

FONDOS DE CONOCIMIENTO
DE LAS MUJERES RURALES
EN LA CRISIS ECOSOCIAL.
PROYECTO GESUSA
EN CLAVE EDUCATIVA



Publicación relacionada:

Cabana Iglesia, Ana et al. (2026). **Género, Sustentabilidad y Saberes Rurales. Las mujeres del campo como agentes de cambio en la actual crisis ambiental.** *Investigaciones Feministas*. Instituto de las Mujeres O. A., Ministerio de Igualdad.



<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/InvestigacionesFeministas.htm>

Fondos de conocimiento de las mujeres rurales en la crisis ecosocial. Proyecto GESUSA en clave educativa.

Equipo de Autoría:

David García Romero (USC)

Ana Cabana Iglesia (USC)

2026, 1ª ed.

Edita

Subdirección General de Estudios, Estadísticas y Cooperación

Instituto de las Mujeres

Subsecretaría de Estado de Igualdad y para la Erradicación de la Violencia contra las Mujeres

eNPO: 050-26-061-4

El Instituto de las Mujeres no se hace responsable de las opiniones expresadas en esta guía ni de los resultados obtenidos en la investigación de la que parte.

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado
<https://cpage.mpr.gob.es>



Licencia Creative Commons BY-NS-SA

(Reconocimiento -NoComercial - Compartir Igual)



**Fondos de conocimiento
de las mujeres rurales
en la crisis ecosocial.
Proyecto GESUSA en clave educativa.**

CONTENIDOS

Prólogo	2
1. ¿Para qué es esta guía?	4
Poder y saber	5
Mujer y ruralidad: dos periferias	5
La problemática en la que deviene	6
2. La tradición educativa de los fondos de conocimiento	8
Perspectiva de déficit	8
Significado de los fondos	9
Desarrollo y metodologías	10
<i>Orígenes y aproximación a las familias</i>	10
<i>Forma de trabajo</i>	10
<i>Enfocar hacia los fondos de identidad</i>	12
<i>Multimetodología autoetnográfica extendida</i>	13
<i>Exploración de fondos a través del arte</i>	15
<i>Reflexión metodológica</i>	16
<i>El ecosistema educativo y los fondos comunitarios de conocimiento</i>	18
03. En la mirada y en las manos de gesusa	21
Consideraciones generales	22
<i>Reivindicar los cuidados sin reducirse a ellos</i>	22
<i>Reconsiderar lo que significamos con familia</i>	23
<i>Algunas ideas de fondos a los que apuntar</i>	24
<i>Moverse entre metodologías</i>	25
Huerta de Autoconsumo como centro	26
<i>Procedimiento</i>	26
<i>Encaje curricular y evaluación</i>	29
Oficios, artes y artesanías	30
<i>Procedimiento</i>	31
<i>Encaje curricular y evaluación</i>	32
Las mujeres rurales en mi vida	33
<i>Procedimiento</i>	33
<i>Encaje curricular y evaluación</i>	35
Ecosistemas educativos en femenino rural	36
<i>Diseño general</i>	38
<i>Fases de ejecución pedagógica</i>	38
<i>Encaje curricular y evaluación</i>	40
Bibliografía	41

Índice de Tablas

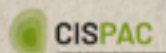
Tabla 1. Posibilidades para la multimetodología autobiográfica extendida (MAE)	17
Tabla 2: Estructura tipo de lista de cotejo	29
Tabla 3: Estructura tipo de escala de observación	30

PROYECTO GESUSA EN CLAVE EDUCATIVA

Fondos de conocimiento de las **mujeres rurales** en la crisis ecosocial



Género, sostenibilidad y territorios rurales



PRÓLOGO

La publicación que tienes en tus manos ha sido posible gracias a la línea de subvenciones para investigaciones feministas impulsada por el Instituto de las Mujeres para promover la investigación universitaria sobre la situación de las mujeres en distintas áreas y ámbitos. Comenzaron en 1984, apenas seis meses después de la creación del Instituto, lo que las convierte en una de las actividades anuales¹ con más recorrido y solvencia de esta Institución.

Año tras año, esta convocatoria cumple con uno de los mandatos normativos que recibió el Instituto desde su creación: “*elaborar informes, estudios y recomendaciones sobre las mujeres en España y sobre materias que afecten a la igualdad de género*”². A su vez, sigue impulsando y apoyando la investigación y los proyectos desarrollados en colaboración con **las universidades públicas**, ya que, **como principales transmisoras del conocimiento en todas las áreas científicas y en el conjunto de ámbitos profesionales, tienen el mandato de impulsar, promover e integrar el principio de igualdad y no discriminación en la sociedad**³.

El elevado número de proyectos solicitados evidencia un interés creciente en las **investigaciones que sitúan el enfoque de género y la perspectiva interseccional en su eje central**, convirtiéndolo en la hoja de ruta de aquellos equipos de investigación que analizan el impacto de la desigualdad en sus diversos campos de estudio. La pluralidad de solicitudes pone de manifiesto la creciente conciencia entre los equipos de investigación de que la implementación de modelos más sostenibles y beneficiosos para el conjunto de la sociedad requiere del impulso de la equidad y la igualdad. Sin embargo, **para atender esta demanda es fundamental contar con recursos tanto humanos como económicos que permitan hacer realidad el desarrollo de estos proyectos**.

Estas **investigaciones feministas** constituyen un **acervo de conocimiento** que transmite **lecciones aprendidas y buenas prácticas para inspirar nuevos proyectos** en otros contextos que puedan beneficiar-

1 Excepto en 1986 y durante el periodo 2013-2021.

2 Artículo 3.f) de la Ley 16/1983, de 24 de octubre, de creación del Organismo Autónomo Instituto de la Mujer, BOE núm. 256, de 26/10/1983, <https://www.boe.es/eli/es/l/1983/10/24/16/con>. El organismo cambió su denominaciónj a **Instituto de las Mujeres** de acuerdo con la disposición adicional final 4.1 de la Ley 11/2020, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021, BOE núm. 341, de 31/12/2020, <https://www.boe.es/eli/es/l/2020/12/30/11/con> [Bloque 346: #df-5].

3 Recogiendo los principios de igualdad ya presentes en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24/12/2002, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6/con>), la actual Ley Orgánica 2(2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE núm. 70, de 23/03/2023, <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>) **reconoce el principio de igualdad como uno de los pilares sobre los que construir “el desarrollo económico, científico y tecnológico de nuestra sociedad”**. Reitera su importancia para abordar los “momentos de emergencia climática” que estamos atravesando y subraya cómo **“la comunidad universitaria ha constituido a través de la historia un espacio de libertad intelectual, de espíritu crítico, de tolerancia, de diálogo, de debate, de afirmación de valores éticos y humanistas, de aprendizaje del respeto al medio ambiente y de preservación y creación cultural, abierto a la diversidad de expresiones del espíritu humano”**.

se del desarrollo de aquellas propuestas que incorporan el **enfoque de género de manera transversal y sostenida durante todo el proceso** (composición del equipo investigador; planteamiento y fundamentación inicial; metodología y trabajo de campo; presentación de resultados y conclusiones...). De este modo, el desarrollo de estas investigaciones permite *tejer redes, alianzas y prácticas feministas que buscan superar las brechas de género, refuerzan la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y transforman el mandato de la masculinidad hegemónica en un modelo sostenible de convivencia democrática en igualdad*.

Además, conscientes de la realidad patriarcal que tradicionalmente ha lastrado el comienzo de la carrera investigadora de las mujeres en el ámbito universitario, **mediante esta convocatoria, el Instituto de las Mujeres alienta e impulsa la formación de jóvenes investigadoras, animándolas a formar parte de equipos de investigación interseccionales e interuniversitarios** cuyos proyectos reviertan tanto en la sociedad como en el territorio que habitamos, transitamos y forma parte de nuestras vidas. Así, la incorporación de las mujeres jóvenes a la investigación académica, junto a perfiles de otras generaciones, permite vertebrar tanto la producción científica como la indagación teórica integrando una polifonía de voces y perspectivas capaces de impulsar avances en materia de igualdad.

Los rigurosos análisis llevados a cabo en estas investigaciones feministas ofrecen un diagnóstico claro de la realidad que nos rodea, recopilando y sistematizando datos cualitativos y cuantitativos que resultan esenciales para trazar e impulsar políticas de igualdad. Por ello, **el Instituto de las Mujeres sigue impulsando las investigaciones feministas como una herramienta democrática indispensable para impulsar la transformación social necesaria para lograr la igualdad real y efectiva**⁴.

Subdirección General de Estudios y Cooperación
Instituto de las Mujeres



⁴ <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/InvestigacionesFeministas.htm>

1. ¿PARA QUÉ ES ESTA GUÍA?

El proyecto GESUSA (Género, sustentabilidad y saber rural, las mujeres del campo como agentes de cambio en la crisis climática) nace de una propuesta a la convocatoria abierta por el Instituto de las Mujeres en 2024 y tiene como objetivos recuperar, poner en valor y divulgar los saberes y prácticas de gestión ambiental de las mujeres rurales. La trascendencia de la acción tiene que ver con dos realidades:

1. El contexto de **crisis ecológica** en el que nos encontramos y que fuerza a **integrar otros modos de relación con la naturaleza que fueron desechados por una teoría económica hegemónica**, la cual se ha demostrado causa de la mencionada crisis.
2. La pérdida a marchas forzadas de los **conocimientos** que se han denominado «**tradicionales**» y que responden a lógicas de producción orgánicas y multifuncionales que hoy han sido connotadas por organismos internacionales (FAO, ONU, etc.) como **adecuadas para una mejor gestión ambiental**, debido a la desaparición biológica de las personas depositarias de ese saber acumulado durante generaciones. Dentro de esta pérdida general de conocimientos son especialmente susceptibles de olvido aquellos asociados a las mujeres y al género femenino, en tanto que fueron, durante largo tiempo, denostados por las ideologías hegemónicas de la modernización agraria (revolución verde). Adjetivos como «arcaico» o «atrasado» connotaron un acervo de aprendizajes, métodos de transmisión y cosmovisiones propias de las mujeres rurales por no adecuarse a ideologías como la de la modernidad, a planes de cambio agrario definidos por la única ansia de aumentar la producción y a las directrices del sistema sexo-género (Ortega et al., 2025; Díaz-Geada y Táboas, 2015).

Esos sujetos desvalorizados, que fueron silenciados y negados como referentes de conocimiento, son a quienes pretendemos dar voz desde el proyecto GESUSA, con la meta de que sus experiencias, saberes y haceres dejen de ser invisibles para la sociedad en general y, en especial, para las mujeres que habitan el agro en la actualidad. En esta lógica, y para que se alejen de los estereotipos a los que los condenan patrones androcéntricos y urbanocéntricos, apostamos por **llevar dichas experiencias, conocimientos y haceres a los centros de enseñanza**. Lo que pretendemos es provocar una reflexión sobre su valía, una puesta en valor y una transmisión que impacte en el ámbito educativo, porque es allí donde entendemos que deben estar, en tanto que único proceso que garantiza su mantenimiento, dada la falta de relevo generacional de muchas de estas mujeres. Su legado estaría a salvo en las escuelas si se hiciera el esfuerzo por integrarlo en la enseñanza reglada.

Para llevar a cabo esta propuesta, presentamos este documento, que debe tomarse como una guía de consulta sencilla, útil para cualquier docente que desee integrar en sus aulas una acción centrada en las mujeres rurales y sus saberes.

Este documento se estructura de la siguiente manera: tras la introducción, en la que nos encontramos y que intenta enmarcar sintética-

mente la problemática identificada, se dedicará un epígrafe a presentar la tradición educativa de la que nos nutrimos, la de los fondos de conocimiento (González, Moll y Amanti, 2007), en el que subrayaremos sus principales elementos y algunos ejemplos. El tercer punto se corresponde con el desarrollo pedagógico concreto de cuatro propuestas, precedido por una nota de consideraciones que tener en cuenta para adaptar la tradición de los fondos de conocimiento al problema y al sujeto colectivo que nos ocupan.

Poder y saber

Lo que se enseña o se deja de enseñar en la escuela, o bien lo que se estudia desde la ciencia, no es una cuestión arbitraria ni neutra. Aquello que se considera valioso investigar o enseñar está enfocado desde perspectivas concretas, las de los grupos sociales hegemónicos, que son susceptibles de llegar a los lugares desde donde se legisla, gobierna o enseña a un nivel de especialidad (Bourdieu, 1997). Así, **lo que llega a los debates científicos y educativos es lo que resulta visible y valioso desde los centros de poder**, y todo lo que queda fuera de su interés se va alejando hacia una periferia invisibilizada que cuenta cada vez con menos legitimación (Garcés, 2018). Así, las personas que los portan y manejan son también consideradas menos conocedoras o respetables desde el ámbito académico y científico, llegando incluso a conceptualizarlas como «menos humanas» (Acciardi, 2020).

Tenemos un ejemplo claro de lo que el feminismo nos dice sobre **la triple falacia de la filosofía occidental**. Las teóricas ecofeministas vienen a decir que, debido a la desvinculación que los hombres de la academia tuvieron históricamente de los cuidados, tanto de los que remiten al ámbito ambiental como a su comunidad, se elaboró una forma de entender el mundo atravesada por tres falacias: 1) la independencia de la mente con respecto al cuerpo, 2) del individuo con respecto a la comunidad y 3) de la cultura-sociedad con respecto a la naturaleza (Herrero, 2013). Desde esta perspectiva, **se estableció y generalizó una mirada parcial de la realidad que supuso priorizar la producción frente al sostenimiento y el cuidado**, conformando un sistema de valores que puso (y pone) el capital y el beneficio en el centro y puede implicar, en última instancia, ser la razón de genocidios y ecocidios (García-Romero y Salido-Herba, 2022).

Mujer y ruralidad: dos periferias

Se han investigado y tratado en profundidad los sesgos de la ciencia con respecto al género. Como ejemplo, en los últimos tiempos, existe un amplio consenso y se ha argumentado con especial fuerza que las mujeres son un colectivo claramente infraestudiado en la investigación médica.

Igualmente sucede con la realidad de las comunidades rurales, que fueron tradicionalmente observadas desde fuera (y desde arriba), asumiendo una falta de dominio y unas supersticiones con respecto a sus creencias y prácticas (Carreira y Carral, 2014).

Siguiendo la teoría de la interseccionalidad⁵, en el caso de las comunidades rurales se produciría un ejemplo de «interseccionalidad en la discriminación» (Gesser et al., 2022). Esto provoca que **los saberes y memorias de las mujeres rurales sufren una doble discriminación de partida (como mujeres y como población rural) lo que explica su infrarrepresentación en múltiples ámbitos, incluida su condición de sujetos de estudio** (Ortega y Cabana, 2001).

Cuando se habla de las mujeres rurales se comparte una imagen constante, llena de tópicos, completamente ahistórica: abnegación, conformismo, ignorancia y sumisión al cuidado, que difícilmente refleja la diversidad de cualquier grupo social humano. En esta lógica estereotipada, sus conocimientos y trabajos son considerados anecdóticos y de apoyo, es decir, ignorados o, en el mejor de los casos, desconsiderados (Cabana, 2025).

La problemática en la que deviene

Esta situación produce dos problemáticas. Por un lado, una situación de injusticia social, que radica en la falta de reconocimiento de las aportaciones fundamentales de las mujeres rurales a la sociedad, a su día a día y a los procesos históricos de los que fueron protagonistas y partícipes (Acciardi, 2020). **Esta falta de reconocimiento repercute negativamente en la identidad comunitaria, contribuyendo a fenómenos de autoodio y dificultando la continuidad cultural**, no solo en la identidad, sino también en las prácticas, que, en el caso de las mujeres rurales, en muchos casos atraviesan la gestión comunitaria del territorio (Barros, 2019).

Por otra parte, y relacionado con lo anterior, **esta invisibilización y este menosprecio dejan caer en el olvido valiosos conocimientos y actividades vinculados al entorno, a la comunidad y a su historia conjunta**. Se trata de saberes y quehaceres que his-

⁵ La teoría de la interseccionalidad apunta a la necesidad de estudiar el género en relación con otros condicionantes socioculturales (raza, etnia, religión, clase social, etc.) para entender de manera holística lo que supone el género.



tóricamente han estado en manos de las mujeres (encargadas de muchas de las tareas de gestión de los recursos) y que en un momento en el que debemos preguntarnos sobre nuestra relación con la naturaleza como civilización puede resultar de gran utilidad.

Como consecuencia, la combinación de la doble falta de legitimación como personas y comunidades con el olvido y desecho de sus conocimientos puede implicar el desempoderamiento y la desmovilización comunitaria, lo que acabaría por dejar a las aldeas expuestas ante las decisiones y acciones de terceras partes. De hecho, esta realidad ya se está viendo ante la dificultad del relevo generacional en la gestión de los bienes comunes, ya sean traídas de agua, limpieza de caminos o comunidades de montes.

Dada esta situación, y en tanto que la educación debe implicar un proceso de emancipación, **consideramos fundamental recuperar en y desde la escuela los saberes de las mujeres rurales y ponerlos en valor**, de modo que puedan dar continuidad a esa **herencia generacional** que se ha perdido por los múltiples cambios acontecidos en la sociedad en los últimos cincuenta años. A través de los contenidos educativos se pueden incluir memorias y experiencias de las mujeres rurales como gestoras de recursos y conocedoras del medio. De este modo, con esta propuesta se asentará un primer escalón para lograr un reconocimiento social que, para muchas personas, será un reconocimiento «de lo propio» (escuelas rurales, alumnado de origen rural y/o que habitan el rural), pero, para todos y todas, supondrá una **reflexión sobre la capacidad de posición y de acción ético-política**.

2. LA TRADICIÓN EDUCATIVA DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Nos detendremos ahora en este epígrafe en el desarrollo de la perspectiva educativa en la que nos apoyamos a la hora de tratar de poner en valor saberes femeninos y rurales, explicando de manera sintética sus fundamentos y especificidades.

Perspectiva de déficit

Todo fenómeno humano está vinculado a su historia y situación, pues, aunque tengan una pretensión de universalización, guardan (de forma más o menos implícita) los valores, objetivos y maneras de entender el mundo de la cultura que les da forma (Subero, 2021). La **escuela** no es una excepción a esta regla y, aunque se presente como neutra, sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y **los contenidos que se transmiten y valoran derivan de una construcción histórica muy ligada a la industrialización, al productivismo y al pensamiento occidental** (García-Romero y Salido-Herba, 2022). Tienen, por tanto, mayor coherencia con unos marcos culturales que con otros (Bourdieu, 1997). Tienen más que ver, por ejemplo, con valores más individualistas y meritocráticos que con valores comunitarios y de apoyo mutuo. Además, cabe señalar que llegar a estar en una situación de enseñante implica haber superado determinados filtros. Por una parte, los de acceso: los ejes de discriminación, en los que está más que probado que el clasismo, racismo, sexismo y capacitismo criban en gran medida quién accede a una formación especializada (Gesser et al., 2022). Por otro lado, deben considerarse los procesos de aculturación: las personas que enseñan gozaron de una larga trayectoria en el sistema escolar, en el que fueron aprendiendo y normalizando sus concepciones sobre lo que es correcto e importante y lo que no, lo que es esperable y deseable de un/a estudiante y lo que se supone que tiene cabida en la escuela (saberes elevados) y lo que no (la cultura de las otras o los saberes populares). Dicho de otra forma, **parte del currículo oculto del colegio consiste en discernir y priorizar qué saber vale la pena transmitir y qué es prescindible** (García-Romero et al., 2024).

Por tanto, la escuela se construye sobre una homogeneidad inexistente en la sociedad y, por supuesto, también en el alumnado que accede al sistema educativo. Su mirada ha sido descrita como elitista y eurocéntrica, lo que supone buscar en el alumnado no tanto habilidades universalmente buenas (que es lo que se promulga), sino que responda a la adaptabilidad del patrón procurado: que se defienda adecuadamente en la lengua concreta de la escuela y en las habilidades allí valoradas, y que tenga conocimientos de cultura general, que es el trasunto de la hegemonía. Aquello que se sale del patrón, por ser diverso en términos de cultura, género, capacidad, etc., será visto desde la otredad y como déficit, como carente de. No importa, por ofrecer dos ejemplos completos, que una criatura hable chino, sino una baja competencia del castellano; o bien no importará la habilidad psicomotriz para participar en una actividad colectiva de procesar los guisantes, sino el hecho de que no realiza adecuadamente las tareas individuales que se le requieren en el aula de educación infantil.

Esto es lo que en antropología de la educación se denomina **«perspectiva del déficit sobre la diferencia»** (Esteban-Guitart y Moll, 2014), muy generalizada en las escuelas hoy en día y que supone que **cualquier diferencia respecto al modelo imaginado de estudiante (culturalmente situado en las mismas coordenadas que la escuela) será interpretada como un déficit**. Contrarrestar esta perspectiva resulta realmente complicado, debido, por una parte, a unas prácticas educativas de evaluación que se focalizan en la comparación del alumnado con un patrón, y, por otra parte, porque para valorar lo diverso, es necesario un esfuerzo de deconstrucción del patrón único de la escuela (Zhang et al., 2023).

Significado de los fondos

Pero, al contrario de lo que una mirada desde la perspectiva de déficit nos pueda llevar a pensar, es relevante tener en mente que todo grupo cultural, para sobrevivir y prosperar en el mundo, necesita prácticas y procedimientos para lidiar con él, ya sea desde la adaptación, la transformación o la resistencia, y también precisa de conocimientos que den soporte a dichas prácticas (González et al., 2011). Estos saberes son históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos a través de la familia u otras instituciones socializadoras (como la escuela, en algunos casos). Por tanto, **toda comunidad dispone de conocimientos y prácticas culturales que les permiten sobrevivir y prosperar socialmente en relación con el mundo material y con otras culturas**. De manera generalizada, las familias participan de esos bienes comunes de «propiedad comunitaria» que denominamos «fondos de conocimiento».

Fondos de conocimiento alude a todo aquello (saberes, experiencias, habilidades, etc.) que ayuda a sustentar una comunidad o familia a nivel de conocimiento y práctica cultural y que, por tanto, es valioso en sí mismo: la gestión del hogar y del territorio circundante, los oficios propios de un colectivo, las formas creativas desarrolladas en el seno de una comunidad a través de la narrativa y la artesanía... Pero **también, en un plano más ético-ideológico**, a los valores y al sentido construido sobre estos, la concepción de lo que es justo y lo que no, o cómo se deben afrontar conflictos que, en ocasiones, entendemos como universales, pero que distan de serlo.

Por ejemplo, **una sociedad más comunitaria** puede tener fondos de conocimiento relacionados con el aprendizaje de la música ligados a espacios de colectividad en situaciones de fiesta (caso de las foliadas en la cultura campesina gallega o del flamenco en comunidades gitanas). Pero, al tiempo, **manejar fondos de conocimiento ligados a la mediación y a la cultura restaurativa, en la que existe una cesión mutua para evitar pérdidas relevantes para todas las partes y que no sufra el tejido de confianza comunitaria**. Vemos aquí cómo, además de los factores de habilidad y negociación, entra en juego lo ético, pues se prioriza la posibilidad de seguir colaborando sin heridas abiertas frente a un universal de justicia. En estos casos tendríamos un ejemplo en la labor de los tíos en muchas comunidades gitanas, miembros respetados de las comunidades, que median (o mediaban, pues la figura está en detrimento) en los conflictos para llegar a decisiones que implican una doble cesión y un compromiso mutuo, frente a una idea rígida de justicia en la que,

ante un agravio, se aplica un castigo de forma inflexible. Se busca evitar el enquistamiento de las problemáticas o la sensación de resentimiento provocados por una toma de postura que solo premie o castigue a una parte, siguiendo la lógica de lo dicho: «si tú ganas, todos perdemos» (Cerezuela et al., 2001).

Desarrollo y metodologías

Orígenes y aproximación a las familias

Los estudios sobre los fondos de conocimiento se iniciaron en los años noventa del siglo XX en Arizona, donde el equipo de Luis Moll y Norma González (González et al., 2007) pudo detectar un déficit de la escuela en lo tocante al alumnado chicano, ya que se atendía a su expresión en inglés, pero se obviaba su capacidad para expresarse de forma bilingüe. Este fue el punto de partida para iniciar un trabajo de visibilización de los fondos de conocimiento de comunidades minorizadas, que el grupo de estudio impulsó a partir de **la fortaleza histórica que implica, para toda cultura y comunidad, resistir y prosperar frente a ese proceso de minorización**. Con esta meta, iniciaron un trabajo desde la perspectiva de la antropología de la educación, colaborando con el profesorado escolar bajo la premisa de que **aprender del alumnado y de sus comunidades es tan sustancial como el dominio de la materia concreta de la enseñanza reglada**.

La meta de este trabajo es, desde el inicio, el reconocimiento de las relaciones plurales del alumnado en sus familias y comunidades, para poder contribuir a transformar las relaciones entre la escuela y las comunidades, fomentando mayor justicia y continuidad en la colaboración entre el dentro y el fuera de la institución escolar (González et al., 2011).

Para ello, resultó clave la cuestión de la confianza, es decir, el hecho de **establecer un vínculo profesorado-familia** a través de una expectativa de colaboración y reconocimiento mutuos.

Ya a un nivel operativo, estos objetivos y esta metodología se materializan en los siguientes puntos.

Forma de trabajo

Es relevante comenzar apuntando que este no es un trabajo que deba elaborarse necesariamente con todo el alumnado del aula, sino que está pensado para centrarse en aquel que no se está sintiendo reconocido en la práctica y en el discurso habitual, en aquel que no es tenido en cuenta debido a la perspectiva de déficit que describimos previamente. De otra manera, el proyecto podría convertirse en inasumible debido al tiempo que podría suponer la visita a todas las familias del alumnado de la escuela. Cabe entender, por tanto, que **la vocación de los fondos de conocimiento** no es generalizar la misma práctica a todos los casos de la clase, sino **revertir, mediante esta metodología, situaciones de discriminación o de falta de valoración**. En este sentido, se enmarca en la misma línea que la denominada **educación culturalmente responsable**

(Subero, 2021). Señalada esta puntualización, este trabajo se fundamenta en cuatro ejes.

1. **Explicación del programa y formación.** En una reunión entre profesorado participante y grupo de investigación que acompaña, se introducen los motivos y teoría de los fondos de conocimiento y se lleva a cabo la formación en técnicas etnográficas (entrevista y recogida de datos a partir de la observación), de manera que se pueda entrenar la capacidad de atender a la información (conocimientos, rutinas, artefactos, historias...) que se pueda observar y escuchar en los hogares.
2. **Las visitas familiares.** El profesorado accede a domicilios de la familia del alumnado para observar y llevar a cabo una entrevista. Se prevé que esta experiencia fomente una relación diferente entre el profesorado y las familias, porque no se lleva a cabo en la escuela, como es costumbre, sino en el hogar, en el territorio de las familias. Es importante que estas visitas se lleven a cabo desde la confianza y el deseo de aprendizaje por parte del profesorado, sin que en ningún momento las familias puedan sentir que están siendo fiscalizadas. La persona visitante debe focalizarse en la identificación de fondos de conocimiento identitariamente relevantes para el entorno familiar, sea en el ocio, sea en el trabajo, en los productos culturales (cuentos, música, etc.) o en la gestión doméstica.
3. **El grupo de estudio.** Aproximarse a una realidad culturalmente diferente no es una tarea sencilla. De hecho, en muchos casos se tenderá a no identificarla correctamente o a interpretarla desde el estereotipo. Es fundamental, en este sentido, que exista un acompañamiento de personas con mayor experiencia que ayuden a cuestionar las suposiciones previas acríticas, a abrir la mirada y a encontrar cuestiones nuevas. Una vez realizadas las visitas y entrevistas, el grupo se reúne para compartir los fondos de conocimiento y elaborar posibles abordajes pedagógicos, diseñándolos en conjunto.
4. **La articulación pedagógica.** Una vez detectados los fondos de conocimiento, estos deben sistematizarse para incorporarlos al aula de manera que se relacionen con el currículo objetivo del curso. Esto es, **los fondos deben tener trascendencia para la consecución de los resultados educativos y su evaluación, y no ser relegados al espacio de ocio de la institución educativa**, lo cual resulta crucial para evitar una potencial diferencia jerárquica entre culturas (las que cuentan para el éxito escolar y las que no). Pueden incluirse en las narrativas didácticas (como elementos estéticos en la formulación de ejercicios), ser el contenido de estudio en sí mismo (oficios, literatura, historias, etc.), o servir de base para elaborar proyectos temáticos, etc.

Esta forma de trabajo se ha desarrollado ampliamente a nivel internacional y en contextos de enorme diversidad, tanto en lo que respecta a formas pedagógicas como a niveles educativos y áreas de estudio, como muestra, por ejemplo, la investigación de Llopert y Esteban-Guitart (2016). Como concreción, podemos apuntar los diferentes ejemplos recogidos por Subero (2021) en Cataluña y el equipo de Míguez-Salina (2019) en Galicia.

- **Fondos de conocimiento de familias marroquíes.** Fueron incluidos en las ciencias sociales mediante el uso del Corán para abordar el es-

tudio de la ética, las prácticas sociales y las realidades sociopolíticas actuales. La profesora de ciencias sociales incluyó el conocimiento de una de las familias del alumnado sobre la flora, la fauna y el clima del Sáhara marroquí para desarrollar una unidad didáctica.

- **Fondos de conocimiento de construcción.** En el marco del «Proyecto Girona», en el que se intervino en diferentes centros de la comarca que contaban con alumnado de países como Gambia, Rumanía y Marruecos, se desarrolló una unidad didáctica en educación infantil «Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo con gozo» en la que se trabajaron competencias sobre la lengua, el descubrimiento del entorno, el lenguaje musical, la creación artística y la psicomotricidad. Esta unidad se construyó a través de actividades que abordaban la diferente tipología de casas en el mundo, la construcción de un diccionario plurilingüe y la elaboración de un mural abierto a la colaboración de las familias.
- **Narraciones gitanas como fondos de conocimiento.** En este proyecto se introdujo un tercer actor, la ONG Fundación Secretariado Gitano en Pontevedra, que facilitó un espacio para el encuentro colectivo. Este espacio intermedio entre el hogar y la escuela proporcionó un territorio en el que colaborar en común y buscar la mejor articulación didáctica de una manera más directa y dialogada. La unidad didáctica resultante se elaboró a través de las narrativas de vida individuales y comunitarias de las familias gitanas, donde el alumnado abordó la memoria popular y la cultura propia, y remató con una lectura colectiva de los relatos autobiográficos de las madres y abuelas.

En el transcurso de este trabajo a lo largo de las décadas, y a pesar de la intención de la perspectiva de fondos de conocimiento por acoger la complejidad y diversidad de las familias, se ha detectado el riesgo de simplificación cultural cuando el profesorado se apresura a traer la cultura de la casa a la escuela o bien a utilizar algunos elementos culturales de las familias con una mirada folclorizadora y una perspectiva esencializadora. Utilizar este método no es simplemente una forma de extraer elementos de la familia e importarlos a la escuela, sino que debe servir para **innovar en el aula a través de sentidos y conocimientos que normalmente no están acogidos en lo que se habla y enseña** en ella. Para ello son necesarios tiempo y espacio. Zhan-Yu y su equipo (2023) señalan cómo el trabajo con esta metodología, cuando se ve interpelado por una perspectiva crítica y sistémica, puede ayudar al personal educativo a descentrar la mirada etnocéntrica, deconstruir la normatividad blanca sobre la cultura y ayudar a reconocer situaciones de dominancia y discriminación estructurales que afectan al alumnado y a sus familias.

Enfocar hacia los fondos de identidad

Como acabamos de ver, el trabajo con fondos de conocimiento pretende transformar las relaciones de la escuela con las familias, así como cuidar el sentido del aprendizaje para el alumnado y legitimar sus conocimientos. Ahora bien, conviene prestar atención a varios elementos. Cuando se abordó esta metodología en educación secundaria, se evidenció que la adolescencia es un momento del ciclo vital en el que las motivaciones y

significados están en reconstrucción y experimentando tensiones, muchas veces en oposición a fondos de conocimiento familiares o comunitarios (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Esto sucede ya que, durante esta etapa, existe una búsqueda de diferenciación del colectivo para definirse como singular, como persona única con voz propia. Al mismo tiempo, al abordar las relaciones casa-escuela, es preciso tener en cuenta que durante la adolescencia la relación directa con la escuela pasa a un primer plano en tanto que va aumentando la responsabilidad sobre la propia vida, con menos injerencia de la tutorización familiar.

Así, para trabajar en estas etapas, más que recoger aquello que es propio de la familia, lo adecuado es una interpelación directa a las y los adolescentes que aprenden mediante técnicas pedagógicas, realizando preguntas sobre su identidad y su persona, como veremos en las siguientes páginas. Esto es, **enfocar sus propios fondos de identidad, los elementos que dan base a su exploración y construcción identitaria** (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Estos serán espacios de su vida cotidiana o manifestaciones culturales populares (música, audiovisual, formas de vestir...) que sirven para tomar posiciones en el mundo, autonarrarse y narrarse a los demás. Por supuesto, muchos fondos de identidad pueden corresponderse con elementos comunes a la familia, pero otros conciernen a nuevas adscripciones que se van tomando.

Tenemos un ejemplo claro de esto en el trabajo de Daniela Díaz Santos (2024) en Uruguay. En este, el alumnado universitario procedente del campo hacía referencia a la importancia del paisaje rural, a las tareas colectivas de manejo del territorio o a la radio como medio de conexión, todos ellos elementos que definían como característicos de su ruralidad. Al mismo tiempo, les resultaban también claves las rutinas de convivencia entre pares en el ambiente urbano de Montevideo.

Esta forma de proceder no sirve únicamente para reconocer sus referentes culturales y dar sentido al aprendizaje, sino también para acompañar o apoyar un proceso de creación identitaria que, en muchos casos, puede resultar turbulento o doloroso, especialmente en coyunturas de conflictividad entre referentes culturales. Vamos, a continuación, a concretar dos maneras de construirlas.

Multimetodología autoetnográfica extendida

Inicialmente, la aproximación escogida para acompañar al alumnado en sus fondos de identidad fue la **autoetnografía**, mediante la articulación de lo que se dio en llamar la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) (Esteban-Guitart, 2012). Se trata de una serie de técnicas de generación de información con un claro foco identitario que, combinadas, ayudan a crear una representación de «quién soy en relación con el contexto cultural (multicultural) en el que vivo». Si bien se han elaborado múltiples técnicas y realizado una combinación variable para cada ocasión, en general, podemos sintetizar cuatro tipologías:

- **Entrevistas abiertas en profundidad.** Se conducirán con apoyo en el plano verbal para preguntar sobre la propia historia de vida, la co-

tidianidad, las expectativas y/o la relación con los fondos de conocimiento de su comunidad.

- **Dibujos identitarios revisados.** Supone la elaboración de representaciones pictóricas o bien de la misma persona o de elementos identitariamente relevantes para ella. En este caso es fundamental no solo la creación en sí, sino la explicación de esta representación por parte de quien la hace, para darle sentido y recoger más elementos.
- **Artefactos-rutinas-formas de vida.** Aquí agrupamos diferentes técnicas que tienen que ver con el registro del día a día y que buscan tener conciencia de cuáles son aquellos elementos culturales utilizados y apreciados. Pueden emplearse fotografías, diarios de semana, anecdotarios o cualquier otro material análogo que, recogido, pueda ser integrado en la conversación y/o puesta en común.
- **Mapas psicogeográficos.** Estos mapas están destinados, grosso modo, a organizar algunas adscripciones identitarias. El círculo significativo, por ejemplo, consiste en representaciones gráficas en las que se sitúa al propio individuo y, alrededor de él, van organizándose tanto personas significativas en la vida, como lugares y prácticas culturales en las que participa. Cuanto más próximo a la persona, más relevante resulta.

En el ejemplo ya comentado de Díaz Santos (2024), que desglosamos a continuación, podemos apreciar una muestra clara de la combinación de estas técnicas. El inicio del proyecto fue una entrevista biográfica en profundidad, a la que siguió un dibujo identitario para su posterior comentario. También se empleó la técnica de la **«caja de herramientas», en la que el alumnado describía aquellos instrumentos relevantes para su propia vida**. Luego, durante un período de tiempo prefijado, el alumnado sacó fotos de sus rutinas para tratarlas en una ulterior puesta en común. En la última entrevista, realizada como cierre, construyeron un mapa relacional en el que colocaron personas, instituciones y escenarios de la actividad. A continuación, se detallan algunos ejemplos.





Apuntes, libros, celular, valija, computadora
 Quise poner lo que más, lo que para mí, lo que uso ahora, los libros, apuntes, celular que es una herramienta que yo uso mucho en todo, fue lo que use para venir de Montevideo y poder adaptarme, la valija que representa también el irme a Montevideo, para llevar todo, algo útil llevar todo lo que se precisa y es representativo también en irse a otro lugar. La computadora, que es una herramienta de estudio.

Foto de Rutina (Díaz Santos, 2024)

Caja de herramientas (Díaz Santos, 2024)]

Esta forma de proceder se encuentra **a medio camino entre un proceso educativo y una metodología de investigación sobre el transcurso de construcción identitaria**, lo que requiere de una inversión significativa de tiempo tanto en diseño de la actividad como en acompañamiento de cada estudiante. Es posible simplificar el proceso utilizando sólo algunas técnicas y no todo el paquete de herramientas pedagógicas comentadas, pero el formato individual cuenta con limitaciones en las aulas. Para superar estos obstáculos, se han explorado maneras grupales y más operativas para trabajar con fondos de identidad en el espacio académico, entre los que cabe citar el ejemplo del equipo liderado por Zhang-Yu y García-Díaz que se explora a continuación.

Exploración de fondos a través del arte

Este programa, que dieron en llamar **Identit-art** (Zhang-yu al., 2021; García Díaz, 2023), se desarrolló con grupos de educación secundaria de un barrio barcelonés con marcada naturaleza intercultural. En este entorno, el alumnado navega irremediablemente entre adscripciones identitarias de la escuela, sus comunidades o nuevos grupos con los que va confluyendo.

En este contexto, la acción educativa contaba con un claro carácter antirracista vía el reconocimiento y legitimación de realidades y formas de vida, así como a través de expresiones que la escuela a menudo pasaba por alto o directamente desestimaba. Durante un trimestre, el proyecto ofreció una variedad de formas de expresión artística para manifestar los diferentes elementos que se exploraban.

Se desarrolló, en primer lugar, el círculo significativo de cada estudiante. A lo largo de las sesiones siguientes se exploraron: a) las **prácticas identitarias**, b) los **fondos sociales de identidad** (grupos de los que formaban parte) y c) los **fondos geográficos e institucionales**. Finalmente, se cerró el proyecto con la **creación de un libro de artista en el que se recogió el conjunto de la obra dándole un sentido integrador**.

En cada encuentro, se buscaba **representar esos fondos a través de** una de estas tres **formas de creación**: la **verbal**, la **pictórica** y la **performativa** o de **actuación**. En todos los casos se presentaban dinamizadas por una educadora, ofreciéndolas al alumnado para su libre elección, si



bien con la intención de que, una a una, explorasen todas a lo largo del semestre. Gracias a estas sesiones de exploración y descubrimiento, **en los propios procesos de creación se fueron manifestando conflictos y reivindicaciones a través de procesos sociales de minorización, que se acompañaron de aquellas formas culturales que el alumnado poseía para afrontarlos** y que también fueron plasmadas en los libros de artista.

Ejemplos de libros de artista (Zhang-yu et al., 2021)

Reflexión metodológica

En ambos ejemplos («multimetodología autoetnográfica extendida» y «exploración de fondos a través del arte») vemos que, a diferencia de lo que ocurre en la metodología clásica de los fondos de conocimiento, las dinámicas no tienen como objetivo recuperar unos fondos que luego se vayan a articular durante las prácticas educativas. Al contrario, **el propio proceso de búsqueda y construcción identitaria se sitúa en el centro y se convierten en el proceso de aprendizaje, durante el que el alumnado puede abordar conocimientos (geográficos, institucionales, etc.), así como promover el pensamiento reflexivo y poner en práctica habilidades de expresión en diferentes modalidades.**

Esta metodología consiste más en proporcionar una caja de herramientas que en trazar una ruta para seguir de forma exhaustiva. Para ello, propone el uso de diferentes técnicas, preferiblemente una combinación que incluya dinámicas de las cuatro categorías que se exploran a continuación. La tabla 1 recoge diversas herramientas con las que elaborar una multimetodología autobiográfica extendida (MAE) adaptada a cada situación. Al preparar una MAE ha de tenerse en cuenta que difícilmente se logrará una buena práctica si se incluye solamente una o dos técnicas; para lograr un buen resultado, **es preciso que las dinámicas se complementen entre sí, permitiendo ofrecer una visión más íntegra.**

Tabla 1 Posibilidades para la multimetodología autobiográfica extendida (MAE)

ENTREVISTAS ABIERTAS EN PROFUNDIDAD	
Utilizar las posibilidades del diálogo para fomentar la autoconciencia, establecer una relación con quien entrevistamos, tener puntos de partida para explorar y explicar, o dar contexto a la información recogida de otras técnicas que no esté clara.	
Historia de vida (McAdams)	Entrevista de fondos de conocimiento (Arizona)
Centrada en una narración para dar sentido a la propia vida y conectar vivencias, personas, contextos...	Enfocada a detectar los fondos de conocimiento, con preguntas que no se centran en la propia persona, sino en los saberes que recoge de la familia y comunidad.

TÉCNICAS PROYECTIVAS			
Utilizamos la proyección artística para analizar y reflexionar. Fundamentalmente elaborado a través del dibujo identitario e identit-art.			
Dibujo identitario revisado	Tarea identitaria de las 10 definiciones	Escenificación de eventos o rutinas	Libro de artista
Consiste en el dibujo con el que la persona se identifique, ya sea de sí misma o de alguien cercano/a, y que luego debe ser explicado en una entrevista.	Al tener que definirse de 10 maneras diferentes, la persona se ve dirigida a una exploración de su pluralidad y de multiplicidad de referentes y, muchas veces, contradicciones.	Nos permiten acceder a otro plano de representación donde se ven diferentes dimensiones de la realidad y se fomenta el debate.	Recogida de diferentes obras de carácter identitario, ya sean escritas, pictóricas o de cualquier otro tipo, para verlas en su conjunto y dar un sentido conectado. Podemos, así, ver también pluralidad, sinergias y contradicciones.

ARTEFACTOS - RUTINAS - FORMAS DE VIDA			
Buscamos detectar y hacer consciente a la persona de su día a día de qué cosas son relevantes en su transcurso.			
Diario de la semana	Detección de artefactos	Caja de herramientas	Rutinas a través de fotografías
Recogida de la rutina de una semana como unidad de tiempo periódica y relevante.	Identificación de qué elementos materiales o inmateriales apoyan su quehacer diario.	Se identifican los cinco artefactos o herramientas más importantes para poner en una caja imaginaria.	Plasmamos de forma fotográfica las rutinas relevantes, bien por tener un valor especial o bien por ser consistentes.

MAPAS PSICOGEOGRÁFICOS Y CÍRCULOS SIGNIFICATIVOS			
Estos mapas sirven para que la persona se sitúe en relación con diferentes elementos de su vida y contexto.			
Cronograma	Xenograma	Ecomapa (círculos significativos)	Mapa relacional (círculo significativo)
Establecer una secuencia de acontecimientos, tanto de su vida o rutina diaria (puede ser la representación del diario de semana o semejante) como de su desarrollo en el tiempo (en qué punto se encuentra considerando el pasado y lo que quiere hacer después).	Una suerte de árbol genealógico que pone en contexto a la persona con las relaciones y acontecimientos que se dan en su familia.	En este caso, la persona se sitúa en relación con las instituciones (escuela, iglesia, deporte...) o lugares con los que se vincula.	Aquí buscamos conocer la ligazón con otras personas: quién es más próxima o relevante en relación con la persona que se está explorando.

Elaboración propia a partir de Esteban-Guitart (2012), Zhang-Yu et al. (2023) y Díaz Santos (2024).

El ecosistema educativo y los fondos comunitarios de conocimiento

Un último abordaje de esta perspectiva metodológica tiene un enfoque más comunitario y se centra en la articulación conjunta de la escuela con diferentes elementos y agentes de su ecosistema educativo (Bronfenbrenner, 1987) con los que el alumnado puede sentirse identificado. Originalmente se propone el nombre fondos comunitarios de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart et al., 2022), pero en este proyecto nos referiremos a **fondos de conocimiento comunitarios** (FCC), por la redundancia que la palabra identitaria pueda tener.

Los elementos nucleares de esta forma y trabajo son 1) la existencia de objetivos comunes y 2) el codiseño en las formas de hacer. **Se busca encontrar un elemento que sea identitariamente relevante en el territorio y/o un agente educativo (generalmente, un centro escolar) para activar el ecosistema educativo extendido a través de él.** Este ecosistema está compuesto por el conjunto de realidades que conforman el entorno del centro educativo, por ejemplo, negocios locales, administración municipal, asociaciones, vecindad especialmente implicada, grupos de investigación, etc. Todos ellos son ejemplos de agentes sociales que pueden colaborar con fondos comunitarios tan diversos como un yacimiento arqueológico, un bosque o un saber. Se trata de **articular una ecología del aprendizaje que, por una parte, conecte la vida dentro y fuera del centro educativo y, por otra, ponga en valor en el ámbito académico elementos que ya lo tienen a nivel comunitario.**

Cuestiones relevantes de esta forma de articular son la coordinación en la colaboración (definir qué papel juega cada agente) y el enfoque hacia un objetivo común con **perspectiva de mutualidad** en su consecución. No se trata de un intercambio, sino del **cuidado y valorización de un elemento querido por las y los diferentes agentes**. También es fundamental trasladar al alumnado el sentido de lo que están haciendo, así como de hacer visible que las acciones que se van llevando a cabo forman parte del mismo proyecto.

Entre este tipo de iniciativas, pueden citarse ejemplos de trabajo escolar tales como aquellos con yacimientos arqueológicos locales, con paisajes naturales singulares o con memoria popular de un barrio a través de la radio. Centrándonos en lo que nos incumbe **dentro del proyecto de investigación GESUSA, es de especial interés el trabajo con comunidades de montes vecinales en mano común, Biocultura para un Monte Vivo**, desarrollado en colaboración con la Plataforma pola Defensa do Monte de Rianxo y el IES Félix Muriel de ese mismo municipio coruñés (García-Romero et al., 2023).

En este caso, el objetivo fue determinado por unos grandes incendios forestales que forzaron la evacuación del instituto, lo cual creó una experiencia colectiva de riesgo. En ese contexto, tanto las comunidades de montes vecinales (agrupadas en la Plataforma pola Defensa do Monte) como el propio centro educativo percibieron la problemática del abandono del rural y de una incorrecta gestión del monte, que lo había relegado a un estado de infestación de especies pirrófitas. Ante esta realidad, se propusieron establecer una colaboración para la restauración ecológica, tanto para tener efectos inmediatos (eliminación de especies invasoras, sensibilización de la población) como para mostrar el mundo de los montes comunales al alumnado y promover el relevo generacional en su gestión comunitaria.

Esta propuesta arremolinó más agentes sociales, como el propio ayuntamiento, otros centros educativos y las cofradías de pesca; durante su desarrollo, el alumnado participó, principalmente, en cuatro líneas:

- **Discusión y diálogo con agentes sociales implicados.** En el instituto se desarrollaron charlas y talleres con participantes a quienes entrevistó parte del alumnado. Es relevante situar aquí el liderazgo por parte de mujeres tanto de comunidades de montes como de las cofradías. Estos debates continuaron en actividades de reflexión sobre la relación entre sociedad y naturaleza, con foco en la sostenibilidad.
- **Restauración ecológica.** Mediante la eliminación de especies invasoras y plantaciones restaurativas tanto en el propio espacio verde del centro como en los montes comunales.
- **Contar la propia historia.** A través de entrevistas a la vecindad y familias, el alumnado pudo hacerse una idea de los usos históricos del monte, así como de los cambios que en él se dieron a través de, primero, la repoblación forestal y, después, como resultado del abandono del manejo y expansión de especies invasoras. Posteriormente, en el aula, que pusieron en común sus hallazgos. Paralelamente, realiza-

ron un documental sobre el propio proceso educativo desarrollado en torno a las vivencias y situaciones provocadas por el incendio.

- **Ideación de posibilidades para la gestión forestal.** A través de la recogida de información, debate y ejemplos de iniciativas concretas de diferentes comunidades de montes, el alumnado realizó actividades propositivas sobre cómo gestionar el monte de una forma sostenible económica y ecológicamente.

Esta iniciativa, además, derivó en colaboraciones ulteriores, tanto en programas educativos de corte ambiental más amplios como en el abordaje formativo de otras comunidades de manejos de común (ej.: el caso de las traídas de aguas).



03. EN LA MIRADA Y EN LAS MANOS DE GESUSA

Como hemos apuntado, la tradición de los fondos de conocimiento está fuertemente enraizada en la educación culturalmente responsable, centrándose en revertir procesos de minorización de grupos culturales. Su objetivo es **legitimar** saberes desacreditados desde la perspectiva hegemónica y **construir relaciones más justas e igualitarias entre la escuela y sus comunidades**, especialmente con los grupos culturales sobre los que la escuela ha ejercido discriminación y dominancia.

En relación con esto, en el proyecto «Género, Sustentabilidad y Saberes Rurales», argumentamos que la cultura campesina ha sufrido un proceso de minorización, más acusado, si cabe, en el caso de la participación social y de los saberes de las mujeres. De ahí surge la lógica de aplicar esta perspectiva pedagógica para su estudio.

Entendemos que desarrollar el trabajo educativo en este marco y sobre la citada temática supone cimentarse desde una conciencia de la **necesidad de abordar el antirracismo y la pedagogía culturalmente responsable**. Para lograrlo, debemos cuidarnos de no caer en líneas de trabajo esencialistas o que prioricen unas tradiciones culturales frente a otras. De hecho, aspiramos a todo lo contrario, a que **la reivindicación del saber de las mujeres rurales debe implicar la reclamación y legitimación de todas ellas, con sus diferentes bagajes y referentes culturales, teniendo en cuenta que algunas estarán atravesadas, además, por diferentes formas de racismo**. Entre otras cuestiones, esto supone que ha de evitarse que el abordaje de la cultura labriega preste atención únicamente a «lo que se cultiva aquí» y «cómo se hacían las cosas aquí»: es fundamental incorporar todas las voces que hay en el aula y que pueden tener otras referencias (lo que puede dar pie a hablar de similitudes y diferencia, así como de sus causas). Además, este método de trabajo implica desarticular la mirada etnocéntrica (con la que no concordamos) que define la comunidad (nosotras/os) de una manera excluyente o, cuando menos, segregadora. Al implementar esta metodología, **es clave acoger y trabajar con las diferentes manifestaciones y referentes de la cultura campesina** tanto las que puedan estar en el bagaje cultural del alumnado en las aulas como aquellas que les resulten desconocidas y cuyo descubrimiento pueda ampliar su mirada.

En las siguientes páginas se recoge una propuesta de cómo entrelazar los fondos de conocimiento en una investigación que tiene por objeto poner en valor los saberes ambientales de las mujeres rurales. Iniciamos su presentación con unas consideraciones generales para luego proponer algunas formas de trabajo concretas. No obstante, por supuesto, existirán muchas otras maneras de articularlas en los casos específicos que pueden encontrarse en las aulas, en función de las características del centro y del alumnado de cada curso.

Consideraciones generales

Existen determinadas cuestiones susceptibles de aplicarse de manera generalizada para adaptar la pedagogía de los fondos de conocimiento al estudio de los saberes y prácticas de las mujeres rurales. Para gran parte del profesorado, esta será una realidad muy próxima, ya que distintos miembros del equipo docente pueden tener referentes vitales más o menos próximos que habitaron y vivieron esa realidad (antepasadas, vecindad, etc.). Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que esa posible proximidad al objeto de estudio no evita que **la mirada pueda estar atravesada por estereotipos generados en el discurso público que calan en todas las capas de la sociedad, normalizándose. Por ello, es fundamental comenzar por un proceso de replanteamiento de los significados y de las miradas propios.**

Reivindicar los cuidados sin reducirse a ellos

Afirmar que las labores relacionadas con los cuidados de las personas y las comunidades fueran asignadas culturalmente a las mujeres, que las desempeñaban sin remuneración ni reconocimiento social, no resulta novedoso. Aun así, es importante recalcarlo, puesto que esta situación, de por sí, supone una reducción de la presencia de las mujeres en el espacio público y una carga de trabajo históricamente desigual en razón de género. **En el caso de las mujeres rurales, estos cuidados incluyen también aquellos que tienen que ver con la relación sociedad-naturaleza:** no estamos solo ante el **sostenimiento de comunidades**, sino **de ecosistemas**, es decir, el sostenimiento **de la vida**; como argumenta el ecofeminismo, **ellas fueron poderosas fuerzas de reproducción** (Barca, 2022).

Por una parte, resulta necesario partir del hecho de que dichos **trabajos de cuidados** no son simplemente cargas naturalmente asumidas, sino que **implican una serie de prácticas culturales y saberes históricamente acumulados, culturalmente contruidos y socialmente distribuidos tremendamente valiosos como contenido de aprendizaje.**

Sin embargo, por otra, **es fundamental elaborar este trabajo de reconocimiento sin reducir a las mujeres rurales a dichos cuidados (obviando su papel en las faenas productivas, por ejemplo) o bien sin darse cuenta de la incoherencia histórica de presentarlos como única posibilidad.** En el discurso público actual solemos ver las referencias a las mujeres rurales como sacrificadas y abnegadas responsables de volver a equilibrar la relación de la sociedad con el medio ambiente, otorgándoles, así, una carga de responsabilidad injusta e inasumible que ha quedado reflejada en múltiples campañas publicitarias y discursos públicos desde los poderes públicos.

Esta esencialización suele ir acompañada también de una representación única de la mujer rural: aunque en los últimos años se han dado cambios, la imagen hegemónica es la de una mujer mayor, identificada con un nivel educativo bajo, que pasó toda la vida en el lugar donde nació, sin ocio y siempre dispuesta a servir a otras personas. **Es imprescindible visibilizar y reivindicar la existencia de una enorme pluralidad en las mujeres rurales.** Además, para promover una aproximación ajustada y



Campaña de la Xunta de Galicia por el día de la mujer rural, 2021

realista, **es fundamental destacar su dominio de fondos de conocimiento vinculados a los cuidados, dando también visibilidad a su trabajo productivo, oficios o gobernanza comunitaria.**

Para descubrir y visibilizar esta realidad plural es preciso analizar la relación que nuestras propias vidas tienen con aquello que realizan las mujeres rurales, ya que podemos descubrir la existencia de vínculos indirectos, así como de nexos de difícil identificación o poco visibles. Promoviendo este tipo de mirada, el alumnado puede aproximarse a sus fondos de identidad y vincularlos con elementos familiares y con

mujeres rurales (de mayor o menor proximidad) que contribuyen a los recursos de identidad específicos que van descubriendo.

Reconsiderar lo que significamos con familia

La palabra familia, especialmente en el contexto escolar, puede llevarnos rápidamente a una representación social simplificada de familia nuclear moderna en la que existen las personas tutoras, la criatura y, de haber, hermanas y hermanos. Por eso, un aspecto sustancial reside en no asumir la conformación del núcleo familiar, que puede ser diverso (lo cual debe tenerse en cuenta en todos los casos, no sólo en este). En el caso concreto en que tomamos a las mujeres rurales como sujetos protagonistas, tenemos que prestar atención a que, aún hoy, **el acceso a fondos de conocimiento relacionados con la ruralidad debería tener una perspectiva comunitaria.**

Por una parte, los fondos serán habitualmente compartidos y manejados en el contexto de lo que podemos llamar **familia extensa**, por lo que se encontrarán muchos más elementos de saberes y prácticas relacionados con la gestión de los recursos naturales y el territorio en la interacción entre las mujeres objeto de estudio y diferentes personas y generaciones de sus comunidades. Esto, a nivel práctico, puede influir, por ejemplo, en el marco del espacio y tiempo de trabajo que deba escoger el alumnado. Así, puede que una reunión familiar en casa de una abuela durante una tarde de fin de semana, cuando se juntan varias personas de la familia, sea más adecuada que, pongamos por caso, una cena o visita una tarde de semana. Igualmente, debería pensarse en aprovechar el momento durante el que se puedan juntar varias personas de la aldea.

Incluso cuando la familia extensa no esté disponible debido a, por ejemplo, procesos migratorios, las familias migrantes tendrán, en muchas

ocasiones, redes de apoyo vecinales con las que convivan de manera estrecha. Al mismo tiempo, se podría echar mano de la interacción habitual con su lugar de origen mediante videollamada para contactar con mujeres que habiten el rural. La inclusión de estas personas será adecuada para ver más allá de un contacto que, hasta cierto punto, sería artificialmente individualista, ya que **las relaciones comunitarias son el hábitat de los fondos de conocimiento**. Además, estos contactos también permiten que, al compartir experiencias, salgan reflejadas las **múltiples ruralidades** existentes.

Algunas ideas de fondos a los que apuntar

Precisamente, desde una perspectiva no estereotipada, es relevante tener siempre presente la necesidad de activar una mirada abierta a lo que pueda aparecer, a la enorme diversidad de saberes y prácticas que se pueden hallar. En este sentido, lo más importante es aplicar una **perspectiva etnográfica inductiva**, es decir, aprender a detectar lo concreto mediante la observación participante en los hogares (u otros entornos propios de la familia) y las entrevistas, para luego extraer interpretaciones y conclusiones. Pero, con la intención de colaborar en esta fase de observación, presentamos algunos posibles elementos de atención.

- ▶ **Conocimientos de gestión de la casa.** Estos fondos abarcan, por supuesto, la gestión económica, de higiene y salud desde el punto de vista de la organización, las rutinas que sostienen la convivencia, los materiales, los recursos naturales, la gestión del tiempo y de los espacios, los cuidados a personas en situación de enfermedad y dependencia, los saberes culinarios, etc. Esta gestión del hogar no implica únicamente mirar de puertas para adentro, sino que debemos tener en cuenta aquello que se ubica en el concepto extenso de casa. Así, además de la vivienda, incluye también espacios anexos y próximos, como pueden ser pequeñas huertas de autoconsumo, explotaciones ganaderas pequeñas que se manejen en las inmediaciones del hogar (normalmente, con ganado menor: conejos, gallinas, etc.). Esta realidad implica necesariamente que estos fondos remitan, además de a seres humanos, a otras especies animales y también vegetales.
- ▶ **Conocimientos de gestión de las explotaciones.** Saberes relacionados con las labores agrarias que se realicen, ya sean agrarias propiamente dichas, silvícolas, ganaderas o artesanales. Se trataría de identificar y describir los distintos manejos individuales de los recursos: las herramientas y maquinaria, los tiempos dedicados a cada labor a lo largo de un día, así como si son cotidianas o estacionales. Más allá de los modos de producción (qué se siembra, sistemas de riego y fertilización, labores de acondicionamiento: poda, roza, etc.-), interesa la transformación (de alimentos a comidas, por ejemplo) y, en su caso, las acciones de venta/intercambio que protagonizaban las mujeres.
- ▶ **Participación en los comunes.** Más allá del conocimiento relevante para el manejo de la casa, encontraremos conocimientos sobre cómo gestionar el espacio y los recursos comunes (ya sean de propiedad colectiva, ya pública).

- **La herencia colectiva:** toponimia y su sentido, memoria oral, elementos patrimoniales, celebraciones y momentos de encuentro a lo largo del año.
- **Las prácticas y conocimientos ligados a la gestión efectiva del territorio:** montes, caminos, traídas de agua, playas y puertos, lechos de los ríos..., tanto con respecto a cómo mantenerlos como a qué tipo de recursos permiten obtener.
- **La participación comunitaria en sí misma para la gobernanza de esos espacios y recursos comunes:** procesos de toma de decisiones; historia de relaciones entre diferentes personas del entorno que explican el contexto actual; ejercicio de cargos de gestión u oficios ejercidos relacionados con estos, como ganadería (ej.: pastoreo comunitario), marisqueo, silvicultura, etc.

Moverse entre metodologías

Como creemos haber transmitido, esta perspectiva educativa no es estanca ni predefinida. Cuando la actividad alcanza su sentido pleno, **el trabajo con fondos de conocimiento es, más bien, artesanía en tanto que se aprende a medida que se va construyendo**. Además, durante dicho proceso, cada docente en cada contexto (educativo y/o geográfico) debe ajustar la manera de hacer o metodología a las dinámicas que tengan mejor encaje en su aula para lograr el beneficio de su alumnado concreto.

En este punto, cabe relacionar entre sí las tres aproximaciones que se han presentado a lo largo de esta guía. Así, a través de los fondos de identidad pueden descubrirse fondos de conocimiento comunitarios (FCC). Por otro lado, el trabajo con los FCC puede facilitarnos la posibilidad de establecer suficiente confianza con una familia o grupo de ellas como para llevar a cabo una visita y observar los fondos de conocimiento in situ. Además, una familia visitada puede darnos a conocer un FCC que puede abordarse posteriormente en el aula o servirnos para interpelar al alumnado sobre un aspecto identitariamente relevante. Este, a su vez, podría dar paso, por ejemplo, a la realización de un dibujo identitario sobre esa temática.

Dado que las posibilidades pueden emerger de forma diversa en cada caso concreto, es aconsejable que los proyectos se inicien de una manera abierta, si bien teniendo presente que, para que la actividad tenga objetivos claros y resultados concretos, debe tener también límites. No hay necesidad, reiteramos, de trabajar fondos de todo el alumnado; se trata de identificar saberes y prácticas que no están valorados y legitimarlos (como los de las mujeres rurales), que parece que no están, pero que atraviesan toda la comunidad. Para eso no es preciso acumular sujetos, sino definir aquellos de especial relevancia, ya que han sido objeto de intensa invisibilización. Con tan solo tratar algunos sujetos y algunos saberes será un punto de inicio relevante para un cambio de perspectiva en el alumnado y para encontrar futuros temas y prácticas educativas.

Presentamos, a continuación, cuatro articulaciones pedagógicas con las que pretendemos ejemplificar cómo trabajar con las tres perspectivas: 1) fondos de conocimiento, 2) fondos de identidad y 3) FCC. Debido al carácter emergente de esta pedagogía y a la pretensión de sintetizar este documento guía, no se llega a la máxima concreción, pero consideramos que lo expuesto ayudará a los equipos docentes a formular diseños finales adecuados a sus contextos.

Huerta de Autoconsumo como centro

En un terreno diferente al de la agricultura productivista, **la huerta de autoconsumo ha sido un campo históricamente feminizado en muchos sistemas agrarios, en tanto que quedó vinculado a los cuidados de la familia y de la casa**. Por tanto, las mujeres rurales han sido y, por lo general, aún son, gestoras y custodias de recursos (semillas, técnicas, etc.). Se trata de **conocimientos y haceres de un espacio agrícola definido por la adecuación a las condiciones climáticas y la producción de productos orgánicos diversos y de temporada**.

Las tareas en la huerta suponen trabajar con lo más básico para la vida humana: la alimentación. Además, guardan relación con otros procesos vinculados a ella que también pueden aportar mucho al aula, como son: la cocina, la conservación higiénica de los alimentos, la dieta e incluso las relaciones de vecindad (intercambio de semillas, plantas, productos, etc.).

Por otro lado, aunque tuvo injerencias de los procesos derivados de la implantación de la revolución verde en el agro (como puede comprobarse en el uso de pesticidas, materiales plásticos y determinada maquinaria), este tipo de agricultura a pequeña escala continúa guardando prácticas de una agricultura orgánica de policultivo, como son, entre otras, las rotaciones y asociaciones de cultivos o el acolchado de la tierra. Estas prácticas remiten a esos **saberes aprendidos de boca en boca por cada generación de mujeres y mejorados a partir de la experiencia práctica**.

Aquí proponemos utilizar un **modelo pedagógico de los fondos de conocimiento para poder abordar la realidad de la relación entre mujeres y recursos naturales a partir de las huertas** y otros procesos que se relacionan con estas. Llevar este tipo de propuesta a las aulas permite **subrayar el enorme valor de los saberes femeninos en términos de sostenibilidad ambiental**.

Procedimiento

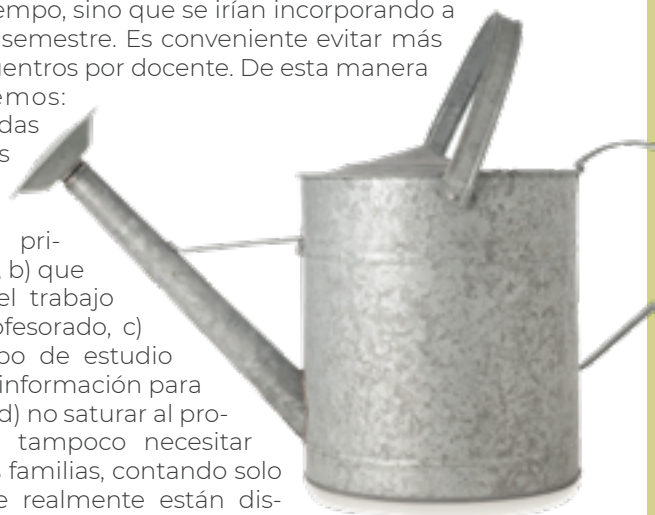
1. **Identificación del grupo de estudio.** El primero será identificar quién puede formar parte del grupo de estudio. Debemos tener en cuenta, en todo caso:
 - a. Si disponemos de una huerta escolar, las personas más implicadas en esta deberán estar en el grupo motor, para articular bien los dos ámbitos.
 - b. Intentaremos contar con especialistas de apoyo en el campo de la agricultura, los estudios de género y la etnografía. Por ello, es be-

neficioso que el equipo esté integrado por docentes de distintos ámbitos o que cuente con apoyo externo de especialistas.

- c. En caso de no poder contar con personas de apoyo con conocimiento especializado (bien del propio centro o externas), es importante organizar una formación previa, especialmente sobre cómo generar información a partir de la observación y las entrevistas.

2. Identificación de familias para visitar. Paralelamente, comenzamos a identificar qué familias podremos visitar para hacer la observación de la huerta. Este proceso puede llevarse a cabo apoyándose en el conocimiento ya disponible en el centro; a través de alguna sesión de exploración llevada a cabo con el alumnado en las aulas; o difundiendo un convite en los canales de comunicación habitual entre el centro y las familias. Para decidir las visitas, tendremos en cuenta:

- a. La existencia de una relación de confianza con la familia o la expectativa de poder establecerla. Por supuesto, serán prioritarias aquellas con voluntariedad.
- b. Abarcar la mayor diversidad cultural posible en el centro.
- c. En situaciones de migración, cambios de domicilio u otras casuísticas, puede que contemos con mujeres con conocimientos de agricultura, pero sin huerta en este momento concreto. Aun así, entrevistarlas puede aportar un conocimiento valioso, especialmente si es posible realizar una visita a su entorno (ej.: su casa) para que den cuenta de lo que suponía tener un pequeño terreno y de lo que ha cambiado al carecer de él (compra de alimentos, preparación de comidas, a qué se dedica el tiempo que antes era para el cultivo y cuidado de la tierra, etc.).
- d. No limitar la posibilidad de participación en la actividad a la familia nuclear; los casos en los que pueda contarse con la familia extensa, e incluso las mujeres de la vecindad, puede resultar enriquecedores.
- e. Realizar las visitas/entrevistas por todo el profesorado involucrado en el programa de fondos de conocimiento, pero de manera gradual. Esto supone que no todo el profesorado las llevaría a cabo al mismo tiempo, sino que se irían incorporando a lo largo del semestre. Es conveniente evitar más de dos encuentros por docente. De esta manera conseguiremos:
 - a) que todas las personas tengan una experiencia de primera mano, b) que se reparta el trabajo entre el profesorado, c) que el grupo de estudio cuente con información para el diálogo y d) no saturar al profesorado ni tampoco necesitar demasiadas familias, contando solo con las que realmente están dispuestas/interesadas.



3. **Visitas.** Han de llevarse a cabo tras haber recibido una formación mínima. Lo mejor es en sus huertas, pero también es posible que se ajusten otros contextos ligados a la alimentación, tales como las cocinas, espacios de almacenamiento y tratamiento de los alimentos, etc. Estas visitas permiten dos tipos de recogida de información:
 - a. **Observación.** Atender a la estructura de la huerta, el tipo de cultivos y su estacionalidad, los elementos que se utilizan para su construcción, aparatos y herramientas, formas de trabajo, etc. Esta observación, en gran medida, sirve de punto de partida para la entrevista. Puede complementarse con la realización de fotografías (siempre previa petición de permiso) o de dibujos.
 - b. **Entrevista.** La lectura e interpretación propia del espacio de huerta se completa con la realización de una entrevista, más o menos formal, en la que se da voz propia a sus gestoras. Es conveniente que, en el momento de la formación, se elijan algunos temas que interesen especialmente, pero sin preparar un guion cerrado, ya que la observación deberá servir para encaminar muchas preguntas: respecto a técnicas, la tipología de plantas vistas, la conservación de los alimentos, en qué tipo de platos se integran los productos de huerta, etc. Nos parece importante señalar que abogamos por el formato conversación con la mujer portadora de saberes, en vez de por lo que puede parecerse más a una entrevista periodística. Al mismo tiempo, consideramos que es relevante grabar el encuentro en soporte sonoro, para lo que siempre solicitaremos consentimiento.
4. **Grupo de estudio y diseño educativo.** Finalizadas las visitas, se reunirá el grupo de estudio (si cada docente haya realizado varias juntas, es importante que se convoquen reuniones de grupo). En estos encuentros se debate el interés de los fondos detectados, se escoge cuáles son los interesantes para abordar en cada ocasión y cómo se debería proceder. Es el momento de abordar temas de relevancia, asegurándose de que se da el mayor reconocimiento posible a los saberes y prácticas de las mujeres rurales que se han rastreado. Entre los posibles temas que pueden tratarse, proponemos los siguientes: la **soberanía alimentaria**, la **salud**, la **diversidad en las formas de cultivo**, la **ecodependencia**, el **consumo de proximidad**, la **producción ecológica**, etc. **Este paso evitará simplificar los conocimientos y prácticas de las mujeres rurales, dándoles un contexto y la valía que merecen en una coyuntura de desagrarización y crisis ambiental.**
5. **Propuesta educativa.** Se diseña, entonces, la propuesta educativa, que puede abordar actividades de diferentes tipos (Varela et al., 2025).
 - a. **Trabajar la propia huerta escolar:** partiendo de lo aprendido de las mujeres visitadas, se ponen en práctica técnicas, conocimientos, cultivos, nomenclaturas, se recuerdan consejos sobre la producción (riego, abono, etc.).
 - b. **Utilizar el conocimiento como contenido:** pueden tratarse temas como, entre otros: las especies vegetales; las formas de cultivo, su diversidad cultural y alimentaria; las relaciones ecosistémicas entre especies; etc.
 - c. **Reflexionar sobre los procesos alimentarios:** podemos abordar el conocimiento relativo al procesamiento de alimentos tanto para su conservación como para su elaboración, tanto de una forma

teórica como de una forma práctica, hablando también de la alimentación en diferentes culturas y lugares del mundo, así como de su sentido.

Encaje curricular y evaluación

Esta actividad está especialmente diseñada para los últimos ciclos de educación primaria, ya que es un momento interesante en la conexión familia-escuela. No obstante, se puede llevar a cabo a lo largo de todo el ciclo formativo. Durante su implementación permitirá abarcar gran parte de la complejidad de los fondos de conocimiento recogidos, tratándolos en profundidad en sus **dimensiones ecológica, cultural (género) y socioeconómica**.

A nivel de áreas de estudio, consideramos que debe tener un tratamiento **transversal**, pues la **no discriminación por razón de género o residencia (rural) y el respeto al medio ambiente**, ejes de la propuesta, también han de ser transversales en todo el currículo escolar.

Con respecto a la **evaluación**, se recomienda que se evalúe **a través de la observación de la participación del alumnado**, sea cual sea el contexto en el que se dé (debate, en la propia huerta, en la cocina, etc.). Además, a través de **listas de cotejo** o **rúbricas** es posible comprobar el desarrollo de los objetivos pedagógicos por parte del alumnado, tal como se ejemplifica, por ejemplo, en la guía didáctica sobre huertas escolares elaborada por Varela et al. (2025), de la que recogemos la posible estructura en las tablas 2 y 3.

Estas herramientas nos permitirán registrar ejemplos y evidencias necesarias para evaluar de una manera sistemática y flexible si cumplimos o no nuestros objetivos. Diferenciamos dos posibles tipos en función de la sistematización que queramos aplicar:

- **Lista de cotejo.** Nos permite comprobar si, a lo largo de la actividad o curso, aparecen determinados indicadores de aprendizaje, lo que permite comprobar si se alcanzan los objetivos.
- **Escalas de observación.** Además de la comprobación de si aparecen o no los indicadores, permite registrar una puntuación de los criterios de evaluación en el rango que se considere adecuado.

Tabla 2 Estructura tipo de lista de cotejo

CRITERIO	MARCAR SI SE OBSERVA	ACTIVIDAD EN LA QUE SE MUESTRA

Tabla 3: Estructura tipo de escala de observación

CRITERIO	PUNTUACIÓN 1 A 5	JUSTIFICACIÓN (eventos o actividades en las que se muestra)

Por otro lado, una **autoevaluación** o **evaluación entre pares** por parte del alumnado nos permitirá visualizar una dimensión tanto de justicia con respecto al grupo de clase como de valoración del proyecto en sí. Por ello, recomendamos formularles (ya sea a nivel aula o individual) las preguntas: a) ¿qué he aprendido?, b) ¿de quién he aprendido? y c) ¿he disfrutado? ¿Por qué?

Oficios, artes y artesanías

A pesar de que, en ocasiones, se convierte en oficios profesionalizados (más o menos exclusivos), las artesanías y artes emergen originalmente de acciones colectivas realizadas para cubrir necesidades cotidianas. **Artefactos y saberes artesanos ofrecen información sobre la relación de la comunidad con su territorio**, en tanto que tienen que ver con el proceso de recoger aspectos del paisaje para convertirlo en realidades de uso humano. Asimismo, **las artes (baile, música, juego) arrojan luz sobre el goce que, muchas veces, se liga al trabajo colectivo en el que participan (como protagonistas únicas o no) las mujeres en el rural**.

Podemos encontrar numerosos colectivos y proyectos de asociaciones en el territorio que se dedican a no perder ese conocimiento, como es el caso de las Espigadoras⁶, Oficios Vivos⁷, asociaciones de juego popular, o el proyecto Espadela (de Arabias)⁸, por citar algún ejemplo.

Todas estas iniciativas son muestra de que, en la sociedad civil, existen colectivos que, conocedores del valor de los conocimientos propios del rural y feminizados, pueden proveer nombres de aquellas mujeres que mantienen esa relación con el hacer productivo vinculado a la reproducción (y no únicamente a lo estrictamente monetario). En este caso, debido a la diversidad que podemos encontrar, optamos por proponer una actividad que recoja la propuesta de los fondos de identidad que interpelen los intereses del alumnado, si bien, luego, cabe transitar hacia formas de fondos de conocimiento.

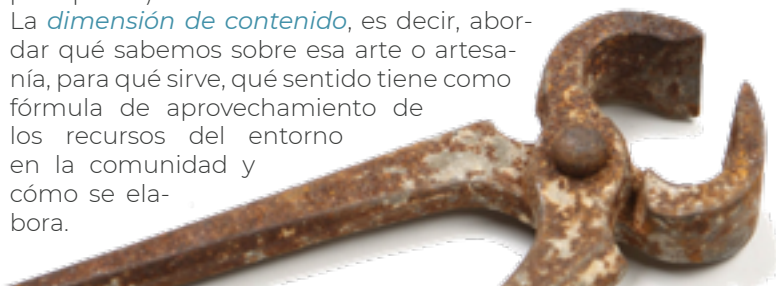
⁶ <https://asespigadoras.blogspot.com/>

⁷ <https://www.oficiosvivos.com/>

⁸ <https://arabias.org/espadela/>

Procedimiento

1. **Círculo significativo.** Esta técnica se lleva a cabo pidiendo a cada estudiante que sitúe los siguientes fondos de identidad:
 - a. Personas importantes en su vida;
 - b. Actividades que les gusta realizar;
 - c. Lugares y espacios que aprecian.
2. **Analizar las identificaciones.** Se pide al alumnado que acuda a las personas identificadas y pregunten:
 - a. Si tienen alguna afición que realicen para entretenerse;
 - b. Si hay algún elemento en la casa o en la huerta elaborado por ellas;
 - c. Si saben canciones o cuentos populares.
 Una vez recopiladas las respuestas a estas preguntas, identificaremos los posibles fondos de conocimiento relacionados con ellas y definiremos las visitas.
3. **Visitas a las familias.** Si no se puede realizar el círculo significativo debido al momento evolutivo del alumnado⁹, la actividad comenzará aquí y llevaremos una metodología como la de las huertas, descrita en la actividad anterior.
Si es posible, acudiremos a las personas identificadas, llevando por delante el interés en su conocimiento para trasladarlo al aula.
 - a. La **entrevista** será, entonces, la clave de esta visita, versando sobre los fondos ya previamente detectados y sobre cómo estos se relacionan con la rutina, el medio y el conocimiento ancestral. Otro tema añadido que resulta importante es el trato directo con la persona entrevistada, su consideración sobre qué piensa que se puede hacer en el aula con este conocimiento, mostrando interés en su opinión y dando ideas y propuestas si la propia persona no lo ve claro.
4. **Grupo de estudio.** Además de debatir los fondos que se aborden, el grupo también prestará atención al modo en que las diferentes labores conectan tanto entre sí como con las actividades y lugares que ha valorado el alumnado. De esta forma, el conocimiento de oficios se suma a estos fondos de identidad ya valiosos para el alumnado.
5. **Articulación pedagógica.** Deberá tener en cuenta cuatro dimensiones.
 - a. La **conexión** tanto entre los diferentes fondos de conocimiento identificados y recogidos, como entre los fondos de identidad señalados por el alumnado (en el caso de haber recogido esos fondos identitarios, ya que en edades tempranas no haremos ese paso previo).
 - b. La **dimensión de contenido**, es decir, abordar qué sabemos sobre esa arte o artesanía, para qué sirve, qué sentido tiene como fórmula de aprovechamiento de los recursos del entorno en la comunidad y cómo se elabora.



⁹ Sin una práctica en la autoconciencia, lo que identifiquen puede ser muy arbitrario, de modo que no conviene llevar a cabo la dinámica del círculo significativo antes del segundo ciclo de educación primaria.

- c. La **dimensión creativa**: llevar al alumnado a tener una relación experiencial con el material y el proceso creativo.
- d. La **dimensión de valores**: reflexionar sobre por qué es relevante la capacidad de creación personal o comunitaria y consumo local frente a la creación masiva industrial y al consumo indiscriminado.

Encaje curricular y evaluación ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

Esta actividad es especialmente relevante por su **carácter sensorial** y por lo que supone de **reconocimiento cultural**, convirtiéndola en muy adecuada para los cursos de educación infantil. Bien es cierto que, en este caso, para buena parte del alumnado será complicado el trabajo de autoidentificación en sus círculos significativos, por lo que es posible que tengamos que llevar a cabo, ya de entrada, las visitas familiares sin contar con la información que esos círculos nos proporcionarían.

En el sentido de lograr identificación, resulta más adecuado involucrar al alumnado del ciclo medio de educación primaria, aunque se puede seguir desarrollando hasta el primer ciclo de secundaria y, dependiendo del grupo, más adelante.

A nivel de áreas de estudio, cabe señalar la conexión clara con materias artísticas y sensoriales, pero no se debe desechar la posibilidad de que oficios, artes y artesanías puedan también tratarse en el aula con respecto a su dimensión económica. Del mismo modo, al abordar los materiales de los instrumentos y obras utilizadas, o el origen de sus elementos, se pueden señalar los vínculos con otras disciplinas relacionadas con el medio.

La evaluación dependerá enteramente de la articulación pedagógica concreta, pero no puede perderse de vista que los conocimientos detectados deben ser considerados como objetivos de evaluación. De este modo, la evaluación no puede limitarse a observar la ejecución que el alumnado realice de las actividades que se les formulen. **Insistimos en la relevancia de legitimar el conocimiento como objetivo de evaluación. Por tanto, debemos intentar cubrir varios ámbitos de evaluación:**

- ▶ Una **evaluación procedimental**. Se vehiculará mediante la observación de los procesos creativos en los que se ve implicado el alumnado, así como a través del registro en rúbricas, listas de cotejo o anecdotarios.
- ▶ Una **evaluación de contenidos**. Puede realizarse a través del registro de la participación oral (sus comentarios, aportaciones en la discusión, etc.), o bien de la demanda de productos escritos o del campo de las artes plásticas que registren lo aprendido y/ o la importancia del hecho (reflexiones, comentarios finales, valoraciones, etc.).
- ▶ Una **autoevaluación o coevaluación** por parte del alumnado. Permite constatar la importancia que cada estudiante otorga a lo aprendido, así como si considera que ha conseguido las expectativas con las que inició la tarea. Para este caso, se pueden utilizar instrumentos físicos como escalas comunes, cuestionarios o bien cierres valorativos (en los que también se puede evaluar la participación oral). Propone-

mos criterios del tipo: a) ¿qué novedad hemos descubierto?, b) ¿de quién aprendemos?, c) ¿por qué esto es relevante? y d) ¿he disfrutado al llevar a cabo esta tarea (con respecto a otras)? ¿Por qué?

Las mujeres rurales en mi vida

Esta actividad emplea principalmente el marco de los fondos de identidad para reconocer la relevancia de las mujeres rurales en nuestro día a día y en las esferas de relación cotidiana. Partiendo de aquello identificado por el alumnado como fondos de identidad (y, por tanto, cuestiones valoradas), lo conectamos con mujeres rurales lo más próximas posible al estudiante, para luego investigar con mayor hondura sobre el hallazgo.

Procedimiento

1. Dibujo identitario revisado

- a. Se trata de solicitar a cada estudiante que haga un dibujo bajo la pregunta «¿quién eres tú ahora?». Se le indicará que puede utilizar cualquier tipo de recursos, como objetos que le importan (forman parte de su vida cotidiana, son identitarios, o importantes de alguna manera) o señalar espacios, paisajes, etc.
- b. Una vez dado ese primer paso, de manera individual o en pequeños grupos, se pide que explique/h ese dibujo. La propia **narración** servirá para identificar elementos relevantes para cada estudiante, tanto a nivel de referentes como de motivación. En la explicación ulterior, el personal docente aclarará o reforzará la conexión entre los aspectos señalados y posibles fondos manejados por mujeres rurales que las sostienen. No se trata de dar por hecho el vínculo, sino de *mostrar relaciones sistémicas entre prácticas femeninas y elementos o aspectos valorados por el alumnado*, subrayando las prácticas culturales que hacen posibles aquellas cosas relevantes para sus vidas (la fabricación de objetos, el sostenimiento de los paisajes, el origen de los materiales, las rutinas de cuidados, la creatividad necesaria para elaborar...).
- c. Se tomará nota de los ejemplos más relevantes para abordarlos en un futuro debate sobre saberes feminizados e invisibilización.

2. Círculo significativo y dibujo extendido

- a. En este caso se pedirá al alumnado que dibuje dos círculos concéntricos. El pequeño, en el centro, representa al propio individuo, mientras que en el más grande cada estudiante debe situar a personas (trazadas como círculos), lugares (trazados como cuadrados) y actividades (trazadas como triángulos). La mayor o menor cercanía de estas representaciones al círculo central dependerá de la importancia que les asigne quien las dibuja.
- b. A partir de esta representación se pueden indagar sobre estas personas, espacios o actividades, buscando aquellas que aquellas que se enmarquen en el ámbito de las prácticas y conocimientos de las mujeres rurales.
- c. Tras esta identificación, se puede pedir al alumnado que complete el dibujo inicial e incorpore, de la manera que considere oportuna, las personas o actividades en las que se centraron en el punto anterior.

- d. Partiendo de este proceso, se identificarán otros elementos de interés que sean valiosos para el alumnado.
- e. Al mismo tiempo, y ya como trabajo en pequeños grupos, se pedirá que quienes convivan con mujeres rurales dentro de ese círculo las identifiquen. Cada grupo debe contar al menos con una y, si fuese posible, sería ideal una por cada estudiante.

3. Fotografía etnográfica de rutinas y artefactos

- a. Esta actividad consiste en requerir al alumnado que **observe** esas personas o actividades que son nuestro foco de análisis, y que preste atención a sus rutinas y actividades (incluyendo herramientas o artefactos empleados) más significativas, recogiendo a través de fotografías.
- b. Se pedirá que las fotografías se acompañen de una descripción (escrita u oral) y de una explicación del sentido y valor que dan a esa práctica, así como de los conocimientos necesarios para desarrollarla. A continuación, es recomendable poner en común nuestras apreciaciones e incluso solicitar al alumnado que **identifique** otras rutinas, también protagonizadas por mujeres del rural, que son paralelas y que todavía no se hayan mencionado.



4. Debate sobre fondos de identidad y conocimiento

- a. Previo al debate, se realiza una presentación de los fondos de identidad que el alumnado ha señalado como relevantes en sus dibujos y círculos significativos.
- b. Con estos materiales visibles, se lleva a cabo un debate a nivel de aula para que, a partir de sus investigaciones previas, el alumnado *reflexione sobre qué tipo de prácticas y conocimientos que manejan las mujeres rurales contribuyen a la existencia de esos elementos valorados* (música, recetas, paisajes, gestión de animales, cuidados de paisajes y personas, etc.).
- c. Para continuar, otro posible foco de reflexión es cómo el propio alumnado contribuye o puede contribuir a visibilizar y poner en valor los saberes feminizados descubiertos entre iguales y personas de su entorno.
- d. Como cierre del debate, es el momento de identificar algunas cuestiones en las que ahondar, buscando traer a colación aquellos aspectos que puedan interesar al alumnado y sobre los que no se ha incidido, bien porque se han pasado por alto, bien porque no ha habido espacio para tratarlos.

5. Entrevista sobre fondos de conocimiento

- a. A partir de los elementos identificados, el alumnado llevará a cabo una entrevista a mujeres rurales (próximas, a ser posible) sobre esos elementos que se subrayaron.

6. Producción desde la mirada del estudiantado

- a. Con el conocimiento descubierto en la entrevista (así como cualquier otra información relacionada con el tema que esté disponible), el estudiantado creará un documento escrito o multimodal para construir un **repositorio** de «conocimientos de mujeres rurales para nuestras vidas» basado en las conversaciones mantenidas.

Encaje curricular y evaluación

Esta actividad está pensada para trabajarse especialmente en las áreas de ciencias sociales y lenguas, debido a que el foco se sitúa en los procesos comunicativos y sociales. Pero, como siempre, podrá ser empleada con aprovechamiento en diferentes áreas de estudio, dependiendo de los fondos de identidad reconocidos en el aula.

El nivel educativo adecuado es la enseñanza secundaria, si bien es cierto que será más sencillo abordarlo a partir del segundo ciclo de la ESO.

Con respecto a la evaluación, recomendamos un doble abordaje:

- **De los procedimientos**, mediante observación y rúbricas con respecto a las habilidades que consideremos que el alumnado debe trabajar. Es importante tener planificados los momentos de observación que nos permitirán evaluar.
- **Del contenido**, mediante la revisión de los productos elaborados y bajo los criterios de las áreas que estemos implicando. Recomendamos una revisión de productos concretos y planificada, sin multiplicar el trabajo en este sentido de forma innecesaria.



Ecosistemas educativos en femenino rural

Como hemos venido sosteniendo, todas las ruralidades y medios rurales presentan elementos relevantes para la educación en lo relativo a la gestión y manejos adecuados de los recursos. Estos elementos, sobre todo cuando se trata de fórmulas comunitarias y organizadas teniendo en cuenta la sostenibilidad, presentan un inmenso valor como núcleo de proyectos educativos.

En el ejemplo que compartíamos sobre el proyecto *Biocultura para un Monte Vivo*¹⁰, el proyecto surgió *a partir de un incendio forestal* que había puesto en peligro el edificio de un centro de enseñanza media. Esta situación motivó *un proceso de reflexión que se enfocó hacia las propias comunidades de montes*, a las que buena parte del alumnado no había prestado atención con anterioridad, a pesar de estar presentes en sus esferas comunitarias e incluso familiares. A partir de esa mirada interesada, *pusieron en valor las fórmulas comunitarias históricas y entenderlas como formas democráticas de organización social y como iniciativas soberanas de gestión del territorio, además de como uno de los ejes posibles de la sociabilidad y asociacionismo de la población*. Esta mirada derivó en el inicio de una colaboración entre el alumnado y las comunidades de montes muy activa en lo relacionado con la restauración ambiental, así como en el estudio del medio y los recursos locales.

Partiendo de este proyecto **se propone una mirada hacia las mujeres rurales, dándoles visibilidad en la gobernanza y en la toma de decisiones de asambleas y directivas de comunidades de montes, al tiempo que se recuerda que su presencia (que ha comenzado a reconocerse en las últimas décadas) ha sido siempre una constante, incluso en ámbitos de los comunales que hoy están profundamente masculinizados** (Cabana, 2025). La visibilidad de las mujeres rurales es un proceso lento que aún no se ha generalizado (e incluso está falto de estudios académicos), pero es factible registrar su presencia en muchas comunidades, a nivel micro. Es fundamental que la sociedad actual:

- ▶ atienda a la evolución de la presencia de las mujeres en los usos y aprovechamientos comunales (en los históricos y en los actuales, en relación con los servicios ecosistémicos);
- ▶ detecte y razone sobre su labor diferenciada con respecto a la llevada a cabo por manos masculinas; y
- ▶ reflexione sobre su papel en la gobernanza.

Su importancia reside en que son aspectos innegablemente sustanciales para la sociedad actual, por lo que deberían estar muy presentes en los ecosistemas de cualquier centro educativo.

Un ejemplo claro de una relectura de esa presencia de las mujeres en el manejo y gestión de los recursos en común es la red *Somos comune-*

¹⁰ Véase “El ecosistema educativo y los fondos comunitarios de conocimiento” en la segunda parte de esta guía.

ras¹¹. Esta red reúne, a nivel estatal, a mujeres con la convicción de que los comunes son un terreno abonado para la lucha por su visibilización como agentes gestores de los recursos. Además, entienden los comunes como espacios desde los que luchar por el fin de su discriminación, que todavía persiste en diferentes discursos sexistas cuya huella pervive en la sociedad (tradición, costumbre, fuerza física, etc.).

En el caso gallego, en concreto, allende los montes vecinales existen ejemplos representativos de agentes especialistas que pueden servir como modelo de nuevas ruralidades y relaciones de respeto con el medio ambiente, conjugando género y protesta social como elementos focales. Entre ellos, pueden citarse casos como la Plataforma Ulloa Viva; colectivos pro derechos sociales, como el Colectivo Agrocuir da Ulloa; e incluso ejemplos en el tejido sindical y de asociacionismo de género del rural, como la Secretaría de Mulleres do Sindicato Labrego Galego.

Consideramos que la presentación y análisis de estas presencias de las mujeres rurales en la producción, reproducción y espacios de gobernanza contribuye, necesariamente, a enriquecer los ecosistemas educativos de los centros escolares. De hecho, estas propuestas pueden dar lugar a interesantes posibilidades de alianzas con mujeres rurales locales y sus colectivos.

Especialmente enriquecedor sería tener en cuenta uno de estos dos puntos de inicio:

- ▶ Detección de una problemática ambiental que resulte de interés para el centro por estar en su entorno o tener tal presencia en los medios de comunicación y conversaciones de las familias que se haya creado ese interés. Con este punto de partida, buscar mujeres participantes en los colectivos relacionados que puedan convertirse en compañeras en el análisis de la situación.
- ▶ Establecimiento de una alianza con un colectivo e iniciar conversaciones para tratar de generar interés sobre un aspecto que vincule a mujeres rurales con el activismo y la reivindicación ambiental.



¹¹ <https://www.entretantos.org/project/somos-comuneras/>

Diseño general

El punto de inicio de estas dinámicas raramente estará claro, ya que habitualmente el interés en un colectivo estará relacionado con un interés por un fondo o viceversa. En todo caso, la metodología para la creación del proyecto, a grandes rasgos, sería la siguiente:

1. **Identificar un fondo comunitario en el que exista participación de mujeres y que pueda interpelar tanto al alumnado como a diferentes agentes sociales.** Algún ejemplo:
 - a. *Fondos* que tienen que ver con la gestión de los recursos y el cuidado o la reivindicación de paisajes y ecosistemas y, por tanto, implicar a mujeres de las comunidades de montes, las asociaciones de regantes y de gestión de aguas, las asociaciones ecologistas o semejantes.
 - b. Si nos interesa la *dinamización comunitaria* o la gestión cultural, la alianza puede llegar con asociaciones vecinales, culturales o incluso con las comisiones de fiestas y festejos locales.
 - c. Desde un punto de vista económico, se pueden iniciar *alianzas* con agrupaciones cooperativas o con sindicatos agrarios que resulten de interés.
2. **Situar la comunicación en el centro del proyecto, identificando los agentes implicados e intentando ampliar las alianzas** (por ejemplo, con la administración local).
 - a. En este punto es fundamental asegurarnos de que la *temática* concreta que se va a abordar (daño ecológico, valor cultural, sistema de gobernanza, empleo de recursos, etc.) genera un *reconocido interés a nivel local y comunitario* (incluyendo, al menos potencialmente, al alumnado). De lo contrario, el proyecto carecerá de sentido.
 - b. Posteriormente, se conformará el *grupo motor*, en el que se co-diseñará el programa de puntos que se considere útil a nivel de aprendizaje y de incidencia social.
3. **Elaborar un abordaje didáctico.** Este debe conseguir tanto que los aprendizajes se den de manera programada como que supongan una contribución, por parte del alumnado, al fondo comunitario de conocimiento que se detectó. Es recomendable que el alumnado realice, al menos, algún tipo de estas acciones:
 - a. *Investigar* de manera teórica y/o empírica sobre el fondo comunitario de conocimiento, contando con las voces de informantes disponibles.
 - b. *Colaborar* en alguna mejora o cuidado del fondo comunitario junto a otros y otras agentes sociales.
 - c. *Difundir*, para un público ajeno al proyecto, el valor del fondo comunitario y de las prácticas y saberes que las mujeres manejan a este respecto.

Fases de ejecución pedagógica

Un proyecto de este tipo puede ser circular y responder a muchas situaciones. No obstante, a continuación, se exponen tres tipologías de actividades que deberían estar presentes para que un proyecto sea considerado completo.

1. **Presentación.** El alumnado tiene que percibir de manera clara la relación que el fondo tiene con su comunidad, el objetivo que se persigue, en qué consistirá su aportación y también, al menos en cierto sentido, la relación potencial que puede construir. Para ello, es necesario presentarlo de una manera participativa, que invite a la expresión de dudas y a la estimulación del diálogo. Algunas actividades para presentar el proyecto pueden ser:
 - a. *Charlas* en el centro en las que el colectivo aliado presente sus objetivos.
 - b. *Visitas* a lugares donde se puedan visibilizar y vivenciar los fondos a tratar (paisajes, empresas, asociaciones, celebraciones, huertas, ganado...).
 - c. *Proyecciones* de vídeos explicativos y debate posterior.
2. **Aproximación y tratamiento del fondo.** Son actividades que permiten que el alumnado explore y se relacione con el fondo que va a tratar.
 - a. *Consulta de documentos* (noticias de prensa o medios audiovisuales, artículos en blogs, webs, etc.) que traten sobre el fondo escogido, seguido de un debate en el aula en torno a sus contenidos, ideas y perspectivas.
 - b. *Entrevistas* a informantes locales sobre la problemática.
 - c. *Talleres* (en el centro o en visitas) sobre el fondo escogido, a ser posible, con la colaboración de los colectivos aliados.
3. **Generación de valor.** Se trata de una acción que implique un cambio con respecto al fondo tratado, que lleve al alumnado a imprimir una vez tenga familiaridad con el tema. En este caso, las posibilidades son especialmente múltiples, pero, a modo de ejemplo, pueden citarse:
 - a. *Acción directa* material en la restauración de un patrimonio local o bien en la restauración ecológica de un paisaje.
 - b. Recogida en un *repositorio de saberes* o información sobre el fondo.
 - c. Difusión de información y sensibilización.
 - d. Creación de obras artísticas, artesanales, mapas conceptuales o documentos que recojan ideas que impliquen el territorio, los recursos y tengan en cuenta el género.
4. **Puesta en común y celebración.** Se realiza como cierre del proyecto para visibilizar la relevancia y simbiosis entre, por un lado, los saberes de las mujeres rurales y, por otro, el aprendizaje y la acción del alumnado. Se trata de celebrar la alianza de una o varias formas concilia-bles.
 - a. *Valoración conjunta* del trabajo hecho (este caso sí que es necesario).
 - b. *Presentación local* de los resultados.
 - c. Publicación de una noticia sobre el fin del proyecto.
 - d. *Acto de agradecimiento mutuo.*
 - e. *Cierre festivo.*

Es importante subrayar que, al realizar estas actividades, es importante contar con la presencia de otros agentes del ecosistema educativo que han participado a lo largo de todo el proceso con el fin de consolidar alianzas.

Encaje curricular y evaluación ©©©©©©©©©©©©©©©©

Dada la flexibilidad y diversidad de la propuesta, la mayoría de las dinámicas pueden abordarse con diversos niveles educativos. La dificultad dependerá, por un lado, del grado de exigencia que se requiera del alumnado y, por otro, de los contenidos relacionados con el fondo que se detecte.

A la hora de plantear estos proyectos educativos es importante tener en cuenta que, además de evaluar su dimensión de aprendizaje, será preciso valorar su impacto, que ha de tener en cuenta a aquellas personas que vayan a participar, prestando su tiempo, memoria y esfuerzo. Así, es importante que participen en el proceso de valoración a través de cuestionarios, sesiones evaluativas (combinables con el cierre), escalas de valoración o incluso otro tipo de instrumentos que permitan dar cuenta de las opiniones y posturas de los diferentes agentes sobre la consecución de objetivos.



BIBLIOGRAFÍA

- Acciardi, Mariano. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales*, 8(14), 68-93.
- Barca, S. (2022). Fuerzas de reproducción. El ecofeminismo socialista y la lucha por deshacer el Antropoceno. *Viento sur*, 185.
- Barros, Lara. (2019). Montes veciñais, mulleres e un ecofeminismo posible, en Proxecto Batefogo (coord.), *Árbores que non arden: as mulleres na prevención de incendios forestais*. Ed. Catroventos, 45-60.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Cabana Iglesia, Ana (2025). Las mujeres del campo se han ocupado de los quehaceres domésticos y de ayudar en las faenas agrarias, en Archilés, Ferrán & Sanz, Julián. (coords.). *Mentiras, lugares comunes y medias verdades: Género, nación y política en España*. Madrid, Libros de la Catarata, pp. 11-22.
- Carreira, Xoán. C., y Carral, Emilio. (2014). *O pequeno é grande. A agricultura familiar como alternativa: o caso galego*. Santiago de Compostela: Através.
- Cerrezuela, Emilio; Crespo, Isabel; Jiménez, Raimundo; Lalueza, José Luis; Pallí, Cristina; Santiago, Ramón (2001). *Hechos gitanales: conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Univ. Autónoma de Barcelona.
- Díaz-Geada, Alba., y Táboas, Daniel. L. (2015). Modelos de modernización para el desarrollismo: el influjo de las propuestas estadounidenses en el Servicio de Extensión Agraria (1955-1975). *Revista Complutense de Historia de América*, 41, 71.
- Díaz Santos, Daniela. (2024). *Reconstrucciones identitarias en estudiantes universitarios procedentes del medio rural: un estudio sociocultural desde la perspectiva de los fondos de identidad*. Tesis doctoral. Universidad de la República.
- Esteban Guitart, Moisés., Iglesias Vidal, Edgar., Lalueza, José. L., & Palma i Muñoz, Montserrat. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 2022, vol. 395, p. 237-262.
- Esteban-Guitart, Moisés (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, Moisés y Moll, Luis. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Garcés, Helios. F. (2018). Capitalismo racial y narrativas de liberación: una aproximación a Cedric J. Robinson desde el Estado español. *Tábula Rasa*, (28), 123-137.
- García Díaz, Sarai. (2023). *Identit. art. Exploración de narrativas identitarias a través del arte*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Romero, D, García-Álvarez, Jesús., y Rodríguez, Aurelio. P. (2024). Análisis del currículum oculto sobre el medio rural en libros de texto. Estudio mediante aprendizaje servicio en Educación Social. *Foro de Educación*, 22 (2).
- García-Romero, David., Redondo-Corcobado, Paloma., y Míguez-Salina, Gabriela. (2023). Entre el monte y las aulas: Estudio de un proyecto endógeno para integrar educación y sostenibilidad local. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 49 (2), 393-416.
- García-Romero, David., y Salido-Herba, Diego. (2022). Diálogos pendentes na crise ecosocial: Unha proposta de abordaxe integrando ensinanza e acción rural. *Mazarelos: Revista de Historia e Cultura*, 7, 54-66.

- Gesser, Marivete., Block, Pamela., y Guedes de Mello, Anahi. (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios*, 19(49), 217-254.
- González, Norma., Moll, Luis. y Amanti, Cathy. (2007). Funds of Knowledge: Theorizing practices in Households, Communities, and Classrooms. *TESL-EJ*, 10 (4), 1-3.
- González, Norma., Wyman, Leisy., y O'Connor, Brendan. H. (2011). The Past, Present, and Future of "Funds of Knowledge". *A Companion to the Anthropology of Education*, 479-494.
- Herrero, Yayo. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, (16), 278-307.
- Llopart, Mariona., y Esteban-Guitart, Moisés. (2016). Estrategias y recursos para contextualizar el currículum basadas en la aproximación de los fondos de conocimiento. Una revisión de la literatura. En Castejón Costa, Juan Luis (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (pp 1664-1672) Alicante: ACIPE.
- Míguez Salina, Gabriela., y Cernadas, Francisco. X. (2019). Os fondos de coñecemento familiar: Un novo enfoque para a mellora da relación familia-escola. *Eduqa: Revista Galega do Ensino*, 77.
- Ortega López, Teresa María; Cabana Iglesia, Ana; Vega Cabezas, Laura & Canalejo Alonso, Silvia. (2024). *Mujeres y agricultura en la política española del siglo XX*. Cátedra.
- Ortega López, Teresa María y Cabana Iglesia, Ana (2021). *Haberlas, haylas. Campesinas en la historia de España en el siglo XX*. Marcial Pons.
- Subero, David. (2021). Desarrollando fondos de conocimiento: prácticas educativas socialmente justas en el contexto español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10 (1).
- Varela Portela, Cristina; Míguez-Salina, Gabriela; García Méndez, Paula; Cambeiro Lourido, María do Carme (2025). *Hortas ecodidácticas: vivenciar o cultivo para entender a alimentación*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Zhang-Yu, Cristina., García-Díaz, Sarai., García-Romero, David., & Lalueza, José. L. (2021). Funds of Identity and Self-Exploration through Artistic Creation: Addressing the Voices of Youth. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 138-151.
- Zhang-Yu, Cristina., Vendrell-Pleixats, Júlia., Barreda Escrig, Clàudia., & Lalueza, José L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athena Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 23(1), 006-e3150.

 [@InstMujeres](#)

 [@InstMujeres](#)

 [@InstMujeres](#)

 [Instituto de las Mujeres](#)



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE IGUALDAD

 Instituto de
las Mujeres

