

INVESTIGACIONES

Entre el monte y las aulas:
Estudio de un proyecto endógeno para integrar educación
y sostenibilidad local¹

Between forest and classrooms:
Study of an endogenous project to integrate education and sustainability

David García-Romero^a
Paloma Redondo-Corcobado^b
Gabriela Míguez-Salina^a

^aUniversidade de Santiago de Compostela, España.
d.garcia.romero@usc.es

^bUniversidad Complutense de Madrid, España.

RESUMEN

Compartimos un estudio de caso sobre un proyecto educativo surgido de forma endógena en un centro de educación secundaria en Galicia (España) enfocado al cuidado del territorio del municipio en el que se encuentra. Elaboramos una investigación cualitativa para entenderlo en profundidad, a través de un análisis inductivo-deductivo del contenido de: documentos del proyecto, entrevistas semiestructuradas y observación participante. El análisis se hace desde la perspectiva de aprendizaje-servicio y fondos comunitarios de conocimiento e identidad como referentes metodológicos que sirven para vincular comunidad y centro educativo. Los resultados muestran las motivaciones de los diferentes agentes a participar, los procedimientos más relevantes y el impacto del proyecto en el aprendizaje, el territorio y la comunidad. Las discusiones apuntan al potencial de las metodologías mencionadas para constituir una nueva ecología del aprendizaje que permita afrontar los retos de la crisis ecosocial, vinculando la educación con la soberanía local.

Palabras clave: fondos comunitarios de conocimiento e identidad, aprendizaje-servicio, crisis ecosocial, estudio de caso.

ABSTRACT

We share a study case of an educational project that emerged in an endogenous way in a high school in Galicia (Spain) and is oriented towards the caring of land in the municipality on which this is located. We elaborate qualitative research to understand it deeply, through an inductive-deductive content analysis of: documents of the project, semi-structured interviews and participant observation. We analyse from the perspective of service-learning and community funds of knowledge and identity as methodological referents that serve to bound community and educational centers. The results show the motives of different agents to participate, the more relevant procedures and the impact on learning, territory, and community. The discussions drawn the potential of the mentioned methodologies to constitute a new ecology of learning that allows us to face the ecosocial crisis bounding education and local sovereignty.

Keywords: Community funds of knowledge and identity, service-learning, ecosocial crisis, study case.

¹ Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda a contratos posdoctorales Juan de la Cierva-Formación, del Ministerio de Ciencia e Innovación (Gobierno de España)-referencia FJC2019-038935-I

1. INTRODUCCIÓN

Han corrido ríos de tinta en el análisis y abogacía sobre cómo la educación debe adaptarse a una nueva realidad social (Esteban-Guitart *et al.*, 2021; Manzano-Arrondo, 2012). En este marco se ha acuñado el término de ‘nuevas ecologías del aprendizaje’, para enfatizar el hecho de que en una sociedad cuyo sistema ha cambiado, también el aprendizaje debe hacerlo para adaptarse a una nueva situación (Coll *et al.*, 2020). De esta forma, se señala que en los procesos educativos y de escolarización cambian los agentes, las herramientas y las formas de aprender.

El presente estudio parte del supuesto de que es fundamental entender la educación como transformadora dentro de una sociedad cambiante (García-Romero y Salido, 2020). En este sentido, urge prestar atención a las nuevas demandas educativas como respuesta a complejos desafíos ecológicos, tales como el pico del petróleo, el cambio climático o la creciente reducción de agua dulce en el planeta (Taibo, 2020).

La educación está llamada a transmitir la cultura, pero también a trascenderla para encontrar nuevas formas de estar en el mundo, incluso en clave de supervivencia (Paraskeva, 2020). De esta forma, este trabajo se focaliza en las nuevas ecologías del aprendizaje relacionadas con fenómenos que ocurren en el tejido de enseñanza y que relacionan el proceso educativo con la emergencia climática y social. Por ello, elaboramos un estudio de caso sobre un proyecto endógeno que surge en un instituto de un pueblo costero de Galicia ante la urgencia de la lucha contra los incendios forestales.

Este proyecto, llamado “*Monte Vivo*”, se apoyó en el conocimiento y práctica de las *Comunidades de Montes Vecinales en Man Común* (en adelante CMVMC) de la zona, así como de las personas mayores del lugar, de manera que el alumnado recogiese información sobre cómo gestionar su propio territorio de una forma sostenible. Al mismo tiempo, las actividades de aprendizaje se vinculan al proceso de acción medioambiental por parte del alumnado, tanto en la ejecución de las ya planteadas por las CMVMC y el profesorado, como en el diseño de algunas nuevas. Así, este proyecto incluye dos filosofías educativas que se relacionan con las nuevas ecologías del aprendizaje: el trabajo con fondos comunitarios de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart *et al.*, 2021) y el aprendizaje-servicio (Sotelino *et al.*, 2019; Deeley, 2016).

Los fondos de conocimiento consisten en la recogida de saberes locales para su incorporación en el currículum, de manera que aquellas personas y comunidades de fuera de la escuela son reconocidas como legítimas portadoras de conocimiento (González *et al.*, 2005). Por su parte, el aprendizaje-servicio se basa en un aprendizaje experiencial que ocurre al participar el estudiantado en un servicio a la comunidad, que es el que da sentido a su aprendizaje pues este último es necesario para cumplir bien el primero. Ambas filosofías educativas tienden a reconfigurar la relación de la institución de enseñanza con otras comunidades de su entorno, y por ende a cambiar su funcionamiento y su relación con otros agentes, lo cual abre un necesario diálogo epistemológico sobre cómo construir la sostenibilidad con comunidades situadas en la periferia del sistema (Acciardi, 2020).

De esta forma, este estudio profundiza en el fenómeno educativo emergente que constituye el proyecto *Monte Vivo*, como ejemplo de nueva ecología del aprendizaje, por qué surge y cómo las metodologías relacionadas con fondos de conocimiento y el aprendizaje-servicio operan en este sistema.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. NUEVAS ECOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y CRISIS ECOSOCIAL

Resulta recurrente en investigación educativa hablar de que los sistemas educativos necesitan adaptarse a un nuevo momento histórico, ampliamente afectado por la globalización y cambios tecnológicos que nos sitúan en una sociedad del conocimiento (Coll *et al.*, 2020). La literatura recomienda a menudo abordar problemáticas tales como las migraciones y la precariedad laboral desde una perspectiva de justicia social (Manzano-Arrodo, 2012), señalando la responsabilidad que la educación tiene en la conformación de una sociedad justa e inclusiva (Moura *et al.*, 2020) y la necesidad de tomar partido al respecto, reconfigurando su relación con otros agentes sociales, cambiando lo que se ha llamado la ecología del aprendizaje (Esteban-Guitart *et al.*, 2021).

Sin embargo, rara vez se aborda desde la educación la problemática de la actual crisis ecosocial (Bisquert i Pérez y Meira 2020), manteniéndose en gran medida ajena tanto al debate sobre cómo hacerle frente (Riechmann, 2019) como a las llamadas de implicación que se hacen desde grupos ecologistas que señalan como fundamental actuar en el plano educativo (Ecologistas en Acción, 2006). Estas llamadas de acción, por un lado, señalan la necesidad de formar competencialmente para lidiar con nuevas situaciones y poder construir sostenibilidad (García-Romero y Salido, 2020), pero al mismo tiempo insisten en que se aborde en la escuela la complejidad del escenario actual con suficiente profundidad (Paraskeva, 2020).

Dicha complejidad se remite a un debate existente entre la continuidad del sistema económico-social, promocionando un sistema de capitalismo verde (Riechmann, 2019), o bien la necesidad de un cambio civilizatorio más allá de modificaciones en los sistemas de producción y de gestión de residuos, que asuma el hecho de que no puede haber un crecimiento infinito en un mundo de recursos finitos (Valladares *et al.*, 2005). Un debate que no es únicamente ecológico, sino también social, pues quienes sostienen posturas en la segunda línea señalan que el reparto de las implicaciones ecológicas es desigual, y que incluso proyectos de transición ecológica en el modelo actual requieren de macro-explotaciones que dañan ecosistemas del medio rural y/o el sur global, junto con sus pobladoras (Acciardi, 2020). En el modelo continuista del capitalismo verde, se produce un efecto de neocolonialismo en el cual las periferias del sistema pagan la factura de un cambio tecnológico que tampoco está asegurado hacia el futuro (Riechmann, 2019), puesto que a menudo parece reducirse a conseguir encontrar un producto de mercado que sustituya a los combustibles fósiles en pos de los intereses de empresas que explotan recursos energéticos (Turiel, 2021).

La escuela, por omisión del debate, se sitúa en este modelo continuista (Ecologistas en Acción, 2006) del que, de hecho, ha sido cómplice históricamente, al transmitir el conocimiento de una forma unidireccional y sin contar con los saberes locales y de las periferias (Cófreces y Muñoz, 2020; García-Romero y Salido, 2020). Así, han sostenido la dominancia de una epistemología positivista-productivista (Paraskeva, 2020) que articula el sistema económico con el que hemos llegado hasta esta crisis ecosocial (Taibo, 2020). Por ello, se argumenta que es necesario que las personas que hoy se forman vayan más allá de la competencia, y se relacionen con formas de conocer y pensar el mundo más próximas a la sostenibilidad, que pongan el énfasis en la ecoddependencia y la interdependencia de las

personas (Herrero, 2013). Es el caso de muchas epistemologías del Sur, cuya propuesta pasa por la incorporación de una reflexión crítica desde el pensamiento complejo, en favor del contraste y la búsqueda de nuevos modos de entender los fenómenos que suceden alrededor de nuestras comunidades (De Sousa Santos y Meneses, 2014). Esta forma cultural está directamente avocada al mantenimiento a lo largo del tiempo, y no al productivismo y competitividad Acciardi (2020).

De esta forma, una ecología del aprendizaje capaz de hacer frente a la crisis ecosocial necesita tanto de prácticas encaminadas hacia la resolución de problemas inmediatos como de un sistema educativo que se relacione con agentes sociales que trabajan para la sostenibilidad y cuyas voces han sido históricamente deslegitimadas o eliminadas (Acciardi, 2020).

2.2. EL PAPEL DE LOS FONDOS COMMUNITARIOS DE CONOCIMIENTO E IDENTIDAD

La construcción de sostenibilidad no es una cuestión puramente técnica, sino que tiene que ver con valores y epistemologías (Acciardi, 2020). Un hecho que denota la problemática del sistema social actual es la mercantilización del conocimiento, pues los avances tecnológicos relativos a la economía circular, la agricultura, la producción de energías limpias, etc., son a menudo privadas y guardadas bajo patentes de empresas multinacionales, de manera que producir de manera sostenible implica un gasto monetario que no todo el mundo puede asumir (Prieto *et al.*, 2020). Se entiende así un conocimiento vital para el futuro del mundo como un bien de mercado.

Es necesario pensar en un conocimiento entendido como bien común al que tener acceso para crear prácticas sostenibles (Arterra, 2020). Esto implica, como hemos argumentado, que el sistema educativo se relacione con epistemologías y valores locales que históricamente han sido deslegitimados no por razones de calidad, sino de poder y etnocentrismo (Matusov, 2018).

Entendemos, pues, que las ecologías del aprendizaje ofrecen una oportunidad para democratizar los saberes existentes en las aulas a través de la incorporación de problemáticas que nos afectan a nivel global y local. En este sentido, es posible pensar en la articulación de esta perspectiva con el enfoque de los Fondos de Conocimiento, en tanto mediadores en la adquisición de saberes susceptibles de ser considerados parte del currículo escolar (Santos Rego *et al.*, 2021).

Así, la recolección de información valiosa, proveniente de familias y comunidades que conocen de primera mano los recursos, las oportunidades y también las debilidades y problemáticas de sus territorios, se puede convertir en un activo para la producción de conocimiento y el trabajo conjunto con centros escolares y otros agentes sociales a fin de alcanzar beneficios tanto en lo que atañe a la formación del alumnado, como a la posibilidad de dar voz a las comunidades, reconociendo y aprovechando sus prácticas culturales para la mejora del entorno.

El modelo de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad (FCCI en adelante) se propone, precisamente, resolver esta perspectiva de déficit que el sistema educativo tiene sobre aquello que le es ajeno, promoviendo un diálogo intercultural e interinstitucional (Lalueza *et al.*, 2019). Si bien inicialmente la interacción se plantea entre profesorado y familias, el marco emergente de FCCI plantea la creación de un ecosistema educativo en el que colaboran diferentes agentes del territorio (Esteban-Guitart *et al.*, 2021). Llevar

este concepto a la noción de sostenibilidad y crisis ecosocial nos permite tratar el tema dialogando alrededor de las prioridades educativas, los conceptos y los valores desde diferentes ópticas.

En dicho diálogo es necesario reinterpretar las relaciones, tanto entre seres humanos, como entre estos y la naturaleza, para dirigirnos a horizontes sostenibles en sentido amplio, que impliquen tanto la conservación y uso ambiental como la justicia.

2.3. APRENDIZAJE-SERVICIO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

El aprendizaje-servicio, a su vez, presenta oportunidades para este cambio de relaciones entre la institución escolar y otros agentes de su entorno. Esta aproximación educativa combina la participación social con el aprendizaje, de manera que el estudiantado participa en una práctica colectiva de impacto social y/o ambiental alrededor de la cual se organiza su aprendizaje curricular (Deeley, 2016).

Por un lado, esta manera de hacer implica la posibilidad de crear procesos de aprendizaje experienciales y auténticos (Lalueza y Macías, 2020), en el sentido de un cambio holístico en la persona que aprende, que abarca el desarrollo de competencias, procesos de creación de significado y posicionamientos identitarios (García-Romero y Lalueza, 2019). Se supera la alienación educativa (Taylor, 2017) en la que el aprendizaje se lleva a cabo por la evaluación, y en cambio el proceso de aprendizaje se significa al estar conectado con un resultado que es afectivamente relevante y que ocurre en el marco de relaciones humanas (Clifford, 2017). De esta manera, el ser capaz de contribuir a una acción colectiva y relevante permite a la persona que aprende ponerse a prueba en un contexto de acción colectiva y experimentarse a sí misma como miembro de este grupo (Lalueza y Macías, 2020) de forma conectada a su educación formal.

Esta combinación implica un proceso educativo relacionado con necesidades inmediatas (Matusov *et al.*, 2016), pues los objetivos de aprendizaje predeterminados por el currículum no son ya lo único relevante, sino que el propio contexto y las necesidades en este imponen objetivos y criterios de aprendizaje, construyéndose así un feedback directo entre las necesidades sociales vividas por la persona que aprende y su propio aprendizaje.

Asimismo, estas prácticas crean un mestizaje entre diferentes sistemas, que son la institución educativa y el grupo o colectivo con el que se colabora, creando un efecto de mesosistema (Bronfenbrenner, 1987) o negociación de reglas y significados. Tal efecto de mestizaje resulta en un nuevo contexto de actividad, con reglas, comunidad de referencia y artefactos diferentes de los dos contextos originales, un objeto dual que es el propio sistema de actividad del aprendizaje-servicio (McMillan *et al.*, 2016). Se abren diálogos sobre objetivos educativos y de servicio, sobre las herramientas que apoyan la acción, sobre la legitimidad de las voces, sobre las prioridades... De esta forma, el hecho de converger los sistemas originales en uno nuevo, ofrece la oportunidad de cambiar y de relacionarse con valores y conocimientos diferentes, así como de que emerjan otros nuevos en el diálogo. Abre así la posibilidad de cambios sistémicos tanto en el contexto educativo como en el de la acción social o ambiental.

Es así que, el aprendizaje-servicio implica un marco de acción que enfoca el aprendizaje al presente, a problemas inmediatos y urgentes, y lo hace permitiendo un diálogo entre diferentes agentes sobre cómo abordar dicho inmediato (García-Romero y Lalueza, 2019).

2.4. EDUCACIÓN Y ALTERNATIVAS

Argumentamos, por tanto, la conveniencia de que el sistema educativo se articule hacia fines comunes junto con agentes locales a menudo situados en la periferia del sistema (Garcés, 2020) y, en la medida de lo posible, que aporten marcos éticos y conceptuales diferentes sobre cómo abordar la problemática ecosocial (García-Romero y Salido, 2020).

Cuando hablamos de aquellas periferias del sistema que han sido deslegitimadas, no nos remitimos únicamente a las epistemologías del Sur, que han sufrido un contundente epistemicidio (Acciardi, 2020, Paraskeva, 2020), sino que también hemos de tener en cuenta las periferias hacia el interior: comunidades deslegitimadas por una cuestión de empobrecimiento, clase o desencaje con el modelo de desarrollo (Garcés, 2020). Es el caso de los saberes rurales, que con frecuencia se han ocupado del mantenimiento de ecosistemas y comunidades muy locales y cuyas prácticas rara vez han sido objeto de atención por parte de las instituciones de conocimiento (Quiroga *et al.*, 2018), siendo progresivamente sustituidas por modelos más dependientes de energía fósil (Taibo, 2020).

En las últimas décadas, en Galicia, varios movimientos sociales han iniciado la recuperación de este tipo de conocimiento en clave de sostenibilidad y práctica (Quiroga *et al.*, 2018; Paül, 2013) convirtiéndose en importantes interlocutoras al respecto, especialmente aquellas que tienen capacidad para decidir sobre qué hacer en el territorio.

3. CONTEXTO Y OBJETO

El proyecto *Monte Vivo* arranca con una chispa: un incendio forestal de gran gravedad que en 2019 arrasó 1200 hectáreas y obligó a tomar medidas excepcionales en el municipio de Rianxo, un pueblo costero de unas 10.000 pobladoras en Galicia (España). El territorio municipal combina paisajes urbanos y rurales. Esto llevó a la emergencia del proyecto en el centro de educación secundaria IES Félix Muriel, único centro de secundaria del municipio con 530 alumnos y alumnas distribuidos en 16 aulas de educación secundaria obligatoria, 4 de bachillerato y una de ciclo formativo de jardinería. El propio centro, situado cerca de una gran masa forestal, tiene relación histórica con agentes locales a través de sus actividades puntuales.

El proyecto surge con la intención de vincular el trabajo educativo con el aprendizaje sobre sostenibilidad de una manera enfocada a la acción local, tanto respecto al conocimiento del trabajo ya existente en la comunidad como promoviendo la acción directa por parte del estudiantado. Para ello se crea una alianza desde el inicio con las *Comunidades de Montes Veciñais en Man Común* (CMVMC), asambleas vecinales que ostentan la propiedad colectiva de parte del territorio forestal del municipio, el cual gestionan como un bien común del que son soberanas. A raíz del incendio las CMVMC empiezan también un proyecto de colaboración, constituyendo la *Plataforma Pola Defensa do Monte*, que crea un marco de colaboración conjunta destinado a pensar una nueva ordenación del territorio forestal.

Monte Vivo es una iniciativa de abajo hacia arriba, que emerge de la mano de profesores pertenecientes a una CMVMC, quienes promueven la idea y consiguen implicar a más docentes, permitida por la institución educativa, pero sin mucha incidencia en esta. El

proyecto fue en gran medida emergente, y las actividades educativas fueron surgiendo de iniciativas de otras entidades de cara al instituto, así como de la implicación de cada profesor y profesora que decidieron participar, por lo cual la descripción concreta del proyecto se corresponde más con los resultados de este estudio que con el contexto, abarcando actividades como: la transformación del patio por parte del alumnado, la acogida de charlas sobre las implicaciones de incendios por parte de diferentes agentes locales (entre los cuales figuran las CMVMC), el abordaje histórico y filosófico de la figura de las CMVMC y la recogida de saberes populares en entrevistas a pobladores y pobladoras de avanzada edad.

En definitiva, *Monte Vivo* presenta un fenómeno educativo endógeno que surge de forma “natural” en el territorio debido a las necesidades educativas identificadas por agentes locales. Consideramos que la investigación educativa sobre nuevas ecologías del aprendizaje debe tomar estas oportunidades para observar y entender en profundidad cuáles son las razones de su existencia desde la perspectiva de la diversidad de agentes, así como informar de sus virtudes y defectos y de los paradigmas que señala.

4. MÉTODO

4.1. DISEÑO Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

Este trabajo sigue un diseño cualitativo de estudio de caso desde una perspectiva fenomenológica (Flick *et al.*, 2004), que toma como objeto de estudio al proyecto *Monte Vivo* en sí mismo como fenómeno educativo emergente y endógeno (Moreira, 2020). Está configurado desde una perspectiva de explicación y reflexión, que incluye aportes de la investigación participativa (Colmenares, 2012) para dar validez orgánica al proyecto. Así, la interlocución con los y las participantes para legitimar su voz y narrar desde sus puntos de vista es fundamental (Matusov *et al.*, 2019), por lo cual desarrollamos diferentes episodios en los que establecer conversación y análisis colaborativo. De igual forma, entendemos el proceso de investigación como parte de un todo orgánico con la acción y cuya labor debe revertir en beneficio del propio fenómeno estudiado (Colmenares, 2012).

Nuestros objetivos de investigación se corresponden con:

- Arrojar una descripción discreta y rigurosa de un proyecto que es complejo en su organización y sentido, que permita concebirlo con claridad por parte de participantes y de la audiencia externa.
- Entender los procesos intersubjetivos vinculados al proyecto, a nivel de motivaciones, reivindicaciones y satisfacciones, para entender la razón de ser de la innovación.
- Reflexionar acerca de las oportunidades de cambio sistémico en educación que posibilita el proyecto, relacionadas con las estrategias pedagógicas adoptadas y observadas desde las coordenadas teóricas del aprendizaje-servicio y los FCCI.

Atendiendo a la importancia de la diversidad y la horizontalidad en la investigación cualitativa, la validez del estudio se fundamenta en tres formas de triangulación: entre fuentes de información, entre investigadoras y con participantes (Aguilar y Barroso, 2015).

4.2. PARTICIPANTES Y CUESTIONES ÉTICAS

Tomamos una muestra de participantes pactada con las personas responsables del proyecto, bajo el criterio de ser las que más se han implicado en el mismo.

- Cuatro docentes de las áreas de: Filosofía (coordinador del proyecto), tecnología, lengua gallega y ámbito de ciencias sociales.
- 73 estudiantes (35 hombres y 38 mujeres) pertenecientes a dos aulas de segundo de ESO y tres aulas de cuarto de ESO.
- Cuatro personas miembros de las CMVMC
- Aparecen también, recogidas por estudiantes, las voces de personas de la comunidad que informan sobre su conocimiento y valores sobre el monte en el pasado y en el presente.

Las personas participantes han sido informadas de los objetivos generales de esta investigación y han dado su consentimiento a participar en el mismo, siendo tal consentimiento emitido de manera verbal y grabada en el caso del profesorado y las CMVMC en el momento previo a realizarles entrevistas colectivas, y de manera escrita en el caso del estudiantado en una sesión colaborativa en la que se explicó el sentido ético de dicho consentimiento informado.

Las investigadoras han proporcionado canales de comunicación a las participantes para que sea posible retirarse de la investigación en el momento que gusten, así como ampliar su investigación si fuese necesario.

4.3. PROCEDIMIENTOS DE GENERACIÓN DE INFORMACIÓN

Entendemos que la intervención implica una interpelación entre participantes e investigadoras que además de recoger información, la genera en gran medida dando lugar a un común proceso intersubjetivo de creación de sentido y significado (Clifford, 2017).

Para escoger las herramientas de información nos hemos basado en tres criterios: 1) el acceso no invasivo a los datos proporcionados por los participantes, utilizando fuentes públicas o bien pactadas con cada tipo de participante; 2) la multifuncionalidad de los datos. Esto es, utilizar como material de investigación aquella información que ha servido a motivos de aprendizaje o de servicio; 3) diversidad de voces y formato de la información y de la forma de generarla.

Las citas se identifican en el texto en referencia a esta tabla (*fente agente*), siendo estas las siguientes:

- Revisión de la web del proyecto, en la que el centro documenta las actividades desarrolladas: <https://rafasaco05.wixsite.com/website>. Se accede aquí a:
 - (*memoriadomonte*)- Entrevistas que el alumnado realiza a sus mayores sobre su relación con el monte (memoria do monte): Entrevistas grabadas en audio o vídeo que el alumnado realiza a personas mayores de su entorno acerca de su relación con el monte y de los cambios que han percibido en este a lo largo del tiempo.

- (*divulgación*)- Productos de divulgación realizados por el alumnado: vídeo documental, carteles de campaña contra incendios y artículos para prensa regional: tres tipos de documentos públicos destinados a narrar el propio proyecto y a concienciar sobre las problemáticas medioambientales
- (*proyecto*)- Presentaciones de los proyectos de emprendimiento en el marco de las CMVMC: Consistieron en la elaboración, por parte del alumnado, de proyectos pensados para ser desarrollados en las CMVMC, que implicaron recogida de datos con los y las responsables, elaboración del proyecto y presentación en clase.
- (*entrevista*)- Entrevistas múltiples semiestructuradas con profesorado y CMVMC: con una duración aproximada de hora y media, cuatro participantes en la entrevista con profesorado (dos mujeres y dos hombres) y tres participantes en la entrevista con CMVMC (dos mujeres y un hombre). Se realizó una transcripción de contenido para el análisis del texto utilizando el software Atlas.ti.
- Sesión de análisis participativo entre estudiantado e investigadoras. Se realizaron en esta, tres dinámicas para una valoración colectiva del proyecto y la recogida de propuestas sobre la continuidad del proyecto. Esta información se recogió en grabación de audio y en documentos de valoración por parte del alumnado, apoyado por notas de campo de los dos investigadores:
 - Una dinámica introductoria que consistió en la conformación colectiva de la línea del tiempo del proyecto y la valoración por escrito de cada estudiante de las actividades escogidas, ilustrada en la figura 1.
 - (*valoración*)- Un debate dinamizado por dos de los investigadores que se apoyó en el análisis de contenido hasta el monte: a través de citas ya recogidas de las entrevistas múltiples y de la memoria de monte, se discutió con el alumnado sobre el grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto y la relevancia de estos para cada estudiante.
 - (*propuesta*)- La emisión de propuestas por parte del alumnado sobre la continuidad del proyecto. Ilustrado en la figura 2.
- **Observación participante** de actividades educativas del proyecto plasmadas en notas de campo de uno de los investigadores: Una salida arqueológica al monte con el alumnado y una conferencia de CMVMC con estudiantado sobre el estado del monte y los proyectos de futuro en este.

4.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Por una parte, se lleva a cabo una descripción del proyecto construida a través de la observación y la documentación, y por otra, un análisis de contenido de los diferentes temas enunciados por las voces participantes.

El análisis sigue cuatro fases:

1. Análisis temático emergente de las diferentes fuentes escritas (documentación, transcripción de entrevistas semiestructuradas y notas de campo) utilizando el software Atlas.ti.

2. Triangulación entre investigadoras para pactar las categorías de análisis relevantes a utilizar para la sesión participativa con el estudiantado.
3. La sesión participativa con el estudiantado es también una herramienta de análisis, en tanto que se contrastan con el alumnado participante las categorías encontradas hasta la fecha a través del análisis temático.
4. Un nuevo análisis deductivo utilizando el software Atlas.ti de todo el contenido, que termina con una nueva triangulación entre investigadoras.

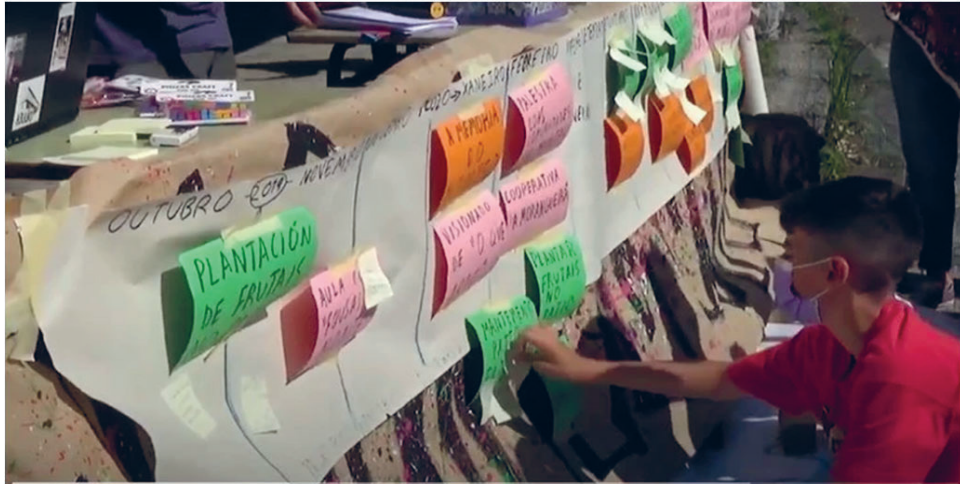


Figura 1. Valoración de las actividades educativas.



Figura 2. Propuestas de continuidad del proyecto.

5. IMAGEN DEL PROYECTO: RAZONES, PROCEDIMIENTOS Y RESULTADOS

5.1. RAZONES Y MOTIVOS:

Hemos descrito ya el evento que da lugar a *Monte Vivo*. Pero es importante abarcar con mayor detalle qué es lo que ha llevado a las diferentes personas a implicarse en el proyecto, así como poder vislumbrar las nuevas motivaciones surgidas durante este. A través de las entrevistas, las notas de campo y la sesión participativa con el alumnado, relatamos las principales motivaciones para las personas que participan, que distribuimos en dos dimensiones.

5.1.1. Aprender y actuar significativamente sobre la gestión del monte

El proyecto tiene su punto de inicio en la prevención de incendios forestales, una motivación compartida por los tres tipos de agentes: profesorado, CMVMC y alumnado. Esto implica tanto la acción directa abocada a la prevención de incendios como también el aprendizaje sobre cómo hacerlo, siendo la primera motivación más relevante para el estudiantado y la segunda para profesorado y CMVMC. De una forma natural, la motivación se amplía a la acción y el aprendizaje sobre el manejo sostenible del monte y su aprovechamiento económico, pensando en usos del terreno que lo mantengan y den resultado.

Nos dimos cuenta de que si no lo hacíamos nosotros, no lo iba a hacer nadie (CMVMC-entrevista)

[el proyecto] Está muy bien porque puede darle mucho futuro al monte (valoración-alum)

Antes estaba limpio [el monte] porque la gente trabajaba en el (memoriadomonte)

Respecto a saber gestionar el monte, yo creo que más que aprender a ayudarlo, aprendimos a beneficiarnos de él (valoración-alum)

El aprendizaje sobre usos sostenibles del monte da origen a otra motivación, compartida por profesorado y CMVMC, de recoger y transmitir para el estudiantado el conocimiento popular sobre el territorio y los usos comunitarios de este, acumulado por sus pobladoras y por las CMVMC. Aunque instrumental en un principio, esta misión se convierte en un fin en sí mismo para algunos participantes, tanto por el factor humano como cultural.

desconocen desde el nombre de los árboles hasta que hay una comunidad de montes en su parroquia (CMVMC-entrevista)

lo más divertido fue lo de la memoria del monte, ya que para recuperar el monte hay que saber cómo era antes y cómo vivían las personas (valoración-alum)

Asimismo, el profesorado informa de la voluntad de que sus estudiantes aprendan de una forma significativa, que esperan promover al situarlos como protagonistas y conectar las actividades educativas con sus vivencias cercanas. De esta forma, es posible destacar el interés de los docentes por promover un aprendizaje práctico e interdisciplinar, más orientado a la capacitación para la resolución de problemas reales e inmediatos. Esto se

identifica en ocasiones con el aprendizaje por competencias, mientras hay informantes que señalan que lo sobrepasa, pues es una manera de aprender que no tiene que ver con dirigirse a requerimientos prefijados por el currículum, sino a conectar realmente el aprendizaje con la participación social.

El sentido de la tecnología, al final, es que sirva para resolver problemas sociales (profeTecnología-entrevista)

Lo que nos interesa es que aprendan los contenidos de una manera significativa para que después puedan llevarlo a una situación real. Es un proyecto interdisciplinar, me parece fundamental derrumbar los muros entre materias, entre áreas (profeSociales-entrevista)

Dicha conexión entre aprendizaje y participación social que permiten estrategias como el aprendizaje-servicio y los FCCI resulta interesante para el profesorado en tanto que lleva a una forma de reflexión sobre su realidad inmediata y aquello que es importante hacer en ella. Mueve el foco educativo de unos requerimientos de evaluación muy competitivos a una manera de entender que aprender tiene que ver con ser capaces de cooperar para lidiar con problemas y deseos propios: “Adoptar una pedagogía de resonancia, alternativa a la de competencia [...] el proceso de entrar en relación con una cuestión” (publicación-coordinador).

El alumnado se adhiere a estos motivos, aunque desde una perspectiva diferente. Como público cautivo, valora positivamente el poder trabajar en equipo y por lo tanto establecer relaciones humanas con sus compañeros y compañeras durante el proceso, así como poder expresarse con voz propia promoviendo concienciación y ser agentes en tareas de cuidados relevantes.

Nos sirvió mucho poder concienciar sobre lo que está pasando en el monte (valoración-alum)

Sería mejor aún si tratásemos de buscar nosotros también los problemas como por ejemplo investigando (valoración-alum)

5.1.2. Transmisión y discusión de valores sobre la sostenibilidad y el bien común:

En el campo de la discusión y transmisión de los valores, existe, por una parte, una corriente que podríamos definir como ‘importancia de los cuidados’, relacionada con tesis ambientalistas y defendida por parte del profesorado, pero especialmente del estudiantado y las CMVMC, que ven la urgencia de sensibilizar sobre estas implicaciones. De una forma más notable en el caso de las CMVMC, esta perspectiva tiene un cariz de insistencia sobre el bien común, y se considera fundamental el vincular la sostenibilidad a la comunidad. Se propone asaltar la noción del bien común desde una perspectiva de interdependencia comunitaria y de codependencia.

El régimen de democracia directa que rige las CMVMC es el modelo de referencia en la interacción didáctica (divulgación-coordinador)

Conseguir algún cambio de actitud que logre que algún día los montes gallegos puedan recuperarse y restablecer su biodiversidad y riqueza! (divulgación-alum)

Es una forma de empezar a preocuparse por lo que les rodea, no solo por las notas(profeTecnología-entrevsita)

Las presidentas de las comunidades de montes nos concienciaron sobre las formas de poder colaborar (valoración-alum)

En el caso concreto de las CMVMC, este valor del bien común se propone también ligado a la necesidad de la constancia y la concepción del proyecto a largo plazo, así como a la capacidad de poder construir un proyecto a través de la unión de varios agentes.

Porque es tanto la unión con la gente joven, unión con el monte, unión con los alumnos, con la educación... para mi es lo que lleva adelante estas cosas (CMVMC-entrevista)

5.2. PROCEDIMIENTOS

Monte Vivo siguió un proceso en gran medida emergente y colaborativo. Se priorizó la colaboración voluntaria del profesorado, para propiciar aportaciones genuinas, que fueron surgiendo en forma de documentación y propuestas a lo largo del curso a medida que el propio devenir del proyecto generaba ideas.

Yo creo que lo que aporta al proyecto es que cada uno vino con su experiencia y sus conocimientos y fue contribuyendo desde diferentes perspectivas. (Coordinador-entrevistas)

Más allá de lo ocurrido en las clases de cada asignatura, acercamos un plano general de las principales actividades vinculadas al proyecto, relatando sus principios, así como las principales dificultades señaladas.

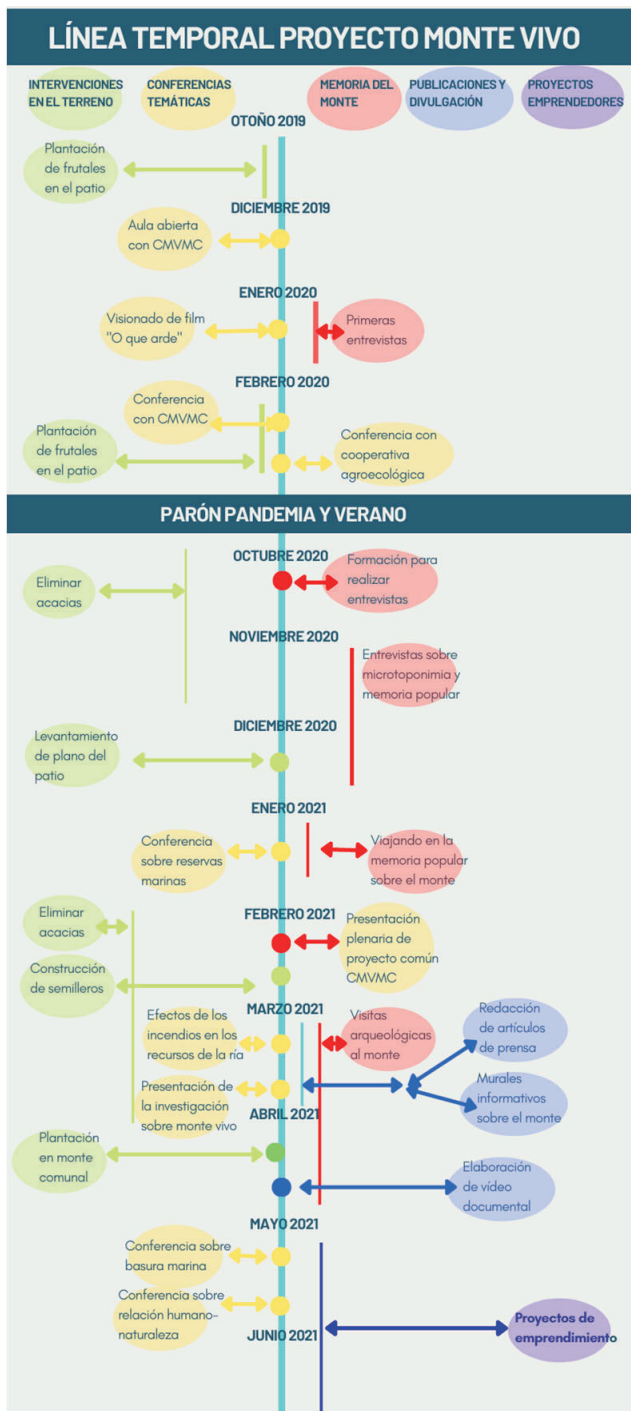


Figura 3. Línea temporal del proyecto Monte Vivo.

5.2.1. Tipos de actividades centrales

En un proyecto tan diverso, y marcado por las restricciones de grupo motivadas por la pandemia de la Covid-19, el alumnado fue incorporándose a diferentes actividades dependiendo de su grupo, que se ilustran en la figura 3 y se resumen en: Conferencias y charlas temáticas con agentes locales sobre diferentes ámbitos de relación entre personas y resto de la naturaleza (CMVMC, cooperativas agroalimentarias, filosofía...), intervención en el territorio tanto del propio patio como externo al centro, *memoria del monte* (que abarca desde entrevistas a mayores a visitas arqueológicas a monte), publicaciones divulgativas sobre las problemáticas ambientales (vídeo del proyecto, artículos para prensa y carteles informativos) y diseño y presentación de proyectos de emprendimiento enfocados a las CMVMC.

5.2.2. Principios metodológicos

El trabajo en equipo, sobre todo por parte del alumnado y de una de las profesoras, permitió la emergencia de creatividad y la inclusión de diferentes perfiles de aprendizaje, así como una motivación basada en la consecución común de un fin.

La combinación de la acción con la discusión en el aula, en tanto que estas dos hacen presente el tema de una forma continua tanto desde el punto de vista material como discursivo, manteniendo así esta preocupación en el discurso público del instituto.

La utilización de las tecnologías como herramienta de trabajo, posibilitándoles utilizar aquello conocido para implicarlos en su proceso de aprendizaje-acción.

La interlocución con agentes territoriales, como portadores y portadoras de saberes sobre la relación persona-monte en la actualidad y otros momentos históricos, así como testigos del cambio ambiental y social. La interlocución en sí misma supone una creación de vínculos en la comunidad en un doble sentido: la visibilización para el alumnado de que sus mayores y personas próximas portan conocimiento relevante para el futuro, y el reconocimiento sentido por los mayores respecto a esa misma relevancia, y a la consideración de su saber.

5.2.3. Dificultades

Las principales dificultades señaladas sobre el proyecto tienen que ver con la escasez de tiempo para su coordinación y diseño, vinculadas a la emergencia de un proyecto que nace desde el empirismo y no desde la promoción de una instancia superior.

las dificultades hay que reclamárselas, y los obstáculos, a la consellería [de educación]. Para que nos de espacio y tiempo para nuestra coordinación y para colaborar (profeSociales-entrevista)

Esta falta de atención desde la jerarquía implica cómo se percibe una sobrecarga de tiempo cuando se quieren iniciar nuevos proyectos, y esto redundando en otra dificultad: pedir excesivamente a las personas que colaboran.

corremos el riesgo de que los informantes y los profesores se puedan quemar, hay que cuidar los recursos humanos también y no exprimir, no exprimir los recursos (coordinador-entrevista)

En ese sentido, se priorizó la ejecución sobre la organización, también debido a una falta de voluntad de diálogo por parte de la dirección del centro con las comunidades de montes.

Yo lo que reclamo es una conversación más directa con el centro, con dirección o así, que [coordinador] reciba más apoyo para poder avanzar más y aprovechar más [...] esto debería ser un proyecto piloto que se convierta en una asignatura (CMVMC-entrevista)

Ello, junto con los contratiempos que las restricciones contra la pandemia impusieron, resultó en una escasa claridad de la propuesta que se hizo al estudiantado, algo que redundó la dinámica de devolución, que contó con una ratio más elevada del deseado pero necesario para una visión representativa del sentir del instituto: “Para mí fue un proyecto que no me aportó mucho porque estuvo mal organizado y no participé en ninguna salida” (valoración-alum).

5.3. RESULTADOS

Monte Vivo es un proyecto complejo, multidimensional y distribuido a través de diferentes cursos y actividades, cuyos resultados en forma de productos y acciones directas realizadas hemos analizado en esta investigación; a pesar de que otras actividades como conferencias y salidas de campo han sido también muy relevantes a nivel de aprendizaje, nos centramos principalmente en aquellas que han sido desarrolladas por el propio estudiantado como agente.

5.3.1. Trabajos en el territorio

Los trabajos directos en el territorio implican dos cuestiones. Por una parte, un resultado material en el sentido de la prevención de la extensión de especies invasoras y el repoblamiento con especies más sostenibles. Esto incluye el levantamiento del plano del patio, que permite tener datos para trabajos futuros.

Al mismo tiempo, tiene un potente efecto discursivo al ser actividades muy motivadoras para el estudiantado, en tanto que son aquellas que, de una manera muy directa, reflejan la importancia de lo que están haciendo y por tanto mantienen el sentido del proyecto en su conjunto, lo que se ve claramente en las valoraciones, tanto por quienes han participado y valoran positivamente como por quienes reclaman el haber participado más: “lo más importante para mí fue desplantar acacias y dejar sitio para otras plantas” (valoración-alum).

5.3.2. Documentación del conocimiento popular

Las entrevistas dieron la oportunidad de conocer sobre usos del territorio y su historia, lo cual entregó información sobre la transformación del territorio y sobre diversas formas de utilizarlo diferentes a las actuales, dando además razones de por qué se ha producido este cambio y las implicaciones de este.

Las conversaciones sobre el cambio en el territorio y su manejo proporcionaron un reflejo no solo práctico, sino también afectivo sobre la relación que las personas mantenían con el monte y con el resto de la comunidad en este.

Es una memoria que no está interrumpida [...] en otros sitios ya hay una ruptura sobre que la gente ya no recuerda los usos anteriores del territorio, usos sostenibles que se mantenían por sí solos.... aquí aún se puede recuperar (coordinador-entrevista)

Ya no se trabaja el monte porque hay otros trabajos (memoriadomonte)
ahora es un zarzal, y por eso arde. Antes íbamos estábamos siempre allí cogíamos tojos, silvas... (memoria do monte)

Pensé que era una buena forma de que buscasen esa relación con el entorno que no tienen tan desenvuelta como sus mayores (profeGalego-entrevista)

Antes ibas por el monte y no tenías miedo, porque te encontrabas con gente todo el rato, ahora a ver quien se atreve! (memoriadomonte)

Nos han hecho pensar que los problemas del monte nos afectan a todos como comunidad, y eso da lugar a que pensáramos en problemas compartidos (valoración-alum)

La combinación de estas dos dimensiones (utilización económica y relación afectiva/ valores comunitarios) da la visión de un monte diferente en el pasado que permite imaginar otro en el futuro. Esto es especialmente relevante cuando la documentación ocurre en el propio territorio, materializando más el aprendizaje y potenciando la capacidad de imaginación y reflexión: “Miro esta tierra que en un momento ardió y pienso que en el futuro puede estar poblada por frutales con los que poder alimentarnos” (alum-divulgación).

Más allá de la transmisión, el hecho de llevar a cabo entrevistas implica la posibilidad de tender puentes intergeneracionales en el seno de las familias y la comunidad, lo cual aumenta la continuidad de la gestión del monte e infunde reconocimiento y esperanza en los comuneros actuales. Es aquí fundamental la dimensión de reconocimiento de estos saberes, históricamente menospreciados por la institución educativa por categorizarlos como pertenecientes a trabajadores poco cualificados o incluso ignorantes. La recogida de estos saberes y memoria para fines educativos lleva implícita la legitimación de la voz de las personas de las comunidades rurales y su empoderamiento.

las comunidades siempre se quejaban de que no había juventud en la parroquia. Y que ahora sean unos chicos quienes vayan a preguntarles... Ahí se produce una situación que es muy importante para el futuro de las comunidades (coordinador-entrevista)

Vi que la relación era inmensa, crea vínculos afectivos entre ellos mismos, con sus familias... (profeGalego-entrevista)

A mí lo que me sirvió fue no solo para saber eso, sino que me valió para saber cómo vivían mis abuelos (valoración-alum)

5.3.3. *Proyectos de emprendimiento*

Fueron revisados 16 proyectos de emprendimiento, a los que pudimos acceder a través de la web del proyecto. Todos ellos han requerido de trabajo interdisciplinar, al abarcar la

parte económica, de documentación sobre el funcionamiento de su proyecto (en ocasiones natural, otras tecnológica...) y de diseño de su logo.

La mayoría de ellos son proyectos enfocados a la combinación de prevención de incendios con la producción cárnica, ya sea porcina, vacuna o caprina. En cuanto a otras producciones naturales, encontramos también el cultivo de setas y el aprovechamiento de resina, proyectos en los que se insiste en lo fundamental de la conservación del área para poder seguir obteniendo recursos.

Otros cuatro proyectos se enfocan a la promoción de actividades de ocio en la naturaleza, y se complementan con un esbozo de creación de un cómic para la sensibilización ambientalista, el diseño de un dispositivo de respuesta rápida ante incendios, una planificación de como aumentar los árboles autóctonos y finalmente un proyecto se enfoca a la soberanía energética, diseñando un proyecto de generador eólico para el autoconsumo de la CMVMC. Esta diversidad, teniendo en cuenta que son proyectos que se visibilizan en el aula, transmite de forma horizontal una perspectiva de uso multifuncional y sostenible del monte, lejos de planteamientos extractivistas o de monocultivo.

Muchos de estos proyectos tienen objetivos principales enfocados a la sostenibilidad, como la prevención de incendios, la sensibilización medioambiental o el aumento de la biodiversidad, en los cuales la producción económica (cuando la hay) es una manera de que la comunidad costee los esfuerzos por estos cambios. Otros, por el contrario, son de carácter económico para repercutir directamente en las CMVMC, en cuyo caso desarrollan medidas o estrategias concretas para no dañar el territorio o promover su conservación.

Además de los efectos que ha tenido en el aprendizaje del estudiantado, los proyectos de emprendimiento suponen la creación de un banco de ideas público, a disposición de la comunidad y creado por la comunidad, que señala la dirección de manejos futuros que el alumnado ve como posibles, lo cual se ve reflejado en sus propuestas, pues en 10 de ellas hacen referencia a llevar a cabo sus proyectos, trazándose así la dirección del relevo generacional.

Me parece muy importante la realización de la presentación sobre el proyecto que ideamos para las CMVMC, ya que tuvimos que ser autónomos e investigar por nuestra cuenta (valoración-alum)

5.3.4. *Productos de difusión*

Como productos de difusión el alumnado elaboró comentarios periodísticos breves, carteles que se exhibieron en el centro y un documental sobre el propio proceso del proyecto de libre acceso, que fue presentado en festivales de cine y en el ayuntamiento.

Estos productos han supuesto para el estudiantado la oportunidad de contar su historia con voces de su comunidad y con la suya propia, enfocando esta a la **sensibilización medioambientalista**, convirtiéndolos así en agentes y siendo, con la acción en el territorio, el **centro motivacional del proyecto** para gran parte del alumnado.

Hacer el documental fue muy importante porque pudimos trabajar entre todas y crear nosotras mismas (valoración-alum)

[el objetivo de trabajar sobre el bien común] se cumplió adecuadamente cuando realizamos los carteles sobre el fuego (valoración-alum)

Parte de esta motivación tuvo que ver con el trabajo en equipo, que además permite la adecuación de la actividad socio-educativa a diferentes capacidades personales: “Chicos que están absolutamente desmotivados, que no encuentran nada, este tipo de actividades les enganchan” (profeSociales-entrevista).

En el caso concreto del documental, al mismo tiempo, tiene una **visibilidad comunitaria** que da entidad al proyecto y que promueve la continuidad y el trabajo futuro.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. LA COMUNIDAD Y EL SERVICIO EN EL PROYECTO “MONTE VIVO”

Después de observar de forma pormenorizada las diferentes dimensiones del proyecto, podemos entender cuál es la implicación de los elementos comunitarios y de servicio (o intervención) en este, qué papel juegan en su sentido y proceso.

Las CMVMC están presentes desde el primer momento, pues si bien la propuesta surge desde un profesor del centro, este participa también en las CMVMC, que se apropian de este desde el inicio. Hemos visto, así, que existe gran coherencia entre los objetivos del profesorado y de las CMVMC, así como una clara disposición de estas a participar.

Se puede entender, de hecho, que el proyecto surge en la consciencia de que el instituto y su quehacer (la enseñanza) deben hacerse cargo de un problema inmediato, y para ello se necesitan recursos internos y comunitarios.

En este mismo planteamiento nos encontramos ya las perspectivas de FCCI (Esteban-Guitart *et al.*, 2021) y de aprendizaje-servicio (Deeley, 2016), de los cuales además vemos evidencias de apropiación por parte del alumnado.

El estudiantado explicita como motivaciones principales tanto la lucha contra incendios y el manejo sostenible en general como la necesidad de concienciar a la población e interpelar a la administración sobre ecología. El aprendizaje es necesario para conseguir objetivos que consideran relevantes que han apropiado de los valores y fines de la comunidad a través del proceso intersubjetivo propio del aprendizaje-servicio (García-Romero y Lalueza, 2019), así como de una perspectiva global del bien común a través del proceso reflexivo de la comunidad y de una perspectiva global de bien común.

En el caso de profesorado y CMVMC, apuntan más directamente hacia el aprendizaje, por parte de los primeros respecto a la capacidad crítica y creativa que sirva para solucionar problemas futuros, y por parte de los segundos respecto a la transmisión no tanto de conocimientos y habilidades, sino del sentido que tiene la labor activista para conseguir traspasarla. Por lo tanto, el aprendizaje, aunque es un fin en sí mismo, está conectado con la promoción de un cambio holístico en el estudiantado y con su participación social; hablamos así de un proceso de aprendizaje auténtico (Lalueza y Macías, 2020), caracterizado por la integración orgánica entre aprendizaje y acción y entre las personas que aprenden y el lugar donde lo hacen.

el aula es todo aquello que están aprendiendo mientras están haciendo, mientras están entrevistando, trabajando... todo eso es el aula (ProfeSociales-entrevista)

En dicho proceso de aprendizaje auténtico, los FCCI resultan un insumo fundamental y valioso tanto en el plano de conocimientos y competencias como de valores. La recogida

de información en relación con las CMVMC y en *memoria do monte* proporciona al estudiantado ideas sobre posibles manejos del territorio, así como diferentes visiones de la problemática real que experimenta el monte. Incluso las conferencias son elaboradas por gente cercana, vecinos y vecinas del entorno próximo. La educación, en este caso, no supone una dimensión cerrada en sí misma enfocada al futuro del alumnado, sino que es un medio que permite aprovechar los recursos presentes en la comunidad y el territorio para enfrentarse a problemas concretos que estos tienen (García-Romero y Lalueza, 2019), pero que están conectados con una perspectiva global.

Vemos por ejemplo como ideas repetidas en las entrevistas de *memoria do monte* como la necesidad de más biodiversidad, de contacto entre persona y territorio y de vincular la conservación con la obtención de beneficios no extractivistas son trasladados a muchos de los proyectos emprendedores y también al documental.

Antes había robles, pinos, abedules... oías animales... ahora es todo eucalipto y zarza, no es un monte (memoriadomonte).

El monte estaba cuidado porque estábamos en él, ahora hay otros trabajos y la gente se ha olvidado (memoriadomonte)

Y, más importante aún, las relaciones humanas establecidas a través de esta búsqueda de información implican para el alumnado el descubrimiento de elementos identitarios a apropiar (Lalueza y Macías, 2020): el monte como lugar afectivo y de recursos perteneciente al pueblo, y sus vecinas y vecinos como personas que pueden ofrecerles saberes valiosos sobre el pasado y el futuro común. Un efecto que vemos especialmente cuando la conversación se da en el marco del mismo lugar del que se habla, y que pone el foco en la importancia del proceso de aprendizaje (Clifford, 2017). Así, estos fondos no son sólo una cuestión instrumental, sino fines en sí mismos llenos de sentido, al convertirse las CMVMC en otros significativos para el estudiantado y el monte en un elemento con el que se identifican. Así, las nociones del bien común y de la sostenibilidad, no se construyen como contenidos a trasladar, sino que son aspectos vivenciales e identitarios de los que el alumnado se va apropiando a través de su participación, aún periférica, pero legítima (Lave y Wenger, 1996). De eso dan testigo las propuestas de continuidad que emiten para el proyecto.

Esta participación liga con la idea del relevo generacional anhelado por las CMVMC. El proceso intersubjetivo que ocurre en esta colaboración tiene su efecto tanto en las nuevas identificaciones del estudiantado (Coll y Falsafi, 2010) como reconocimiento hacia (Manzano-Arrondo, 2012), construyéndose así una continuidad mayor en el seno de la comunidad, con un trabajo activista presente y lo que se proyecta para el futuro en la institución de enseñanza.

Así, la combinación de la perspectiva de fondos comunitarios de conocimiento e identidad y de aprendizaje-servicio han servido para legitimar conocimientos y objetivos locales habitualmente dejados de lado por las instituciones educativas (García-Romero y Salido, 2020), y para dar un propósito común alrededor del cual construir comunidad. A través de estas formas de combinación de aprendizaje y la acción para la mejora del bienestar comunitario, puede entenderse la educación como un proceso genuinamente colectivo y que no únicamente incluye a estudiantado, sino que implica a diferentes agentes de la comunidad en un proceso intersubjetivo (Lalueza y Macías, 2019).

La ecología del aprendizaje por lo tanto se reconfigura, y la institución de enseñanza toma un nuevo lugar y función: El sentido, recursos y objetivos educativos son negociados entre el centro, las CMVMC y otros agentes comunitarios, y la razón de ser del proyecto, así como su fin último, tiene más que ver con lo comunitario que con lo institucional e implica construir capacidad en la comunidad para hacerse cargo de sus propios problemas y los de su territorio.

Nos dimos cuenta de que si no lo hacíamos nosotros [transformar el monte] no lo iba hacer nadie [...] Cuando redactamos los principios de la ordenación del monte, nos dimos cuenta de que teníamos que incidir desde el principio en la educación (CMVMC-entrevista)

queramos o no, vamos a tener que volver a fórmulas de aprovechamiento del territorio [...] las CMVMC deberían ser los elementos de gestión de la parroquia. Es decir, la comunidad debería ir conquistando condiciones legales para que puedan tener productos energéticos... [...] este tipo de iniciativas interesan a muchas instancias, pero que no nos despisten los fuegos de artificio, porque el fin último es el beneficio de la comunidad en la que viven los propios alumnos (coordinador-entrevista)

Se produce una apropiación del proceso educativo por parte de la comunidad (García-Romero y Lalueza, 2019), en la que se le da al centro educativo la labor de llegar de los recursos a las soluciones o bien a imaginar las soluciones. Se liga así el proceso educativo con la noción de soberanía (RIA, 2021), pues se aprende en el marco de problemas de una comunidad soberana sobre un territorio y con el objetivo de poder tomar decisiones sobre este. Esto deja atrás también una noción competitiva y de mérito del proceso educativo, para situarnos en valores educativos relacionados con la interdependencia y ecodependencia: aprender para construir comunidad y tomar responsabilidad sobre el territorio. Una perspectiva fundamental en estos momentos en los que miramos hacia el colapso y resulta necesario repensar nuestras sociedades (Arterra, 2020).

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA DE ACCIÓN E INVESTIGACIÓN

Las limitaciones de este estudio, por una parte, tienen que ver con el acceso y planificación por parte de la investigación. El acceder a un proceso emergente y endógeno limitó la capacidad de la investigación de trazar líneas de interacción, al incorporarnos a un fenómeno ya en curso. Por lo tanto, fue difícil configurar un diseño realmente de investigación-acción que hubiese dado más exhaustividad a la recogida de datos y más coherencia interna (Moreira, 2020) al poder discutir los objetivos y proceso de estudio con diferentes participantes.

Al respecto, es necesario trazar futuras líneas de investigación de forma más negociada, integrando la investigación como parte del ecosistema educativo que ayude a organizar el proceso y a conectar de forma más consistente diferentes agentes (Colmenares, 2012), así como atender a procesos de intersubjetividad.

En este sentido, la prospectiva de investigación-acción liga con lo que hemos detectado como limitaciones del propio trabajo, relacionadas con la falta de coordinación, que implicó para muchos estudiantes una poca implicación en el servicio, así como poca consciencia de que las actividades formasen parte de un proyecto mayor.

La existencia de un proceso de investigación-acción puede servir para interpelar/ implicar al centro en su conjunto y superar dificultades relacionadas con la falta de coordinación entre acciones y de cohesión del proyecto en sí. Dicha implicación permitiría que el conocimiento popular permease a más asignaturas y actividades educativas, así como visibilizar el sentido de impacto socioambiental del proyecto.

Esto se relaciona con la necesidad de dar más proyección al conocimiento, tanto a nivel de saberes populares como de propuestas del estudiantado. De hecho, un campo de reflexión pendiente es el de la forma en la que el estudiantado entiende la continuidad de este proceso, asaltando sus propias nociones de sostenibilidad y de bien común para poder problematizar las razones de ser y la viabilidad (a nivel económico y de sostenibilidad) de sus diferentes propuestas. Esto abre la puerta a una necesaria discusión entre qué actividades integran al ser humano en el ecosistema de la naturaleza y cuáles son potencialmente dañinas. En definitiva, la potenciación de la voz de estudiantes como agentes es de fundamental continuidad (García-Romero y Lalueza, 2019).

Esta perspectiva permitiría reflexionar junto con el estudiantado sobre la relación entre ser humano y naturaleza, y el sentido de enfocar la educación cara modelos de capitalismo verde, decrecimiento u otros (Riechmann, 2019). Dicha línea llevaría a explorar los procesos educativos como lugares donde gestar ideas y decisiones sobre el futuro, una nueva ecología del aprendizaje en dirección a la soberanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acciardi, M. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 8(14), 68-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7500047>
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88.
- Arterra, C. (2020) Sabiduría y Soberanía van de la mano. *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 39, 4-6. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Bisquert i Pérez, K. M. y Meira, P. Á. (2020). Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.52719/bjas.v2i2.3709>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cófreces, J. M. y Muñiz, M. (2020, 16 de noviembre). *Tecnologías para la supervivencia*. Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas. Otros documentos, debates. <https://www.soberaniaalimentaria.info/otros-documentos/debates/798-tecnologias-para-la-supervivencia>
- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163945>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf.pdf>
- Colmenares E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios, Revista latinoamericana de Educación* 3(2), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.
- Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Autoedición. https://www.cntvalladolid.es/media/2008/03/Informe_curriculum.pdf
- Esteban Guitart, M., Iglesias Vidal, E., Lalueza Sazatornil, J. L. & Palma Muñoz, M. (2021). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de educación*. 395, 237-262 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>
- Flick, U., von Kardoff, E. y Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- García-Romero, D. y Salido Herba, D. (2020). Art as Field of Local Re-Appropriation and Epistemological Dialogue in Times of Collapse. *Diálogos com a arte. Revista e arte, cultura e educação*, 10, 96-117. <https://eiseipvc.wixsite.com/dialogoscomaarte>
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16(2), 278-307. <http://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/334>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S. y García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 61-81. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100061>
- Matusov, E. (2018). Ethic authorial dialogism as a candidate for post-postmodernism. *Educational philosophy and theory*, 50(14), 1478-1479. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461367>
- McMillan, J., Goodman, S. y Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University–community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Moreira, M. A. (2020). Investigação-ação e cidadania- Diálogo e desafios. *Entreiadialogos. Revista da Rede Internacionail de Investigação-Ação Colaborativa*, 5(1), 9-13. <https://www.estreiadialogos.com/estreiadi%C3%A1logosn9>
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (3), 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Paül, V. (2013). Hopes for the countryside’s future. An analysis of two endogenous development experiences in south-eastern Galicia. *Journal of Urban and Regional Analysis*, 5(2), 169-192. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=727051>
- Prieto, P., Tomé, T., Mora, P. y Rojas, E. (2020). Conversatorio sobre tecnologías y sector agrario. *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 39, 30-34. <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Quiroga, F., Olmedo, A. y Dopazo, L. (2018). *A través das marxes, entrelazando feminismos, ruralidades e comúns*. Autoedición.
- Quiroga, F., Prieto, L. F. y Simón, X. (2018). Repensar a innovación no rural a través das Experiencias Productivas Innovadoras. *Sémata: Ciências Sociais e Humanidades*, (30) 257-270. <https://doi.org/10.15304/s.30.5367>
- RIA, Fundación (2021). *Cando éramos sostibles, aprendendo no Barbanza sobre as claves do futuro*. Editorial RIA.
- Riechmann, J. (2019). Capitalismo verde: no (tampoco como Green New Deal), sino ecosocialismo (descalzo). *Nuestra bandera: revista de debate político*, (244), 189-199. <http://tratarde.>

[org/wp-content/uploads/2011/10/art%C3%ADculo-para-NUESTRA-BANDERA-244-CAPITALISMO-VERDE-NO-2019.pdf](https://wp-content/uploads/2011/10/art%C3%ADculo-para-NUESTRA-BANDERA-244-CAPITALISMO-VERDE-NO-2019.pdf)

- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Míguez Salina, G. (2021). Repensando las Prácticas Culturales de la Infancia Gitana a través de la Exploración de sus Fondos de Conocimiento e Identidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.005>
- Taibo, C. (2020). *Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los libros de la Catarata.
- Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>
- Turiel, A. (2021) El debate renovable, naturaleza viva versus naturaleza muerta. *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, 41,2-6 <https://www.soberaniaalimentaria.info/numeros-publicados>
- Valladares, F., Peñuelas, J. y de Luis, E. (2005). *Evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático*. Informe final de proyecto ECCE-Ministerio de Medio Ambiente-Gobierno de España.