrelación ha ido generando en cada una de las partes que lo componen. Con lo que llegamos al concepto de agroecosistema, “aquel trozo de naturaleza que puede ser reducido a una última unidad con arquitectura, composición y funcionamiento propios y que posee un límite teóricamente reconocible, desde una perspectiva agronómica, para su adecuada apropiación por parte de los seres humanos”²² y cuyo potencial ha sido reconocido por los campesinos a través de sus estrategias culturales. A partir de aquí, podemos abordar las dos caras del mismo proceso, al tratar a los ecosistemas antropizados como agroecosistemas o como etnoecosistemas, según dónde marquemos el acento de la sustentabilidad: en el primer caso tratando, fundamentalmente, las dimensiones ecológica y económica, y en el segundo la dimensión sociocultural, más basada en la etnicidad; si bien ambos análisis son indisolubles puesto que como hemos visto están íntimamente unidos por el principio de coevolución.

Para la primera concepción de la sostenibilidad podemos usar los criterios que ha propuesto Daly -recogidos por Guzmán et al. 2000:99- para considerar sostenible cualquier práctica, ya sea a nivel territorial amplio o concreto (cuenca, comunidad, finca...): “1) los recursos renovables deberían consumirse en la misma cantidad en que se regeneran, 2) los recursos no renovables deberían consumirse limitando su tasa de extracción a la tasa de creación de sustitutos renovables, 3) siendo en ambos casos las tasas de emisión de residuos iguales a la capacidad de asimilación de los ecosistemas receptores de tales residuos, 4) la tecnología a usar sería aquella que procurara los mayores niveles de productividad por unidad de recurso consumido (es decir, que maximizase la renta del “capital natural”), aumentando pues la eficiencia en perjuicio de la aquellas tecnologías que tuviesen su base en el aumento del volumen de extracción de recursos, y 5) la escala de la economía debería establecerse dentro de los límites impuestos por la capacidad de carga de cada ecosistema; teniendo en cuenta, precisa Guzmán y otros, aunque Daly no lo señala, que este último factor podría variar bastante en función del grado de eficiencia tecnológica alcanzada en el uso de los recursos y de los hábitos culturales en cuanto al consumo exosomático de cada tipo de sociedad, lo que establecería variaciones quizá importantes también en el tamaño de la población”. Y aunque es imposible dar una definición universal de la sostenibilidad debido a su carácter dinámico y variable con el tiempo, el tipo de recurso, el desarrollo de la ciencia, el nivel tecnológico, etc., estos principios de Daly podrían servir como elementos básicos a contemplar por cualquier definición de sostenibilidad. Aun así, se podría profundizar algo más en la definición de la sustentabilidad incorporando tres dimensiones a su aplicación concreta en un agroecosistema: “para que un agroecosistema sea sostenible es preciso que el manejo que se haga de él sea ecológicamente sano (...), económicamente viable (...) y socialmente justo”²³; de este modo, se señalan varios atributos que pretenden evaluar el grado de sustentabilidad de un agroecosistema (GUZMÁN et al. 2000:101-102): 1) la productividad (“la habilidad de un agroecosistema para satisfacer las necesidades y

21. GUZMÁN et al. 2000, p. 107.

22. Ibid, p. 86.

23. Ibid, pp. 101-102.

servicios ambientales requeridos (...) medida en rendimiento físico por unidad de superficie, rendimiento energético o relación entre gastos e ingresos”), 2) la estabilidad (“la capacidad de un sistema de combatir los rendimientos decrecientes sin necesidad de añadir cantidades crecientes de energía y nutrientes, o la capacidad de mantener su capacidad productiva a lo largo del tiempo”), 3) la resiliencia (la capacidad de retornar a su estado normal tras sufrir perturbaciones serias, la capacidad de mantener su productividad tras sufrir, por ejemplo, un incendio, una inundación, caída en picado de los precios de uno de los cultivos), 4) la confiabilidad o adaptabilidad (similar a la resiliencia pero referida a perturbaciones más cotidianas como la erosión o la salinización) y 5) la autonomía (“el grado de integración de los agroecosistemas, reflejado en el movimiento de materiales, energía e información entre sus componentes y el sistema en su conjunto, entre éste y el sistema externo y, sobre todo, con el grado de control que se tiene sobre dicho movimiento”). A lo que cabe añadir los atributos que se refieren a la viabilidad económica (“que asegure el acceso a los medios de vida a todos los agricultores. Para ello no sólo resulta imprescindible cubrir los costes de la explotación, sino también aquellos gastos que en términos de reproducción social llamaríamos, siguiendo a Wolf, fondos de reemplazo, ceremonial y de renta”) y a la equidad social (“no quiere decir que la sustentabilidad de un ecosistema dependa de la igualdad distributiva (...) lo que ocurre es que cuanto mayor sea el grado de desigualdad social, mayores serán las amenazas para su estabilidad”), equidad social que se refiere a la igualdad interna, intergeneracional y externa (dentro de sí mismo, para con las generaciones futuras y respecto a las relaciones entre los sistemas agrarios y el resto de la sociedad).

Con lo cual, examinando detenidamente estos atributos y comparándolos con las características del modo de apropiación campesino, podemos concluir que el campesinado es todo un ejemplo de sostenibilidad tanto en lo ecológico como en lo económico y lo social. Pero más allá de estos atributos de sostenibilidad, queremos otorgar un papel fundamental a la otra cara de la sostenibilidad del agroecosistema, que es la basada en el sistema cultural que permite el manejo y la simbiosis con los recursos locales naturales, que han ido trasfigurando estos agroecosistemas en etnoecosistemas; puesto que de todas las prácticas posibles que favorecen la sustentabilidad de los agroecosistemas —como las propuestas por Gliessman y recogidas en GUZMÁN et al. 2000:105 y 144—, cada cultura ha ido adaptando y asumiendo como propias determinadas soluciones a través de todo un complejo entramado intelectual práctico: cada sociedad ha ido creando un saber hacer y organizando un sistema de conocimientos para manejar de manera “ecológicamente razonable, económicamente viable y socialmente justa” sus ecosistemas. Aunque esto no quiere decir que toda comunidad campesina, como toda civilización, haya sido ecológicamente inocente (Deleage y Demery, 1986); es más, tenemos pruebas de culturas, y culturas campesinas, que han desaparecido precisamente por un manejo inadecuado del medio, aunque con una diferencia sustancial con la situación actual: las crisis ecológicas eran localizadas, frente a las crisis generalizadas actuales.

Agroecología y etnoecosistemas

Según el análisis de Víctor Toledo (1993) sobre la racionalidad ecológica del campesinado y reconocer que “como cualquier productor, los campesinos necesitan medios intelectuales para realizar una correcta apropiación de los sistemas ecológicos

durante el proceso de producción”²⁴. En este texto expone cómo, para resolver los problemas de manejo y organizar en un todo coherente y útil para su reproducción, los campesinos deben poseer conocimientos de los recursos al menos en cuatro escalas: “1) geográfica, incluyendo macroestructuras y asuntos como clima, nubes, vientos, montañas, etc.; 2) física: topografía, minerales, suelos, microclima, agua, etc.; 3) vegetacional: el conjunto de masas de vegetación y 4) biológica: plantas, animales y hongos”; todo ello organizado en cuatro tipos de conocimientos: “1) estructural: relativo a los elementos naturales o a sus componentes; 2) dinámico: que hace referencia a los procesos o fenómenos; 3) relacional: unido a la relación entre o en el seno de elementos o acontecimientos; y 4) utilitario: circunscrito a la utilidad de los recursos naturales”²⁵. A esto, Altieri (1991) ha añadido otros tres ámbitos de conocimiento: demostrando que el conocimiento indígena y campesino utiliza normalmente sistemas complejos para clasificar plantas y animales, que de hecho se corresponden con la taxonomía científica; también se ha ocupado del saber sobre las prácticas agrícolas de producción que da solución a problemas como el mantenimiento de la diversidad y la continuidad temporal y espacial, la utilización óptima de recursos y espacio, el reciclaje de nutrientes, la conservación y el manejo del agua, y el control de la sucesión de cultivos; y ha mostrado el fuerte componente experimental del hacer campesino por lo que resulta algo generalmente aceptado por los etnobotánicos que el conocimiento campesino ha realizado históricamente una selección de variedades de semilla para ambientes específicos que tiene una naturaleza cuasi-simbiótica, lo que revierte en que en la selección de semillas “una buena variedad es aquella que mejor responde a las complejas exigencias derivadas de la racionalidad campesina de manejo de los sistemas agrícolas” (SORIANO, 2004:17), no la más productiva o la más adaptada sino la que mejor aprovecha el sistema global y mejor sirve a la estrategia multiuso.

Pero, además de resaltar el valor de este corpus de conocimientos, hay que destacar su característico modo de transmisión y de aprehensión, que es esencialmente oral y completamente imbricado en el contacto entre personas y los lazos que existen entre ellas, además de ser un conocimiento que surge de un saber hacer práctico: “el saber campesino se dice oral porque no está en los libros, sino en los textos que manipula en su trabajo, las herramientas y en las estrategias que implementa (...) el conocimiento del sistema de trabajo, la epistemología, es resultado de esta interacción donde la lógica inductiva es aprendida en la medida que se ve hacer y se escucha para poder decir, explicar, devolver el conocimiento a lo largo de las relaciones de parentesco o de vecindad” (ITURRA, 1993:143 y 135); es decir, nos encontramos ante un conocimiento eminentemente “praxeológico” y engarzado a la comunidad local.

Más aún, el valor del conocimiento campesino va más allá de admirar su capacidad intelectual práctica a la hora del manejo de sus ecosistemas, sino que debe ser entendida como un elemento fundamental de resistencia en tanto que bastión de su autonomía; considerando a la autonomía, como hemos visto, uno de los atributos de la sostenibilidad y también como una de las características del campesinado definidas por Toledo. La autonomía y la autosuficiencia son dos características básicas para cualquier sistema, puesto que aminorando las dependencias aumenta la capacidad de autorregulación y, por tanto, su sostenibilidad. En ese mismo sentido de resistencia y de defensa de la autonomía lo ha

24. TOLEDO, Victor M. (1993), p. 211.

25. *Ibid.*, p. 213.

entendido Jan Douve van der Ploeg: “mientras los productores directos controlen en buena medida el proceso de producción (esto es, mientras no se realice una subsunción real de la fuerza de trabajo al capital) defienden un interés sustancial: la posibilidad de poder estructurar sus procesos de trabajo de acuerdo a sus propios intereses y perspectivas”²⁶; quien expone el proceso de mercantilización de la agricultura como “una lucha entre el capital, el Estado y la fuerza de trabajo agrícola”, en la que los agricultores tratan de defender la “artesanalidad” -es decir, “la posesión efectiva de los medios de producción, el control efectivo sobre su interacción, una participación efectiva de los productores en los rendimientos de la producción y, por último, una asociación estrecha entre trabajo mental y manual”²⁷- frente a la subsunción real por parte de un capital que cuenta entre sus armas con la ciencia, o mejor dicho, con la “cientificación” -el uso partidista que hace de la ciencia el capital-.

Pero todas estas cuestiones, como anunciábamos más atrás, ganan fuerza si se incorpora la dimensión cultural desde la óptica de la etnicidad y la identidad, por la que la apropiación cultural del medio lleva a que, por ejemplo, como expone Acosta sobre un ejemplo extremeño, “el medio físico, con sus accidentes de diverso tipo, la estructura de la propiedad, con la división social, física y mental del espacio, y la acción humana, con la creación o artificialización de ecosistemas y de tecnoestructuras, crean un entramado de referentes para la apropiación cognitiva del espacio, para su organización, y lo dotan de significado, lo transforman en territorio (...) y la propia unidad discriminada lleva implícita unas instrucciones operacionales” (ACOSTA, 2000:11). Así, este conocimiento da lugar a una geografía y toponimia local que muestra el modo de situarse en el territorio, ofrece claves para identificar los lugares y sus características, y, en definitiva, organiza el espacio en torno a unos hitos que señalan los elementos fundamentales de la comunidad local. Todo ello marcado por aspectos simbólicos que cargan a la vida de significado comunitario y personal a través de diferentes rituales -como fiestas y romerías o canciones, historias y refranes-, en donde se sigue construyendo el habitus, cuyo patrón fundamental se encuentra en la simbiosis con la naturaleza.

De este modo, las características que hemos ido exponiendo se ensamblan en un todo coherente y significativo que afecta a la comunidad local en lo que de colectivo posee, y graba con su marca de identidad una manera concreta de relacionarse y de vivir un territorio, dotando de significados, emociones, experiencias prácticas y recuerdos al individuo como parte de una comunidad. Y cuando esto ocurre así, el agroecosistema del que veníamos hablando puede considerarse como un etnoecosistema, es decir, como un territorio apropiado cultural, simbólicamente y afectivamente por la comunidad local, amén de ser la base material de su subsistencia y de su sociedad.

Conocimiento local y diálogo de saberes

A partir de estos principios se plantea un modelo de desarrollo partiendo del medio rural y su potencial agrario, tratando de extender una reflexión sociopolítica y ecológica a toda la ciudadanía proponiendo “otra modernidad” basada en la “recampesinización” de la sociedad.

La agroecología posee el interés por la recuperación de conocimientos y prácticas

26. PLOEG, Jan Douve van der (1993), p.185.

27. Ibid, p. 183.

rurales tradicionales campesinas; es decir, la recuperación de actividades “ecológicamente responsables, económicamente viables, socialmente justas y culturalmente adaptadas”, ya que, tal como defiende Víctor Toledo (1993:198,210,208), los campesinos “han demostrado ser auténticos expertos en la gestión sostenible de los recursos naturales (...) lo que es una consecuencia directa del proceso de apropiación de la naturaleza en una economía predominantemente dirigida a la producción para el uso (...) Como su producción está basada más en intercambios ecológicos que en intercambios económicos, los campesinos están obligados a adoptar mecanismos de supervivencia que garanticen un flujo ininterrumpido de bienes, materia y energía desde el medio ambiente natural y transformado”.

Esta variedad de actividades y el manejo de la complejidad existente en recursos requiere un elevadísimo grado de conocimientos, que se convierte en decisivo porque de su buen hacer depende la reproducción de la unidad doméstica. De ahí, que, comprobado el valor de los conocimientos locales tradicionales, hayan surgido las diferentes etnociencias como reivindicación de una pluriepistemología que niega el imperialismo de la verdad a la ciencia normal. Más allá de estas aportaciones, desde la agroecología se asume la transdisciplinariedad y la coproducción comunal de conocimientos como una alternativa epistemológica e ideológica a la ciencia oficial. Ello por tres razones. En primer lugar porque otras formas de conocimiento, tal como acabamos de ver, han demostrado históricamente su validez para resolver los problemas con que nos encontramos. De hecho, la agroecología se confiesa reconociendo que “si hemos de ser rigurosos, hemos de hablar con propiedad de “redescubrimiento” de la agroecología o de formulación letrada (con el lenguaje científico convencional) de muchos de los conocimientos que atesoraban las culturas campesinas, de transmisión y conservación oral, sobre las interacciones que se producían en la práctica agrícola” (Guzmán et al., 2000:81).

En segundo lugar, por la dimensión subversiva que “surge del rechazo al mito de la superioridad del mundo urbano industrial sobre el mundo rural, lo que ha sido utilizado para justificar la destrucción de las culturas campesinas e indígenas como una condición fundamental para la modernización de la producción rural”(Guzmán et al. 2000:111). En realidad esto no es algo nuevo en el pensamiento científico, ya que surgió como portador de unos valores universales a favor de un progreso absoluto; algo que sin embargo respondía a una construcción ideológica del grupo humano que se expandió -desde lo que hoy es Europa- generando un sistema capitalista a favor de la acumulación de capital por medio del dominio y explotación de la naturaleza, de otras culturas y de los seres humanos. Y por otro lado, esta misma ciencia, ha ido demostrando poco a poco su incapacidad para dar respuestas a los desafíos que, en muchos casos, ella misma iba generando: “el hombre respira sin conocer las leyes de la respiración ya que su saber biótico tiene la vida de la vida. La coevolución social y ecológica tienen la naturaleza de la naturaleza, por eso los sistemas de uso de la tierra que han sido desarrollados durante largos años de experiencia empírica y experimentación campesina han mantenido los mecanismos de su renovabilidad sin conocerlos. Pero la ciencia no tiene conocimiento del conocimiento por lo que está llegando a romper la coevolución social y ecológica (...) por ello humildemente, debe acercarse al campesino para aprender: la ciencia tiene que humanizarse y en su dimensión productiva, campesinizarse” (Sevilla Guzmán y González de Molina, 1993:19-20).

Y tercero, porque asumiendo el valor de otras formas de conocimiento distintas a la ciencia normal llegamos a dotar de capacidad de negociación y decisión a otros saberes. Pero lo más importante no es sólo este diálogo de saberes, sino la ruptura con la científica-

ción para dar paso a la negociación y aprendizaje colectivo, y garantizar de esta manera que tanto los problemas definidos como las potencialidades consideradas reflejen preocupaciones y prioridades que nacen desde la vida cotidiana de los actores sociales involucrados. Con lo que la discusión pública y colectiva de los objetivos así como la forma de abordarlos y solucionarlos pasa a ser un elemento fundamental en las nuevas formas de querer conocer. No se trata sólo de una cuestión de producción de conocimientos, como ocurre en la ciencia ortodoxa, sino que la investigación transdisciplinaria agroecológica pretende contribuir desde la producción de conocimiento a la transformación de aquellas estructuras actuales que impiden la realización de los proyectos emancipatorios del campesinado, de los pueblos. Es decir, la agroecología plantea una definición participativa de los objetivos del mismo proceso de coproducción de conocimientos; junto a ello, establece la necesidad de una participación solidaria en el mismo proceso de traducción de los principios normativos en una práctica tecnológica, socioeconómica y cultural y, finalmente, política de cara a un desarrollo endógeno.

De este modo, llegamos a la cuestión del modelo de desarrollo local –y global– que se trata de implementar, y sobre todo a la manera en que se ha de llegar a ello (puesto que las formas, como considera Rodríguez Villasante (2006:22), son tan importantes como los fondos: “nos están preocupando más los “estilos” que los “programas”. Muchos partidos y movimientos se preocupan de aportar sus “programas” con lo que creen que van a hacer, pero luego son los “estilos” de hacer las cosas los que les dejan sin respaldo”). Es necesario partir de la pluriepistemología y el reconocimiento del valor que tienen otras formas de conocimientos de percibir la importancia del saber hacer cotidiano, vital y situado en los contextos concretos. Igualmente resulta imprescindible apostar por la necesidad de modelos de gestión y planificación que surjan desde la participación y la apertura a espacios de tomas de decisión. Sólo así será posible incorporar a quienes son los objetos habituales de las distintas formas de desarrollo local y de las políticas nacionales y globales, para que puedan pasar a ser sujetos de su propio modelo de desarrollo local. Ello supone encontrar los mecanismos que les permita implicarse en la gobernanza de sus recursos naturales desde la reflexión sobre el modelo de desarrollo local y global en términos económicos, sociales, culturales y también, por qué no, éticos.

Así pues, para la construcción de un modelo de desarrollo endógeno, planeado y ejecutado desde lo local y para lo local, hemos de considerar las necesidades sentidas de la comunidad, pero que debe ir acompañado de un proceso de reflexión colectiva sobre el camino a seguir, discutiendo de manera pública los objetivos y las formas de cumplirlos, poniendo sobre la mesa los distintos escenarios de futuro posibles, teniendo en consideración los distintos ámbitos de decisión y planteando cuáles son las implicaciones que ello supone en los terrenos ecológico, económico, social, cultural, político y ético. De ahí que sea tan importante la cuestión de la capacitación y el proceso de concientización por el que la gente “aprende a decir su palabra” (Freire, 1970) en un proceso colectivo y público de reflexión sobre su propia vida y sobre el contexto histórico en el que se encuentra: un proceso participativo por el que la gente va recuperando espacios de reflexión y de acción para poder ejecutar lo que ya tenía dentro (o al lado) y lo que va descubriendo en el propio proceso de investigación compartida desde la participación, el diálogo de saberes y el valor del conocimiento vivencial y situacional.

4.3. Perspectiva feminista.

*Las mujeres a través de su tiempo
y su trabajo acompañan la vida humana.*
Cristina Carrasco, 2003.

Feminismos y género

Una de las bases teóricas que alimenta intelectualmente y en la práctica el proyecto de la Universidad Rural es el feminismo, que como afirma Rosa Cobos (2005), se trata de un pensamiento crítico que nos ayuda a explicar la realidad social, a politizarla y nos da herramientas para transformarla, desde una perspectiva no androcéntrica, y anti-patriarcal, que emerge como paradigma crítico y alternativo a los paradigmas hegemónicos en nuestra cultura, como afirma Marcela Lagarde, (2001)

El feminismo explica las relaciones de género que se desarrollan en nuestra sociedad, y la teoría feminista se nos presenta "como un marco de interpretación de la realidad que visibiliza el género como una estructura de poder, (...) ha desarrollado una mirada intelectual y política sobre determinadas dimensiones de la realidad que otras teorías no habían sido capaces de realizar. Lo que este marco de interpretación de la realidad pone de manifiesto es la existencia de un sistema social en el que los varones ocupan una posición hegemónica en todos los ámbitos de la sociedad" (Rosa Cobo, 2005).

Bajo la mirada feminista, en Universidad Rural queremos poner "al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación o exclusión de las mujeres de los diferentes ámbitos de la sociedad" (Rosa Cobos, 2005), haciendo un trabajo diario en los distintos territorios rurales del estado en los que estamos trabajando.

El concepto de género, se convirtió en los años setenta en una categoría central del pensamiento feminista, pues nos ayudó a clarificar "la dimensión social y política que se ha construido sobre el sexo. Dicho de otra forma, ser mujer no significa sólo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos. Históricamente, esa normatividad ha desembocado en los papeles de esposa y madre en el ámbito privado-doméstico, cuya característica más visible ha sido el carácter no remunerado de todo este trabajo de reproducción biológica y material".

Una clara explicación de lo que significa el sistema sexo/género es la que nos da la feminista Seyla Benhabib: "el sistema sexo/género es el modo esencial, que no contingente, en el que la realidad social se organiza, se divide simbólicamente y se vive experimentalmente. Entiendo por sistema de género/sexo la constitución simbólica y la interpretación socio-histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos".

Esta construcción social, ha tenido una serie de consecuencias bien diversas en la realidad de las mujeres y de hombres, pues ha sobrecargado de recursos a los hombres, y privado a las mujeres de muchos de los que les hubieran correspondido.

Queremos recoger en este texto lo que Rosa Cobo llama las diferentes direcciones desde las que se ha desarrollado el género:

1. El concepto de género se refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico, obviando todo el contenido aportado

por los procesos de socialización y las diversidades culturales, con la perversa tendencia a “naturalizar lo femenino”, lo que entre otras cosas supone una visión no dinámica de las propias culturas y sociedades. Parece que la tendencia es que este pensamiento conservador y cientificista está desapareciendo, gracias al trabajo que se viene haciendo desde el feminismo, desde hace casi tres siglos en occidente.

2. Esta normatividad femenina reposa sobre un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres. Esta es quizás la dimensión sobre la que más se está trabajando actualmente, tanto desde el ámbito institucional, como desde los movimientos feministas organizados desde la sociedad civil. Más adelante nos centraremos en el concepto de trabajo, en cómo no se valora el trabajo, mientras que se pone en el centro del modelo neoliberal el trabajo que genera productos para el mercado.

3. El género se ha convertido en un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales, sin el cual ya no podemos hacer investigación, pues sería inválido cualquier conocimiento generado o sistematizado sin mirar desde una perspectiva feminista “lo que conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad (...) encontramos en esta perspectiva argumentos y los conocimientos para convalidar discrepancias y alternativas, y además para aprender. Las acciones y la propuesta que hoy sintetiza la perspectiva de género han hecho que biografías y etnografías no vuelvan a ser las mismas”, afirma Marcela Lagarde (2001).

Por otra parte, hemos de destacar además la situación de alarma en que nos pone la investigadora feminista Rosa Cobos, al manifestar el peligro de sustituir o desvincular el concepto de feminismo por el de género, “la sustitución indiscriminada de feminismo por género produce efectos no deseados para las mujeres porque despolitiza el feminismo al vaciarle de su contenido crítico más profundo”. Este riesgo, que puede provocarse intencionadamente desde el modelo de economía neoliberal, llevaría a la pérdida de todos los aportes del feminismo como movimiento social, político y transformador, que nos ha ayudado a significar la realidad de forma diferente, como nos recuerda la mexicana Marcela Lagarde (2001) “La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados”.

Apoyándonos en la feminista Marcela Lagarde, recogemos a continuación algunas formas de expresión sobre las distintas condiciones y posiciones de las mujeres de las mujeres en la sociedad patriarcal:

- Por el sólo hecho de ser hombres, al género masculino se le asignan poderes sobre la vida de las mujeres: pueden controlar sus vidas, tomar decisiones sobre su salud, sobre su cuerpo, sobre su formación, sobre sus recursos, sobre sus ingresos.
- La construcción social de género otorga muchas más libertades sociales al género masculino que al femenino; libertades para el desplazamiento, para la toma de decisiones, tanto personales como para el colectivo social, para acceder y hacer usos de recursos, para tener representación de grupos.
- Existe una situación de violencia contra el género femenino, que tiene

legitimidad social, oculta, silenciada, cobijada por las familias, comunidades, las parejas, las instituciones. Las agresiones sufridas por ser mujeres pueden ser situaciones que limiten su desarrollo.

- El patriarcado plantea un ejercicio autoritario del poder a quien lo ejerce, concentrado en una o en pocas personas. Este esquema de relación aleja a quien ejerce el poder del grupo que domina del resto de las personas y le impide tomar decisiones apropiadas y acordes con las necesidades y condiciones de aquellas a quienes representa. Este ejercicio del poder limita la construcción de sociedades democráticas y sostenibles.

Trabajo de cuidado y mantenimiento de la vida.

Si nos preguntamos por la relación que tiene todo lo que venimos desarrollando en este apartado con la economía, desde el momento en que incluimos el concepto "trabajo" es fácil pensar directamente en clave mercantil. Sin embargo, si leemos la realidad desde una dimensión también feminista entenderemos que no todo el trabajo que desarrollamos las personas en los grupos sociales, que siempre están dentro de sistemas económicos, son trabajos que tienen un precio en el mercado, ni todos los trabajos y actividades que realizamos las personas están controlados por dicho mercados.

A estas alturas del siglo XIX es obvia la división sexual de las sociedades mercantilizadas, que bajo una óptica ecofeminista, se nos desvela radicalmente dividida, "los hombres suelen especializarse en la tecnología, las mujeres en la vida, los hombres hacen la guerra, las mujeres tienen la tarea de restaurar la vida tras las guerras" (María Míes).

Esta concepción sólo puede ser aceptada bajo una concepción capitalista, que durante la industrialización fomentó la división entre producción y reproducción, producción y consumo, trabajo y vida, como nos recuerda la socióloga feminista María Míes.

Las necesidades humanas no sólo son de bienes y servicios, también de afecto y relaciones. Diferentes autoras enumeran la diversidad de actividades y dimensiones que tiene esa labor de cuidados que cubre las necesidades humanas y que se encuentra en una parte importante en los hogares, que reconocemos como los centros de gestión, organización y cuidado de la vida. Pero además optamos por denominar al conjunto de esas tareas trabajo de cuidados, porque así, "hablando de trabajo de cuidados, rompemos con los límites del espacio doméstico y con la idea del hogar como único lugar de trabajos propios de las mujeres" (Amaia Pérez Orozco, 2002).

Siguiendo con esta investigadora de los trabajos que realizan las mujeres -el trabajo de cuidados-, recogemos a continuación todo lo que incluye y las diferentes dimensiones que lo definirían, frente al concepto de trabajo remunerado y mercantilizado: "Frente a esa "materialidad", se sitúa la idea de trabajos de cuidados, donde lo que destacamos es una componente afectiva y relacional: el cuidar de otras/os, atender sus necesidades personales, materiales e inmateriales (...) Es un trabajo que se guía por una lógica del cuidado, es decir, su objetivo directo es la satisfacción de necesidades. Además, es un trabajo que implica una fuerte componente afectiva y relacional; no se trata únicamente de prestar un servicio, sino que se presta un servicio a alguien, se crean redes sociales, hay emociones implicadas. Esta fuerte componente inmaterial, hace muy difícil o imposible encontrar un sustituto del mercado para este trabajo, o para ciertas dimensiones de él. Con todo esto no

queremos decir que el trabajo de cuidados sea un trabajo "hecho por amor". Queremos resaltar la componente afectiva porque queremos valorar eso "que no se puede comprar con dinero". Además de por la componente afectiva y relacional, es un trabajo que se caracteriza por la realización de múltiples tareas al mismo tiempo, por una componente de gestión constante de tiempos y espacios y por la polivalencia de los conocimientos necesarios".

No podemos seguir avanzando sin que ese conocimiento polivalente se reconozca, y que además se desvincule del biologicismo que tanto ha interesado y favorecido la división sexual del trabajo y a su vez el modelo de relaciones jerarquizada, y se conciba, como un conocimiento que supone el desarrollo de unas determinadas capacidades y habilidades que todas las personas podemos aprender y podemos desarrollar.

Marcela Lagarde (2001), amplía en esta descripción las tareas feminizadas del hogar al mantenimiento de la vida, es decir, incluye también el cuidado del medio, de los recursos naturales, etc.:

"Las mujeres producen riqueza económica y social, preservan el medio, el territorio, la casa y el hogar, la familia, la pareja y las redes de parentesco, comunitarias, contractuales y políticas. A través de su cuerpo y de su subjetividad las mujeres gestan y dan vida a lo largo de sus vidas a las personas. Y, con sus cuidados vitales, contribuyen a mantener su existencia día a día".

Pasando a un plano más práctico, con datos ilustrativos de lo que suponen económicamente algunos de estos trabajos poco o nada reconocidos, nos encontramos con las investigaciones realizadas en el CSIC por M^a Ángeles Durán (2002). Ella plantea que la inclusión del trabajo invisible de las mujeres en las cuentas elevaría el PIB español en un 126 %. Y que sumando las ocupaciones contabilizadas y las domésticas las mujeres españolas trabajan a la semana 30 horas más que los hombres. Por ejemplo, el cuidado de la salud de los otros se realiza en un 88 % dentro de la familia. El 12% restante es el que lleva a cabo la profesión médica y sanitaria y aparece en las cuentas nacionales.

Por tanto, los costes de producción de cualquier tipo de bien o servicio, no son costes reales. "Si las mujeres pudieran acceder sin restricciones a las oportunidades ocupacionales que se le presenten, el costo de quedarse en casa realizando tareas no remuneradas sería muy elevado" (Campillo, F. y Pérez, L. 1998). Es decir que, aunque el trabajo reproductivo sustenta el trabajo productivo, los costes de estas actividades no son calculados ni tomados en cuenta en el cálculo de los costes de producción.

Las ecofeministas, añadiendo algunos matices, expresan así su preocupación por el poco valor que desde el modelo de desarrollo neoliberal se la dé al mantenimiento de la vida, que es el objetivo del trabajo de cuidados.

Se minusvalora a las mujeres, en primer lugar, porque su trabajo coopera con los procesos naturales y, en segundo, debido a la subvaloración general del trabajo dedicado a satisfacer las necesidades y a asegurar el sustento. Un mayor crecimiento en el marco de un mal desarrollo significa una menor atención a la vida y a los sistemas de sostenimiento de la vida (Vandana Shiva, 1997).

Pensamos que es fundamental tener presente en nuestros análisis las interesantes aportaciones que desde estas perspectivas no eurocentristas tienen estos movimientos feministas de lo que está sucediendo en el mundo,

La concepción dual en todas las dimensiones de la vida de las sociedades occidentales, muy alejada de otras formas culturales con concepciones más holísticas, ha facilitado que se asuma la división social y sexual, como algo normal y cuasi-natural. María Mies y Vandana Shiva (1997) afirman que “la naturaleza aparece subordinada al hombre; la mujer, al hombre; el consumo, a la producción; lo local, a lo global; etc. las feministas han criticado desde hace tiempo esta dicotomía, sobre todo la división estructural hombre-naturaleza, que se ha equiparado a la de hombre-mujer”. Y lo peligroso de todo esto, es precisamente esa subordinación que conlleva discriminación y por tanto falta de equidad.

Marcela Lagarde añade otro importante matiz a esta labor continua que desarrollan en cualquiera de los continentes las mujeres del mundo: es el tomar conciencia de que se trata de un trabajo para otros, ella lo llama ser para otros, lo que implica dedicarse a cubrir las necesidades de los demás y no ser para sí misma.

En el sentido patriarcal de la vida las mujeres deben vivir de espaldas a ellas mismas, como seres-para-los-otros. La perspectiva de género expresa las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como un ser-para-sí. Y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí mismas y convertirse por esa vía en protagonistas de su vida (Marcela Lagarde, 2001).

Todos estos análisis y otras muchas aportaciones, nos hacen posicionarnos junto a Cristina Carrasco cuando plantea que la visibilidad del trabajo doméstico no es un problema técnico, sino fundamentalmente social y político. Y es desde la sociedad y con una actitud política que cuestione el modelo desde donde podemos seguir avanzando.

También consideramos de interés lo que la misma autora nos desvela respecto al sistema económico neoliberal, al que considera completamente dependiente de ese trabajo de cuidados y mantenimiento de la vida del que venimos hablando. Ella afirma que “lo más curioso es que los sistemas económicos se han presentado tradicionalmente como autónomos, ocultando así la actividad doméstica, base esencial de la producción de la vida y de la fuerzas de trabajo” lo que se refuerza, completa y toma sentido desde la lógica capitalista con afirmaciones de Picchio (1999) sobre este sistema, que lo que hace es “externalizar los costes sociales originados en las actividades de mercado y utilizar a las mujeres como amortiguador final del dumping social”

Carrasco nos plantea la conceptualización de estas realidades encontradas como un conflicto entre la dimensión social y la dimensión económica, que tienen diferentes intereses; que ella explica como “la tensión existente entre dos objetivos contradictorios, la obtención de beneficios por una parte y el cuidado de la vida humana por otra. Esta tensión se acentúa por la dependencia de la producción capitalista a los procesos de reproducción y de sostenibilidad de la vida humana, que se realizan fuera del ámbito de sus relaciones y control directo”.

Este conflicto de intereses de los distintos trabajos, se hace visible cuando “las mujeres pasan a realizar los dos trabajos y viven en su propio cuerpo la enorme tensión que significa el solapamiento de tiempos y el continuo desplazamiento de un espacio a otro”.

Queremos destacar aquí el análisis que hace Cristina Carrasco sobre el no reconocimiento social y político que tiene todo el trabajo de mantenimiento de la vida y las razones e intereses que han llevado a nuestro modelo de sociedad a mantener esta postura. Ella plantea que se debe a dos dimensiones, de las que venimos hablando durante todo el texto, por un lado una social, que se corresponde con el patriarcado, y la otra económica que se corresponde con el capitalismo:

- en lo que al patriarcado se refiere: en nuestra sociedad se mantiene como dominantes los valores del grupo dominante, esos valores tienden a “categorizarse como universales, con lo cual se invisibiliza al resto de la sociedad”;
- en lo que a lo económico se refiere: “históricamente los sistemas socioeconómicos han dependido de la esfera doméstica: han mantenido una determinada estructura familiar que les ha permitido asegurar la necesaria oferta de fuerza de trabajo a través del trabajo de las mujeres”.

Para finalizar con este apartado queremos ensalzar todo lo que se consigue con ese trabajo de mantenimiento de la vida, que finalmente es el que sustenta todo el resto de trabajos mercantilizados criar y mantener personas saludables, con estabilidad emocional, seguridad afectiva, capacidad de relación y comunicación, etc. Características humanas sin las cuales sería imposible no sólo el funcionamiento de la esfera mercantil capitalista, sino incluso la del llamado “capital humano”.

La homogenización del capitalismo frente a las diversidades

Otro apartado fundamental que justifica la existencia de movimientos feministas en el mundo es la concepción dominante de lo que significa el desarrollo, que está en la base de las diferentes aportaciones recogidas en este texto, pero que desde las perspectivas feministas hemos de explicitar. Por ejemplo, Marcela Lagarde (1998) asevera que “la perspectiva de género contienen recursos para demostrar las conexiones entre el atraso en el desarrollo, la miseria y las injusticias, de acuerdo con el orden social dominante”, ese orden social es el patriarcado.

Una de las críticas más importantes que hace el ecofeminismo al desarrollismo occidental tiene que ver con el problema de la homogeneización cultural, social, económica y política, que afecta a todas las dimensiones de la vida. Mientras que existen otras formas de concebir que el desarrollo sólo lo será si es sostenible y se corresponde con el mantenimiento de los recursos y las diversidades. Los movimientos ecofeministas asiáticos, y sus homólogas en occidente afirman,

Nosotras compartimos gran parte de esta crítica contra el paradigma occidental del desarrollo y rechazamos los procesos de homogenización generados por el mercado mundial y los procesos de producción capitalista. (...) A nuestro parecer la preservación de la diversidad de las formas de vida y de las culturas de las sociedades humanas de la tierra es un requisito necesario para el mantenimiento de la vida en este planeta (María Mies y Vandana Shiva).

La perspectiva global es necesaria también desde el feminismo, los problemas de las mujeres son mundiales y en la medida en que el modelo de desarrollo que es occidental se intenta trasladar e imponer en culturas no europeas, ello tiene unas consecuencias que María Mies llama irónicamente “la recuperación del desarrollo”, por las pretensiones salvadoras de las que parte, “el mito de la recuperación del desarrollo acaba desembocando, por lo tanto, en una mayor destrucción del medio ambiente, en un nuevo incremento de la explotación del tercer mundo y de la violencia contra las mujeres, y en una mayor militarización de los hombres” (María Mies).

Estas corrientes feministas están más cerca de la naturaleza, no conciben el

feminismo sin ecologismo. Unos efectos más preocupantes que tiene ese desarrollismo patriarcal en sociedades no occidentales es el abuso de los recursos naturales. Marcela Lagarde, aludiendo a las autoras ecofeministas, explica muy bien cómo el desarrollo tal y como se entiende en occidente no responde a las necesidades de otras culturas que no son occidentales y cuyas formas económicas tienen otros parámetros en consonancia con los recursos naturales existentes.

...Vandana Shiva considera que una paradoja del desarrollo y de su crisis actual provienen de identificar erróneamente la pobreza percibida desde parámetros culturales que no se corresponden entre sí, con la pobreza material, y el equívoco de identificar el crecimiento de la producción de mercancías con la mejor satisfacción de las necesidades básicas (Lagarde, pag. 139)

En palabras de la propia autora:

La paradoja y la crisis del desarrollo tienen su origen en la identificación errónea de la pobreza, percibida culturalmente, con la pobreza material real y de la idea falsa de que el incremento de la producción de mercancías satisface mejor las necesidades básicas. Sin embargo, en realidad el proceso de desarrollo tiene como resultado una considerable disminución del agua, la fertilidad del suelo y la riqueza genética. La escasez de estos recursos naturales que constituyen la base de la economía natural y sobre todo de la economía de subsistencia de las mujeres está empobreciendo en un grado sin precedentes a las mujeres y a todos los pueblos marginados. El origen de este empobrecimiento es la economía de mercado que ha absorbido dichos recursos en aras de la producción de mercancías (Vandana Shiva, 1997).

Hay hueco para muchas formas culturales, y es fundamental para el desarrollo sostenible mantener esta diversidad.

La crítica al desarrollo masculino patriarcal se ha hecho también por sus contenidos occidentalizantes etnocentristas elevados a rango de paradigma. Sin embargo, en parte, la reivindicación de otras miradas no identificadas con esos valores ha permitido pensar otras formas de desarrollo apoyadas en la diversidad. No sólo en el respeto a la diversidad, sino a la incorporación de esa diversidad cultural al pensamiento. El avance de otras propuestas significa de hecho una construcción plural de tradiciones y concepciones del mundo cuyos parámetros no son los que han pretendido la homogeneización cultural y de modos de vida (Lagarde, M. 2001).

Estamos de acuerdo con estas críticas al modelo dominante, pues en la cultura campesina también se desarrollan economías de subsistencia del campesinado, que podemos decir que "se salen horizontalmente" de las estructuras de la economía globalizada. Con ellos podemos afirmar que existen huecos en el modelo económico occidentalista para la pervivencia de otros modelos y otras forma de vida.

Cristina Carrasco diferencia también esas diferentes formas de entender el trabajo, esas formas de hacer, de trabajar y de vivir que si no respondían a un trabajo sujeto a unos parámetros mercantiles, sí guardaban una relación mucho más estrecha con los tiempos de la vida y no del mercado.

Si nos situamos en períodos anteriores a la industrialización, observamos que los tiempos de trabajo guardaban estrecha relación con los ciclos de la naturaleza y de la vida humana. Con el surgimiento y consolidación de las sociedades industriales el tiempo

queda mucho más ligado a las necesidades de la producción capitalista: el trabajo remunerado no vendrá determinado por las estaciones del año (tiempo de siembra, de cosecha, etc.) ni por la luz solar (se podrá trabajar independientemente de si es de noche o de día) El reloj, como tiempo cronometrado, se establecerá como instrumento de regulación y control de tiempo industrial, pero este último condicionará en parte el resto de los tiempo de vida y trabajo: la vida familiar deberá adaptarse a la jornada del trabajo remunerado.

La apuesta, pues, debe ser por un desarrollo a escala humana (Max-Neef, 1993) que sea "holístico, no es la suma sino la conjugación interactiva y dialéctica de los principios de sustentabilidad, equidad, productividad y empoderamiento" (Marcela Lagarde, 2001).

Recogiendo algunas conclusiones y propuestas

Compartimos con Lagarde, que unas de las apuestas desde el feminismo ha de ir en el camino de construcción de procesos para crear una cultura que ponga en el centro lo humano. Para ello habría que planificar el desarrollo con el criterio de equidad, estableciendo mecanismos para reestructurar de otra manera la organización del trabajo en relación con la vida cotidiana.

Este proceso conlleva confrontar los modelos patriarcales y hegemónicos y dar cabida a las diversidades y cuidado de la vida.

Todos los logros pasados del patriarcado han estado basados en la alienación de la vida y han resultado en un empobrecimiento de las mujeres, las niñas y los niños, y el medio ambiente. Si queremos invertir esta tendencia negativa, es preciso que se conciba como la auténtica tarea humana la creación y no la destrucción, y que se identifique la esencia de lo que significa ser humana o ser humano con nuestra capacidad de reconocer, respetar y proteger el derecho a la vida de toda la diversidad de especies del mundo. (María Mies y Vandana Shiva, 1997.)

Retomando de nuevo las aportaciones de Cristina Carrasco que compartimos, encontramos que ella sitúa también el mantenimiento de la vida, y todo el trabajo que conlleva, en el centro como la vía alternativa al modelo dominante que tiene como eje central los beneficios económicos.

La alternativa más optimista plantea un cambio de paradigma que signifique mirar, entender e interpretar el mundo desde la perspectiva de la reproducción y la sostenibilidad de la vida. Aceptar que el interés debe situarse en el cuidado de las personas. Significa también desplazar el centro de atención desde lo público mercantil hacia la vida humana, reconociendo en este proceso la actividad de cuidados realizada fundamentalmente por mujeres. (...) La lógica de la cultura del beneficio quedaría bajo la lógica de la cultura del cuidado (Porto Alegre, 2003).

Esta apuesta facilitaría la existencia de sociedades en las que todas estaríamos más cómodas, frente a esa experiencia cotidiana de las mujeres en "una negociación continua en los distintos ámbitos sociales (...) que se traduce en la imposibilidad de sentirse cómodas en un mundo construido según el modelo masculino" (Picchio, 1999b).

Queremos finalmente recoger las palabras de María Mies y Vandana Shiva (2003), sobre las mujeres en el mundo y su trabajo por la sostenibilidad de la tierra, de la vida:

En una diversidad de contextos, en el norte y en el sur, en zonas ecológicamente degradadas y lugares contaminados, las mujeres se identifican con los intereses de la tierra

y de sus hijos e hijas mientras buscan soluciones para hacer frente a la crisis de supervivencia. Pese a todos los contratiempos, intentan retejer la maya que vincula su vida y a la de sus hijas e hijos y a la vida del planeta. Desde la perspectiva de las mujeres, la sostenibilidad sin justicia medioambiental es imposible y ésta última no es posible sin que exista esta justicia entre los sexos y las generaciones.

4.4. Bases metodológicas: desarrollo rural agroecológico y metodologías participativas de investigación.

Hasta aquí hemos ido exponiendo y explicitando -e incluso, en algunos casos, añadiendo- algunos de los elementos teóricos que soportan la idea de la UR. A partir de aquí, podemos empezar a trabajar la parte metodológica de esta concepción de desarrollo. Para ello partiremos de la definición de desarrollo rural que se da desde la agroecología: "el concepto de desarrollo generado desde la agroecología se basa en el descubrimiento, sistematización, análisis y potenciación de estos elementos de resistencia locales al proceso de modernización, para, a través de ellos, diseñar, en forma participativa, esquemas de desarrollo definidos desde la propia identidad local del etnoecosistema concreto en que nos encontramos" (GUZMÁN et al. 2000:139). En esta definición encontramos una declaración de principios metodológicos y epistemológicos que apuestan por la potenciación de las formas de acción social colectiva que poseen un potencial endógeno transformador -"no se trata de llevar soluciones a la localidad, sino de detectar aquellas que allí existen y "acompañar" los procesos de transformación existentes en una dinámica participativa"²⁸-, a la vez que se condensan los conceptos teóricos que hemos venido señalando.

O dicho de otro modo, el desarrollo agroecológico se basa en lo endógeno contando con que existe una identidad local que será capaz de asimilar o resistir las innovaciones externas; es decir, se confía en que lo endógeno incorpora, o no, lo de fuera mediante la adaptación a su lógica etnoecológica de funcionamiento -"lo externo pasa a incorporarse a lo endógeno cuando tal asimilación respeta la identidad local y, como parte de ella, la auto-definición de calidad de vida. Sólo cuando lo externo no agrede a las identidades locales se produce tal asimilación"²⁹-. Sin embargo, a pesar de reconocer que ha habido procesos de asimilación acrítica de formas de manejo y de vida antitéticas con las formas locales, se sigue insistiendo en que "la agroecología como desarrollo rural sostenible consiste en la búsqueda de lo local para, desde allí, recrear la heterogeneidad del medio rural a través de formas de acción social colectivas"³⁰; lo que nos conduce a la definición que dimos más arriba sobre desarrollo agroecológico que consiste en descubrir y potenciar los elementos de resistencia locales que cumplan los criterios de sustentabilidad y de resistencia a la modernización previstos por la agroecología desde la base del campesinado y sus adaptaciones; con la novedad de que introduce el concepto "recrear", que será básico, ya que el problema está en cómo potenciar esos elementos para que a partir de ellos se organice una participación local capaz de decidir en base a unos supuestos criterios de identidad local: porque en muchos casos la mayor dificultad es la pérdida de identidad local, es la

28. GUZMÁN et al. (2000), p.139.

29. Ibid, p. 145.

30. Ibid, p. 147.

asimilación cultural por parte del modelo urbano industrial capitalista –lo que, por empezar a incorporar su pensamiento a este trabajo, Paulo Freire (1970) define como “invasión cultural”-.

Por tanto, nos enfrentamos a dos labores para el desarrollo rural agroecológico: el descubrir los elementos de resistencia, y el cómo potenciarlos; con la dificultad ambos de que las identidades locales que mantienen algún rasgo de conocimiento y praxis campesino están más que maltrechas. Para resolver estos problemas, la agroecología propone el uso de las metodologías participativas de investigación -Investigación Acción Participativa (IAP), en su sentido más amplio-, como herramienta capaz de fundir los tres procesos de búsqueda, potenciación y recreación de identidades de cara a un desarrollo local agroecológico.

Por ejemplo, para Montse Rosa y Javier Encina (2003:94) “la IAP es una metodología que puede ayudar no sólo a la transformación de las condiciones materiales, sino que puede generar un proceso en el que las personas se transforman colectivamente. Necesariamente en este proceso de investigación se produce además un intercambio de saberes científicos y saberes populares (...) Estamos pues, hablando de unir el tiempo de la investigación con el de la acción, buscando/provocando la participación de los sujetos implicados en algunas o en todas las fases de la investigación; así como de rescatar la validez de los saberes y habilidades populares fruto de la interacción con los otros, con el medioambiente y con la propia cultura de masas y la institucional”.

Consideraciones básicas para la transversalidad de un enfoque de equidad de género.

Es indispensable que una propuesta de proyecto que busque tener un impacto en relaciones, acciones y resultados más equitativos, tome en cuenta algunos criterios fundamentales, cuya consideración debe reflejarse en toda elección del proyecto:

- La igualdad de derechos entre hombres y mujeres debe ser uno de los principios centrales del quehacer del proyecto. Las barreras legales, económicas, políticas, o culturales que impiden el ejercicio de la igualdad de derechos, deben ser identificadas y removidas a través de acciones afirmativas.

En algunos casos esto implicará que el proyecto lleve a cabo una serie de actividades y acciones que posibilite a las mujeres acceso a la información, capacitación y desarrollo de habilidades. Con el propósito de que puedan adquirir las destrezas necesarias para participar en igualdad con otros sectores de población.

- Es indispensable que las mujeres sean vistas como agentes activas de cambio. Una de las formas más seguras de contribuir al crecimiento económico ya el desarrollo sostenible en general, es invertir en las capacidades de las mujeres y facilitar su empoderamiento para quedar ejercer sus derechos y hacer valer sus decisiones..

Este empoderamiento se sustenta en un poder distinto al poder patriarcal, un poder más equitativo que incluye y fortalece no sólo a las mujeres, también a los hombres.

- Es necesario que una de las estrategias del proyecto, sea promover y lograr una participación plena, real, activa y de calidad de las mujeres garantizando para ello los espacios y tomando en cuentas sus aportes.

Una estrategia de este tipo debe permitir y promover el involucramiento de las mujeres en sus propios términos, fomentado procesos de empoderamiento (Lingen, A. y otros. 1997).

- Los modelos tradicionales de desarrollo, utilizan como modelo los sistemas sociales preestablecidos en relación con los ámbitos "femeninos" y "masculinos". Esto ocasiona que los proyectos refuercen y mantengan los roles tradicionales.
- Es fundamental que los proyectos ofrezcan elementos de equidad para propiciar la igualdad de oportunidades a mujeres y hombres, para decidir y promover acciones que conduzcan a la participación de ambos en actividades no tradicionales.
- Tomar en cuenta que los procesos para el cambio social y cultural, a nivel individual y colectivo de las comunidades, no necesariamente van a coincidir con los ritmos y tiempos establecidos en las metas del proyecto.
- Reconocer que las mujeres, por su doble y triple jornada de trabajo, se les hace más difícil participar en igualdad de condiciones que los hombres en las actividades comunales. Por consiguiente, las acciones y estrategias que se vayan a implementar, deben por un lado, tratar de reducir la carga de trabajo de las mujeres y por otro, adecuarse al tiempo que ellas puedan disponer.
- Para lograr un cambio en la posición y condición de las mujeres es fundamental involucrar a los hombres. Una de las mayores contribuciones del análisis de género a los proyectos de desarrollo, es identificar que el problema de la equidad está dado por las relaciones de poder desiguales e inequitativas entre los géneros, lo cual demanda la necesidad de abordar estos temas no solamente con las mujeres, sino también con los hombres. Por lo tanto, es necesario contar con un enfoque orientado a los hombres con el fin de identificar y abordar las causas estructurales y sistémicas de desigualdad que existen entre los dos géneros.
- Además, un paso más allá que Paulo Freire: la concienciación colectiva de mujeres a través de una metodología de formulación de problemas debe ir acompañada del estudio de su historia individual y social. Las mujeres no han conseguido apropiarse hasta ahora, de los cambios a los que han estado sometidas pasivamente en el curso de la historia. Las mujeres hacen historia, pero en el pasado no se la apropiaron en calidad de sujetos. La apropiación subjetiva de su historia, de sus luchas, sufrimientos y sueños pasados generará algo así como una conciencia colectiva femenina, sin la cual no podrá triunfar ninguna lucha por la emancipación.
- Las mujeres no podrán apropiarse de su historia si no empiezan a colectivizar sus experiencias propias.

Camino de la IAP

Continuando la línea argumental, vamos a traer a escena a Paulo Freire (1970), invitado de honor de esta UR que lleva su nombre, y que trató la discusión sobre las culturas populares y sobre la identidad desde la cotidianidad a través del concepto de "invasión cultural". Una "invasión cultural (que) consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión"³¹. Invasión que realiza "una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente o invasión implícita en la dominación de una clase sobre otra, en una misma sociedad"³². Como manifestación de la conquista, continúa Freire, la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos; es más, "una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convengan de su inferioridad intrínseca: cuanto más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos"³³. Así que Freire nos vuelve a introducir en el debate sobre lo endógeno y la autonomía cultural, pero aporta un matiz más de complejidad al plantear un proceso de búsqueda permanente a través de la dialogicidad, de un esfuerzo de praxis liberadora a través de una "educación como práctica de la libertad": una educación problematizadora que "trata de conocer con el pueblo la manera cómo el pueblo conoce los niveles de su conocimiento; esto es, desafiándolo a través de la reflexión crítica sobre su propia actividad práctica y por lo tanto sobre las finalidades que la motivan".

Una dialogicidad que hace que los sujetos se encuentren para la transformación del mundo en colaboración, mientras que la teoría de la acción antidialógica implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto: "el yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú (un no yo) ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación"³⁴. Es decir, Freire apunta hacia el desarrollo constante de una identidad relativa y dialéctica, en busca de su sitio en el mundo, dominada por la reflexión problematizadora de una praxis transformadora del mundo; lo que a nivel colectivo conduce a una defensa de un desarrollo endógeno.

De ahí que opine que "para que exista desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de creatividad, que tenga su punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Es necesario, además, que este movimiento se dé no sólo en el espacio, sino en el tiempo propio del ser, tiempo del cual tenga conciencia. Al prohibírseles el acto de decisión, que se encuentra en el ser dominador, éstos sólo se limitan a seguir sus prescripciones. Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en los "seres para sí". Si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad

31. FREIRE, Paulo (1970), p. 198.

32. Ibid.

33. Ibid, p. 199.

34. Ibid, p. 219.

“ser para sí” (no como “ser para otro”). Por estas razones es necesario no confundir desarrollo con modernización”³⁵.

Para dirigirse hacia este desarrollo, Freire propone la concientización como método: la toma de conciencia por parte de las personas de la realidad y de su lugar en el mundo, a través de un proceso de educación permanente dialógica en el que a partir de la propia experiencia y de la reflexión colectiva, mediante el diálogo, se llegue a una comprensión más exacta de la realidad -una comprensión significativa-. Es decir, la negación de “la absolutización de la ignorancia”, como la certeza de que “nadie lo ignora todo, nadie lo sabe todo”, y por tanto, todos tenemos algo que aportar a la comprensión de cualquier asunto desde ámbitos y perspectivas diferentes -pero todas ancladas a una comprensión dirigida por la experiencia vital de cada cual-. A partir de estas premisas, surge su propuesta de educación problematizadora, “la pedagogía del oprimido”. Una pedagogía del oprimido que trata de que las personas aprendan a decir su palabra, que las personas se adueñen de la palabra verdadera -“no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y por ende que no sea praxis: por eso palabra verdadera es transformar el mundo”³⁶-, que no es una donación o una imposición, sino “la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada”³⁷.

Si bien, en este modelo de educación “la investigación de los “temas generadores” o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción con él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción entendida como síntesis cultural. De ahí que no sea posible dividir en dos los momentos de este proceso: el de la investigación temática y el de la acción como síntesis cultural (...) Esta dicotomía implicaría que el primero sería un momento en que el pueblo sería estudiado, analizado, investigado, como un objeto pasivo de los investigadores lo que es propio de la acción antidialógica. De este modo, la separación ingenua significaría que la acción, como síntesis, se iniciaría como una acción invasora”³⁸. Esa precisión que hace Freire sobre la indivisibilidad de los dos momentos de la investigación temática y la acción como síntesis cultural, nos lleva a equiparar esta forma de investigación freiriana sobre temas generadores, con la IAP. Sin embargo, como comprobaremos al tratar de la UR, también en Freire hay rendijas por las que, si no hay una vigilancia epistemológica potente -y Freire sí la tiene-, puede derivarse inconscientemente hacia la versión “normal” de la investigación en lo que se refiere a la participación de la gente y el tipo de técnicas de recogida y análisis de datos. Con lo que entramos de nuevo, esta vez de lleno, en la IAP y su papel como aglutinadora de un universo epistemológico, ideológico y metodológico capaz de generar un desarrollo endógeno.

La metodología de trabajo de la IAP

El punto de partida en esta forma de investigación es la propia experiencia de la gente -sus universos cognitivos y simbólicos significativos-, y de un modo dialógico

35. Ibid, p. 211.

36. Ibid, p. 103.

37. Ibid, p. 112.

38. Ibid, p. 239.

se trata de conocer “no sólo la objetividad en que se encuentran sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo”³⁹. Con lo que vemos que se parte de una indagación sobre la realidad que siente y en la que se encuentra inmersa la gente con la que queremos trabajar, para a partir de ella dar contenido al desarrollo del proceso concientizador, de educación problematizadora; es en este momento cuando empieza la investigación del “universo temático del pueblo o el conjunto de temas generadores”⁴⁰. Investigación que se guiará a lo largo de toda su duración por un principio claro: “dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí, que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concientizadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los “temas generadores” y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos”⁴¹. Una investigación, por tanto, que en verdad es concientización, y en consecuencia es una preparación para la praxis, para la transformación del mundo. Así pues, “lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción”⁴². O dicho de otro modo, el proceso de investigación parte de hacer visibles las “situaciones límites” que cada grupo sufre directamente —y que por tanto entiende y siente como directamente reconocibles— y sus condicionantes sociales históricos —que son parte de un sistema global, que condiciona cada una de las partes—, para tratar de descubrir el “inédito viable” capaz de superar la coacción mental que impide reconocer el carácter histórico-social y global de la realidad, y cómo ésta puede empezar a cambiarse, una vez que se ha tomado conciencia de su condición.

Este proceso de investigación consta de seis etapas⁴³: 1) acceso al campo e inicio de la investigación: búsqueda de contradicciones, 2) elaboración de las primeras codificaciones a investigar, 3) diálogos descodificadores en los círculos de investigación temática, 4) análisis, 5) preparación del material didáctico-codificaciones, y 6) devolución a través de los círculos de cultura.

La primera fase no es muy distinta al procedimiento habitual de una investigación etnográfica, pero se añade el componente dialógico, por el cual se busca la participación de la gente en el proceso de investigación “como auxiliares”: se encargarán de recoger información, pero su importancia es sobre todo fundamental como piedra de toque a las observaciones del equipo investigador, comparándose ambos tipos de observaciones. En este momento de entrada al campo, un elemento resaltado es el extrañamiento necesario para “descodificar” sus propias impresiones, lo que ha de conducir a encontrar una serie de contradicciones dentro del área de estudio; contradicciones, o situaciones límites, que deben ser analizadas hasta comprobar el grado de conciencia de las mismas que existe entre la gente (y por tanto, cuán lejos queda el inédito viable). La segunda fase parte del hallazgo de estas contradicciones para elaborar las “codificaciones” que servirán para la investigación temática. Las codificaciones son exposiciones (gráficas -pinturas o fotografías- u orales) en un formato sencillo y accesible, que se analizan críticamente por parte de los educandos(-educadores). “Una primera condición que debe cumplirse se refiere

39. *Ibid.*, p. 115.

40. *Ibid.*, p. 117.

41. *Ibid.*

42. *Ibid.*, p. 115.

43. *Ibid.*, pp. 137-158.

a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas”⁴⁴. E igualmente importante es que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito (que caería en lo propagandístico) ni demasiado enigmático (que lo convertiría en un rompecabezas); también han de ser simples dentro de la complejidad que conlleva el sistema que queremos mostrar, y deben ser capaces de abrirse hasta englobar áreas temáticas más amplias y lograr así la percepción global del sistema, sus contradicciones y las posibilidades de los inéditos viables superadores en la práctica de esa situación límite codificada. En la tercera etapa, “una vez preparadas las codificaciones y estudiadas por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores en los “círculos de investigación temática””⁴⁵; con lo que podría interpretarse esta fase como una especie de pre-test de esa codificación basado en grupos de discusión, de donde salen nuevas perspectivas aportadas por los “sujetos experimentales”, se recoge el discurso ideológico común del consenso, y se recogen todas las reacciones imprevistas que genere la descodificación: pese a que esta terminología es absolutamente contradictoria con el pensamiento freiriano, la usamos aquí para destacar lo fácil que es dar el paso inconsciente hacia la investigación clásica y la objetivación e instrumentalización de la gente, incluso con buenas intenciones. Sólo gracias a la vigilancia constante podremos evitar estas derivas, ya que Freire a continuación nos puntualiza que “desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en una relación simpática, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora”⁴⁶.

Así pues, con la participación en la investigación de las personas de la localidad, se trata de controlar el proceso de investigación y buscar significados y claves para que las codificaciones sean más cercanas y, a la vez, se incluyan descripciones más densas capaces de movilizar y concientizar a la gente; y por supuesto, romper con las prenociones que aún pudiesen quedar en el equipo investigador (que por su parte no debería bajar la guardia en su vigilancia epistemológica). Pero lo más importante, quizá, sea el mero hecho de estar desarrollando en ese equipo auxiliar una actitud crítica y reflexiva sobre su realidad y sobre el proceso mismo de investigación y análisis, como herramientas actitudinales dialógicas en el proceso de educación problematizadora.

La cuarta fase es la del análisis y el estudio sistemático e interdisciplinario de los hallazgos de la descodificación grupal previa: ahora el equipo se ocupan de buscar todas las perspectivas y enfoques teóricos de acuerdo a su especialidad, de donde saldrán una serie de contenidos organizados (apoyado de bibliografía accesible) que encuadran y sitúan todo lo que surgió en esas discusiones para una mayor profundidad en el tratamiento posterior de las codificaciones definitivas por parte de los educadores(-educandos) que dirigirán los círculos de cultura. Además, en este momento puede plantearse la inclusión de temas que, a pesar de no haber surgido de la investigación con la gente, se consideren importantes

44. Ibid, p. 143.

45. Ibid, p. 148.

46. Ibid, p. 149.

para una comprensión más amplia de la realidad, o que sirvan de unión entre temas que salieron y no tienen una relación directa explícita.

Es decir, esta cuarta fase es el momento inmediatamente comunicado con la quinta etapa que es la preparación de los materiales didácticos: las codificaciones finales apoyadas de todo el análisis de contenidos que se ha ido realizando. Por lo que ya sólo queda el sexto paso: "una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérselas al pueblo sistematizada y ampliada. Temática que saliendo de él, vuelve ahora a él, como problemas que deben descifrar, y no como contenidos que deban ser depositados en el pueblo"⁴⁷; habiendo, además, capacitado a un grupo de personas de la localidad como educadores capaces de generar en adelante un proceso similar de reconstrucción de situaciones límites problematizándolas con el resto de sus compañeros.

Así pues, una vez que abordamos la concepción de desarrollo endógeno de Freire y la consecuente epistemología y metodología, podemos engarzar definitivamente la IAP con este recorrido por la metodología freiriana. Para ello vamos a usar un artículo de Peter Park (1990) en el que hace una caracterización de la IAP muy similar a la idea de IAP con la que estamos trabajando. Para Park, la IAP ha surgido "como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Lo novedoso no es que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso investigación y de conducirlo como una actividad intelectual (...) Pero, ¿por qué llamarlo investigación? Porque volcada en el molde de la investigación se hace más clara la relación entre el conocimiento de lo que se requiere para una mejor vida y lo que hay que hacer para lograrla; el conocimiento se convierte en un elemento crucial que permita a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo. Es esencial que la gente conozca cómo sus vidas pueden ser diferentes de lo que son y conozca cómo lograr ese fin. El marco investigativo permite la apropiación de métodos de investigación que generen el conocimiento requerido, en donde los investigadores con experiencia pueden desempeñar una función de facilitadores. La IAP es una forma de entregar capacidades investigativas a las gentes para que puedan transformar sus vidas por sí mismas"⁴⁸. De este modo, Park señala las características fundamentales de la IAP, llamando la atención sobre el hecho de que se trata de elevar el grado de conciencia tanto de la realidad como del modo de cambiarla por medio de un proceso explícitamente reconocido como investigación: es decir, reivindicando la apropiación de la ciencia para la gente, al servicio de la gente, frente a la cientificación y su uso instrumental por parte de las clases dominantes. La IAP, por tanto, así planteada, posee una carga política enorme, que va mucho más allá de fomentar un empoderamiento individual por el que la gente siente que es capaz de reconocer la realidad y así desarrollar sus capacidades creativas y su autoestima, sino que el objetivo fundamental es que se llegue a conseguir un poder político con el fin de llevar a cabo el cambio social necesario para solucionar sus problemas. De este modo, las personas que necesitan el conocimiento para lograr un mundo más libre se comprometen ellas mismas en la investigación de la realidad con el fin de comprender mejor el problema y llegar a sus raíces; pasando de una situación en la que el experto de

47. *Ibid.*, p. 156.

48. PARK, Peter (1990), pp. 137-138.

turno se arroga el derecho a opinar y elegir lo mejor para la comunidad –en el mejor de los casos–, o una persona investigadora que saca información de la comunidad para lograr un título o prestigio en su mundo académico, a una situación en la que la gente investiga según sus intereses y buscando conocimientos útiles para resolver sus problemas o interrogantes, y a partir de ahí tratar de transformar su realidad –“la IAP reestructura esta relación entre conocer y hacer, y pone en manos de la gente funciones tanto de producción como de utilización del conocimiento”⁴⁹-. Sin embargo, la IAP no busca sólo la producción de un conocimiento técnico estrecho, sino que –apoyándose en la teoría crítica de Habermas–, aparte de este conocimiento instrumental, existen otros conocimientos que manejar: el interactivo y el crítico. El interactivo que se ocupa de las relaciones sociales, de comprender a la gente que te rodea, y el valor de compartir experiencias y de participar en acciones colectivas, llegando a un conocimiento mutuo y dialógico; y el conocimiento crítico, que, a través de la reflexión y la acción, hace posible deliberar sobre lo que es justo y correcto. Trabajando estos dos tipos de conocimientos e incorporándolos como sujetos de lo científico, la ciencia deja de estar en manos de expertos técnicos y se amplía hasta dar cabida a los interrogantes sobre los problemas que abruman y oprimen la existencia de la gente, y de este modo la acción pasa a ser una forma de atacar la comprensión de la realidad de un modo colectivo, entrando en una dinámica de reflexión-acción-reflexión constante –“la realidad se nos revela con total claridad cuando tratamos de cambiarla”⁵⁰-.

Respecto a la parte metodológica, como reconoce Park, “el aspecto más obvio de la IAP que la distingue de otros modos de investigar está constituido por la participación activa de los miembros de la comunidad en el proceso investigativo. La comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados y qué acciones se desarrollarán. En este proceso, el investigador actúa esencialmente como un organizador de la discusión y como un facilitador y una persona técnica a quien puede acudir para consultar”⁵¹; aunque ciertamente el papel de la persona investigadora será fundamental en lo que se refiere a la orientación y planteamiento metodológico y en el método de análisis de datos: papel que debe pasar a ser, además de metodólogo, formador en técnicas de investigación y metodología. Y por insistir en los aspectos más cercanos al uso de la IAP que se busca desde la UR, vamos a resaltar de nuevo el hecho de que un objetivo de la IAP es constituir espacios para la gente con el fin de que puedan usar su poder intelectual de ser críticos e innovadores para transformar el mundo, espacios en los que recuperar su capacidad de pensar por sí mismos y de innovar, así como de recordar su historia y revivir su cultura para la recreación de una vida auténtica; a través de la dinámica generada con la IAP la gente llega a tener acceso a “modos tradicionales devaluados”: “no se trata de volver al pasado sino de traer de nuevo al presente el conocimiento tradicional reprimido para volverlo a usar en la lucha por una vida autosuficiente. Lo que se crea es el conocimiento popular, que consiste en innovaciones y reinventos que liberan a las comunidades de la dependencia de expertos externos y así les devuelven la confianza en sí mismos (...) Dentro de este contexto la IAP es tanto un proceso de recuperación como de descubrimiento”⁵². La IAP, por tanto, genera espacios y actitudes

49. *Ibid.*, p. 141.

50. *Ibid.*, p. 149.

51. *Ibid.*, p. 152.

52. *Ibid.*, p. 167.

para que la gente se reúna, intercambie ideas y sentimientos..., en definitiva, afirmar su identidad colectiva a partir de la cotidianidad presente, pasada y futura. Aun en el caso de que exista poca vida compartida, la IAP puede convertirse en la herramienta capaz de generarla y ser el trampolín para la IAP en sí misma.

Para ir terminando, sólo vamos a abundar en estas ideas sobre los espacios de sociabilidad que genera la IAP y las opciones que esto plantea. Por eso no queremos dejar de citar a Paloma López de Ceballos (1994), quien propone que "el desarrollo perseguido por la IAP trata de despertar la memoria colectiva, de avivar la conciencia y de catalizar la imaginación creativa hacia nuevos horizontes"⁵³: o dicho de otro modo, de lo se trata es de "apasionarse por una historia colectiva, tomar conciencia de la identidad propia e imaginar desarrollos acordes con ellas"⁵⁴. Con lo que aprovechamos para apuntar un principio metodológico fundamental de la IAP, que aunque ha estado implícito durante todo el recorrido teórico debe explicitarse, y que consiste en que la IAP trabaja con grupos, con sujetos colectivos (organizados previamente o no), para poder tejer a partir de estos una red buscando las interacciones colectivas, re-construyendo y enlazando redes.

Niveles de análisis

Por último, vamos a señalar los niveles de análisis que considera la agroecología, y precisar así una clasificación sistemática de los ámbitos con los que trabajar. De acuerdo con Guzmán y otros (2000:175-195), la agroecología trabaja con cinco niveles de análisis: a) el predio; b) el estilo de manejo de los recursos naturales; c) la comunidad local; d) la sociedad local (cuena o comarca significativamente homogénea); y e) la sociedad mayor. Aplicando en todos ellos la misma coherencia metodológica proclamada al elegir la perspectiva dialéctica, que reivindica una epistemología participativa a través de la IAP en cada uno de los niveles de análisis. Estos niveles de análisis están especialmente enfocados a cuestiones agronómicas y ecológicas, pero también sirven perfectamente para descubrir toda la base sociológica y antropológica del manejo del ecosistema: es decir, según cómo se aborde el tema, estos niveles de análisis y las técnicas de investigación usadas te permiten incidir tanto en la parte de agroecosistema o en la de etnoecosistema (que como ya vimos son las dos caras de la misma moneda, sólo separadas por el énfasis). Cada uno de estos niveles posee unas técnicas apropiadas a su escala y que provienen de las técnicas de investigación social o agronómica, aunque adaptadas al carácter participativo y dialéctico de la agroecología. Así, el nivel predial parte de la "historia predial" (similar a una historia de vida en ciencias sociales) y del "diagnóstico ecosistémico predial" (recogida de información de manera distributiva), pero adaptado este último para que no se quede en un mero informe técnico de expertos ajenos, sino que se convierta en un proceso participativo sobre el manejo y que sirva para mejorar las condiciones de la finca y del grupo doméstico, con lo que pasa a ser "investigación participativa en finca que genera desarrollo de tecnologías". Lo fundamental de esta adaptación participativa está en que se pasa de una investigación llevada por expertos alejados física y socialmente, a una investigación conjunta con el agricultor a través de un proceso de acercamiento entre experto y agricultor basado en la observación participante y las entrevistas más o menos informales hechas en pie de

53. LÓPEZ DE CEBALLOS, Paloma (1994), p. 42.

54. *Ibid.*, p. 43.

igualdad —evitando la distancia social y de poder que genera el status de experto frente al campesino infravalorado socialmente—. De este primer nivel predial surge el segundo, que tiene “especial relevancia en el conjunto de acciones que pueden llevarse a cabo con un “estilo de manejo” próximo a la agroecología. En este sentido, es posible identificar un conjunto de agricultores con análoga forma de manejo que, a través de la investigación participativa, permite generar procesos de diseño de esquemas agroecológicos de desarrollo. Normalmente tales procesos tienen lugar mediante formas de agricultura participativa y a través de la generación en finca de tecnologías desarrolladas mediante investigación participativa en fincas”⁵⁵. Así pues, a través de entrevistas en profundidad y abiertas se logra ir construyendo diferentes tipos de manejo y lógicas de acción y reproducción doméstica y predial —“explotaciones que poseen análoga naturaleza respecto a las tecnologías agrarias utilizadas, fruto de un conocimiento local común y de análogas estrategias de producción, reproducción y consumo”⁵⁶—, que servirán de base para las acciones posteriores de IAP. El tercer nivel, la comunidad local, es muy similar al “estilo de manejo” puesto que supone la puesta en común, a través de grupos de discusión entre miembros de un mismo estilo de manejo, de los contenidos, modos de acción y lógicas de pensamiento. El cuarto nivel es el último nivel dentro de lo local, ya que mantiene las características geográficas, ecológicas y culturales dentro de un ámbito razonablemente abarcable. Las técnicas usadas a este nivel son muy similares al ámbito predial pero elevando la escala: el diagnóstico ecosistémico del territorio, el diagnóstico rural participativo, el diagnóstico rural rápido, y sobre todo, el transecto agroecológico —una entrevista abierta y en profundidad a lo largo del recorrido por el territorio en el que se va describiendo las características del espacio, los usos, los manejos, las tradiciones, etc.—. Por último queda la sociedad mayor, que se usa como telón de fondo o contextualización de los niveles locales inferiores.

Por tanto, a partir de estos niveles de análisis vamos a recapitular la concepción agroecológica del desarrollo sostenible que, como vimos, se basa “en el descubrimiento, sistematización, análisis y potenciación de estos elementos de resistencia locales al proceso de modernización, para a través de ellos, diseñar, en forma participativa, esquemas de desarrollo definidos desde la propia identidad local del etnoecosistema concreto en que nos encontramos”⁵⁷. Una propuesta de desarrollo, pues, que partiendo del etnoecosistema —en tanto que apropiación cultural del agroecosistema— busca los elementos de resistencia locales para acompañar los procesos de desarrollo que puedan surgir de esa recuperación de identidad en simbiosis con el medio ambiente; elementos que, aunque los niveles de análisis puedan dar más importancia a lo agronómico y lo referido al manejo en finca de lo agrícola, también dan cobertura a elementos culturales de identidad y de forma de vida —a propósito de la cotidianidad como concepto más dinámico que la identidad—. Y como herramienta de trabajo, incorpora la figura de los “faros agroecológicos”, que serían aquellos elementos —del tipo que sean: estilos de manejo de los recursos naturales, de relación con el medio, manejo agrícola, apropiación cultural, usos y costumbres, etc.— con mayor potencia agroecológica y campesina, que a su vez puedan diseminarse y enraizarse en la identidad “re-creada” de la comarca o al menos de la comunidad local, sirviendo de referentes para una articulación sistémica de una “sociedad sustentable”, de “otra modernidad”.

55. GUZMÁN et al. (2000), p. 184.

56. *Ibid.*, p. 182.

57. *Ibid.*, p. 139.

Es posible, pues ir cerrando el círculo sobre el modelo de desarrollo rural que queremos, cuáles son sus características, con quién hemos de trabajar, con qué técnicas, etc., y aunque estas características pueden parecernos las ideales para nuestro modelo de desarrollo, sabemos que no podemos olvidar el contrastarlas y ponerlas a examen ante aquellos con los que queremos trabajar para evitar una imposición externa tan bienintencionada como agresora. Este es uno de los peligros más importantes que hay que sortear a la hora de plantear soluciones desde fuera, incurriendo en el mismo error que se achaca al extensionismo ortodoxo: no podemos tratar de llevar soluciones desde fuera, y ni siquiera será la mejor idea elegir los mejores ejemplos de la zona y tratar de contagiarlos (porque, ¿cómo podrá hacerse tal cosa?). Como dijimos al plantear la propuesta de desarrollo rural agroecológico dejamos sentado que “no se trata de llevar soluciones a la localidad, sino de detectar aquellas que allí existen y “acompañar” los procesos de transformación existentes en una dinámica participativa” (Guzmán et al, 2000:139), buscando aquellos elementos que resisten la invasión cultural urbano-industrial, pero sin caer en una imposición de signo contrario. Tal como hemos venido exponiendo hasta ahora dándole una importancia capital al enfoque participativo que desde una perspectiva dialéctica permita expresarse a los sujetos con quienes trabajamos y a sus prácticas, incluso preguntando a la investigación y al técnico que pretende ayudar por qué hace esas preguntas y no otras, por qué no les ayuda a solucionar no éste sino otro problema...

Sólo así, podemos ampliar el ámbito de actuación de nuestro cuadro sobre la investigación participativa para la generación de tecnologías apropiadas en finca y otras formas de organización y movilización desde la agricultura participativa. De hecho ello permite abrir de manera estratégica la dinamización y la implicación a todas aquellas personas, asociaciones o instituciones que, en mayor o menor medida, compartan una visión análoga (o incluso, como ideal, idéntica) del “problema” que nosotros. Se trata de apoyar el proceso a la hora de la difusión de estilos de manejo próximos a la agroecología; o a la hora de plantear formas nuevas de asociación o movilización en torno a la agricultura participativa para su inclusión en el desarrollo local buscado.

A propósito de esto último hay que recordar que el tema de investigación, el “problema” al que nos vamos a dedicar, también debe partir de las necesidades sentidas por parte de la gente con la que vamos a trabajar: no basta con hacer participar -mejor dicho, con querer hacer participar- a la gente en cuestiones que nos parezcan a nosotros importantes y sobre las que probablemente la gente no tienen ningún interés. Hemos de ser capaces de “encontrar un tema generador que partiendo de los temas sensibles vaya a conectarlos con los integrales en un proceso de implicación auto-pedagógica de la mayoría de las redes presentes” (Rodríguez Villasante, 1998:107); es decir, hay que ser capaces de reconocer cuáles son los “dolores” de la gente (ya sea un problema técnico de manejo agrario o la inseguridad al hacer la compra, por ejemplo), para poder, a partir de ellos, plantear un tema que despierte el interés necesario como para poder trabajar con él hasta vincularlo a los grandes ámbitos de la vida cotidiana como son, de acuerdo al dicho popular, la salud, el dinero y el amor⁵⁸ (la sostenibilidad ecológica, la rentabilidad económica, el reconocimiento de las identidades y las culturas..., por ejemplo). A la hora de elegir los temas gene-

58. A lo que podemos unir la capacidad artesana de recrearse y ser creativos. En Rodríguez Villasante y Garrido (2002:61) y Rodríguez Villasante (2006) se puede encontrar una sistematización refinada de conceptos y escuelas respecto a estos grandes temas vitales -a los satisfactores existenciales-.

radores debemos tener en cuenta que aunque “todos los temas son importantes por unas u otras causas, lo que debe ser prioritario es que se puedan crear sinergias entre ellos a partir de lo que se ha manifestado por la propia gente, de las relaciones que se dan”, es decir: “los temas han de estar dispuestos según la articulación de las redes y conjuntos de acción, y no al revés” (Rodríguez Villasante, 1998:107-8). Puesto que en esto reside la importancia de la investigación participativa: la movilización de redes hacia una mayor reflexión-acción sobre sus propios problemas y la manera de resolverlos.

Muy básicamente y a modo de invitación a la lectura de los textos de Rodríguez Villasante y su equipo, de donde sale la información sobre la IAP-PAIS de este artículo, podemos decir que la propuesta metodológica consiste en fijar las posturas que existen en torno al “problema” del que nos estamos encargando, de manera que situemos cuatro posiciones de actores según sus conductas: “el sujeto de referencia inicial es el “nosotros” que representan los más afines, que por orden de proximidad tienen un “vosotros” más cercano encarnado por los diferentes y un “vosotros ampliado” que son los ajenos. Por último, “ellos” serán los más alejados de nuestras propuestas y con los que las relaciones son de conflicto [los opuestos]” (Rodríguez Villasante y Garrido (coord.), 2002:34). A partir de estas cuatro posturas se trata de ir buscando las vías de negociación con los diferentes, de seducción con los ajenos y de aislamiento con los opuestos para ir logrando que el conjunto de acción creado en la renegociación entre todos los grupos de objetivos, formas y tiempos, sea mucho mayor y con mayor capacidad de acción como para organizarse en la puesta en marcha de la acción o programa estratégico decidido entre todos; lo que Rodríguez Villasante (2006:362-3) llama PAIS: “porque resulta cómodo para recordar algunos conceptos clave con los que cada cual puede conjugar lo sentidos que quiera sin cambiar la lógica de fondo. “P” podría ser Procesos o Praxis o Programación; “A” podría ser Acciones, o Alternativas, o Autogestión “I” podría ser Integrales o Instituyentes o Implicativas; y “S” podría ser Sinérgicas o Situacionales o Sustentables. Los PAIS son la IAP (investigación-acción- participativa) al revés y en plural, es decir, que pretenden ir más allá pero reconociendo en el juego de siglas cuál es el origen de donde partieron algún día”.

A lo largo de esta negociación y articulación de redes tendremos que usar diferentes técnicas de investigación y dinamización, unidas a lo largo de un proceso que va abriéndose y cerrándose en compromisos provisionales para volver a abrirse de acuerdo al plan de acción decidido en cada etapa. Así, el trabajo de articulación de redes para la acción social va pasando por las fases de 1) descubrimiento de redes (mediante la discusión con los demandantes de la investigación o con los actores protagonistas de la comunidad en que trabajaremos por medio de los sociogramas, mapeos, DAFO, técnicas grupales...), 2) comprensión de redes (investigación con trabajo de campo mediante todas las técnicas distributivas, estructurales e implicativas que hemos visto: entrevistas, grupos de discusión, encuestas participativas, observación participante, técnicas gráficas...; y una segunda parte de devolución de resultados para lograr un aumento de reflexividad, una reflexión colectiva sobre lo dicho y lo no dicho, por qué se ha dicho cada cosa, por qué han aparecido unos y no otros resultados, etc.); fases en las que se ha ido incorporando a los afines de la comunidad durante el proceso de apertura, investigación, diagnóstico y devolución de resultados. Las siguientes fases son: 3) conexión de redes (buscando la negociación con los diferentes y tomando decisiones consensuadas e informadas sobre el plan de acción) y 4) creación de nuevas redes (tratando de seducir a los ajenos a la vista de lo obtenido en el curso del plan de acción definido en la fase anterior).

De este modo nos encontramos con una metodología que asume la flexibilidad y la negociación estratégica como elemento esencial de la IAP. Se parte de que "tener en cuenta todo este juego de posiciones es muy importante para no quedarse aislado con una "verdad" muy bien construida pero in-operante" (Rodríguez Villasante y Carrido (coord.), 2002:67), pero fundamentalmente porque entrar en este juego de negociación desde la información y el diálogo colectivo y público sobre cuestiones de interés de la vida cotidiana de la gente hace que mediante la participación se logre una reflexión imprescindible para todos los ámbitos de la vida social.

De ahí, que más allá de la construcción participativa de tecnología en finca, el proceso de recampesinización del que estamos hablando deba incorporar otros ámbitos más amplios sobre el modelo de agricultura, el modelo de desarrollo local y la gobernanza de los recursos naturales locales, para lo que es imprescindible incorporar en esta estrategia de negociación transversal a todos aquellos sectores, personas o instituciones que compartan el "nosotros" con las ideas que defendemos. Es decir, la agricultura y el modelo de desarrollo local ha de contar también con todos y todas las vecinas de la comunidad y de la sociedad local que tiene, y reconocen, su responsabilidad sobre su vida y sobre el presente y el futuro de su pueblo y su comarca.



5.
EJES DE
TRABAJO

Toda organización necesita aclarar dentro de su entramado cultural e ideológico sus funciones principales, el horizonte práctico de su razón de ser. La URPF se define así mismo por estos cinco ejes esenciales de trabajo para revitalizar la vida del medio rural: la de observatorio privilegiado de un ecosistema sociocultural y económico-político en continuo cambio, la tarea investigadora como facilitadora de saberes y conocimientos esenciales para el futuro, la de dinamización social en la tarea de hacer partícipe a la población local en su propio desarrollo, la de formación permanente para la adquisición de habilidades prácticas y conciencia crítica; y, por último, la de creación de economía rural sostenible que permita el mantenimiento de la actividad en pueblos y aldeas.

5.1. Investigación: saberes campesinos y sustentabilidad

Uno de los objetivos clave de la URPF es la recuperación de saberes campesinos y saberes tradicionales que la modernidad destruye. Desaparecidos prácticamente del campo, de su lugar en la producción y gestión de los recursos naturales y sociales; están desapareciendo también de la cultura: los perdemos a medida que el tiempo se les acaba a las personas mayores que guardan en su memoria, en su palabra, en sus gestos y en sus herramientas la lógica de funcionamiento, las técnicas y la praxis que creaba, re-creaba y producía el corpus de saberes que ha gestionado su vida dentro de distintos contextos sociales, económicos, culturales y ecológicos.

Desde un punto de vista teórico hemos justificado el valor ecológico que poseen los saberes campesinos en la gestión de los recursos naturales. La investigación sobre la importancia que han tenido y tienen estos saberes en la gestión de los agroecosistemas de nuestros territorios debe ser un elemento esencial de la URPF para reivindicar el valor de dicho conocimiento, las formas de producción de conocimiento, la construcción colectiva desde la praxis de formas de gestión de recursos naturales, pero también -cómo no- de construcción de una cultura rural, una cultura popular que tenía que lidiar con un contexto social, económico y cultural.

Los distintos aspectos —ecológicos, económicos, sociales y culturales— de la vida rural anterior a la modernización deben ser revisados desde la investigación para re-descubrir cuáles eran los elementos y las lógicas de internas que puedan ayudarnos en el camino de la sustentabilidad. La modernización transformó radicalmente las relaciones sociales, la organización social y poblacional en lo local y en lo estatal, las relaciones económicas a través de la incorporación de un nuevo mercado y una nueva economía; economía que a

su vez modificó las formas de producción. Todos estos aspectos deben de ser repensados desde esta Universidad.

La URPF nace con la urgencia que provoca el que las personas que han vivido esa etapa histórica se están muriendo sin haber dejado prácticamente testimonio de cuáles eran sus criterios de gestión de la vida; un testimonio, una cultura, que está a punto de desaparecer a causa de la ruptura cultural. Aún más cuando, como consecuencia de ello, se ha roto el hilo de la transmisión oral y práctica inherente a la cultura campesina al no encontrar receptores en las siguientes generaciones, ni en sus valores, ni en sus experiencias ni en sus praxis –tanto en lo cultural-social como en lo agrario-productivo-.

Esta es una de las misiones de la URPF, el rescatar esta cultura rural local y re-descubrir a través de ella y en ella los valores, los condicionantes sociales, las constricciones ecológicas y sus adaptaciones; sus plasmaciones en forma de productos, herramientas, paisajes, toponimias, vínculos sociales, adaptaciones y resistencias culturales; la lucha política clasista; etc. Y por supuesto, hacerlo de la mano, el gesto y la palabra de las personas protagonistas de la historia. A partir de este re-descubrimiento de la historia local indagaremos en las formas de resistencia cultural y de educación permanente de la vida campesina, tal y como se ha ido proponiendo en la argumentación teórica previa; para después analizar y reconstruir las acciones, los valores, las lógicas, las técnicas..., y confrontarlas con los valores y la imagen de medio rural que tiene como "inédito viable" la URPF y las personas que en ella participamos.

Pero no sólo se trata de hacer un ejercicio de reconstrucción histórica, ni mucho menos un ejercicio de revisionismo, sino que la URPF desde sus planteamientos ideológicos –políticos, pedagógicos, etc.- plantea una mirada desde el presente hacia el pasado para mirar hacia el futuro. Es decir, más allá del rescate de la historia social y ecológica de nuestro medio rural, la URPF tiene como objetivo absolutamente prioritario la recuperación de saberes campesinos y de cultura popular para lograr un mundo rural más justo, más equitativo, más solidario, más sano, más hermoso... En definitiva un mundo rural (y urbano) realmente sustentable: sustentabilidad que debe medirse en términos ecológicos, pero también económicos, sociales y culturales. Y que debe prestar especial atención a la cuestión de género, incorporando tanto en el diseño como en la ejecución de todo proyecto de investigación y acompañamiento indicadores de género y fomentando la visibilización del papel de la mujer así como las desigualdades y diferencias causadas por el sexo de nacimiento de las personas.

Por otro lado, el diagnóstico y análisis de la actividad agraria en la actualidad del medio rural es esencial para la propuesta política-pedagógica de la URPF; pero por supuesto, este diagnóstico y análisis no puede provenir de fuera, de agentes externos, de técnicos y expertos que desde la posición de poder de la ciencia analizan e interpretan para sí mismos la realidad, considerando la realidad como un objeto al que diseccionar desde sus ideas teóricas, metodológicas y tecnológicas. La investigación debe hacerse desde planteamientos participativos en los que las personas que intervienen en el manejo de la realidad tengan voz y voto sobre los elementos a investigar, las prioridades y la dirección que debe guiar la solución del problema. Ya hemos planteado cuáles son las pautas metodológicas de la investigación participativa en sus distintas variantes y los distintos niveles en los que se puede actuar. El planteamiento que privilegia las formas de acción social colectivas debe partir de la intención de sumar personas, sectores y grupos a los procesos sociales en los

que nos sentimos reconocidos, siguiendo las pautas freirianas de negociar con los diferentes, seducir a los ajenos y aislar a los opuestos; y, por otro lado, el que el conocimiento se construye entre todas las personas y sobre todo desde una reflexión práctica, desde la praxis al tratar de cambiar el mundo. Sin olvidar, como pasa demasiadas veces, el enfoque feminista y con especial seguimiento a ciertos indicadores de género, como criterios que nos hacen profundizar en la equidad y un mundo más justo.

La URPF desde sus planteamientos de búsqueda de la sustentabilidad —en su concepción amplia y fuerte— se apoya en los saberes campesinos que cumplieran realmente con dicha condición, y del mismo modo, debemos seguir buscando en la actualidad los diferentes estilos de manejo, técnicas y estrategias que buscan y encuentran una mayor sustentabilidad ecológica, económica, social y cultural. De tal modo que aparte de la formación que ofrezca la URPF, dentro del eje de trabajo de investigación y sustentabilidad debe generarse una dinámica de integración de indicadores de sustentabilidad, difusión y transferencia de tecnología apropiada, experimentación y reflexión colectiva, que se corresponda a una especie de extensión agraria y forestal agroecológica —tal y como se ha definido en numerosos trabajos y en la práctica de acompañamiento, muy lejos del concepto justificadamente criticado por Freire en su célebre trabajo “¿Extensión o comunicación?”—.

Las herramientas teóricas y metodológicas para analizar la sustentabilidad de los diferentes estilos de manejo en el sector agrario las encontraremos en la agroecología —en su definición amplia, que es la usada hasta ahora, pero también en la versión más técnica-agronómica—, en la economía ecológica, en la antropología, la etnoecología, la ecología política, la sociología agraria..., y en todas las ramas de la ciencia que puedan colaborar en la definición y medición de la sustentabilidad, y se puedan usar con la sensibilidad necesaria para ayudar a lograr los objetivos que se plantea la URPF.

Para ello en cada proceso de investigación acción y de acompañamiento de elementos de resistencia a la modernidad desde planteamientos agroecológicos y transformadores a partir de la acción social colectiva, tendrá que buscarse la metodología específica necesaria en cada momento de investigación y acompañamiento, devolución o análisis... Cada proceso de investigación y acompañamiento podrá pasar por distintas fases, usará distintas técnicas, metodologías y enfoques particulares, pero siempre habrán de mantener una línea maestra basada en una concepción amplia de la sustentabilidad, un enfoque global y tendente a la transdisciplinariedad, e incorporar la participación, la reflexividad y el análisis de manera que el conocimiento surja desde la discusión colectiva, y con el objetivo de transformar las condiciones iniciales hacia un mayor grado de sustentabilidad, calidad de vida y empoderamiento.

5.2. Economía rural sostenible

En su sentido etimológico economía proviene del griego *οικονομία* y significa, ‘administración de una casa o familia?’ (de *οικος*, ‘casa en el sentido de patrimonio’ y *νέμω* ‘administrar’). Y es Aristóteles quien establece la diferencia fundamental entre economía y crematística. La crematística (del griego *khrema*, la riqueza, la posesión) es el arte de adquirir riquezas y acumular beneficios. Y siguiendo a Platón, condena el gusto del beneficio y la acumulación de riquezas. El comercio cambia dinero por bienes, la usura crea el dinero a partir del dinero, aquí el comerciante no produce nada.

Sin embargo, el modelo de desarrollo económico imperante – el capitalismo decimonónico – está orientado profundamente a la actividad crematística obviando la originaria, la de la administración de una casa o familia, teniendo por cuenta de ésta a la casa de cualquier ciudadano/a o en un sentido más global, a la casa común de la humanidad, el planeta tierra. Es decir, la lógica instalada en el tuétano de la sociedad regida por el aumento ilimitado de la producción, el consumo y el crecimiento, que tienen sus orígenes en el siglo XVIII, es la pelota que lleva rodando en nuestra civilización que como diría el poeta Pessoa en boca de su personaje Álvaro de Campos: “... nos tiene abrochado el cuello con el nudo de la corbata”.

Crear economía, desde esta concepción, es procurar que la población esté permanentemente en estado de producción y consumo; es decir, esclavo del trabajo por cuenta ajena, bien en la empresa Estado que ya no se sabe muy bien a quién sirve; bien en la empresa privada cuya máxima, para esta última, es el beneficio a toda costa, sin tener en cuenta los efectos destructivos para un soporte limitado como es el planeta. La calidad de vida y la felicidad se circunscribe al poder de consumir que se convierte en el valor ‘trans-espiritual’ de Occidente.

No es éste el objetivo de la economía rural que se ha de propiciar desde esta Universidad. Más bien, al contrario, se trataría de invertir el modelo económico por una cuestión estrictamente de sentido común: la supervivencia no solo de los que viven en el medio rural sino del resto de la sociedad mundial.

Pero claro, esta ecuación subversiva es verdaderamente compleja de realizar puesto que nos encontramos con una sociedad rural desintegrada e hipnotizada por el mito del bienestar: la cultura espectáculo, el orden urbano y su poder de consumo. Se ha pasado en pocos años de producir para apenas subsistir, a producir para consumir de forma compulsiva. Y en esa tensión no ha habido un término medio que hubiese sido lo deseable.

Las zonas rurales desde hace unas décadas o bien se conforman con ser sociedades subsidiadas, o dan pasos para incorporarse de alguna manera a la economía de mercado. En el centro está el trauma de cambiar de naturaleza campesina a una actividad empresarial mediatizada por un régimen burocrático en cuanto al desarrollo de la norma. Un régimen auspiciado por la tecnocracia del Estado que, más que al servicio de la ciudadanía, en muchos casos está, de forma incomprensible, para servirse de ella.

Entre ambos polos se encuentra lo que para nosotros puede ser una de las claves, un vía intermedia, la economía social y solidaria. Una manera de enfrentarse a los procesos de producción desde una óptica donde los valores humanos, la cooperación y las relaciones equilibradas con el medio ambiente han de estar por encima de los del crecimiento indefinido y el beneficio.

Una economía cuyos límites están marcados por la ecología y el sentido común de la supervivencia humana más allá del aquí y ahora. Una actividad que debe seguir mirando a la tierra, a su identidad histórica como fuente de vida (agricultura y ganadería ecológica, transformación agroalimentaria, restauración forestal, artesanías locales, etc.); y que también debe ir incorporándose a otros sectores innovadores relacionados con el sector servicios (turismo rural, consultorías, informática, transporte, salud natural, producción cultural, atención social, comercio de proximidad, banca alternativa, etc.) y con las nuevas tecnologías (comercio virtual, producción audiovisual, investigación, etc.)

La sociedad rural ha de fomentar actitudes donde prevalezca el emprendimiento frente a la resignación, no cabe duda. Pero a la sociedad en general y especialmente al

modelo urbano – la manifestación práctica del etnocidio cultural y la destrucción ambiental del sistema económico imperante – le corresponde asumir la deuda ecológica que históricamente mantiene con el medio rural. No olvidemos que la mayor parte de las claves fisiológicas para la vida humana se crean en él: agua, aire, alimentos, paisaje ...; sin que hasta el momento haya unos costos de restitución de la deuda en clave de restauración ambiental, de protección económica a las poblaciones y de reconocimiento cultural al status del campesinado. Todo lo contrario, la megalópolis, símbolo del desarrollo moderno, sigue levantando su metáfora aterradora de ‘ciudad bulímica’:

Organismo vivo, sistema complejo que engulle permanentemente recursos que extrae (o roba) indiscriminadamente del campo y la montaña –minerales, acuíferos, atmosféricos, energéticos no renovables (petróleo, gas, etc.), energéticos humanos (mano de obra campesina, obrera, inmigrante)-; para así, instantes más tarde, dada su imposibilidad de digerir y asimilar con moderación todo este lodo alimenticio, masticado compulsivamente, devolverlo en forma de vómito fecal sobre la naturaleza. Entidad orgánica que, generosamente, se había ofrecido como aliada. De ahí, las tristes y paradójicas imágenes del envenenamiento de ríos y mares, de la pérdida de resistencia y pureza del aire como aislante de la luz que desemboca en afecciones sobre la piel y alergias, o la toxicidad de los suelos y alimentación (caso aceite de colza, vacas locas, etc.), la mortandad de peces, aves y animales de toda índole, o la de los inmigrantes en el Estrecho y la de las guerras como la de Irak.

Este análisis nos conduce a afirmar, guiados por el sentido común, que no habrá desarrollo sostenible si no conseguimos en clave poblacional y político reequilibrar el territorio. Es decir, volver las cosas medianamente a su sitio, comenzar a deshabitarse las ciudades progresivamente para iniciar el camino de desandar lo andado: la vuelta a vivir en pueblos y aldeas, la vuelta al campo donde están las condiciones óptimas para experimentar la calidad de vida. Y esto no será posible si no hacemos un profundo análisis de los valores que rigen nuestra voluntad, del estado de felicidad que pondera nuestras emociones. Y esto está en el centro del sentido profundo de la economía.

La economía rural que propicie esta Universidad ha de estar aliada con los presupuestos que corroboran las tesis de la economía ecológica, ya citada anteriormente, y las del decrecimiento económico del profesor Serge Latouche⁵⁹: el decrecimiento pretende “aprender a producir valor y felicidad, pero reduciendo la utilización de materia y energía”. Nuestro mayor desafío es redefinir la idea de riqueza, entendiéndola como satisfacción moral, intelectual, estética, como empleo creativo del ocio.

5.3. Dinamización social de la población

El choque cultural que el modelo capitalista, al convertir las urbes en centros de poder político y económico, ha infringido sobre la sociedad agraria ha producido en estos entornos unos impactos sociales, ambientales y socioeconómicos de repercusiones incuantificables. El progresivo deterioro de la salud del planeta así lo corrobora.

59. Entrevista a S. Latouche, Defensor del decrecimiento económico, profesor emérito de Economía en la Universidad París-XI. La Vanguardia, edición digital. Viernes 16-03-2007.

Estos efectos, en el medio rural, están siendo paliados a duras penas con la labor silenciosa de resistencia que están levantando hombres y mujeres que, por un lado, se resignan por cuestiones afectivas a abandonar su entorno familiar; o bien, han descubierto que la calidad de vida, más que en los contextos urbanos, se halla en un entorno donde la naturaleza se manifiesta en primer grado.

También como respuestas compensatorias a la crisis las administraciones públicas vienen proponiendo diversos incentivos y programas de desarrollo rural derivados de las políticas europeas que se impulsan en los años ochenta. Políticas, a nuestro entender, que están siendo deficitarias desde el planteamiento de sus orígenes: nacen más como respuestas a cubrir las necesidades del habitante urbano que el rural.

Nadie duda que el mantenimiento de la población rural pasa por introducir elementos de dinamismo en la organización social y productiva de sus comarcas o territorios. Otra cosa es que este discurso autorizado pueda pasar de puntillas y se promuevan desde los estamentos de poder proyectos y entidades sociales maniatadas y serviles en base a políticas subsidiadas.

Ante esta realidad la URPF plantea que: o las personas se movilizan hacia su futuro de una manera consciente y crítica, o éste pasará a ser un presente permanente incierto, cabizbajo y resignado a fuerzas económicas exógenas. La globalización neoliberal que padecemos así lo pretende. Fuerzas que convertirán la oportunidad en servidumbre, la autogestión en dependencia económica, la vida rural en sociedad "drogo-urbanizada" y de consecuencias irreversibles.

*Una de las grandes – si no la mayor – tragedias del hombre moderno es que hoy,
dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada,
ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir.
Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones... se ahoga en el anonimato,
sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto.
Se rebaja a ser puro objeto. Se "cosifica".*

Paulo Freire

De ahí la necesidad de concretar propuestas de dinamización cultural que permitan la toma de conciencia personal y colectiva de una población rural que, ciertamente esclerotizada en las últimas décadas por una pérdida de identidad, necesita cambiar actitudes y acercarse a nuevas formas de conocimiento y explicación de la realidad (local/global) que experimenta en lo cotidiano.

Cuando hablamos de dinamización nos referimos a, desde el diálogo como principio cooperativo, propiciar estrategias de orden educativo, social, económico y político para fortalecer a las personas como sujetos activos de su desarrollo personal y colectivo. No hay vida en democracia si no hay actores que, en primera persona, la dibujen, la piensen y la movilicen. Y de eso se trata, de poner a la cultura de la participación en el centro de nuestras vidas comunitarias. Una participación comprometida el análisis de la realidad, la formación permanente y la transformación social.

5.4. Formación permanente y educación como práctica de libertad.

El modelo educativo que defendemos está ampliamente avalado por una corriente pedagógica propia y por una serie de documentos elaborados por diversos organismos oficiales de orden estatal e internacional y que gozan de autoridad para ello. La pedagogía crítica⁶⁰ expresada a través de la praxis de la educación popular y la educación personas adultas (EPA), que tienen como marco la educación permanente (EP), ha de ser el marco de trabajo de la Universidad Rural Paulo Freire.

Siguiendo al profesor Étore Gelpi (1990:91), el concepto y la puesta en marcha de la educación permanente pertenece a la historia de la humanidad. En las diferentes civilizaciones la educación siempre ha tenido un componente "permanente" para ciertos grupos, en función de su condición social: marco familiar, posición de poder (etnias dominadas/dominantes), hombre libre/esclavo. En cualquier caso, "la producción del saber dentro de las diferentes civilizaciones es el resultado de la educación formal o no formal. Y su historia está compuesta de acciones, de políticas, de teorías, de utopías, de proyectos educativos; y es el resultado de profundas contradicciones entre estos diferentes elementos. No hay pues una historia lineal del hombre".

La EP, expresada por la pluralidad de las distintas civilizaciones, refleja la especificidad de éstas y de sus tradiciones culturales. La paideia griega, el Renacimiento europeo o el Siglo de las Luces no son las únicas referencias de una historia de la EP; las comunidades indígenas de cualquier territorio han contribuido a la socialización de la educación y, por tanto, a su permanencia en el espacio social.

En síntesis, la EP debe sus orígenes a la condición relacional y cultural del ser humano, a su posibilidad de permanecer en el tiempo - sus deseos de transferencia histórica -, y esto es una cuestión universal, nada sectaria ni exclusivistas de las sociedades desarrolladas. En nuestro objetivo el punto de mira concreto es la sociedad rural y la materialización de su alma campesina: revelar sus modos de sentir, de conocer y de actuar de manera equilibrada con la naturaleza es nuestro reto en un mundo que tiende a uniformar planetariamente la cultura y el pensamiento.

No obstante, las formas con las que se ha desarrollado la EP - desde la intencionalidad oficial-reglada o desde la informalidad/incidentalidad -, ha supuesto un instrumento de progreso y liberación cultural de la humanidad, o un instrumento de dominación y explotación. Y es aquí donde entra la educación popular de Paulo Freire y su influencia en la educación de personas adultas como opción liberadora. Es decir, una educación que alfabetice permanentemente a las personas en relación con su mundo concreto, aquel que le produce dolor y pasión; y partiendo de la reflexión de su problemática cercana se encamine a interpretar las relaciones políticas que gobiernan las reglas del mundo en general: aquel que nos envuelve y nos delimita las oportunidades de la existencia, los márgenes de la libertad.

Así pues, la orientación de la EP se significa por la búsqueda de la renovación de los sistemas educativos actuales con el objetivo de construir un mundo más social, justo

60. La pedagogía con "perspectiva crítica" parte de una concepción educativa basada en a) la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades sociales; y b) entender el aprendizaje como un proceso de interacción social, de autorreflexión y diálogo, que se sale fuera del marco estrictamente escolar para irse desplegando en todos los ámbitos y espacios de la vida de las personas. Entre sus precursores encontramos a Habermas, P. Freire, H. Ciroux, B. Bernstein, P. McLaren, etc.

y solidario: es una lucha constante por - desde la "dialoguicidad" del hombre - y a través de procesos educativos intencionados, construir un "nuevo orden internacional de la educación", o lo que es lo mismo, "un nuevo orden internacional de las relaciones entre las personas, comunidades, países, regiones, basadas en la cooperación humana"; y esto afecta al mundo de la política, a los modelos de desarrollo actuales y al campo de lo cultural y lo social. Para ello, la EP se centra en la persona, en su posibilidad de perfeccionarse en sí mismo como un ser en relación a lo largo de toda su vida, y parte de su experiencia cultural propia: en el desarrollo de los procesos educativos tendrá especial importancia los que provienen del autoaprendizaje y la autoformación.

5.5. Observatorio de la realidad del medio rural.

Cada Universidad ha de construir, de forma coordinada, instrumentos que permitan actualizar conocimientos de diversa índole que marcan la salud de la vida de una comarca o territorio. Han de desplegarse actividades de análisis de la evolución económica, política, cultural, ambiental, educativa, etc., atendiendo no solo a parámetros estrictamente cuantitativos sino fundamentalmente cualitativos. Así como la identificación de buenas prácticas (mapa/red de experiencias) con el objeto de mejorar la acción social, la evaluación y seguimiento de acuerdos y compromisos sobre políticas sociales (P.A.C., Planes de Inclusión, Cumbres de Desarrollo Social...) y la difusión de informaciones relevantes para el sentido del proyecto y, por tanto, del medio rural y sus habitantes.

Aparte de estas cuestiones de índole general, de manera específica, la URPF ha de articular estrategias para servir de observatorio de los oficios, prácticas y tecnologías tradicionales en vías de desaparición en el medio rural, con el fin de recuperar las bases de sustentabilidad sobre las que éstos se articulan. También en el ámbito del mundo de los valores sociales y culturales. Uno de los objetivos de esta movilización de la identidad territorial es utilizar estas bases de sustentabilidad como punto de partida para la creación y mantenimiento de empresas innovadoras y adaptadas al mundo rural del siglo XXI.

El concepto de sustentabilidad ha sido dotado de personalidad propia cuando ha dejado de ser una realidad cotidiana. Efectivamente, este término se ha acuñado una vez que las sociedades industrializadas han dejado de generar prácticas sustentables. Hasta entonces, toda actividad económica se regía por conceptos de racionalidad ecológica, basada en conceptos intuitivos de respeto y conservación el medio natural como fuente finita de recursos. Las sociedades urbanas industrializadas dejaron de valorar el recurso natural como factor limitante, manteniéndose este criterio tan solo, por razones obvias de supervivencia, en los medios rurales dependientes de su entorno más próximo: el entorno natural.

El estar en permanente contacto con la realidad, con los problemas y las virtudes del medio rural, ha de dar una dimensión práctica que, sistematizada adecuadamente, tiene que conducir a construir respuestas válidas para profundizar en la idea de un mundo rural vivo y de una nueva sociedad liberadora. Un proyecto de futuro donde la calidad de vida no se mida por los niveles de consumo e intercambios financieros, sino por los niveles de salud, organización social, creatividad social y felicidad de las personas.



6.

ESTRUCTURA
EDUCATIVA

6.1. Cátedras

Qué es una cátedra

La UR se estructura alrededor de las cátedras. Estas podemos definir las en función de los siguientes elementos:

- es un eje alrededor del que se organizan los contenidos y conocimientos.
- su esencia es de base territorial.
- es global, holístico e integral. Tiene que ver con los saberes que se estructuran en ese territorio concreto, cómo lo hacen y, sobre todo, qué vías de desarrollo posibilitan.

La selección de las distintas cátedras tiene que ver con la propia manera de ser de los territorios. Los criterios que hemos seguido son:

- existencia de sabedoras y sabedores.
- presencia real en el territorio de ese saber hacer.
- viabilidad económica, social y cultural.
- capacidad crítica y de construcción de un nuevo modelo.
- sabiduría existente pero no sistematizada ni suficientemente visibilizada.

Participan de los conceptos claves que hemos desarrollado en nuestras bases teóricas fundamentales. Por tanto dentro de sus finalidades podemos definir:

- ayudar a las personas a enfrentarse a las incertidumbres del cambio social que experimenta nuestra sociedad actual.
- desarrollar mecanismos personales y sociales de resistencia frente a los modelos culturales dominantes uniformantes.
- desarrollar y defender identidades personales y colectivas.
- desarrollar la capacidad de comunicación con los demás.
- fortalecer los procesos de empoderamiento de las personas, mujeres y hombres.
- reflexionar y ayudar a asumir críticamente los procesos de transformación en curso tanto tecnológicos como sociales.
- crear formación a la medida de las necesidades de los sectores sociales populares.

Esta complejidad implica que no pueden quedarse en la didáctica de los oficios perdidos sino que deben constituir un todo que recoja los múltiples matices, conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y reflexiones que se han generado en los territorios a lo largo de siglos de trabajo de mujeres y hombres.

Por tanto debe incluir:

- oficios
- parte oculta de los oficios
- aspectos de mantenimiento de la vida
- usos y costumbres
- recursos y usos
- relaciones personales y sociales que generan
- validez actual y perspectivas de futuro:
 - ~ cultural
 - ~ social
 - ~ económico
 - ~ ambiental

Que den lugar a procesos de:

- Recuperación y tratamiento de conocimientos ancestrales en vías de desaparición. El valor real de estos conocimientos radica en la experiencia acumulada mediante el ensayo de generaciones que los han ido perfeccionando en respuesta a las necesidades, adaptándolos a los recursos disponibles y en consonancia con nuestra cultura e identidad. Es decir, recuperamos nuestra experiencia colectiva, nuestra tradición histórica y nuestra cultura tradicional. Hacemos desarrollo endógeno añadiéndole el valor de confrontarlo con los conocimientos científicos y ayudando a sistematizarlos.
- Difusión docente del conocimiento. Una buena parte del proyecto consiste en la recuperación de la memoria del saber hacer. Esta recogida se realizará con métodos que permitan su divulgación y su actualización de una manera participativa y que contribuya al desarrollo de los territorios. El mantenimiento de esta sabiduría no tiene como único objetivo su conservación si no mantenerla viva posibilitando que sea la base de investigación, dinamización y formación
- Revalorización de actividades en desuso. Se trata de garantizar la vigencia de los conocimientos seleccionados críticamente y para ello han de ser útiles, han de ponerse en valor.

Estos procesos una vez abiertos han de tener su concreción en las siguientes actividades:

- Identificar actividades tradicionales que puedan contribuir al desarrollo sostenible, a la equidad y a la mejora de la comunidad
- Recoger los conocimientos de los territorios rurales para validarlos y darles la categoría de científicos

- Poner en marcha una estructura organizativa que permita la realización de las actividades formativas, investigadoras y de dinamización
- Crear una red de catedráticas y catedráticos en distintas materias con disposición para ofrecer formación y divulgación para los territorios rurales
- Establecer una oferta formativa anual y elaborar proyectos de investigación
- Proporcionar todos los materiales, prácticas, espacios y herramientas necesarias y adaptadas a las necesidades de las personas participantes

Relación de cátedras de los distintos territorios

1. Gestión y mantenimiento de la biodiversidad
2. La comida
3. Vida rural y monte mediterráneo
4. Dinamización rural
5. Desarrollo y paisaje
6. Construcción sostenible
7. Ganadería ovina
8. Horticultura ecológica
9. Repostería tradicional
10. Gestión del territorio
11. Semillas y variedades tradicionales
12. Alimentación y gestión doméstica
13. Agroecología en sistemas esteparios
14. Construcción con tierra
15. Gestión de residuos orgánicos y energías no industriales
16. Dinamización rural en territorios deprimidos

Áreas de conocimiento:

Las cátedras de cada territorio son muy amplias y abarcan realidades complejas que de alguna manera hay que respetar.

Cualquier acción educativa además de unos contenidos específicos estará incardinada en su contexto concreto.

También hay que tener en cuenta siempre las relaciones saberes tradicionales/innovación científica y tecnológica.

Contenidos específicos:

Contenidos específicos

Contextualización: territorial, política, ambiental, con otros contenidos específicos

- agricultura
- ganadería
- recursos silvestres
- forestal
- construcción-arquitectura-vivienda
- artesanías
- paisaje
- economía rural
- alimentación
- energía
- salud
- vida comunitaria
- dinamización rural

Métodos educativos

Las metodologías que van a utilizarse provienen de la educación popular y de la manera en que aprenden las personas adultas. Varios puntos van a ser claves para definir la metodología:

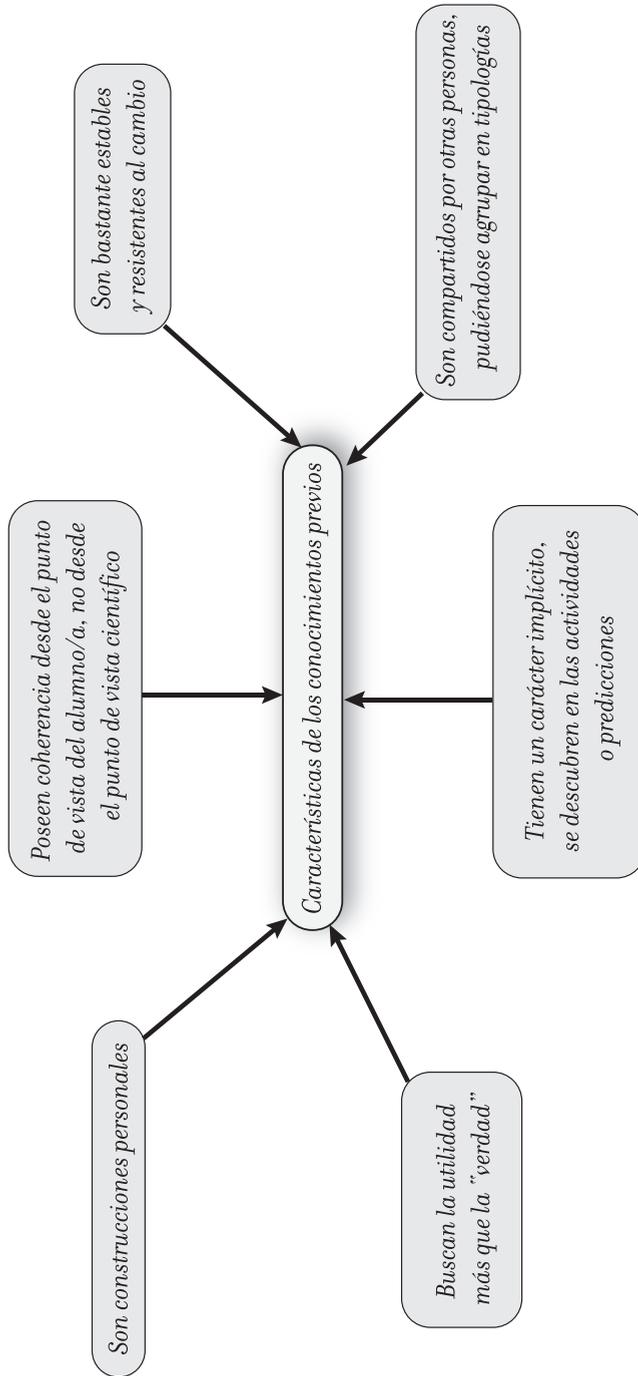
Uno de los elementos clave de la cultura campesina ha sido siempre el control sobre los medios de producción, sobre la tierra, pero sobre todo sobre los saberes y los procesos de trabajo. Saberes que están ligados al aprendizaje que se lleva a cabo directamente con las personas y los lazos que tejen. Por tanto es necesario respetar de alguna manera los tiempos y las relaciones que esta forma de aprender ha tenido tradicionalmente. Y que más que con habilidades aisladas tiene que ver con una manera de ver el mundo, con una racionalidad propia.

El aprendizaje es un proceso en virtud del cual se producen cambios más o menos permanentes en los sujetos implicados en el proceso; estos cambios están vinculados a las experiencias o prácticas realizadas. Es en definitiva, un proceso interaccional en el que las actitudes y el comportamiento de las personas se ven influenciados por los miembros del grupo al que pertenece.

Por tanto habrá que establecer las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo y vivencial, partiendo del respeto a los conocimientos que tienen las personas adultas. Cuando una persona adulta llega al lugar de aprendizaje viene cargada de experiencias personales y profesionales que el educador ha de conocer, comprender, valorizar, para, apoyándose en ellas, dar un nuevo paso en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje experiencial es utilizado para reflejar la idea de que es más importante el aprendizaje en sí mismo, que los lugares, los momentos, los métodos e incluso las personas que están presentes en el aprendizaje.

Principios que rigen el aprendizaje significativo:

- Crear una interacción personal y una situación educativa favorable
- Partir del desarrollo personal y de las ideas previas del alumno



- Construir aprendizajes íntimamente relacionados con las ideas e intereses previos
- Ayudar al alumno a que aprenda por sí mismo como primer responsable de su propia formación, lo cual supone una intensa actividad por parte de la persona que desee prepararse
- Motivar como condición para el aprendizaje
- Modificar los esquemas de conocimiento que los alumnos poseen cuando se enfrentan con la nueva información

Esto nos lleva directamente a Freire (73, 86): la base del hecho educativo es el diálogo. Un diálogo auténtico, que sea comunicación en el que educadores y educandos se educan entre sí con la mediación del mundo. Lo primero que se pretende es la problematización del propio conocimiento, ya sea científico, ya sea experiencial, en su relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y transformarla.

La educación implica un acto permanente de descubrimiento y redescubrimiento de la realidad. Esto permite realizar un análisis crítico sobre ella, y permite tratar a los participantes como sujetos, con potencialidades y con saberes, y no como objetos. Este "trabajo educativo dialogal" permite el paso de una conciencia ingenua, donde la persona no tiene comprensión de los problemas, hasta llegar a la conciencia crítica.

Las fases en que esta propuesta metodológica podría resumirse serían, sin perder de vista, que más que en ninguna otra metodología, la idea de proceso es consustancial a esta:

- En primer lugar, el punto de partida es la propia experiencia de grupos y personas. Se trata de que estos recuperen y analicen su experiencia colectiva para descubrir cómo lo han hecho y para aprender nuevas formas de actuar colectivamente.
- El siguiente paso supone la conceptualización y teorización de la práctica. No es suficiente conocer, es necesario comprender, es decir, sistematizar el conocimiento, incorporar nuevas visiones, ver la relación con realidades más amplias,... Se trata de, a partir de lo que se sabe, incorporar nuevos conocimientos, elaborar nuevas síntesis, construir colectivamente nuevas formas de interpretar e intervenir en la realidad.
- Por último, se vuelve a la práctica. Es aquí, en la acción colectiva donde la educación popular adquiere su auténtico sentido, ya que más que una metodología para el conocimiento, se trata de una educación para la acción, mejor dicho, para la praxis.

Es una educación participativa, tanto en la gestión como en la planificación o en las relaciones educativas, ya que solo se educa para la democracia viviendo los valores democráticos, solo se aprende a participar responsablemente participando. Ello obliga al diálogo, a la autogestión, a la confianza en las capacidades del educando para tomar decisiones

Es liberadora, la educación que es praxis social, debe ser activador del cambio, debe capacitar para tomar las riendas del propio desarrollo; debe ser una educación en la libertad, en la justicia, que estimule la autoorganización

Hace al participante sujeto de su propio proceso, considerándolo ser activo, individual en sus necesidades e intereses, y autónomo; lo hace responsable y comprometido con su realidad. Supera por tanto la dualidad educación y vida, convirtiéndose en un ejercicio de responsabilidad a nivel personal y político

Desarrolla una serie de capacidades que tiene más que ver con la vida social que con la académica: relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de organizarse, el sentido crítico, la valoración ética, la imaginación creativa, etc.

Modalidades:

Las cátedras se concretan en una serie de actividades que pueden ser múltiples, y no solo relacionadas directamente con la formación, sino también con la investigación, la animación..., ya que partimos de las realidades complejas y de las necesidades de las personas y los grupos y no del encasillamiento en estructuras conocidas e institucionalizadas.

Cómo han de ser estas modalidades:

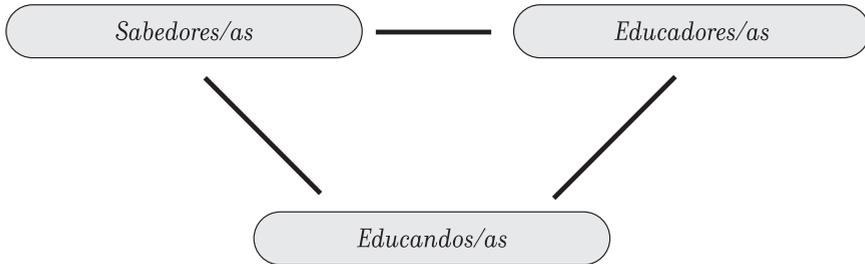
- muy abiertas y adaptándose a las necesidades de cada territorio y de cada participante
- pueden ir desde fórmulas clásicas a otras más cercanas a la animación y dinamización
- sea como fuere incluye actividades educativas formales, no formales e informales
- incluye los aprendizajes que se generan en las relaciones laborales, grupales, asociativas, etc.
- tienen en cuenta que no tiene que ser siempre visuales o escritas sino que podemos utilizar las transmisiones orales
- lo colectivo es subversivo, por tanto se prima este tipo de modalidad
- centrada en detectar problemas, y buscar soluciones: preguntar más que contestar
- no nos interesa la formación profesional o la instrucción. Nos interesa la formación de agentes que puedan labrarse un futuro personal y colectivo en su territorio o en otro
- se aprende cuando se emprende

Algunos ejemplos de actividades-tipo.

- Encuentros presenciales que generen intercambios cualitativos y reflexión mediante coloquios, conferencias, seminarios, lecturas, etc.
- Observatorio de la realidad rural
- Itinerarios formativos individuales
- Cursos presenciales, semipresenciales, o de otro tipo
- Talleres
- Preparación de materiales y actividades para el ámbito escolar

Relaciones educativas:

Las acciones educativas se estructuran alrededor de tres figuras educativas que tendrán unas relaciones que tengan en cuenta que trabajamos con personas adultas con conocimientos, cosmovisiones, etc., propias de las que hay que partir.

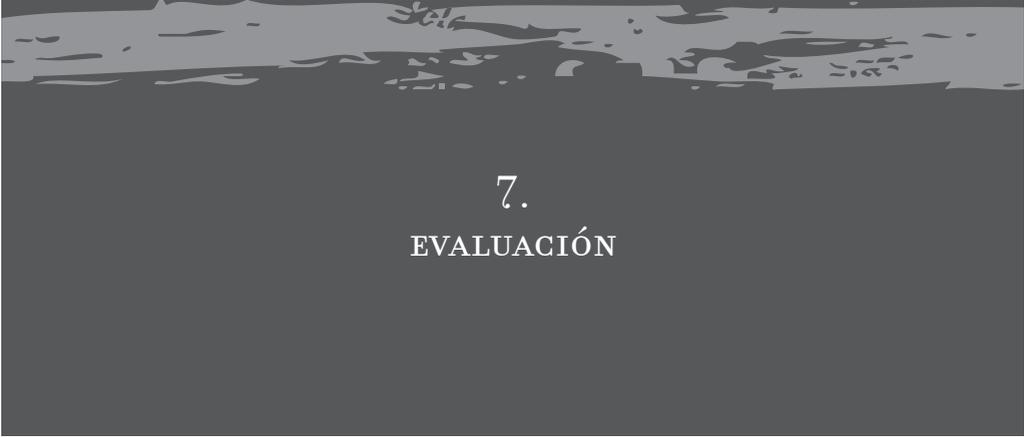


- Sabedores/as o Maestras/os: son las personas que poseen el conocimiento. Tienen experiencia y esa experiencia profesional y vital les ha permitido construir unos conocimientos que queremos difundir y volver a poner en valor.
- Educadores/as: son las personas que coordinan el acto educativo. Preparan las condiciones para que se pueda compartirse ese saber, recrearse y crear a partir de él nuevos conocimientos.
- Educandos/as: son las personas interesadas en esos saberes y que están dispuestas a participar en procesos de aprendizaje, investigación y desarrollo.

Destinatarios/as:

Nos dirigimos a un amplio espectro de destinatarios, cada uno con unas características diferenciadas que habrá que trabajar específicamente.

- Habitantes del territorio: estudiantes, emprendedores/as, desempleados, personas mayores, trabajadores/as de todos los sectores especialmente el agrícola.
- Neorrurales
- De otros territorios rurales y urbanos
- Técnicos/as



7.
EVALUACIÓN

Consideramos que la evaluación es un elemento fundamental dentro de nuestro proyecto de Universidad Rural. Al igual que todos los demás elementos partimos de unos principios comunes para luego concretar cada territorio según sus necesidades.

Nos interesa sobre todo valorar las acciones y procesos que vamos llevando a cabo, y si estos responden verdaderamente a los objetivos que como Universidad Rural nos proponemos. Todo ello con el propósito de mejorar la calidad de las actuaciones que nos planteamos. Varios son los ejes sobre los que nos proponemos evaluar:

- Actividades realizadas en cada eje de trabajo
- A nivel metodológico
- A nivel de contenidos
- A nivel de cumplimiento de objetivos
- Cumplimiento de objetivos propuestos a corto, medio y largo plazo como Universidad Rural
- Funcionamiento de la propia organización

Para ello se elaborarán indicadores que deben recoger información que nos dé las claves de si verdaderamente estamos generando las dinámicas que nos proponemos. Para ello debe contestar algunas preguntas fundamentales:

Indicadores generales de funcionamiento: ¿Cómo se van desarrollando los procesos como Asociación comarcal y red de asociaciones?

- Constitución y funcionamiento de la asociación local
- Creación de redes en el territorio
- Existencia de una oferta formativa anual
- Realización de recuperación e investigación de saberes
- Da respuesta a problemas concretos del territorio

Indicadores de realización: ¿Qué actividades se planean y cómo se llevan a cabo?

- Acciones llevadas a cabo
- Participación de distintos colectivos
- Utilización de metodologías participativas
- Equidad de género

Indicadores de impacto: ¿las actuaciones que realizamos están consiguiendo los objetivos a largo plazo que nos proponemos?

- Desarrollo sustentable
- Equidad
- Democracia participativa
- Revalorización de la cultura propia
- Construcción de un sistema formativo adaptado a necesidades y propuestas de los territorios rurales



8.

ESTRUCTURA
JURÍDICA
Y POLÍTICA

8.1. Las asociaciones comarcales.

La asociación comarcal es el marco jurídico y organizativo del que cada una de las URPFs se va dotando para hacer operativa la idea.

Todas las asociaciones comarcales llevarán el nombre común de Universidad Rural Paulo Freire y como nombre específico el de la comarca, o en su caso el del ámbito de su intervención. Aún así, desde la perspectiva pedagógica, se prefiere tener en cuenta como marco de trabajo el espacio geográfico de la 'comarca natural' dado que ello da más coherencia al proyecto, al tener más en cuenta las identidades históricas y culturales de los lugares donde trabajamos.

El conjunto de asociaciones comarcales asumirán entre sus fines los objetivos propuestos en la asociación estatal de Universidades Rurales.

Cada asociación comarcal podrá contemplar en su ideario todos y cuantos objetivos específicos considere oportunos, siempre y cuando no contradigan los fines comunes.

Las asociaciones comarcales están compuestas por personas físicas que responden a cada uno de los siguientes perfiles:

Socias y socios

Son el recurso más importante de la URPF. Son todas las personas que participamos directamente en dicho proyecto, los que creamos la comunidad educativa de la URPF, discutimos el proyecto político de la misma y aprobamos todos los años los planes docentes. Los socios somos a su vez educadores/as y educandos/as, siendo con ello fieles a la propuesta de Paulo Freire : nadie educa a nadie, nos educamos juntos en relación con el mundo donde vivimos.

Miembros colaboradores

Son aquellas personas físicas que apoyan técnica y económicamente el proyecto de la URPF, y muy especialmente aquellas personas que por su trayectoria de vida, su especialización en temas transversales, sus conocimientos prácticos, teóricos, científicos, académicos, prestan apoyos coyunturales a los planes educativos de la URPF. Los miembros colaboradores también pueden ejercer la actividad docente en la URPF.

Educadoras

Son las personas que tienen una práctica (no un discurso) en el desarrollo socioeconómico de una comunidad rural, expresado en los campos de: la economía, el

empleo, los servicios sociales, la educación, la cultura, la producción de bienes y servicios, la gestión de los recursos naturales, la recuperación de pueblos abandonados, la gestión de los ayuntamientos, etc. Con una apuesta por transformar el mundo rural y la sociedad donde vivimos, desde lo local pero sin perder la referencia de lo global, y asumiendo el desarrollo integral y sostenible como modelo y referencia permanente para la acción transformadora. Son las personas que están inmersas en procesos, con el respaldo de la comunidad educativa de la URPF, y donde sus prácticas tienen un componente de educación liberadora. Son las personas que están dispuestos a socializar su saber hacer, materia prima para hacer universal la URPF, y desde donde organizan las cátedras y se construye el plan docente anual.

Por último, las diferentes URPFs comarcales, para un mejor desarrollo de su actividad docente podrán crear, bajo la figura de convenios de colaboración:

- Los Centros Asociados, como infraestructuras de apoyo para la actividad formativa, bien como apoyo pedagógico o bien como apoyo logístico para actividades que necesiten del uso de alojamiento y comidas. Las personas titulares de los centros asociados han de estar de acuerdo con los principios de la URPF.
- Las Aulas de Expansión, se refiere a otros grupos o colectivos con prácticas educativas de interés para la URPF pero se encuentran fuera del ámbito de actuación de la comarca donde trabajamos.

8.2. La asociación estatal - asociación de asociaciones.

La asociación Estatal denominada Universidad Rural Paulo Freire es el marco jurídico, organizativo y de encuentro de las diferentes Universidades Comarcales. Desde ella se intenta coordinar el trabajo local haciendo de éste una propuesta educativa colectiva para ofertar a la sociedad. También desde donde se cuida la filosofía, los contenidos de las diferentes propuestas y la pedagogía con que hemos de trabajar en los diferentes territorios.

Estará formada por personas jurídicas y en concreto por las asociaciones comarcales que previamente soliciten su pertenencia a la misma.

La asociación estatal asume como ideario los siguientes objetivos:

- El desarrollo de programas educativos y otras acciones que hagan avanzar el conocimiento crítico de la sociedad y crear un pensamiento político, económico, social y cultural alternativo y transformador.
- Coordinar y potenciar el trabajo de los grupos y personas que trabajan y son sensibles hacia la consecución de un mundo rural vivo con su problemática específica.
- Impulsar la educación, enseñanza y cultura popular del medio rural, promoviendo el desarrollo endógeno y sostenible.
- Generar una nueva cultura campesina-rural, cultivando el saber-hacer.
- Potenciar la globalización de la justicia y la solidaridad entre los pueblos, reafirmandose en el compromiso ético.

- Reorientar la formación que llega, adaptando la oferta a la realidad histórica y natural, vinculándola hacia su recuperación.
- Favorecer el diálogo entre saberes, integrando las culturas, ya que compartiendo el saber, se construye el conocimiento.
- Ser una vía para rescatar el “saber hacer” de la población rural y campesina.
- Poner en práctica los principios de cooperación mutua: “todas las personas pueden aprender, todas pueden compartir sus conocimientos”.
- Ser laboratorio de métodos de educación informal de personas adultas y un espacio de reivindicación de la socialización del saber.
- Promover y recuperar la investigación y el análisis de las diferentes realidades.
- Potenciar la cooperación transnacional, fundamentalmente con los países en vías de desarrollo.
- Impulsar la educación, la formación, el desarrollo personal, social de la población rural especialmente de los sectores de población con riesgo de exclusión social (población inmigrante, mujeres, discapacitados, infancia, juventud...)
- Promover programas que propicien la mejora de la calidad de vida de la población rural.
- Establecer, apoyar o realizar convenios y programas con otras personas, colectivos o instituciones públicas o privadas, en coherencia con los fines de esta asociación.

Para el cumplimiento de estos fines se realizarán las siguientes actividades:

- Generar movimiento y encuentro de personas, valorando los procesos de participación como medio para generar experiencias que procuren el crecimiento.
- Utilizar la acción como promotora de aprendizajes
- Desarrollar el “Saber hacer” desde el territorio, contextualizando la tarea educativa dentro del marco de un desarrollo a escala humana.
- Compartir el saber para construir el conocimiento
- Entender la vida como experiencia de futuro
- Certificar la experiencia acumulada como vía para reconocer el saber hacer.
- Difundir, editar, publicar todos aquellos documentos y textos susceptibles de ser trasladables a otros colectivos
- Construir el proyecto educativo – plan docente anual como resultado de la suma de los proyectos educativos de las asociaciones comarcales.
- Difundir la oferta educativa de forma colectiva.
- Desarrollar actos y acciones dirigidas a la dinamización, integración y desarrollo de las personas fundamentalmente de aquellos sectores de población con riesgo de exclusión social (inmigrantes, discapacitados, mujeres, niños, jóvenes, personas mayores,...)
- Acciones de investigación y análisis social, educativo dirigido a generar procesos de evaluación y de retroalimentación.
- Establecer convenios para el uso y gestión de fondos públicos.

La URPF se define como un movimiento asambleario, la asamblea de asociados es el lugar de encuentro de todas las asociaciones comarcales y desde ella se toman las decisiones que marcan la vida de la URPF estatal. Una Junta directiva será la encargada de ejecutar todos los acuerdos tomados en la asamblea y de responder a las necesidades cotidianas de la asociación.

8.3. Estructura técnica.

La estructura técnica que poco a poco iremos construyendo ha de ser una herramienta para dar respuestas diarias a las necesidades colectivas. Entre otras cabe destacar las siguientes necesidades:

- gestión de recursos
- difusión oferta formativa
- medios de comunicación
- apoyo pedagógico
- proyectos
- relaciones institucionales
- estudios técnicos/investigación
- formación de formadores
- otras que vayamos demandando

Para evitar que dicha herramienta se centralice y dependa en exclusiva de un equipo humano externo a las asociaciones comarcales se propone que el modelo de gestión esté asentado en el aprovechamiento de la gran riqueza disponible en cada una de las comarcas y así fortalecer los recursos locales y las asociaciones comarcales.

La asamblea estatal o en su caso la Junta Directiva actualizará de forma permanente la organización de los recursos disponibles en función de las necesidades de los asociados:

- necesidades colectivas expresadas
- servicios a crear para cubrir las demandas
- entidades (URPFs comarcales) que pueden prestar dicho servicio
- persona responsable de coordinar el servicio

8.4. Reglamento de régimen interno.

El reglamento de régimen interno es una herramienta para ordenar la toma de decisiones con respecto a los acuerdos tomados en la asamblea referidos a la mejora del sistema de funcionamiento de la asociación. El reglamento de régimen interno es un documento en permanente transformación adecuándolo a las necesidades organizativas de la asociación y nunca ha de contradecirse con los objetivos y principios expresados en los estatutos de la URPF. En la actualidad el reglamento tiene regulado la incorporación de

nuevos socios. Dicha incorporación supone por parte de la candidatura a la pertenencia a la URPF estatal los siguientes compromisos:

- tener definido el territorio-comarca donde se trabaja
- proyecto educativo. Mínimo una cátedra sustentada sobre los saberes del territorio
- el aval de 2 socios que le presenten como futuro candidato
- un año de trabajo en conjunto, con voz pero sin voto
- constituir la asociación comarcal con objetivos y fines similares
- asumir el nombre genérico de URPF y el específico de la comarca

Nuevos socios:

- Una memoria de las actividades de los últimos años.
- Una memoria con las actividades previstas para un futuro próximo.
- Que presenten una propuesta y/o solicitud de incorporación a la Junta Directiva, explicando las razones por las que desean formar parte de la entidad.
- Los estatutos, CIF, composición de socios de la entidad y de la junta directiva y certificado del acta dónde se acuerda solicitar al incorporación a esta entidad y cualquier otro documento que la permanente o asamblea crea conveniente
- Que reciban una visita de una persona de la Junta directiva o de quien esta delegue. Y que durante un año asistan a encuentros, jornadas... para favorecer un mejor conocimiento.
- Durante este primer año de mutuo conocimiento no pagan la cuota de socios pues aún no son socios de pleno derecho.
- El aval de dos entidades socias, que garanticen la estructura organizativa, la coherencia y el compromiso social de la nueva Asociación que trabaja compartiendo los objetivos con nuestra entidad. Y en el caso de no estar avalados por otros socios, se les preguntará a los socios de la misma provincia y/o comunidad autónoma.
- Y que asistan a la asamblea donde se va a decidir su aceptación.

8.5. Feminario.

Es éste un espacio de encuentro y debate que hemos creado en la URPF, y desde el que estamos trabajando para lograr la visibilización de las mujeres y su papel en la historia del mundo rural.

Partimos de una perspectiva feminista, pues es necesario posicionarse ideológicamente. El feminismo es una actitud crítica y de acción, una herramienta eficaz para detener la desigualdad, la cual persiste aún en nuestros días, y de manera más acuciante en el mundo rural. El feminismo nos beneficia a mujeres y a hombres en tanto que nos hace personas más libres, autónomas e independientes.

A pesar de la igualdad formal de la que hoy en día disfrutamos, y que tanto nos ha costado conquistar, estamos lejos todavía de lograr una igualdad real, necesaria para que

mujeres y hombres podamos vivir y desarrollarnos como personas, independientemente del sexo de nacimiento. Y esto lo vemos y vivimos en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, en la calle, en casa..., adoptando sus formas más violentas y crueles precisamente en el ámbito más íntimo y cercano.

Si nos centramos en el mundo rural, la situación de las mujeres toma unas características bien diferenciadas, en muchos aspectos bastante más negativa de aquellas que viven en las ciudades. En el ámbito laboral, las mujeres padecemos más el desempleo que los hombres; las explotaciones agrarias y ganaderas son propiedad y están dirigidas mayoritariamente por hombres (las mujeres están al frente de una explotación normalmente cuando el hombre falta), pero siguen trabajando en ellas como cónyuges, ayuda familiar, etc., dependientes del titular de la explotación a efectos de cotizaciones, préstamos, etc.

Las alternativas laborales son muy limitadas, y se relacionan principalmente con oficios tradicionales femeninos, en el ámbito de cuidados (limpieza, ayuda a domicilio, etc.), o en el turismo rural, normalmente en una situación de precariedad laboral.

Al mismo tiempo, las mujeres siguen siendo las responsables de las personas dependientes, por edad o salud, prestando también apoyo y servicios a la gran mayoría de varones adultos. Las tareas que desarrollan son interminables, van desde la alimentación, la limpieza, la salud, el afecto..., un trabajo que implica complejas tareas de gestión y organización. Trabajo que no está reconocido, pagado ni valorizado.

Por eso las mujeres jóvenes se marchan, abandonan los pueblos y un modo de vida en el que tradicionalmente no se les reconoce su trabajo, no encuentran espacios propios y su tiempo no les pertenece.

Así, la despoblación que sufre el espacio rural está directamente relacionada con el envejecimiento y la masculinización de la población, con el rechazo femenino al lugar que le es asignado. Como consecuencia van desapareciendo las escuelas, los servicios, y comienza a convertirse realmente en un grave problema social cuando va quedando una población cada vez más envejecida y necesitada de cuidados.

En la URPF apostamos por un mundo rural en el que se mantengan vivos los pueblos, desde su propia identidad cultural, fortaleciendo la actividad agrícola y ganadera que tradicionalmente les ha sustentado, en equilibrio con su entorno natural, desde la democracia cultural. Por ello hay que hacer un gran esfuerzo para construir este mundo rural con y también para las mujeres.

Nuestros pueblos son el mejor lugar posible para desarrollar un modo de vida donde los ciclos vitales sean respetados, donde nacer, crecer o envejecer no esté supeditado a los cambiantes ritmos de trabajo, definido por un sistema socioeconómico que se nos impone desde fuera y en el que no podemos tomar decisiones.

Para el Feminario es una prioridad la sostenibilidad de la vida en armonía con nuestro entorno. Por ello las mujeres han de ocupar el lugar que les corresponde en el mundo rural.

Mujeres que toda su vida han estado trabajando en el campo, en el cuidado de sus hijas e hijos, de sus mayores, en la casa, etc. Mujeres sabias de la tierra que nunca fueron a la escuela pero que tienen la sabiduría que les dio su experiencia, que no saben leer y escribir pero leen los signos y expresiones de la vida, mujeres dadoras sin esperar nada a cambio, sino todo lo contrario, y en muchos casos, ninguneadas, invisibilizadas, maltratadas...

A lo largo de sus vidas, todas hechas de trabajo, han acumulado una gran variedad de saberes en todos los campos imaginables, desde la producción agrícola, la cría de

ganado, la salud o el cuidado de las personas, conocimientos no reconocidos ni valorados, pero necesarios para la vida. No podemos dejar que desaparezca la cultura de la que las mujeres han sido depositarias, que está en peligro con toda su capacidad innovadora y toda su experiencia.

Esta es la perspectiva desde la que trabaja el Feminario, asesorando a los diferentes grupos en el desarrollo de sus actividades, facilitando indicadores y herramientas básicas para aplicar la perspectiva de género, y desarrollando proyectos propios de sensibilización, formación e investigación.

Desde aquí os invitamos a compartir este espacio, en continua creación y desarrollo, para visibilizar los trabajos y los tiempos de las mujeres, para poder elegir la forma de vivir y de gestionar nuestras vidas en nuestros pueblos.

Tenemos buenas razones...

- Porque compartimos el anhelo de "poner las cosas en su sitio".
- Porque en la historia de las mujeres campesinas, hay que añadirle a la opresión sufrida como campesinas, el sometimiento a sus propios compañeros, padres, hermanos o hijos. Mujeres que sienten doblemente la injusticia por su condición social y por su condición sexual.
- Porque la URPF propone una mirada al pasado, desde el presente, buscando respuestas para el futuro. Y queremos vernos en la historia. Para ello debemos mirar conjuntamente, sin recelos, en disposición no sólo de mirar sino de ver y comprender. Y porque las respuestas de futuro para el mundo rural no serán sustentables si no contemplan los principios de equidad de género.
- Porque el proyecto de la URPF es también un proyecto de desarrollo, en el que hay que reconocer las relaciones de poder y de conflicto existentes entre hombres y mujeres para entender la subordinación de éstas. De esta manera la perspectiva de género, además de ser una herramienta de diagnóstico y una metodología indispensable para el proyecto, tiene un componente político e ideológico transformador. Trata de influir en la producción de cambios sociales hacia la consecución de una mayor equidad entre mujeres y hombres.
- Porque en el grupo que forma la URPF, como para la mayoría de las personas, existen carencias de concienciación sobre el papel de las mujeres en el mundo rural y sus relaciones tanto con el medio como con los hombres. Esto está conllevando a que, en nuestras metodologías de trabajo no se incluya adecuadamente la perspectiva de género.
- Porque el mundo rural que queremos ha de tener otra práctica con respecto al cuidado de las personas, de forma que sea una necesidad reconocida socialmente y compartida lo más equitativamente posible.
- Porque planteamos la necesidad de cambios, vividos en primera persona. Adquirir una conciencia feminista supone diferentes ritmos, depende de la experiencia vivida. Hay que aprender a hacer una nueva lectura de la realidad.
- Porque queremos un proyecto de vida en el mundo rural, también en femenino.

Objetivos y ejes de trabajo

El Feminario se propone como finalidad garantizar la aplicación del enfoque de género en la URPF a lo largo de todo su proceso.

La incorporación de la perspectiva feminista en el planteamiento de objetivos, elaboración de contenidos y en la elección de metodologías adecuadas es nuestro reto para que el principio de equidad entre mujeres y hombres quede reflejado en todas y cada una de las acciones que se propongan.

De manera específica nuestros objetivos son los siguientes:

1. Inducir un proceso de reflexión acerca de la construcción social de la identidad de género, que nos ayude a avanzar en el diseño de estrategias activas desde una perspectiva transversal.
2. Proporcionar las herramientas y los recursos necesarios para la sensibilización, formación y capacitación desde una perspectiva de género.
3. Establecer una línea de trabajo prioritaria que sirva para fortalecer, cohesionar, intercambiar y difundir las acciones de cada comarca, para poder compartir objetivos y líneas de actuación dirigidas a superar las desigualdades que siguen existiendo por razón de sexo.
4. Realizar un análisis del impacto de cada proyecto en las relaciones de género mediante la incorporación de indicadores específicos que permitan conocer y difundir las diferentes experiencias de trabajo.

Ejes de trabajo:

- Incluir la perspectiva de género en todas las actividades de la URPF
- Utilizar un lenguaje no sexista, que no invisibilice, pero también claro y sencillo con el que se pueda identificar la mayoría de la gente.
- Formación continua de las personas que forman parte de la URPF, facilitando materiales e indicadores, metodologías de trabajo.
- Acompañamiento a personas y grupos en el proceso de aprendizaje.
- Visibilizar los trabajos, la pobreza y los tiempos de las mujeres, y su papel en la historia del mundo rural.
- Investigar, revisar, reinterpretar y valorar los saberes y conocimientos de las mujeres en el mundo rural.

Estructura

El Feminario se organiza en dos niveles: estatal y comarcal.

En cada uno de los grupos de la URPF hay una persona responsable del Feminario, que desarrolla los objetivos de éste en su grupo y colabora en el Feminario estatal. Propone y desarrolla proyectos propios en su comarca, adaptados a los intereses concretos y al ritmo de ésta, iniciativas que puede proponer también en el ámbito estatal.

El Feminario estatal estará compuesto por varias personas de los diferentes grupos, y se encargará de llevar a cabo las funciones que ya se han señalado.

El funcionamiento es democrático, con la participación directa de todas las personas y la capacidad de decidir en todas las cuestiones que se planteen.



BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1986): Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- ACOSTA, Rufino (2000), "Palabras para los campos. Una aproximación al conocimiento del territorio en el sur de Extremadura" en Saber popular, número 15.
- AGANZOS, Andrés (1992). Solidaridad y asociacionismo: una respuesta creativa al mundo rural. Documentación Social, 87, 99-114.
- AGANZO, A. (1996). Presente y futuro del medio rural español. I Foro por un Mundo Rural Vivo. Plataforma Rural. Cáritas.
- AGANZOS, Andrés (2000). Medio rural y cohesión social. Madrid: Cáritas Española.
- AGANZO, A. (2003). Informe "Universidad Rural" presentado en las Jornadas de Benalauría. Cáritas Española. Madrid.
- AGUILAR, Lorena (1998). Unión mundial para la naturaleza. fundación arias para la paz y el progreso. Costa Rica. Edición de M.Sc. Rocío Rodríguez.
- ALONSO MIELGO, A. M. (1999): El conocimiento tradicional aplicado al manejo de las huertas en Andalucía. En Guzmán Casado, G.-González de Molina, M. -Sevilla Guzmán, E. Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible. Ediciones Mundi Prensa. Barcelona.
- ALTIERI, Miguel Angel (1991) "¿Por qué estudiar la agricultura tradicional?" en Agroecología y Desarrollo, Año 1, número 1.
- APPLE, W.A. (1995). Programas conservadores y posibilidades progresivas: el conocimiento de la política general del currículo y la enseñanza. Kikiriki, 35, 34-41.
- BELTRÁN LLAVADOR José (1999). Para el viaje a la esperanza: educación de personas adultas y cambio social. En torno a Raymond Williams. Diálogos, 19-20, 127-134.
- BENAVENTE, J. (1990). Educación para el desarrollo local. La experiencia del Centro El Canelo de Nos. En OSORIO, J., (ed.) Educación de adultos y democracia. (pp. 181-192). Madrid: Popular.
- BERGER, J. (1979). Puerca tierra. Suma de Letras S.L. Barcelona.
- BERGER John (1995). Puerca Tierra. Madrid: Alfaguara.
- BOVÉ, J. Y DUFOUR, F. (2005): La semilla del futuro. La agricultura explicada a los ciudadanos. Edit. Icaria. Barcelona
- BRUSILOVSKY, S. (1995). Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. Diálogos, 1, 38-44.
- CALATRAVA, J. (1995), "Actividad agraria y sustentabilidad en el desarrollo

rural” en RAMOS LEAL, Eduardo y CRUZ, Josefina (ed.) (1995), Hacia un nuevo sistema rural, Madrid, MAPA.

CARIDE GÓMEZ, Juan Antonio (1992). Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. *Pedagogía Social*, 7, 19-37.

CARMONA GALLEGO, José (1990a). Formar para la participación social: ¿hacia donde va la educación de adultos en Andalucía?. Sevilla: Mecnografiado.

CARRASCO, C. (2003). *Mujer y Trabajo: cambios impostergables. La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?*. Porto Alegre, Brasil.

CIFAES (2004). Plan Estratégico y estatuto de régimen interno de la Universidad Rural P. Freire en Amayuelas de Abajo. Inédito.

CLASTRES, P. Investigaciones en antropología política. Gedisa.

COBO, Rosa. (2005). El género en las ciencias sociales. Cuadernos de Trabajo Social, vol. 18. Universidad de A Coruña. (249-248).

COBO, Rosa. (2005). Globalización y nueva servidumbre de las mujeres. www.mujeresenred.net

COMISIÓN EUROPEA (COM,1988). El futuro del mundo rural. Comisión Europea. Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (COM-1995). “Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva . Libro Blanco sobre la educación y la formación”, Bruselas.

COMISIÓN EUROPEA (COM,1997). Agenda 2000: por una Unión más fuerte y más amplia. Bruselas

COMISIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA POPULAR DE OPORTO (1998). Educación popular: nuestro estilo de Escuela. *Diálogos*, 14, 71-74.

DE LA RIVA, Fernando (1998). Cuatro conceptos a debate y una provocación a la utopía. En CAMACHO HERRERA, Antonio Y DÍAZ SÁNCHEZ, José (eds.). Educación Popular y Desarrollo Local (pp. 49-52). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.

DE SOUZA, J.F.(1992). Investigación participativa y democracia. En OSORIO, J. (ed.) Educación de adultos y democracia (pp. 163-178). Madrid: Popular.

DEL RIO, E. (1988). La educación para el desarrollo: cultura y paro. En AAVV. Una educación para el desarrollo: la Animación Socio Cultural. (pp. 145-170). Madrid: Fundación Banco Exterior.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, UNESCO.

DGE VI Agricultura, P.E. (1998). Hacia una política europea para las áreas de montaña: problemas, impactos, medidas y adaptaciones necesarias. Parlamento Europeo.

DÍAZ GONZÁLEZ, Tomás (1990). La Animación Sociocultural como metodología de Educación no formal. Barco de Avila. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

DIAZ TEPEPA, M.G., ORTIZ BAEZ, P. y NUÑEZ RAMIREZ, I. (2005). Interculturalidad, saberes campesinos y educación. El colegio de Talxcala/SEFOA/ Fundación H.Böll.

DÍAZ, T. (1990). Animación Sociocultural en el medio rural. (Hª de las Escuelas Campesinas y experiencias análogas de educación no formal). Tesis Universidad Complutense de Madrid.

DURÁN, Mª Angeles (2002).

- ESCARBAJAL DE HARO, A. (1992). El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. *Pedagogía Social*, 7, 7-18.
- ESCOBAR GUERRERO, M. (1998). La conciencia rebelde. *Diálogos*, 15-16, 21-29.
- FEDERIGHI, Paolo (2000). La política de expresión de la demanda, o sea el poder de formarse y de formar. *Diálogos*, 23-24, 79-88.
- FOLEY, G. (1997). Aprendizaje informal en las luchas populares: algunos descubrimientos de investigación y directrices. *Diálogos*, 11-12, 41-46.
- FREIRE, Paulo (1983). ¿Extensión o comunicación?. La concienciación en el mundo rural. México: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1986). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1970; 4^oa edición 1988), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- GELPI, Ettore (1995a). Movimientos sociales, educación de jóvenes y adultos y pensamiento divergente y complejo. *Diálogos*, 1, 5-10.
- GELPI, E. (2005). *Educación Permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Edicions del CREC. Xàtiva.
- GELPI, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Ed. Popular. OEI. Quinto Centenario. Madrid.
- GIROUX, H. (1994). Los profesores como intelectuales críticos. *Kikirikí*, 34, 39-47.
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1998). Una educación para el desarrollo sostenible en sociedades rurales. En CAMACHO HERRERA, A. Y DÍAZ SÁNCHEZ, J. (eds.) *Educación Popular y Desarrollo Local*. (pp. 141-148). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.
- GRUPO DE TRABAJO: DESARROLLO LOCAL EN EL MEDIO RURAL (1997). *Conclusiones. I Jornadas Internacionales de Educación Popular y desarrollo local*. Universidad de Sevilla: mecanografiado.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (1990). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Madrid: Popular.
- GUZMÁN, Gloria et al. (2000), *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*, Madrid, Mundi-Prensa.
- JARA, Oscar (1998). Educación Popular y cooperación al desarrollo ante el siglo XXI. En CAMACHO HERRERA, A. Y DÍAZ SÁNCHEZ, J. (eds.) *Educación Popular y Desarrollo Local* (pp. 27-36). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.
- JARA HOLLIDAY, O. (2005). *Sistematizando experiencias: apropiarse del futuro*. *Diálogos-L'Ullal edicions*. Xàtiva.
- LA BELLE, T. (1980) *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- LAGARDE, Marcela (2001). *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas. Madrid
- LAMMERINK, M.P. (1998). *Panorama y desafíos de la educación popular en*

Europa. *Diálogos*, 13, 9-16.

LEIS, Raúl (1998). Comunicación popular para el desarrollo humano. En Camacho Herrera, A. y Díaz Sánchez, J. (eds.) *Educación Popular y Desarrollo Local* (pp. 11-26). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.

LÓPEZ DE CEBALLOS, Paloma (1994; cuarta edición 2003), *Un método para la Investigación-Acción-Participativa*, Madrid, Editorial Popular.

MÍES, María Y SHIVA, Vandana (1997). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectiva*. Barcelona. Icaria.

MOLL, J. (2000). Para el reencuentro de las CC humanas con la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad. *Diálogos*, 23-24, 36-42.

MOREIRA, J. (1999). La dimensión educativa de la Extensión Rural en el contexto de la Agroecología: las relaciones entre los saberes tradicional y moderno. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba: Mecanografiado.

MUÑOZ ROJAS, J.A. (1999). *Las cosas del campo*. Edit. Pre-Textos. Madrid.

NAREDO, J.M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*. Edit. Siglo XXI. Madrid.

NORGAARD, Richard B. (1994), *Development Betrayed: The End of Progress and a Coevolutionary Revisioning of the Future*, London, Routledge.

NÚÑEZ, Carlos (1998a). La Educación Popular en el proceso de desarrollo y fortalecimiento de la sociedad civil en México. En CAMACHO HERRERA, A. Y DÍAZ SÁNCHEZ, J. (eds.). *Educación Popular y Desarrollo Local* (pp. 37-48). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.

NÚÑEZ, Carlos (1998b). *Permiso para pensar. Educación popular, propuesta y debate*. Guadalajara, México: IMDEC.

NÚÑEZ, Carlos (1999a). El cómo hacer de la educación popular. *Diálogos*, 19-20, 99- 106.

OSORIO VARGAS, J. (1990) *Educación de adultos y democracia*. En OSORIO, J. (ed.) *Educación de adultos y democracia* (pp. 11-18). Madrid: Popular.

PARK, Peter (1990), "Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas" en SALAZAR, María Cristina (ed.) (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*, Madrid, Editorial Popular.

PEREZ OROZCO, A. (2002): "La economía desde el feminismo: trabajo y cuidados". *Rescoldo*, Sira del río.

PÉREZ TAPIA, José Luís (1999). Pobreza, desarrollo y educación social en el mundo rural de montaña. En LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E. (ed.) *Educación social y desarrollo local* (pp. 17-58). Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

PONS, F. Y ALCAZAR, M. (1995). *Hacia una ciudad organizada que se educa*. *Diálogos*, 1, 11-15.

PLOEG, Jan Douve van der (1993), "El proceso de trabajo agrícola y la mercantilización" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel (ed.) (1993), *Ecología, campesinado e historia*, Madrid, La Piqueta.

PRADO NÚÑEZ, R. (1995). Entrevista con Paolo Federighi. *Diálogos*, 3-4, 5-12.

PRADO NÚÑEZ, R. (1997). Entrevista a Peter Alheit. *Diálogos*, 9, 5-13.

RAZETO, Luís (1990). *Educación popular y desarrollo local*. En OSORIO, J. (ed.) *Educación de adultos y democracia* (pp. 105-116). Madrid: Popular.

REBELLATO, J.L. (1997). Desafíos globales ante el siglo XXI. Seminario Internacional de Educación Popular y cooperación para el desarrollo. Cádiz: Mecanografiado.

REBELLATO, J.L. (1998a). Desafíos éticos y políticos desde la globalización al pensamiento crítico latinoamericano. En CAMACHO HERRERA, A. Y DÍAZ SÁNCHEZ, J. (eds.) Educación Popular y Desarrollo Local (pp. 57-66). Sevilla: Grupo de Investigación Seminario de Pedagogía Social.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). La perspectiva política de Paulo Freire. Diálogos, 11-12, 71-87.

RODRÍGUEZ VILLASANTE, Tomás (1999). Síntomas/paradigmas y estilos ético/creativos. Diálogos, 19-20, 57-71.

ROSA, Montse y ENCINA, Javier (2003), "Haciendo metodología al andar" en ENCINA, Javier, ÁVILA, M^aÁngeles, FERNÁNDEZ, Manuela y ROSA, Montse (coord..) (2003), Praxis participativas desde el medio rural, Madrid, IEPALA-CIMAS.

SÁNCHEZ TORRADO, S. (1989). Educación y vida activa. Documentación social, 75, 87-100.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y WOODGATE, Graham (2002), ""Desarrollo rural sostenible": de la agricultura industrial a la agroecología" en REDCLIFT, Michael y WOODGATE, Graham (2002), Sociología del medio ambiente (Una perspectiva internacional), Madrid, McGrawHill.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo (2003), "El desarrollo rural de la "otra modernidad": elementos para recampesinizar la agricultura desde la agroecología" en ENCINA, Javier, ÁVILA, M^aÁngeles, FERNÁNDEZ, Manuela y ROSA, Montse (coord..) (2003), Praxis participativas desde el medio rural, Madrid, IEPALA-CIMAS.

SOLER ROCA, M. (1998). Documentos. Diálogos, 15-16, 75-94.

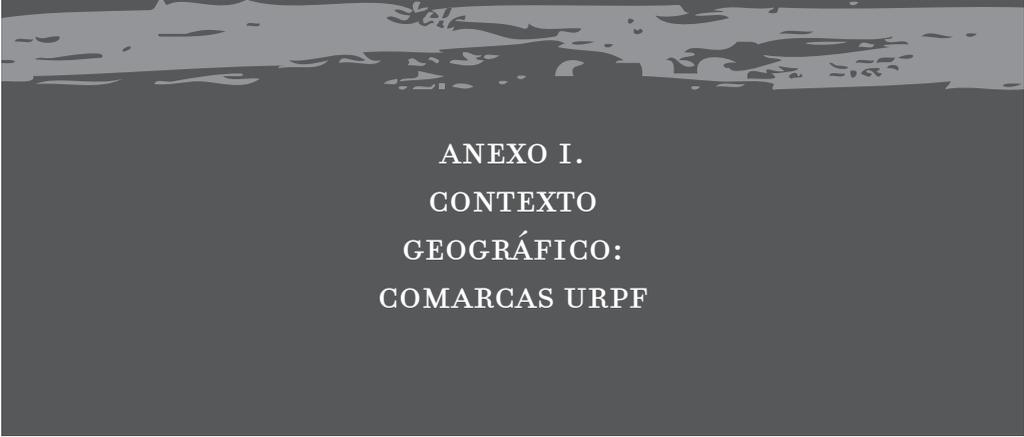
SORIANO, Juan José (coord.) (2004) Hortelanos de la Sierra de Cádiz (Las variedades locales y el conocimiento campesino sobre el manejo de los recursos genéticos), Sevilla, Mancomunidad de Municipios Sierra de Cádiz.

TOLEDO, Víctor M. (1993), "La racionalidad ecológica de la producción campesina" en SEVILLA GUZMÁN, Eduardo y GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel (ed.) (1993), Ecología, campesinado e historia, Madrid, La Piqueta.

TOLEDO, Víctor M. et al. (2002), La modernización rural en México: un análisis socioecológico, México, Instituto Nacional de Ecología.

VVAA (1986). Conclusiones de las comisiones de desarrollo comunitario y educación de adultos de la provincia de Cádiz. Educación de Adultos, 49 bis, 8-13.

VVAA (2002). "Mainstreaming o Enfoque Integrado de Género". Manual de aplicación en proyectos de empleo. Madrid. LIKADi



ANEXO I.
CONTEXTO
GEOGRÁFICO:
COMARCAS URPF

1. Comarca del Eume. Galicia

GAL Asociación Euroeume.

EuroEume es una asociación sin ánimo de lucro, declarada de interés público, en la que pueden participar todas las entidades jurídicas y personas físicas interesadas en el desarrollo integral de su área de actuación, que comprende los ayuntamientos de Cabanas, A Capela, Moeche, Monfero, Pontedeume, As Pontes, San Sadurniño, As Somozas e Vilarmaior, todos ellos en la provincia de A Coruña (Galicia).

La comisión promotora comenzó sus actividades en el año 1990, mediante la sensibilización de las corporaciones locales realizando visitas a otras zonas donde existían programas de desarrollo, ampliándose posteriormente esta sensibilización a otros colectivos (asociaciones de vecinos, cooperativas agrarias, asociaciones empresariales), mediante jornadas técnicas, visitas a Iniciativas Leader, cursillos, etc.

El Centro de Desarrollo Rural EuroEume se constituye legalmente el 2 de septiembre de 1996, según la Ley 194/1964 de 24 de diciembre de Asociaciones. EuroEume fue declarada Asociación de Utilidad Pública según la Orden Int 2593/2.002 do 30 de septiembre.

Para contribuir al desarrollo de los nueve ayuntamientos antes citados está implementando programas de desarrollo local desde el año 1.998 (primero un programa PRODER y posteriormente la Iniciativa Comunitaria Leader +, entre otros).

EuroEume tiene vocación de constituirse en un foro de debate donde consensuar las actuaciones prioritarias para este territorio. Así es imprescindible mantener la pluralidad política, la transparencia en la gestión de los recursos públicos y el principio de puerta abierta, que garantice la libre adhesión y participación en la entidad. Actualmente se cuenta con una base social de aproximadamente 60 asociaciones además de los propios 9 ayuntamientos.

La Junta Directiva la constituyen agentes públicos y privados de ámbito local y regional, de forma que aseguren la participación y representación del total de los sectores implicados. Los 14 miembros que integran la Xunta Directiva se distribuyen del siguiente modo: Cuatro Alcaldes-Presidentes representando a los ayuntamientos, un representante de la Consellería de Vicepresidencia e Benestar Social, otro de la Diputación Provincial de A Coruña, dos de las Asociaciones Recreativas, Culturales y Deportivas, dos de las Cooperativas y Sociedades Agrarias de Transformación, dos de Asociaciones de Empresarios y Comerciantes y otros dos de las Asociaciones Vecinales y sin ánimo de lucro.



Así mismo, la Asociación cuenta con un equipo técnico que desarrolla las funciones de gerencia de los programas y proyectos que desarrolla EuroEume.

Universidade Rural P.F. Do Eume.

La Asociación Universidade Rural do Eume es una asociación sin ánimo de lucro, en la que pueden participar todas las entidades jurídicas y personas físicas interesadas y comprometidas con los fines de la Asociación. Se inicia el proceso de constitución en abril de 2004, formando parte del proyecto URPF, siendo formalmente constituida como organización de naturaleza asociativa y sin ánimo de lucro, en As Pontes (A Coruña) el día 6 de marzo de 2006, con la denominación de Universidade Rural do Eume.

Territorio común al GAL y a la URPF Eume.

Los nueve ayuntamientos que integran el ámbito actuación de la Universidade Rural do Eume son Cabanas, A Capela, Monfero, Moeche, Pontedeume, As Pontes, San Sadurniño, As Somozas e Vilarmaior, todos ellos en la provincia de A Coruña.

El territorio EuroEume tiene una extensión de 793,4 km², y cuenta con 37.251 habitantes de derecho, según la Revisión del Padrón Municipal del año 2000. De las cifras anteriores resulta una densidad media en la zona de 47,0 hab/km², lo que representa una cifra muy baja con respecto a las medias gallega (92 hab/km²), y provincial (139 hab/km²).

Dentro de este territorio podemos apreciar claramente dos climas diferentes que vienen dados por la proximidad o lejanía de la costa, de tal manera que podemos clasificar:

- Zona Costera: el clima es de influencia Oceánica y de tipo atlántico marítimo, con unas precipitaciones que rondan los 1.400 mm y una temperatura media de 15 grados.
- Zona de Interior: Donde la climatología se recrudece, aumentando las precipitaciones hasta los 1.900mm y bajando la temperatura media hasta los 11 grados.

En este territorio encontramos cuatro espacios incluidos en la RED NATURA 2000, el parque natural de las Fragas do Eume, que comprende a los ayuntamientos de A Capela, As Pontes, Cabanas, Monfero, y Pontedeume; así como los espacios Xubia-Castro, que comprende terrenos de los ayuntamientos de A Capela, As Pontes, As Somozas, Moeche e San Sadurniño, el espacio Ortigueira-Mera, que abarca terrenos de los ayuntamientos de As Pontes y As Somozas y el espacio Xistral que comprende parte de terrenos del ayuntamiento de As Pontes entre otros.

2. Comarca Páramos y Valles Palentinos. Castilla-León.

GAL Páramos y Valles

El grupo de acción local Páramos y Valles Palentinos es el organismo Gestor de los fondos comunitarios en la comarca natural que da nombre; y está compuesto por Ayuntamientos de la Comarca, Mancomunidades, Agrupaciones Agrarias, Asociación de la



Mujer Rural, Asociaciones Culturales, Red de Turismo Rural, PYMES, Cooperativas, etc. La máxima autoridad recae en la Asamblea General de socios, como en toda asociación legalmente constituida, teniendo la representación una Junta Directiva.

Sus objetivos son múltiples y variados, pero todos ellos tienen como finalidad última, conseguir MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE LA POBLACIÓN RURAL, y con ello evitar la pérdida de población de las zonas rurales.

Y sus estrategias de desarrollo pasan por:

- Valorar y utilizar los recursos autóctonos de la comarca.
- Generar actividades respetuosas con el medio rural.
- Complementar la economía comarcal mediante la diversificación de actividades.

Universidad Rural P.F. Páramos y Valles Palentinos

LA ASOCIACIÓN Escuelas Campesinas de Palencia URPF es un ente educativo que ofrece instrumentos de formación vinculados al territorio adaptados a los nuevos retos que plantea la sociedad actual, primando la transmisión de los conocimientos rurales en pro de la recuperación y construcción de lo local.

Territorio común al GAL y a la URPF

La comarca, es una comarca natural con 52 municipios y 140 pueblos agrupados en 4 subcomarcas que son:

- Saldaña con 22 municipios y 80 pueblos
- Valdavia con 12 municipios y 22 pueblos
- Boedo con 12 municipios y 25 pueblos
- Ojeda con 6 municipios y 13 pueblos

Posee 14.315 habitantes y una extensión de 1867,07 Km² siendo su densidad poblacional de 7,667 hab/Km².

Se encuentra situada en la mitad norte de la provincia de Palencia, como un espacio de transición entre el comienzo de la Montaña Palentina, (formando parte, a su vez, del sur de la cordillera Cantábrica,) y el comienzo de Tierra de Campos, (enclavada en la meseta castellana), limitando por el Oeste con la provincia de León y por el Este con la de Burgos.



3. Comarca Sierra del Segura. Castilla-La Mancha.

GAL y Universidad Rural Paulo Freire de la Sierra del Segura.

La URPF Sierra de Segura es un programa del Grupo de Acción Local, que apuesta por el desarrollo sostenible del mundo rural a través de la formación, investigación y difusión del conocimiento campesino. Se trata de un movimiento que pretende favorecer nue-

vas iniciativas de desarrollo económico, alternativo y respetuoso con el medio, que favorezca la fijación de la población rural, pero manteniendo sus formas culturales propias.

La Universidad Rural Paulo Freire de la Sierra del Segura surge en octubre de 2007 vinculada al Grupo de Acción Local de esta comarca. Cuenta con un técnico que es quien coordina la gestión de este proyecto.

Territorio común al GAL y a la URPF Sierra de Segura.

La URPF Sierra del Segura se encuadra dentro de la Comarca de la Sierra del Segura. Ésta, se encuentra al sur de la provincia de Albacete, siendo sus límites geográficos: al norte, los términos de Vianos, Alcaraz, Peñascosa, Alcadozo y Pozohondo; al sur, provincia de Jaén; al este, provincias de Granada y Murcia; oeste, término municipal de Hellín y provincia de Murcia. La comarca se encuentra formada por doce municipios (Ayna, Bogarra, Elche de la Sierra, Férez, Letur, Liétor, Molinicos, Nerpio, Paterna del Madera, Riópar, Socovos y Yeste) y presenta unas características físicas homogéneas, toda ella pertenece a la cordillera bética, lindante en su parte noroccidental con la llanura manchega, ésta al aproximarse a la Sierra del Segura origina impresionantes balcones naturales que constituyen una de las características más acusadas del paisaje serrano. Este territorio montañoso está vertebrado principalmente a través del río Segura, que le da nombre, y sus afluentes (Mundo, Tus, Zumeta y Taibilla), cursos fluviales que configuran la cuenca alta de la Confederación Hidrográfica del Segura y que se en regulados por cuatro pantanos (Cenajo, Talave, Fuensanta y Taibilla) que han supuesto históricamente un hándicap a las ya de por sí difícil comunicación en el territorio.

La Comarca se encuentra integrada por un conjunto de alineaciones montañosas con orientación suroeste-nordeste, intercaladas por angostos valles que conforman un paisaje de montaña de singular belleza. Integrado en el dominio de las cordilleras Prebéticas, en los que predominan los materiales cretácicos (calizas, dolomías) sobre las que se han desarrollado karts de excepcional interés (calares) en el que abundan lapiaces, uvales, dolimas, poldje y cuevas. El caso más llamativo, aunque no el único, es el del Calar del Mundo, con un campo de colimas y torcas muy bien desarrollado y una excepcional cavidad subterránea, la Cueva de los Chorros, probablemente la tercera de España en longitud, de cuya salida nace, conformando la cascada más alta y espectacular de la Región, el río Munco. Ambos ríos, Mundo y Segura, junto con sus tributarios (Zumeta, tus, etc.) conforman sendos cañones fluviales, en los que son frecuentes los escarpes de gran altura.

La Sierra del Segura constituye un espacio de gran riqueza y diversidad paisajística y medioambiental, siendo un lugar de reserva de bienes naturales y culturales (naturaleza, paisaje, agua, oxígeno, patrimonio histórico y artístico, etc.). El espacio natural ha sido un recurso con el que la población ha convivido y aprovechado a lo largo del tiempo de forma respetuosa, lo que ha permitido que hoy disfrutemos de este legado natural y puede ser el eje en torno al cual gire su futuro. Las culturas tradicionales, basadas en el conocimiento, convivencia y respeto del medio, aseguraba el autoabastecimiento de las poblaciones segureñas. Un medio, un paisaje, que tienen un papel esencial en la economía tradicional, pero también en el patrimonio cultural, a los que debemos adecuar el desarrollo de toda la comunidad a través de su conocimiento, valoración y respeto de los principios básicos de organización del paisaje para poder autogestionar de manera legítima toda intervención sobre él en función de sus posibilidades y limitaciones, con el fin de no romper el equilibrio de sus sistemas físico-naturales e histórico-culturales.

4. Comarca Sierras de Béjar y Francia. Castilla-León.



GAL- ASAM

ASAM es decir La Asociación Salmantina de Agricultura de Alta Montaña, somos una asociación sin ánimo de lucro que agrupa a personas físicas y entidades de la comarca de Sierra de Béjar -Sierra de Francia, constituida como tal en 1981.

Desde 1991 ASAM viene gestionando Iniciativas comunitarias Leader I, Leader II y Leader Plus con el único y claro objetivo de conseguir que nuestra población se movilice consiguiendo un modelo de desarrollo rural que les proporcione calidad de vida a ellos y a sus hijos.

Desde hace años hemos venido poniendo de manifiesto los problemas que asolan nuestra comarca, como el despoblamiento, la falta de servicios a la población o la pérdida de nuestro patrimonio cultural y arquitectónico.

El intentar paliar y ofrecer una solución a los problemas de nuestra comarca es el objetivo y la meta diaria de nuestra asociación

LA URPF Sierras de Béjar y Francia.

La URPF Sierra de Béjar y Francia quiere ofreceros la posibilidad de conocer nuestra comarca y su historia a través de nuestros mayores y el conocimiento que ellos han acumulado. No ofrecemos un curso más, os invitamos a formar parte de nosotros, sumergiéndoos en el corazón de lo que nos conforma: nuestro saber hacer, nuestro día a día en nuestros pueblos.

Somos una asociación que nace en 2004 con el fin de servir de instrumento para dar vida al mundo rural en el que vivimos. La asociación la componemos un grupo de personas que viven o están muy vinculadas al día a día en la comarca a través de otros movimientos asociativos o de iniciativas individuales o colectivas que de una u otra forma buscan un objetivo compartido: vivir y disfrutar en y de nuestros pueblos.

Territorio común de GAL y la URPF de la Sierra de Béjar y Francia.

Nuestro territorio es la llamada comarca de las Sierras de Béjar y Francia, partes del Sistema Central. La comarca la componen ochenta y siete municipios, casi todos ellos menores de trescientos habitantes. El único núcleo que supera los diez mil habitantes es la ciudad de Béjar con alrededor de quince mil, seguido de Guijuelo con unos seis mil. El resto de sus casi cuarenta mil habitantes se reparten por los diferentes pueblos de manera desigual, siendo el 85% de sus pueblos menores de quinientos habitantes.

La comarca está situada en el centro de la Península Ibérica, al sur de la provincia de Salamanca. Se observa una variedad paisajística que queda reflejada en la subcomarcalización que se hace de ella. Las Sierras de Béjar y Francia dibujan su límite por el sur, la Sierra de Quilamas lo hace por el norte y junto a éstas tenemos los valles de los ríos Sangusín, del Alagón y el valle alto del río Tormes y los llanos adeshados -La Calería, las Bardas, Entresieras...- para el aprovechamiento ganadero del noroeste-norte y noreste-este, localizadas en la penillanura del Campo Charro.

Es una zona que comprende un amplio rango de ecosistemas. Encontramos bosques de diversas especies muy bien conservados, tanto de montaña como de valles. Estos parajes albergan un complejo florístico diverso en especies con un alto valor científico por la importancia de muchas de ellas. En cuanto a la fauna, la situación es parecida. Debido a la gran variedad de ecosistemas y a su estado de conservación, tenemos el hábitat idóneo para numerosas especies, algunas de ellas endémicas y otras muchas en peligro de extinción.

Además, ha sido un lugar propicio para el asentamiento de pueblos. Y así ha sido desde épocas remotas. Siempre ha estado poblada, por lo que su riqueza patrimonial es amplia. Baste citar el patrimonio laboral relacionado con las labores agrícolas y ganaderas, o el patrimonio constructivo, o el patrimonio sociocultural. Es decir, rasgos de una cultura propia, rica y variada que hemos sabido conservar y que nos otorga un carácter particular.



5. Comarca Nordeste de Segovia.

GAL- CODINSE

La Coordinadora para el Desarrollo Integral del Nordeste de Segovia (CODINSE), es una Asociación sin ánimo de lucro constituida en 1992, formada por: Asociaciones (25), empresarios y autónomos (90), ayuntamientos (36), mancomunidades (4) y personas físicas de la Comarca (93). Su ámbito de actuación es la Comarca Nordeste de Segovia, formada por 57 municipios, con 118 núcleos de población.

Entre sus acciones están la gestión de los programas europeos (Leader II, Now, Leader +, Cooperación – Nuevos pobladores, observatorio de empleo, arquitectura popular, juegos tradicionales y patrimonio cultural, nuevas tecnologías, Trashumancia Viva, etc. -), gestión de programas sociales (infantil, mujeres, jóvenes, inmigrantes, mayores, etc.); gestión de programas de medio ambiente y de orientación al empleo.

La Universidad Rural P.F. del Nordeste de Segovia.

La ASOCIACIÓN Universidad rural Paulo Freire del Nordeste de Segovia nace en la comarca de la mano del grupo de acción local CODINSE dentro del desarrollo de sus proyectos de cooperación ínter territorial. Y se constituye como estructura para dar extensión, participación y aglutinar todas aquellas iniciativas que trabajen en pro de la cultura rural, patrimonio que está en riesgo de desaparecer, por ello la asociación apuesta por investigar, valorar, rescatar, organizar, compartir y recrear esos conocimientos, para elaborar con la gente del territorio una oferta educativa transformadora y que contribuya a la mejora de la calidad de vida de la comarca.

Territorio común del GAL y la URPF del Nordeste Segovia.

La Comarca Nordeste de Segovia está enclavada en el extremo oriental de la provincia de Segovia, dentro de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, la mayor de las regiones españolas y de la Unión Europea.

Esta comarca limita al norte con la provincia de Burgos, al nordeste con Soria, al

sureste con la provincia de Guadalajara, al sur con la Comunidad de Madrid y al oeste con el resto de la provincia de Segovia. Su extensión es de 1.829,85 Km².

El Nordeste de Segovia lo componen cincuenta y siete municipios que agrupan a un total de ciento dieciocho núcleos de población. Históricamente se ubican en la "Extremadura Castellana" y las primeras repoblaciones más allá del Duero, con base en el Villa y Tierra de Sepúlveda.

La Comarca Riaza –Duratón (Nordeste de Segovia) queda vertebrada a través de la N-1, N-110, C-112 y el ferrocarril Madrid-Aranda de Duero-Burgos, ya que tradicionalmente han servido de vías de comunicación a los municipios que integran esta comarca, además es importante resaltar que precedentemente a estas vías de comunicación existía la Cañada Real Soriana Occidental y la Segoviana (hoy muchos tramos coinciden con las vías de comunicación anteriormente citadas N-1 y N-110) de las cuales se consideran herederas.

Características físicas.

La Comarca Nordeste de Segovia, adquiere el nombre de Riaza-Duratón, dado que son las dos cuencas que discurren por el territorio.

Desde el punto de vista físico la Comarca de actuación se divide en tres grandes áreas claramente diferenciadas:

- La Sierra. - . Se trata de las sierras de Ayllón y Somosierra pertenecientes al Sistema Central con una gran riqueza ecológica y paisajística. declaradas ambas Sierras como Lugares de Interés Comunitario según la tercera Propuesta de la Red Natura 2000,
- Entresierras. La vegetación de esta zonal cedió ante los cultivos, la tala de especies arbóreas, se mantiene la encina y el roble en pequeños enclaves residuales. El relieve es suave, sin ser plano, debido a la estribación de la Sierra y la Serrezuela. La parte central y oriental adquiere unos tonos rojizos por las arcillas y los óxidos.
- La Serrezuela. Los espacios más destacados y significativos por sus características y atractivos son:
 - ~ Parque Natural de las Hoces del Río Riaza. Cuenta con 5.185 Ha. comprendidas entre Montejo de la Vega, Valdevacas de Montejo y Maderuelo. Desde 1988 parte de este Parque se consideraba Zona Especial de Protección para las Aves. Otra de las áreas dentro de la zona alberga el Refugio de Rapaces de Montejo de la Vega.,
 - ~ Parque Natural de Las Hoces del Río Duratón. El Parque se localiza al Oeste de la Comarca, con una superficie de 5.037 Hectáreas. En abril de 1991 fue declarado ZEPA, El Parque Natural está ubicado en los términos municipales de Sepúlveda, Sebúlcor y Carrascal del Río. El instituto para la calidad turística española (ICTE) ha concedido la "Q" de calidad a este parque por la gestión de aspectos como la señalización, la información, la limpieza y la seguridad.

Población.

Desde la Alta Edad Media grupos humanos van avanzando y poblando estos valles desde el Duero hasta la Sierra. El encuentro en esta "tierra de nadie" con población resi-

dual mora o cristiana no debió ser pacífico. Amparados por el rey estos pioneros hacen surgir las Comunidades de Villa y Tierra, cuyas reminiscencias han llegado hasta nuestros días. Maderuelo, Ayllón, Sepúlveda, Fresno de Cantespino, testifican lo que fueron en la Edad Media. Estas son tierras del Románico, hasta donde llegó la influencia de monjes cluniacenses y cistercienses.

La Comarca en la actualidad tiene una población de 11.947 habitantes lo que nos da una densidad de población de 6,59 hab. / km² muy por debajo de la media provincial y regional.

La fuerte despoblación que sufrió esta Comarca se remonta a la década de los 60 y 70. En los últimos años, se detecta una estabilidad en la población, aunque son las mujeres y los jóvenes, los que más abandonan el medio.

6. Comarca de la Manchuela Conquense. Castilla-La Mancha.



GAL-ADIMAN

La Asociación para el Desarrollo Integral de la Manchuela Conquense – ADIMAN es una asociación de ámbito comarcal, sin ánimo de lucro, a la que pertenecen más de un centenar de entidades, asociaciones y personas con un interés común: La Manchuela Conquense.

La Asociación tiene un ámbito territorial que abarca la MANCHUELA CONQUENSE, que comprende los siguientes Municipios: Alarcón, Almodóvar del Pinar, Buenache de Alarcón, Campillo de Altobuey, Casas de Benítez, Casas de Guijarro, Casasimarro, Castillejo de Iniesta, Enguñados, Gabaldón, Graja de Iniesta, Hontecillas, Iniesta, Ledaña, Minglanilla, Mottilla del Palancar, Olmedilla de Alarcón, Paracuellos de la Vega, El Peral, La Pesquera, El Picazo, Pozoamargo, Pozorrubielos de la Mancha, Puebla del Salvador, Quintanar del Rey, Sisante, Tebar, Valhermoso de la Fuente, Valverdejo, Villagarcía del Llano, Villalpardo, Villanueva de la Jara y Villarta, y un ámbito profesional que desarrolla cualquier tipo de actividad en la zona que sirva para el cumplimiento de los objetivos y comprender e integra a cualquier persona jurídica, tanto pública como privada. Sin perjuicio de la prestación de Asistencias técnicas y de la participación en otros Programas o Proyectos de ámbito Supracomarcal, Regional, nacional o transnacional.

Adiman trabaja bajo el lema de un desarrollo sostenible, incrementando el desarrollo, bienestar y mejora de la calidad de vida de la población, teniendo presente el respeto al entorno. Y tiene entre sus objetivos el impulsar la Universidad Rural Paulo Freire adscrita a su comarca.

La sede de esta asociación se encuentra situada en:

C/ Luis de Mateo, 2
16239 Casasimarro (Cuenca)
Tel. 967.48.76.08 Fax. 967.48.76.00
E-mail: adiman@cdrtcamos.es

Territorio común GAL-URPF.

La comarca de la Manchuela Conquense está situada al sureste de la provincia de Cuenca y limítrofe con las provincias de Albacete y Valencia.

Este territorio de esencias rurales, igual y diferente a la vez, jalonado por los pantanos de Alarcón y Contreras y flanqueado por ríos Júcar y Cabriel, ocupa, de saliente a poniente y de norte a mediodía, una extensa superficie de más de 2.600 Km².

La Manchuela conquense esta compuesta por 33 municipios que se sustentan principalmente del sector primario, ganadería (porcino y ovino) y agricultura, principalmente cultivo de secano (cereal, girasol, vid, etc.) y regadío en el que se cultiva todo tipo de producto hortícola como el tomate, la cebolla, el maíz, etc. El azafrán y el champiñón son también cultivos importantes de la Comarca.

Se extiende a lo largo de algo más de 2.600 Km² de superficie y está poblada por alrededor de 42.000 personas.

Los municipios de esta comarca son muy variados y bellos por sí mismos. Es el caso de Alarcón, uno de los pueblos con más encanto por ubicación, historia y patrimonio. También destacar a Villanueva de La Jara, donde se puede apreciar su convento de Las Carmelitas Descalzas fundado por la propia Santa Teresa de Jesús. Cada pueblo tiene un encanto, una historia y una gastronomía



7. Comarca Tierra de Campos. Castilla-León.

GAL-CDR Tierra de Campos.

La creación del Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos en junio de 1991, es el resultado de un proceso de unión y entendimiento de los diversos colectivos implantados en Tierra de Campos, que trabajaban en diferentes ámbitos, sociales, económicos, culturales e institucionales.

Los fuertes lazos existentes se traducen en la coordinación de acciones y la unión de esfuerzos para optimizar recursos y promover un desarrollo plural, participativo y sostenible en la comarca de Tierra de Campos.

Los fines de nuestra entidad, según el artículo 3 de los estatutos son:

1. Promover el desarrollo rural de las comarcas naturales de Castilla y León creando cauces de información y formación para este fin.
2. Aplicar soluciones innovadoras para el desarrollo, que pueden servir de modelo para la totalidad de las zonas rurales, estableciendo una integración óptima entre las diversas medidas sectoriales.
3. Coordinar las acciones de los agentes económicos, sociales y entidades locales para diseñar y gestionar programas ante la iniciativa comunitaria y administraciones, que facilite el desarrollo rural.
4. Promover medidas que faciliten el desarrollo integrado e integral:

- ~Apoyo técnico al desarrollo rural
- ~Potenciación del sector agrario
- ~Formación profesional y ayudas a la contratación
- ~Atención específica a los servicios sociales
- ~Fomento del turismo rural
- ~Cuidado del medio ambiente
- ~Promover y apoyar a las pequeñas empresas, artesanía y servicios locales
- ~Ayuda a los grupos de desarrollo e integración de los mismos en una red supranacional.
- ~Ofrecer y adaptar la información sobre las políticas y acciones comunitarias de interés para el ámbito rural, así como facilitar el intercambio de experiencias.
- ~Estimular el debate, sinergias y acciones comunes entre los distintos actores socioeconómicos del medio rural.
- ~Defender los derechos humanos de cualquier persona sin tener en cuenta sus circunstancias personales, ideológicas, culturales o religiosas.
- ~Protección a la infancia.
- ~Atención a personas en riesgo de exclusión por razones físicas, sociales, económicas o culturales.

5. Prestación de servicios culturales y socioeconómicos con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población.
6. Fomentar la participación de la mujer en todos los ámbitos.
7. Fomentar la economía social y la cooperación con países en vías de desarrollo.
8. Promocionar el voluntariado social.

Las acciones desarrolladas por nuestra entidad están dirigidas a mejorar la calidad de vida de todas las personas que viven en el medio rural de Castilla y León: Infancia, Jóvenes, Mujeres, Personas Discapacitadas, Personas Inmigrantes, Personas Mayores, Minorías Étnicas y otros colectivos en situación de exclusión social.

Desde su creación ha llevado a cabo las siguientes actuaciones y programas:

- Gestión de los siguientes Programas: LEADER I, II, PRODER II Campos y Torozos, Programa INTERREG IIC y IIIB, Programa LEONARDO, NOW.
- CARREFOUR CECLIR – Centro Europeo de Información y Animación Rural de Castilla y León.
- Programas Sociales dirigidos a la Infancia y Familia, Jóvenes, Mujeres, Población Adulta y Atención Integral a la Población Rural en Situación de Exclusión Social.

La Universidad Rural P.F. Tierra de Campos.

La URPF en tierra de campos, con sede social en Amayuelas de Abajo, es el resul-

tado de un proceso largo en el tiempo y rico en contenidos, trabajo realizado en los pueblos de nuestra comarca.

Nos separan más de 35 años desde que en nuestra Comarca (Frómista, Astudillo) se inicia una de las experiencias educativas más innovadoras que se han promovido en el M. Rural. Son los COLEGIOS FAMILIARES RURALES, centros de formación profesional para jóvenes, con una pedagogía de alternancia, abierta a la vida del contexto y respondiendo a las necesidades concretas del medio rural, una pedagogía globalizadora, integradora, comunitaria y activa. Los COLEGIOS FAMILIARES RURALES sirven a su vez como instrumentos de dinamización de la vida rural de la comarca donde están ubicados, siendo germen del movimiento cooperativo democrático, de los sindicatos campesinos libres y de otras muchas iniciativas.

El testigo de este rico movimiento educativo es recogido por LAS ESCUELAS CAMPESINAS, nacidas en la comarca de Barco de Ávila y muy pronto con presencia en casi todas las provincias de nuestra Región. Las ESCUELAS CAMPESINAS se consolidan como un movimiento educativo en el marco de la educación no formal, movimiento que vincula la praxis educativa al desarrollo económico, social y cultural de los pueblos y comarcas donde actúa. Escuelas Campesinas se anticipan en el tiempo a la hora de definir el concepto de lo que más tarde se ha venido a llamar el desarrollo local.

San Cebrián de Campos es uno de los Pueblos donde se desarrolla el modelo de Escuelas Campesinas y quizá sea uno de los lugares donde el modelo se hizo realidad. Son testigo de ello las iniciativas de desarrollo comunitario llevadas a cabo durante dos décadas para afrontar los problemas del municipio, la gestión alternativa (asamblearia) durante dos legislaturas del ayuntamiento, la dinamización económica del pueblo a partir de creer en la potencialidad del recurso tierra, agua, el fortalecimiento del movimiento asociativo expresado en la creación de las primeras organizaciones agrarias democráticas, etc.

Así se describe la experiencia de dicha iniciativa en uno de los documentos (con fecha 18-5-1995) desempolvados de la rica historia de este Pueblo:

“inician el proceso en San Cebrián de Campos hace 20 años un grupo de siete personas, con el apoyo de un cura, que además era pedagogo. Un proceso que llega a su más alto nivel de éxito cuando, lo que en palabras de Francisco Gutiérrez (Pedagogo Costarricense, que evaluó la experiencia de San Cebrián) se llega al CLIMAX; es decir, los educandos sienten el gozo de su liberación y hacen ver a su educador que ya no lo necesitan, que ya saben andar por sí solos”

Amayuelas de Abajo, comunidad donde se ubica la sede la URPF en Tierra de Campos, también es parte de estos procesos. La experiencia de Amayuelas no se puede entender si olvidamos toda una rica historia de trabajo y de lucha por la defensa de unos pueblos con vida, donde el componente educativo ha sido la espina dorsal. Tampoco se puede entender sin el apoyo prestado por muchas de las personas que han participado en dichos procesos.

Amayuelas de Abajo simboliza, a través de muchas de las personas que participan directa o indirectamente en el proyecto, la lucha por un mundo rural vivo, a través de las nuevas propuestas que se hacen para que ello se convierta en una realidad.

En año 2006 el Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos en el territorio de Campos y Torozos, decide crear una Universidad Rural para no perder en el tiempo ese saber teórico y práctico en conocimientos relativos al entorno rural, relacio-

nados con la tierra (cultivo, ganado, flora, fauna, etc.), con los oficios, las herramientas, los tejidos, las tradiciones, la cultura, los juegos, la organización local, la gastronomía y un sinnúmero de conocimientos que han sido fundamentales para el desarrollo del medio rural y de nuestras gentes.

Teniendo en cuenta que la comarca natural de Tierra de Campos, una de las más extensas de Europa, comprende cuatro provincias de Castilla y León: Palencia, Valladolid, León y Zamora. Las dos primeras, abarcan prácticamente todo el territorio y tienen unas características orográficas, territoriales, gastronómicas, arquitectónicas muy similares.

Por este motivo, el CDR Tierra de Campos decide adherirse a la URPF de Tierra de Campos de Palencia para unificar todo el territorio natural de Tierra de Campos y ofrecer una misma oferta educativa en toda la comarca.

El territorio común entre el GAL y la URPF Tierra de Campos.

El territorio de Campos y Torozos comprende veintidós municipios de la provincia de Valladolid. Éstos son: Barcial de la Loma, Cabreros del Monte, Castromonte, Medina de Rioseco, Montealegre de Campos, Morales de Campos, La Mudarra, Pozuelo de la Orden, San Cebrián de Mazote, Santa Eufemia del Arroyo, San Pedro de Latarce, Tordehumos, Urueña, Valdenebro de los Valles, Valverde Campos, Villabrágima, Villafrechós, Villagarcía de Campos, Villalba de los Alcores, Villanueva de los Caballeros, Villardefrades y Villavellid.

El territorio de intervención comprende una superficie total de 978 km², con una población de 11.303 habitantes, correspondiendo una densidad de 11,56 hab/km². Está ubicado al noreste de la provincia de Valladolid.

La demarcación del territorio de Campos y Torozos es bastante complicada desde el punto de vista geográfico, debido a que se trata de una demarcación artificial de un área, basada en la agregación del espacio de los distintos municipios que lo conforman. A esto hay que añadirle que, tanto los Montes Torozos como Tierra de Campos se caracterizan por su planicie extrema y la escasez de corrientes fluviales, lo que confiere a estas dos comarcas de una gran homogeneidad y que casi no existan límites naturales dentro de ellas; aunque exista una clara separación entre ambos territorios, representada en el territorio por las cuestas, con una disposición WSW-ENE.



8. Comarca de la Sierra de Ronda. Andalucía.

GAL: Centro de Desarrollo Rural Serranía de Ronda (CEDER).

El Grupo de Desarrollo Rural, Serranía de Ronda es una asociación sin ánimo de lucro creada en 1991 cuyo fin es promover el desarrollo socioeconómico de la Comarca. A través de él se desarrollaron y gestionaron los programas comunitarios Leader I y II. Eran programas destinados a subvencionar proyectos que tuvieran un carácter innovador y que diversificaran las actividades económicas para conseguir vertebrar las sociedades rurales.

En la actualidad se continúa trabajando en estos aspectos pero con la gestión

de los programas Leader Plus y Proder A. Se trata de consolidar todo lo emprendido. Las áreas donde realizamos el mayor trabajo son la calidad agroalimentaria, el turismo rural y el patrimonio. De manera estratégica se están priorizando el trabajo de la perspectiva de género y programas de animación y formación para el sector juvenil. La dinamización sociocultural y económica de la Comarca aplicando criterios de sostenibilidad es el horizonte de nuestra actividad para los próximos años.

Su junta directiva está compuesta por 63 entidades asociadas, concretamente por: 30 Asociaciones, 21 Ayuntamientos, 5 Empresas, 1 Entidad financiera, 4 Sindicatos, 2 Entidades supra-municipales.

Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda.

Este proyecto surge de diversas experiencias personales y colectivas que desde hace más dos décadas llevan intentando aportar soluciones a un modelo de desarrollo rural sustentable en el territorio. Para ello, se han desarrollado una serie de prácticas sociales en distintos ámbitos, que han supuesto la creación de organizaciones sociales de carácter medioambiental, empresarial, cultural y sociopolítico. De una manera más concreta podemos caracterizarlo en los siguientes movimientos sociales:

1. El movimiento medioambiental cuyo trabajo de defensa del patrimonio natural se vienen desarrollando desde las asociaciones Silvema- Ronda (www.silvema.org) y el Grupo de Trabajo Valle del Genal.

2. El movimiento de desarrollo rural endógeno que se viene impulsando desde el Centro de Desarrollo Rural (CEDER) Serranía de Ronda (www.cederserraniaderonda.com).

3. El movimiento socioeconómico inspirado en la economía social y solidaria que se han impulsado desde la cooperativa "La Molienda" (www.molienda.com) y desde el Centro de Educación Algaba de Ronda (www.algabaderonda.com).

4. El movimiento educativo e investigador desarrollado desde el ámbito escolar en base a dos aspectos: la ecoescuela y la investigación etnográfica; y también, desde lo no reglado, con el quehacer de la Asociación de Estudios Campesinos y Ciencias de la Tierra.

5. El movimiento de red social que ha hecho posible nuestra confluencia con las inquietudes de otros territorios, y en concreto, con la Plataforma Rural y el proyecto del desarrollo rural del CIFAES de Amayuelas de Abajo en Palencia. Fruto de la coordinación de ambas se ha logrado abrir un proceso de construcción de la URPF a nivel estatal y con conexiones en países latinoamericanos y europeos.

En resumen, la URPF no es sino el intento de hacer manifiesto este incesante y esperanzador trabajo con la idea de avanzar en su propuesta social, pero esta vez desde una perspectiva educativa transformadora. Es decir, un proyecto de organización educativa inspirada en la filosofía educadora de Paulo Freire, que parte de personas comprometidas con su territorio y pretende vincular el futuro del mundo rural a cinco cuestiones fundamentales:

- La revalorización de la cultura campesina como modelo de producción sostenible.
- Una educación crítica y transformadora ligada al contexto histórico rural.
- Una perspectiva social de la ciencia y la investigación.
- La revisión del papel de mujer en la vida rural.

- Una praxis de desarrollo rural sustentable donde la organización social sea el sustento de la democracia participativa.

Sede social: Universidad Rural Paulo Freire Serranía de Ronda. C/Moraleta, 59. 29491- Benalauría, Málaga. Telf. 686196370-679494891

Territorio común al CEDER y la Universidad Rural P. F. de la Serranía de Ronda

La situación de encrucijada de la Serranía de Ronda viene marcada por la propia situación estratégica de Andalucía y el continente europeo con el resto del mundo. España es la llave de Europa por su extremo más meridional, mientras que Andalucía se encuentra a caballo entre dos mares y dos continentes, lo que le confiere una serie de peculiaridades, tanto humanas como físicas, diferentes y excepcionales.

En el contexto andaluz, la Serranía de Ronda se ubica entre la Alta y Baja Andalucía, entre la Andalucía interior y exterior y en el mismo corazón de la Andalucía montañosa. Dentro de la provincia de Málaga, limitando por el oeste con la provincia de Cádiz, se ubica la Serranía de Ronda, dejando al suroeste el campo de Gibraltar, por el noreste los llanos y vegas de la depresión antequerana, por el este, parte de la Sierra de las Nieves y el Valle del Guadalhorce y por el sur con la Costa del Sol Occidental.

La Serranía de Ronda está constituida por 21 municipios, los cuales suman una superficie total de 1456 km². Se encuentra situada al suroeste de la provincia de Málaga y tiene una superficie de 1.456 Km², y se encuentran divididos principalmente por dos cuencas fluviales que vertebran el territorio de Norte a Sur, en el caso del río Guadiaro, y de noreste a suroeste, en el caso del río Genal. Esta extensión supone un 19% del territorio provincial y un 1,6% de la superficie regional de Andalucía. La población es de 53.334 habitantes, de los que el 65,5 % pertenece a su cabecera comarcal, Ronda. Solo 6 municipios superan los 1000 hab. y diez de ellos no alcanzan los 500 hab. La densidad media es de 4,2 hab. /km².

Nos encontramos ante un enclave geográfico de gran valor ecológico y una biodiversidad excepcional. Tanto es así que de los 21 municipios que integran la comarca, ocho cuentan con superficie municipal incluida en espacios naturales protegidos (Parque Natural Sierra de Grazalema, P. N. de Los Alcornocales, P. N. Sierra de las Nieves y Paraje Natural los Reales de Sierra Bermeja). También el Valle del Genal, uno de sus hitos naturales de mayor relevancia, y a pesar de las reticencias de la mayoría de los ayuntamientos, ha sido declarado por la U. E. como Lugar de Interés Comunitario.

Como en toda zona rural y montañosa el modelo de desarrollo capitalista ha ido propiciando un proceso de deterioro que ha derivado en una crisis estructural en base a factores como el decrecimiento demográfico, socioeconómico y a la erosión de la identidad cultural. Esta situación deficitaria ha hecho que sea considerada en la última década como Objetivo 1, dentro de sus programas de diversificación del desarrollo rural de la U.E y beneficiaria, por tanto, de proyectos como el Leader I, II y Plus, Proder, etc.

En el apartado humano hallamos una región rural deprimida desde el punto de vista demográfico, con grandes lastres como son la alta tasa de desempleo, el alto índice de analfabetismo, el escaso asociacionismo, los grandes desequilibrios internos, el éxodo rural, etc.

Actualmente sufre algunos los efectos perversos del intento de traslado del modelo de desarrollismo experimentado en la Costal del Sol a las comarcas del interior

malagueño: la venta de tierras, el binomio golf-especulación urbanística y la servidumbre al capital inversor-invasor puede ir acrecentando el proceso de desigualdad social y etnocidio, ya en curso, si no se actúa con decisión desde distintos ámbitos sociopolíticos.

9. Comarca de la Sierra de Cádiz. Andalucía.



GAL- ACEDERSICA.

La Asociación para el Fomento de Nuevas Estrategias de Carácter Socioeconómico Sostenible e Integradas de la Sierra de Cádiz (ACEDERSICA) se constituye en el municipio de Zahara de la Sierra en Abril de 2000. Proviene del Grupo de Acción Local de la "Sierra de Cádiz" que se constituye en 1992 con objeto de gestionar la Iniciativa Comunitaria LEADER I. Desde entonces ha realizado distintos convenios de colaboración con entidades públicas para realizar actuaciones en el ámbito del desarrollo rural. Estas han incidido en áreas como: apoyo a personas emprendedoras, incorporación de la perspectiva de género en las actuaciones de desarrollo rural, trabajo con la juventud, ... La asociación ha participado igualmente en la gestión y ejecución del PRODER Andalucía, programa LEADER PLUS, y otros relacionados con el Patrimonio, el apoyo a la constitución de asociaciones que mejoren y densifiquen el tejido social de la comarca, el desarrollo de un turismo sostenible.

ACEDERSICA

Plaza Alcalde José González, s/n. 11640. Bornos. Cádiz.

www.acedersica.org

Universidad Rural Paulo Freire de la Sierra de Cádiz.

Nuestra asociación está formada por un grupo de personas relacionadas fundamentalmente con la dinamización rural y con la producción ecológica. Está formada desde 2005. Nuestro trabajo está centrado en la Comarca Sierra de Cádiz, formada por 19 municipios y con una población de alrededor de 110.000 personas. Es una comarca geográficamente diversa, con zona de campiña, y de montaña, esta última con varias figuras de protección medio ambiental.

Nuestro trabajo gira mucho, además de la recuperación de saberes tradicionales, alrededor de la conexión de esta con la agricultura ecológica y la producción y consumo de alimentos. Además participamos en diversos grupos de la comarca tanto sindicales como culturales, feministas y plataformas de defensa de la biodiversidad.

Sede: Asociación Rural Paulo Freire Sierra de Cádiz. C/ Cervantes, nº 25. Prado del Rey, 11660 Cádiz. e-mail: uniruralcadiz@riseup.net

Territorio común al GAL y la URPF Sierra de Cádiz.

La Sierra de Cádiz forma parte de la Cordillera Bética y se encuentra en la confluencia de tres unidades estructurales: Unidad subbética, Unidad Bética y Unidades del campo de Gibraltar. Tres subcomarcas forman la Sierra de Cádiz: Sierra Alta de Cádiz,

Parque Natural Grazalema, Sierra baja de Cádiz.

La emigración de jóvenes ha reducido las tasas de natalidad y el alargamiento de la esperanza de vida han provocado cierto envejecimiento de la población de la comarca. El sector primario absorbe la mayor parte de la población activa. Los cultivos mayoritarios son: girasol, trigo, remolacha, etc... la población ganadera es de pequeña magnitud (ovino y caprino). En el sector industrial las actividades más representativas son: la extracción y transformación de minerales no energéticos, el subsector del aceite de oliva, las industrias chacineras, lácteas, repostería, lana y la marroquinería. El turismo rural, cultural y medio-ambiental constituye un sector emergente.

La superficie de nuestro territorio es de 1995,5 km². la población de 116.500 con una densidad es de 58,35 hab/km².



ANEXO II.
FOTOGRAFÍAS

Fiesta de Verdiales



Construyendo un
horno de carbón



El pan nuestro





Las sierras



Aprendiendo



Campesina

El mercado de siempre



Cantero



De la semilla a la huerta





Pastoreo



Tierra calma



Equipo Universidad Rural



Sede Social: Asociación Universidad Rural Paulo Freire
C/ Eras, 26 - Telf. 921556218 - Campo de San Pedro, (Segovia)
Web: www.universidadruralpf.org
email: urpf@universidadruralpf.org

Universidad Rural Paulo Freire de Tierra de Campos
Casa Roja - Camino Vecinal s/n - 34429 - Amayuelas de Abajo (Palencia)
Tel.: 979 154 161 - Fax: 979 154 022 - email: amayuelas@nodo50.org

Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda
C/ Moraleda, 59 - 29491 - Benalauría (Málaga)
Tel.: 686 196 370 - email: universidadrural@vegasur.com

Universidad Rural Paulo Freire Sierra de Cádiz
C/ Vistahermosa, 4 - 11650 - Villamartín (Cádiz)
email: uniruralcadiz@riseup.net

Escuelas Campesinas de Palencia Universidad Rural Paulo Freire
C/ El Puente s/n - 34473 - Arenillas de San Pelayo (Palencia)
Tel.: 979 895 222 - email: escueval@telefonica.net

Universidad Rural Paulo Freire de las Sierras de Béjar y Francia
C/ Castillo, 1. - 37671 - San Esteban de la Sierra. (Salamanca)
Tel.: 923 435 300 - email: asam@cdrtcamos.es

Universidad Rural Paulo Freire del Nordeste de Segovia
C/ Las Eras, 28. - 40551 - Campo de San Pedro (Segovia)
Tel.: 921556218 - email: codinse@codinse.com

Entidades colaboradoras:



CEDER SERRANÍA DE RONDA

C/ Armiñán, 24 B - 29400-Ronda (Málaga)

Tel.: 952 872 747 - www.serraniaronda.org - ceder@cederserraniaderonda.com

ACEDERSICA

Castillo Palacio Los Ribera. Plza. Alcalde José González s/n - 11640- Bornos (Cádiz)

Tel.: 956 729 000 - sierra.cadiz@cdrtcampos.es

ASAM

C/ Castillo, 1. - 37671 - San Esteban de la Sierra (Salamanca)

Tel.: 923 435 300 - asam@cdrtcampos.es - www.iasam.org

CODINSE

Grupo coordinador - C/ Las Eras, 28. - 40551 - Campo de San Pedro (Segovia)

Tel.: 921 556 218 - codinse@codinse.com - www.codinse.com

PÁRAMOS Y VALLES PALENTINOS

Avda. José Quintana s/n - 34100 - Saldaña (Palencia)

Tel.: 979 890 532 - adri@paramosyvalles.com - www.paramosyvalles.com

C.D.R. TIERRA DE CAMPOS

C/ Medina, 5 bajo A- 47800-Medina de Rioseco (Valladolid)

Tel.: 983 725 000 - colectivo@cdrtcampos.es - www.cdrtcampos.es

ADIMAN

C/ Luis Mateo, 2 - 16239 - Casasimarro (Cuenca)

Tel.: 967 487 608 - información@adiman.es - www.adiman.es

SIERRA DEL SEGURA

Ctra. 412 Km 230 - 02430 - Elche de la Sierra (Albacete)

Tel.: 967 411 100 - www.sierradelsegura.com - sierradelsegura@sierradelsegura.com

EUROEUME

Rúa Capela, 21 baixo - 15320- As Pontes (A Coruña)

Tel.: 981 440 729

El movimiento de Universidades Rurales Paulo Freire del Estado Español quiere ser una aportación firme, desde lo educativo, a esa necesidad de cambio de rumbo que necesita la sociedad actual y especialmente la sociedad rural. Desde una perspectiva global, se tiene claro que lo 'campesino' es la vía; la cultura campesina, con todas sus contradicciones e imperfecciones, encierra las claves para plantear de manera más correcta la construcción de un modelo de desarrollo local sustentable.

Esta Universidad Rural intenta ser un proyecto para la movilización ciudadana y la transformación social. El acto de educar es un acto de 'ver' e interpretar el mundo que nos rodea para 'transformarlo' y, por eso, es un acto político donde hombres y mujeres asumimos las riendas de nuestra propia historia.

*"El campo se ha quedado más solo ...
Advierte con su descansado silencio que sólo volviendo a él
encontrarán hombres (y mujeres) lo mejor de ellos mismos".*

Las cosas del campo. Muñoz Rojas.