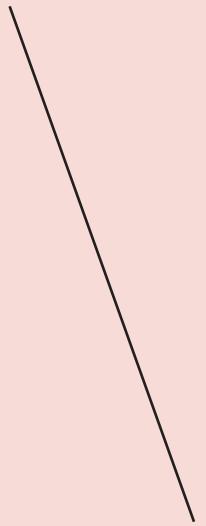


10

VECINDARIOS, SABERES Y ESCUELAS. PROCESOS EDUCATIVOS EN EL MEDIO RURAL

Nadia Teixeira López y
Luis Martínez Campo



APUNTES SOBRE Y DESDE EL MEDIO RURAL: IMAGINARIOS POSIBLES EN UN FUTURO INCIERTO

En el marco de crisis ecosocial¹ en que vivimos, ya fin de evitar un posible colapso civilizatorio², tratamos de articular otros modos de vida posibles. En este escenario el medio rural y su “cultura de la supervivencia frente a la cultura del progreso” como diría John Berger³, se revela como espacio alternativo, de resistencia y recomienzo. Tal vez es más necesario que nunca recordar y persistir en los discursos que tratan de pensar en común el medio rural, pues estamos necesitados de imaginarios que prefiguren una nueva ruralidad cuyo horizonte continúe siendo ese “mundo rural vivo” con una cultura propia, que pueda sobrevivir a la coyuntura histórica que nos espera, posiblemente marcada de antemano por la alteración generalizada de los ecosistemas. La posibilidad de que la fractura metabólica entre economía, sociedad y naturaleza sea irreversible se manifiesta en múltiples síntomas. Las relaciones entre lo rural y lo urbano, mutuamente definitorias, están en el momento presente tramándose con tales procesos.

Desde nuestro ámbito de trabajo y frente a esta situación, hemos de pensar sobre el papel que deberían jugar los espacios culturales, entendidos desde su dimensión social participativa en el desarrollo de alternativas, y experimentar modelos de políticas culturales y de mediación educativa comprometidas con este enorme desafío. Tomando el cuidado de los “ecosistemas culturales”⁴ como guía, pensamos en prácticas que refuercen la capacidad

¹ Término que se refiere no solo la crisis ecológica y climática, sino también a la social, entendida como el agravamiento de las desigualdades sociales debido al asimétrico acceso a los recursos naturales y a un desequilibrado impacto territorial de los efectos del cambio climático. Yayo Herrero es una de las autoras que defiende estas ideas desde el ecofeminismo, como, por ejemplo, en: PRATS, F., HERRERO, Y. y TORREGO, A. (2017): *La gran encrucijada: Sobre la crisis ecosocial y el cambio del ciclo histórico*. Madrid: Libros en Acción.

² Las teorías del colapso ecológico y la necesidad del decrecimiento vienen siendo planteadas por múltiples autores, como RIECHMANN, Jorge (2020): *Otro fin del mundo es posible, declán los compañeros*. Barcelona: MRA; BARDI, Ugo (2017): *The Seneca Effect: Why Growth is Slow but Collapse is Rapid*. Springer; GONZÁLEZ DURÁN, Ry GONZÁLEZ REYES, L. (2018): *En la espiral de la energía*. Madrid: Libros en Acción. Entre las causas de este colapso, se encontrarán principalmente la crisis de los recursos energéticos y de materiales, el calentamiento global y la destrucción de la biodiversidad y de los ecosistemas.

³ BERGER, John (2006): *Puerca Tierra*. Barcelona: Penguin Random House.

⁴ RODRIGO, Javier (2018): “Economía feminista de la cultura y decrecimiento cultural: límites, interdependencias y ecosistemas en las políticas culturales”, *Another Road Map School*. Disponible en: <<https://transductores.info/properties/economia-feminista-de-la-cultura-y-decrecimiento-cultural-lmites-interdependencias-y-ecosistemas-en-las-politicas-culturales/>>.

“

Cuando abordamos las formas de mantener vivos los ecosistemas culturales de un territorio hablamos de hacerlo desde lo micro

de resiliencia, miramos hacia propuestas de decrecimiento cultural que se enfrenten a la lógica productivista y ensayamos proyectos culturales, artísticos y pedagógicos de proximidad, locales, situados, basados en la sostenibilidad y en el reparto equitativo de los recursos. Las teorías decrecentistas nos pueden orientar hacia vías posibles en ese sentido y ha habido esfuerzos en la traducción de este tipo de posiciones al ámbito cultural basadas fundamentalmente en formas de organización comunitaria de la cultura y la educación. También el ecofeminismo, bajo esta perspectiva, arroja luz sobre el terreno cultural y educativo, poniendo la vida en el centro, desvelando los mecanismos de explotación del patriarcado en los cuerpos, en la naturaleza, en la invisibilidad de los cuidados y volviéndonos conscientes de los privilegios y las relaciones de poder que se dan de partida en nuestras prácticas y proyectos.

Cuando abordamos las formas de mantener vivos los ecosistemas culturales de un territorio hablamos de hacerlo desde lo micro, es decir, a partir de perspectivas que fortalezcan la diversidad de formas culturales desde la base y desde los propios sujetos. Pero las inercias epistemológicas del mundo occidental se han desarrollado en vertientes bien diferentes. Recordando la obra de Franz Fanon en el título de su ensayo *“La tierra condenada”*, Ros Gray y Shela Sheikh, bajo una perspectiva anticolonialista, revelan las violencias que se han ejercido sobre la tierra a nivel global, sobre el suelo que sustenta nuestro alimento y nuestra vida, pero también a otros niveles:

“[...] el colonialismo ha estado indisolublemente vinculado a las prácticas de cultivo, tanto culturales como agro culturales. El colonialismo siempre ha implicado el cultivo de la tierra, del cuerpo y de la mente a través de la imposición de una cultura dominante [...], una cultura que fue y sigue siendo considerada superior, más racional e ilustrada, de mayor valor, y que se opone a la ‘naturaleza’ que pretende construir y cuyos recursos pretende recoger”⁵.

Esta es la cultura hegemónica que ha despreciado los saberes locales como aquellos que articularon la larga experiencia de la cultura campesina, aquellos que se han gestado a través de la observación, del ensayo y el error, desde la necesidad y en la cotidianidad de la propia subsistencia.

⁵ GRAY, R. y SHEIKH, S. (2019): “La tierra condenada: conflictos botánicos e intervenciones artísticas” *Orriak*, nº 14, Tabakaleria, San Sebastián. Versión original y completa en “The Wretched Earth: Botanical Conflicts and Artistic Interventions”, *Third Text*, Vol. 32 nº 2-3, pp. 163-175. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09528822.2018.1483881>>



A lo largo de este texto trataremos de formular algunos de los modos de ensayar estas ideas a nivel local en los espacios de investigación y de acción educativa. Aunque nuestra aportación⁶ va a tratar de abocetar una visión general sobre los proyectos de educación en el medio rural que pudiera ser de utilidad a los agentes culturales, queremos dejar constancia de que nuestra formación y experiencia se han gestado en gran medida en el campo donde el arte y la educación se cruzan, en ese espacio intersticial que es la mediación educativa en museos y centros culturales. Conscientes de que este tipo de instituciones culturales no se asientan habitualmente en el medio rural y de que su relación con este es, cuando no excepcional o indirecta, desigual, se tratará de reflejar una noción más ampliada de la mediación educativa que pueda ser aplicada o, si se deseara, replicada, a modo de prototipo, en otros contextos. Somos conscientes, sin embargo, de que esto no siempre será posible, debido principalmente a la especificidad de los marcos y estructuras en los que se desarrolla el trabajo cultural en el ámbito rural y a las dificultades con las que convive: la rigidez de protocolos y de marcos legales, la imposibilidad de pensar a largo plazo debido a la temporalidad y precariedad de los contratos laborales, la falta de recursos, las presiones para alcanzar la legitimidad (como estereotipo folclórico o como producto turístico) en los circuitos culturales y artísticos hegemónicos, etc.

⁶ Ubicados en la Fundación Cerezales Antonino y Cinia en Cerezales del Condado, en la provincia de León.

/
Fundación Cerezales Antonino y Cinia.
Cerezales del Condado, León.

#saberes tradicionales #cultura contemporánea #etnoeducación
#despoblación



/

Landarte. Navarra, varias localidades.

#ecología de saberes #creación colectiva #mediación artística
#agenciamiento local

HIBRIDACIÓN DE SABERES: LA EDUCACIÓN COMO PROCESO EN CONTEXTO

Partimos de un contexto, el medio rural, que siempre ha estado alejado de los focos de poder y, por extensión, de los discursos científico-académicos hegemónicos. Esto significa que el conocimiento reglado sobre el medio rural se ha escrito casi siempre desde otros lugares, dejando a los pobladores locales fuera, sin voz. Han sido las disciplinas académicas las que han intentado definir las categorías del medio rural: la biología cataloga las especies animales y vegetales, la ecología define los ecosistemas de vida, la antropología investiga las culturas y modos de vida humanos, etc. En contraposición, hay toda una transmisión de conocimientos ligados al territorio que se pierde conforme las disciplinas académicas comienzan a determinar cada vez más aspectos de la vida rural: los saberes campesinos, la tradición oral, las formas de gobernanza local, la arquitectura popular o la artesanía; toda una amalgama de saberes que, lejos de ser patrimonio etnográfico de museo, conforman una manera de ver y entender el mundo.

Estos saberes llevan asentados generaciones en el territorio, respondiendo a problemáticas reales y situadas, a modos de vida concretos. Si consideramos

la educación como un proceso en contexto, en el medio rural estos saberes y su situación en el presente son la base de cualquier intervención y siguen conformando el espacio en disputa en el que los proyectos han de implicarse. En la dinámica de desarrollo de la modernidad, esos saberes propios fueron en muchos casos suplantados y silenciados en favor del conocimiento técnico-científico alentado por las ideas modernas de desarrollo, progreso y eficiencia económica, cuando no relegados al grado de curiosidad etnográfica o desconectados de su capacidad simbólica y práctica y de articulación de la comunidad. A nivel educativo se convirtieron en lo que el pedagogo Paulo Freire denominó como “*cultura del silencio*”, producida por las culturas dominantes y sus patrones culturales cuando desvinculan a los sujetos de su propio universo significante, de los modos de vida que se componen con él y de su capacidad transformadora de la realidad.

Nos interesa abordar desde estas tensiones los procesos de mediación educativa. Frente a las posiciones polarizadas que adoptan los distintos agentes de conocimiento o las distintas culturas, se nos impone la importancia de generar espacios donde los saberes interaccionen y se asienten en prácticas más equitativas, dialógicas y horizontales, espacios en los que crear significado dando paso a una forma de aprender en común. La noción de “*ecología de los saberes*” de Boaventura de Sousa Santos puede sumar, en ese sentido, cuando dice:

“En un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es solo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. La utopía de interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes”.

Los conocimientos relegados, incluso perdidos a retazos en la cadena de transmisión generacional, pueden emerger o recobrar de forma novedosa las funciones que un día cumplieron si estos ensayos encuentran una retroalimentación en todos los niveles implicados: proceso metodológico o didáctico, contexto institucional y tejido social o en los modos de toma de palabra y de decisión.

“
Se nos impone la importancia de generar espacios donde los saberes interaccionen y se asienten en prácticas más equitativas

7 SOUSA SANTOS, Boaventura de (2010): *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce, p.50.

“

Es importante persistir en formatos dialógicos que superen la visión clásica de la educación como un proceso unidireccional y la idea del artista genio que traslada una visión reduccionista de la creación artística

Conseguir que el intercambio se produzca de forma horizontal no es por tanto fácil. Es importante persistir en formatos dialógicos que superen la visión clásica de la educación como un proceso transmisivo unidireccional (docente-discente), así como en la superación de la figura del artista genio que traslada una visión reduccionista de la creación artística a un solo individuo o de la figura del experto con una concepción académica y elitista de los contenidos que suele conducir los programas a modo de clase magistral. Se debe ir más allá.

La circulación colectiva de los saberes pasa por procesos de escucha mutua y atenta, en los que todos los emisores autoricen su propia voz. Todo ello sin pretender que desde espacios ajenos al contexto se vengan a validar sus conocimientos locales o que estos se intenten traducir a estructuras de pensamiento más empíricas y normalizadas. De lo que se trata es de comprender que, en cuanto a saberes locales, y en lo que a su relación con saberes científicos se refiere, los sistemas de conocimiento son diferentes y operan en lógicas totalmente distintas⁸.

Experimentar con esta coexistencia de los saberes pasa por relacionarnos con agentes muy diversos y procedentes de los distintos ámbitos implicados (artísticos, científicos, técnicos, etc.). Las colaboraciones establecidas con estos agentes, más o menos conocedores del medio rural, han explorado formatos que han tratado de desbordar los límites de las disciplinas que organizan y compartimentan el conocimiento, exponiéndolas a su vez al bagaje de los habitantes locales.

DE LA IDEA DE PÚBLICO A LA CONDICIÓN DE VECINOS

Los programas de mediación educativa, cuando se asientan sobre prácticas situadas en el contexto, lo hacen desde una temporalidad que recurre a ritmos lentos y procesos a largo plazo, pues permite aproximarse a una ecología social basada en la calidad de las relaciones, al cuidado de los afectos y a la construcción de vínculos con la comunidad. Solo en esos plazos existe la posibilidad de que sucedan transformaciones reales en los contextos y de generar proyectos con capacidad de agencia en los sujetos, articulando el entramado social necesario para mantener vecindarios potencialmente activos y críticos. Esta perspectiva supera el hecho de entender el medio rural como un mero escenario donde se desarrollan eventos culturales y se inscribe en una noción cultural y educativa donde los sujetos rurales, entendidos desde la institución cultural como públicos, desarrollan un rol activo como productores culturales. Solo desde este marco puede surgir un ecosistema vivo de redes y conexiones que puedan estar apoyadas desde las organizaciones o instituciones para trascender al ámbito de la esfera pública.

Al tratar de abordar un estudio sobre el perfil de los públicos en el medio rural la metáfora de la imagen caleidoscópica se vuelve útil dada la amplia heterogeneidad de historias de vida que se encuentran en él. Aterrizar las prácticas educativas en el territorio y que los sujetos se sientan interpelados significa partir de las realidades concretas que los atan. No es fácil delimitar con mayor o menor claridad quién es ese sujeto rural actualmente, aunque se podría distinguir entre tipos de pobladores más estables y otros más móviles, cada uno con sus características propias. Partiendo del carácter móvil entre lo urbano y lo rural, hay que tener en cuenta la influencia que estos perfiles y sus condicionantes tienen en los discursos y en las temporalidades implicadas en la mediación educativa y en las programaciones culturales. Todos estos perfiles conforman los vecindarios y constituyen la red hecha de modos de habitar que articula el territorio, con la que se producen los diálogos y las negociaciones a la hora de poner en marcha procesos de investigación, programas y proyectos ligados a la mediación educativa.

“

Al tratar de abordar un estudio sobre el perfil de los públicos en el medio rural, la metáfora de la imagen caleidoscópica se vuelve útil, dada la amplia heterogeneidad de historias de vida

⁸ En el marco del proyecto colaborativo "Hacendera abierta. Saberes, medio rural y tecnología" de la Fundación Cerezales Antonino y Cinia se opera desde estas lógicas polarizadas. El grupo que investiga sobre usos del agua en cultivos de alubias locales utilizaba la palabra local "anublar" cuando las plantas enfermaban. Recordamos que esta palabra causó confusión a una ingeniera agrónoma que trataba de traducir esta palabra a la lógica científica y no comprendía el objetivo de la investigación sin contar con una base teórica procedente de su ámbito profesional.



/
Arquitecturas de la memoria. Carrovillas de Alconétar, Cáceres.
#memoria colectiva #artes performativas
#intergeneracionalidad
#archivo digital

La posición de partida, por tanto, es diferente y desigual a muchos niveles. Reconocerla y detectarla en un inicio es fundamental. En los “modos de direccionalidad” ímplicitos en lo pedagógico siempre existe “la diferencia en el poder, el conocimiento y el deseo”, nos recuerda Elizabeth Ellsworth⁹. Si entendemos que la educación es un proceso en contexto, es necesario prestar mucha atención al perfil de los que cohabitán en él como agentes conocedores del territorio y directamente implicados.

Algunas de las que llamábamos al principio *tensiones constitutivas* del momento presente del mundo rural tienen que ver con esta dispersión y pluralidad de sujetos que ha dejado tras de sí la desaparición histórica del campesinado y la formación social que conformaba.

En términos de Marc Badal¹⁰, este fenómeno es el reflejo del etnocidio con rostro amable al que generaciones enteras habrían asistido, un proceso para algunos iniciado con la modernización industrial del campo.

⁹ ELLSWORTH, Elizabeth (2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

¹⁰ BADAL PIJOAN, Marc (2017): *Vidas a la intemperie. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino*. Logroño y Oviedo: Pepitas de Calabaza y Cambalache.

Desde este punto de vista, pensar sobre el rol que tenemos como trabajadoras culturales, educadoras y agentes contextuales y hacerlo de forma crítica nos invita a pensarnos a partir de ese movimiento pendular de los sujetos en juego, y desde los propios tránsitos. Este aspecto nos traslada a recordar casi de forma idílica¹¹ el modelo del maestro rural que habitaba en el pueblo y formaba parte de la comunidad y era un referente más en el vecindario, en especial para los niños y niñas. La antropóloga Ruth Behar, en su estudio sobre Santa María del Condado, incidía en la importancia de “hacer vecindad” para la sostenibilidad de la vida social y organizativa de los pueblos¹². Es esencial para nosotras ensayar nuevas formas de vecindad posibles, intentando superar la figura de “forasteras”. Nuestro trabajo implica una proximidad nueva que trasciende el reparto entre lo propio y lo ajeno. Participar de los actos públicos, acompañar en los momentos más simbólicos de la vida compartida como bodas, funerales o fiestas, y colaborar en los trabajos comunales, permite construir vínculo desde lugares que superan los límites de las instituciones culturales pero al mismo tiempo las ubica y legitima dentro del vecindario.

Como agentes activos dentro del vecindario no podemos menos que explorar procesos participativos más allá del entorno pedagógico e institucional controlado, que puedan tener una incidencia real en las estructuras de toma de decisión. En esta dirección debemos poner a prueba la estructura del concejo, como modelo de gobernanza, de asamblea comunal y de forma de autoorganización de los campesinos, para aplicarlo como forma de entender la producción cultural y la educación como un bien común a gestionar en y para la colectividad. La buena vecindad obliga.

“

Como agentes del vecindario no podemos menos que explorar procesos participativos más allá del entorno institucional, que puedan tener una incidencia real en las estructuras de toma de decisión

¹¹ Si bien es cierto que el maestro formaba parte de un programa civilizatorio que se enfrentaría a muchos de los saberes y conductas ligados a lo popular.

¹² El derecho de vecindad era fundamental y se adquiría por el hecho de tener una casa en el pueblo y haber nacido allí. Para los forasteros la forma de conseguir este derecho era a través del matrimonio, aunque algo que se valoraba mucho para lograrlo era participar en los trabajos que implicaban a los bienes comunes en las facederas o hacenderas. Solo así mantenían sus casas vinculadas a la red comunal de derechos de uso. BEHAR, Ruth (1986): *La presencia del pasado en un pueblo español. Santa María del Monte*. León: Diputación de León e Instituto Leonés de Cultura.

UNA CARTOGRAFÍA QUE SUENA: LA ESCUELA RURAL COMO ESPACIO DE POTENCIALIDAD

Como hemos visto, la reflexión sobre los procesos educativos situados no solo toca el dónde y el qué, sino también los tipos de vinculación y relación que generan comunidad. A continuación, queremos fijar la atención en un ejemplo de práctica artística y educativa con la que estamos muy familiarizados, que se puede desarrollar a largo plazo y que tiene un nivel de proyección a otros contextos: los proyectos artísticos en la escuela.

“

**La escuela rural
es un lugar
idóneo para
desarrollar
proyectos
artísticos
colaborativos,
en los que poner
en el centro el
contexto desde
una perspectiva
local y situada**

La escuela es un espacio clave en el medio rural, un lugar de encuentro para varios agentes: familias, niños y niñas, maestros y maestras, AMPAS,... Es una idea difundida entre la población rural que cuando se cierra la escuela empieza el fin del pueblo, ya que esta se considera garante de la supervivencia del ecosistema social a largo plazo. Además, la escuela rural como institución es un “símbolo local”, ya que es un “foco de cultura, un espacio de intercambio de saber, de saber estar y de ser entre niños, jóvenes y adultos que permite la implicación en las actividades de la comunidad [...] y refuerza la capacidad de convivencia”¹³.

La escuela rural presenta muchas ventajas respecto a un colegio en un núcleo de población más grande¹⁴. El número de alumnos por aula es, como norma general, bastante bajo; esto permite un proceso educativo más personalizado y la posibilidad de trabajar de manera colectiva fácilmente. Esta característica, así como la implantación de la escuela en el propio territorio, hacen posible una relación real y continuada con el contexto que se materializa, por ejemplo, en paseos y salidas por el entorno. Además, los alumnos suelen dividirse solamente en dos aulas: infantil (de tres a seis años) y primaria (de seis a doce años). De esta manera, desarrollan la interdependencia desde muy pequeños, y se acostumbran a colaborar con niños de otras edades: los mayores cuidan de los pequeños y los pequeños aprenden que los cuida-

¹³ BOIX, Roser (2003): “Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local”, *Revista Digital eRural-Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, año 1, n.º 1.

¹⁴ Para consultar más posibilidades y potencialidades de la escuela rural como espacio educativo ver FEU i GELIS, Jordi (2004): “La escuela rural en España: Apuntes sobre potencialidades pedagógicas, relaciones y humanas de la misma”, *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, año 2, n.º 3.

dos trascienden la familia. Por último, al ser colegios en muchas ocasiones en la periferia de la administración educativa, tanto el profesorado como las familias son bastante permeables a iniciativas educativas disruptivas con el currículo oficial. Todas estas cuestiones hacen de la escuela rural un lugar idóneo para desarrollar proyectos artísticos colaborativos, en los que poner en el centro el contexto desde una perspectiva local y situada.

Estos proyectos artísticos pueden insertar agentes externos en la escuela, y buscan potenciar conexiones comunitarias más allá de lo institucional y reforzar enfoques diversos y transdisciplinares. Creemos que a partir de nuestra propia experiencia educativa¹⁵ podemos reflexionar sobre algunas problemáticas comunes a estos proyectos artísticos. Sin ser las únicas, nos centraremos en tres: las relaciones entre arte y educación, los roles que adquieren los diferentes agentes, en especial, los niños y las posibilidades y dificultades de escalar un proyecto de estas características.

/
**Fundación Cerezales
Antonino y Cinia. Los
sonidos de la escuela rural.**
#escuela #educación artística
#vinculación emocional
#tiempos expandidos



¹⁵ Uno de los proyectos que hemos realizado en los últimos años, que refleja estas cuestiones y al que nos referiremos en este texto es “Los sonidos de la escuela rural”: <<https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/ciclos/los-sonidos-de-la-escuela-rural/>>

ARTE Y EDUCACIÓN: EL ARTE COMO FORMA DE HACER

“

Es preciso entender el arte como forma de hacer y no solo como contenido, como proceso y no solo como un producto

Los proyectos artísticos conviven con una tensión conceptual que pone de relieve las concepciones sociales, culturales y educativas que hay sobre el arte. Lo que surge muchas veces como un proyecto que plantea experiencias artísticas interdisciplinares y no convencionales (en relación con el arte contemporáneo o visiones expandidas de la música, la danza o las artes escénicas) transita en ocasiones hacia materializaciones de los procesos compartidas con perspectivas más tradicionales: conciertos, obras de teatro, producciones audiovisuales, pequeñas exposiciones,... Es inevitable que a ciertos niveles haya personas que valoren como positivo que un proyecto de estas características motive a los niños a ir a un conservatorio de música o a cualquier otra institución educativa del ámbito artístico e, incluso, a demandar a las instituciones públicas una solución a su especificidad contextual y territorial. Por otro lado, para otras personas puede resultar casi un fracaso que lo que pretendía crear otro nivel de relación desde el arte y las personas implicadas en los procesos creativos desemboque en niños que quieran ir a instituciones que, en la mayoría de las ocasiones, ofrecen modelos metodológicos tradicionales basados en el paradigma del esfuerzo, la obligación y la separación de roles.

Cuando esta discusión deja de ser algo implícito y pasa al debate en abierto aparecen otros modelos, como los que tienen que ver con la cultura de masas. Si bien las concepciones relacionadas con la alta cultura y el sistema tradicional de educación artística formal parecen estar interiorizadas, los ideales de éxito que emanan de la cultura de masas surgen de la búsqueda de propuestas alternativas a la concepción tradicional. Sin descartar ninguno referente *a priori*, se hace necesario reflexionar sobre cuál sería la traducción en términos de un proceso creativo y educativo. Esto deja entrever que muchas de las propuestas sugieren la imitación o la copia, cambiando el proceso creativo por un sistema de ensayo y repetición. Musicales, grandes producciones o cine comercial que buscan su espacio en funciones escolares.

Los imaginarios culturales de los maestros y las maestras, las familias, los niños y los artistas implicados en los proyectos se ponen en tensión, dejando entrever diferentes expectativas sobre un proceso creativo. Las nociones de éxito, excelencia y reconocimiento colisionan con las ideas de colaboración,

expresión y creación. La consecución de productos, como conciertos y otras producciones artísticas, choca con la atención y cuidado a los procesos largos. La posibilidad de trabajar desde un punto de vista holístico y de entender el arte como forma de hacer y no solo como contenido se distancia de la visión compartimentada del conocimiento que prima unas asignaturas sobre otras. Estas tensiones son inherentes a un proyecto artístico colaborativo en la escuela y hacen emerger lo que Aída Sánchez de Serdio¹⁶ denomina “espacio de potencialidad” al plantear la educación como “una articulación fluida de agentes y sujetos posicionados de manera muy diferente en cuanto a lo social, lo político, lo cultural, la pertenencia institucional o los saberes desde los que parten”.

Ante esto, surge la necesidad de canalizar dicha tensión hacia espacios de diálogo críticos y constructivos que trabajen sobre la propuesta, desde la colaboración y la implicación, favoreciendo roles propositivos y reflexivos por parte de todos los agentes. Recuperando la premisa del arte como forma de hacer y no solo como contenido, propuesta por autoras como Marfa Acaso y Clara Megías¹⁷, nuestra praxis parte de enmarcar las prácticas artísticas en las educativas y viceversa. Una visión que abre un campo de trabajo común en torno a principios como el pensamiento divergente en contraposición al pensamiento lógico, la forma de trabajo en proyectos largos y con tiempos lentos en contraposición a las asignaturas, las evaluaciones y los resultados a corto plazo, la experiencia estética basada en el placer o la concepción de los procesos educativos como formas de producción cultural.

LA ESCUELA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS¹⁸

Afrontar un proyecto de educación artística desde esa complejidad lenta hace que surjan preguntas inesperadas como algo inherente al proceso educativo. Dar espacio para valoraciones y reflexiones colectivas nos lleva a la posibilidad de que los agentes se replanteen su realidad, su implicación en lo co-

¹⁶ SÁNCHEZ DE SERDIO, Aída (2010): “Arte y educación: Diálogos y Antagonismos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 52, pp. 43-60.

¹⁷ ACASO, M. y MEGÍAS, C. (2017): *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.

¹⁸ Nos parece interesante tomar como inspiración la propuesta de Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños* (1991), en la que se propone a las niñas y los niños como paradigma de la diversidad incorporándolos al gobierno de la ciudad.

munal o sus condiciones materiales. En nuestro caso, el debate puede abrirse en torno al tipo de escuela que los niños quieren.

Tomaremos como ejemplo un debate en una de las cuatro escuelas implicadas en el proyecto "Los sonidos de la escuela rural". Esta escuela tiene un aula muy estrecha e incómoda que no cumple con las necesidades de los niños. Por otro lado, en esa misma escuela hay una sala de profesores y un despacho poco utilizados, consecuencia de que los espacios de trabajo de maestros y alumnos son la mayoría del tiempo los mismos. La asamblea en la que surgió esta problemática giró en torno a la idea de hacer otro colegio, de ampliar el que tienen, de tirar un tabique, de cambiar de edificio. Hablamos sobre de quién era la responsabilidad: del colegio, del ayuntamiento, de la junta, del presidente del gobierno. El colegio que tenemos (arquitectónicamente hablando) nos lleva a imaginar la escuela que queremos (conceptualmente hablando). Una escuela en la que podamos pensar cómo sería nuestra aula si pudiéramos pedir a un vecino el uso del terreno colindante o si hubiera otros edificios en el pueblo susceptibles de ser utilizados.

Aunque otras experiencias¹⁹ nos demuestran que los agentes implicados en un proceso educativo pueden abordar la arquitectura de la escuela desde el proyecto pedagógico, lo reseñable en nuestro caso no es tanto la reflexión sobre la propia arquitectura, sino el hecho de que surja y cómo lo hace. Un proceso creativo genera preguntas, y esas preguntas nos pueden llevar a pensar en la escuela que queremos. No parece difícil que en un lugar donde la escuela es un espacio tan relevante esa reflexión acabe expandiéndose al resto del pueblo y el territorio, y que convierta a los niños en agentes críticos de su entorno.

Si realizáramos un mapa de recorridos, la cartografía nos indicaría que hay un número amplio de habitantes del medio rural que se desplaza todos los días al colegio relacionándose de una u otra forma con el territorio: las líneas irían por lugares diversos y llegarían al mismo punto, la escuela. Veríamos que las líneas transitan por espacios públicos que son totalmente cotidianos para sus habitantes, lugares que hay en todos los pueblos y que a la vez solo hay en los suyos. Lugares que pueden ser el patio del colegio por la mañana y un parque

¹⁹ Javier Rodrigo (2018), en "Escuelas como espacios de conflicto y esferas públicas: centros educativos, aprendizajes colectivos y educación popular", (*Another Road Map School*, 2018) explica cómo en el colegio público El Martinet (Ripollet) "el trabajo de diseño de arquitectura y pedagogía se dan la mano con espacios abiertos, apuesta por ambientes diversos, un espacio de permacultura en vez de un patio con deportes competitivos (cancha de fútbol), o el rechazo de las pizarras y el uso de los pasillos y otros rincones como espacios activos de muestras o acciones educativas. Todo ello a partir del diseño participativo de la remodelación del edificio que se transformaría en escuela".

por la tarde, la sede de una comida popular en primavera y una bolera en verano. Y en todos esos espacios los niños pueden participar en la vida pública si los consideran propios y se reconocen a sí mismos como sujetos políticos.

PROYECTOS ARTÍSTICOS Y POLÍTICA PÚBLICA

¿Se puede escalar un proyecto de estas características? ¿Hay algo de un proyecto específico que lo convierta en relevante para otros contextos? Siendo experiencias que se desarrollan en gran medida en la escuela pública, siempre ha existido la inquietud de poder pasar del proyecto concreto a la política pública.

Cuando hablamos de prototipar un proyecto no intentamos buscar fórmulas mágicas y exactas que hagan de esa experiencia algo con pretensiones de universalidad. Estamos pensando en qué aprendizajes y herramientas pueden ser útiles en otros lugares y, en este caso concreto, dentro de la escuela pública. A estos efectos, cabe reseñar la reciente publicación elaborada por la Fundación Daniel y Nina Carasso y ZEMOS98 que reflexiona sobre todas estas cuestiones a través de veinticinco proyectos de educación artística²⁰. Al reflexionar sobre el prototipado siempre analizamos todos los elementos que conforman un proyecto, sin olvidar que no se puede diseccionar y obviar la complejidad del conjunto. Algunos elementos que subyacen en los proyectos artísticos en la escuela son:

/ Diversidad de agentes. Colaboran agentes pertenecientes a la escuela pública y externos a la misma, habitantes del medio rural y personas que se desplazan desde una ciudad, profesionales de la educación y personas interesadas en la educación, profesionales del arte y gente a la que le gusta el arte.

/ Visión expandida del arte. Se entiende el arte no solo como un contenido sino también, y especialmente, como una forma de hacer. Dentro de esta perspectiva cobra importancia la idea de los procesos lentos frente a la consecución de productos.

²⁰ VV.AA. (2019): *Arte y escuela. Recopilación de aprendizajes para potenciar la conexión entre prácticas artísticas y educación formal*. Madrid: Fundación Daniel y Nina Carasso.

/ Espacios de reflexión colectiva. Se proponen diferentes herramientas de gobernanza y toma de decisiones: asambleas semanales en el aula, reuniones de coordinación entre artistas y maestras, seminarios de trabajo entre artistas y colaboradores, etc.

/ Contexto. Se sitúan en un territorio, en unos pueblos y en unos colegios concretos, identificándolos no solo como escenario, sino como parte del proyecto.

Lejos de ser una receta, estos elementos nos dan muestras de que, a pesar de la rigidez legal e institucional, se pueden (y deben) abrir caminos para que el currículo educativo deje espacio a otras prácticas. Propuestas contextualizadas y en relación con todos los agentes involucrados en una comunidad de aprendizaje:

“La escuela, como toda institución hija de las democracias modernas, está atravesada de estas contradicciones, entre abertura y cierre, entre universalidad y gestión de comunes por algunos grupos. Como institución puede ser un espacio para experimentar otras formas no sólo de aprendizajes, sino de construir barrios, sostener vidas y ofrecer espacios de resistencias desde los cuidados, la educación lenta y los saberes locales”²¹.

Los proyectos artísticos en la escuela son un ejemplo de cómo los procesos educativos pueden trascender la idea de la pura transmisión de conocimientos para ser entendidos como procesos creativos colectivos. La implicación de todos los agentes, así como la inserción en el tejido comunitario rural, son elementos que refuerzan a la escuela como espacio clave de los vecindarios.

A lo largo del texto hemos intentado reflexionar sobre algunos condicionantes de nuestra praxis educativa en relación con el contexto. Imaginarios sobre lo rural, saberes, vecindarios, plazas y escuelas componen todo un rizoma cultural en el que nosotros nos dibujamos, día a día, como una línea más que hace sus recorridos.

Decálogo sobre procesos educativos en el medio rural

1. Una educación para pensar en común el medio rural

2. Una educación situada que actúe desde lo próximo y que abrace lo diverso

3. Una educación sostenible y equitativa

4. Una educación abierta al ensayo y al experimento

5. Una educación en la que todos aprendemos

6. Una educación en la que coexisten saberes

7. Una educación que tiene incidencia

8. Una educación abierta a lo inesperado

9. Una educación entendida como proceso creativo colectivo

10. Una educación que transforma y hace mundos

²¹ RODRIGO, Javier (2018): “Escuelas como espacios de conflicto y esferas públicas: Centros educativos, aprendizajes colectivos y educación popular”, *Another Road Map School*, p. 11. Disponible en: <<https://transductores.info/properties/escuelas-como-espacios-de-conflicto-y-esferas-publicas-centros-educativos-aprendizajes-colectivos-y-educacion-popular/>>