

Complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación en la aproximación de las escuelas rurales a la vida en el campo y a las demandas globales

Cristina Pereira Vieira de Liz¹, Marlene Zwierewicz², Juan Miguel González Velasco³

^{1, 2} Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB. Rua Victor Baptista Adami, 800, Centro. Santa Catarina, Brasil, 89500-199. Brasil. ³ Universidad Mayor de San Andrés - UMSA, Bolívia.

Autor para correspondência/Author for correspondence: crispvl85@gmail.com

RESUMEN. Las escuelas rurales son instituciones que prioritariamente atienden a estudiantes que residen en áreas rurales. Por esta razón, suscitan prácticas pedagógicas articuladas a las demandas de los contextos locales, pero que sin embargo no dejan de considerar las demandas globales. Considerando esta necesidad, el propósito de este artículo es analizar las publicaciones brasileñas que discuten, de forma articulada, las escuelas rurales y las prácticas pedagógicas, y que sugieren una aproximación con la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación. Por medio de una investigación bibliográfica, centrándose en el enfoque cualitativo, se identificaron siete publicaciones entre 2007 y 2019, inclusive artículos científicos y trabajos finales de grado y posgrado. Se observó que las publicaciones se aproximan a la tríada cuando valoran la articulación de las escuelas rurales a la vida campesina, a pesar de que las demandas globales y los tres conceptos están explícita e intencionalmente demarcados solamente en una de las publicaciones.

Palabras clave: Escuela Rural, Complejidad, Transdisciplinariedad, Ecoformación.

Complexity, transdisciplinarity and eco-forming in bringing rural schools closer to life in the countryside and global demands

ABSTRACT. Rural schools are institutions that primarily serve students residing in rural areas. Therefore, they raise pedagogical practices articulated to the demands of local contexts, without disregarding, however, global demands. Considering these demands, this article aimed to analyze Brazilian publications that discuss rural schools and pedagogical practices articulately and suggest an approach with complexity, transdisciplinarity and ecoformation. Through a bibliographic search centered on the qualitative approach, seven publications were identified between the years 2007 and 2019, including scientific articles and works of conclusion of undergraduate and graduate courses. It was observed that the publications approach the triad when they value the articulation of rural schools to rural life, although the global demands and the three concepts are explicitly and intentionally demarcated only in one of the publications.

Keywords: Rural School, Complexity, Transdisciplinarity, Ecoformation.

Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação na aproximação das escolas do campo à vida no campo e às demandas globais

RESUMO. As escolas do campo são instituições que atendem, prioritariamente, estudantes residentes em áreas rurais. Suscitam, portanto, práticas pedagógicas articuladas às demandas dos contextos locais, sem desconsiderar as demandas globais. Considerando essa necessidade, este artigo teve como propósito analisar publicações brasileiras que discutem, articuladamente, as escolas do campo e as práticas pedagógicas sugerindo uma aproximação com a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica centrada na abordagem qualitativa, identificaram-se sete publicações entre os anos de 2007 e 2019, incluindo artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação. Observou-se que as publicações se aproximam dessa tríade conceitual quando valorizam a articulação das escolas do campo à vida campesina, apesar de as demandas globais e os três conceitos estarem explícitos e intencionalmente demarcados somente em uma das publicações.

Palavras-chave: Escola do Campo, Complexidade, Transdisciplinaridade, Ecoformação.

Introducción

Independientemente de su ubicación, toda escuela comprometida con la realidad actual y con las incertidumbres en relación con el futuro, necesita considerar las especificidades locales y las demandas globales en la implementación de la práctica pedagógica. Mientras se defiende el cumplimiento de las demandas de la realidad local por diferentes autores que investigan la temática de las escuelas rurales, entre ellos Garbelini Neto y Silva (2019) y Garske, Castilho y Cândido (2019), la ampliación de las preocupaciones para abarcar, también las demandas globales es ampliamente discutida por autores como Morin (2009, 2015), Nicolescu (2014) y Torre y Zwierewicz (2009).

Este artículo se mueve entre ambos aportes, aclarando estudios acerca del concepto de escuelas rurales, su historicidad, regulación y conceptos que han norteado sus prácticas pedagógicas. En ese camino, este estudio se acerca a propuestas defensoras de escuelas rurales cuyas prácticas tienen como referencial la vida en el campo y, posteriormente, se acercan a la tríada conceptual ‘complejidad-transdisciplinariedad-ecoformación’ como alternativa teórico-práctica para vincular el local con el global y vice-versa. Se ha objetivado proceder al

análisis de publicaciones brasileñas que discuten, articuladamente, las escuelas rurales y las prácticas pedagógicas y sugieren una aproximación con la tríada referida.

Considerando como referencia la investigación bibliográfica y el enfoque cualitativo, el estudio ha priorizado publicaciones del siglo XXI y ha resultado en el acceso a siete estudios publicados entre 2007 y 2019. En el análisis, se utilizaron cuatro categorías: a) objetivo y temáticas priorizadas; b) condiciones de movilización; c) concepto central y autores de referencia; d) aproximación con la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación como alternativa para vincular las escuelas rurales a la vida del campo.

Se espera que los resultados aporten en la ampliación de las discusiones acerca de las escuelas rurales, valorando las prácticas pedagógicas precedentes y su aproximación con perspectivas que puedan contribuir para enfrentar problemáticas actuales y futuras. En ese sentido, como Morin y Delgado (2016), se aboga no por una esperanza ilusoria y salvadora, sino activadora, retenedora y compatible con la emergencia de actuar.

Escuelas rurales: entre reglamentación y perspectivas conceptuales

Es posible definir como escuelas rurales las instituciones ubicadas tanto en el área rural como urbana y, como prioridad, deben servir a las poblaciones del campo conforme indica el Decreto n° 7.352/2010, que establece acerca de la política de educación rural y el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA). Esa reglamentación, además, delimita que las poblaciones rurales son formadas no solo por agricultores familiares, extractivistas, pescadores artesanales, ribereños, pobladores de reforma agraria, sino también por trabajadores asalariados rurales, *quilombolas, caiçaras, caboclos*, pueblos del bosque “y otros que produzcan sus condiciones materiales de existencia a partir del trabajo rural”. (Brasil, 2010, p. 1).

La escuela del campo surgió con el propósito de priorizar la formación de la población del área rural en relación a la mano de obra para la industrialización (Brasil, 2007). El énfasis del origen ha privilegiado prácticas pedagógicas arraigadas a la urbanización, subestimando las demandas y potencialidades del contexto de inserción de los estudiantes. Por lo tanto,

... es necesario superar, todavía, tanto la visión de *escuelita de la zona rural*, con la formación orientada a la aceptación del modelo creado para

las escuelas urbanas, como al avanzar en las concepciones de las Políticas de Educación del Campo, para superar los malentendidos acerca de la construcción de un proyecto de escuela rural y no solo de una escuela en el campo. (Garske, Castilho & Cândido, 2019, p. 4).

Diferentemente de las perspectivas que necesitan involucrar una escuela urbana, “pensar la escuela rural es pensar el hombre rural, su contexto, su dimensión como ciudadano, su relación con el proceso productivo”. En ese sentido, es necesario “cuestionar su relación directa con la cualificación profesional y su grado de compromiso e interferencia en la formación socio-política de los currículos y la forma como ha seguido los cambios que se han producido en el campo” (Leite, 1999, p. 14).

Además de los equívocos con relación a las concepciones que guían las prácticas pedagógicas en las escuelas rurales, no es raro que tales instituciones carezcan de tecnologías, recursos socio-educacionales y posibilidades de acceso (Cavalcante, 2010). Esas condiciones hacen con que la escuela rural sea menos atractiva y dificultan su valoración. Por ello, este estudio parte del principio de que es esencial recuperar concepciones sobre la escuela rural y redescubrir sus características y posibles alternativas, estimulando, en ese proceso, que sus prácticas pedagógicas se acerquen a la vida

en el campo, considerando sus demandas e incertidumbres en relación con el futuro.

Se observa que, a pesar de los problemas identificados en las principales concepciones que guían la educación rural en el contexto brasileño, las discusiones vinculadas a los preceptos pedagógicos han asegurado algunos compromisos por parte del estado hasta que se consolidaron algunas bases para la modalidad. Eso ocurrió, prácticamente, a fines del siglo XX con la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN nº 9.394/96). En su art. 28, el documento indica que:

En la provisión de la educación básica para la población rural, los sistemas educativos promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente:

I – contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las necesidades reales e interés de los alumnos de la zona rural;

II – organización escolar propia, lo que incluye adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas;

III – adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural (Brasil, 2005, p.16).

A partir de ese mecanismo legal, se comprueba un cambio significativo en la forma de concepción de esa modalidad de educación, pues son necesarias adaptaciones para que la enseñanza se

ajuste a la realidad del campo. Eso se desarrolla en acciones específicas con el fin de reafirmar la identidad cultural de los ciudadanos del campo.

Dos años después de la aprobación de la LDBEN nº 9394/96, se creó la Articulación Nacional por una Educación del Campo, entidad que pasó a valorar acciones relacionadas a la escolarización de los pueblos del campo en nivel nacional, influyendo en la realización de conferencias nacionales por una Educación Básica del Campo, siendo la primera en 1998 y la segunda en 2004. Una de las acciones resultantes fue la creación de la Coordinación General del Campo, órgano vinculado al Ministerio de Educación por medio de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, estimulando la existencia, a nivel federal, de un órgano específico para atender la demanda del campo de acuerdo con sus especificidades (Brasil, 2007).

A partir de la Resolución CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, la educación del campo pasó a ser destinada a la atención a las poblaciones rurales en sus más variadas formas de producción de la vida. En esa resolución, se hizo evidente que el concepto de educación del campo integra dos perspectivas: aquella del área de ubicación de la población (poblaciones rurales) y aquella de los grupos, pueblos o

comunidades que se demarcan de manera identitaria. De ese modo, se delimitan las especificidades de los grupos a los cuales está destinada la educación del campo (Brasil, 2008).

A partir de las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (DCNEB), se definieron algunas condiciones funcionales para las escuelas rurales. Entre ellas, consta que “deben contemplar la diversidad del campo en todos sus aspectos: sociales, culturales, políticos, económicos, de género, generación y etnia”. (Brasil, 2013, p. 53).

Además de los avances en la perspectiva pedagógica, la valoración de la educación rural implica el compromiso con la formación docente y con la infraestructura. En ese sentido, es necesario imprimir, aún, una “política global, articulada, permanente, con financiamiento adecuado y una gestión pública, transparente y simplificada, con control social y, fundamentalmente, con la participación de los pueblos del campo y con los movimientos que articulan sus luchas” (D’agostini, Taffarel & Santos Júnior, 2012, p. 319).

Esa perspectiva converge con las reflexiones de Garbelini Neto y Silva (2019), Garske, Castilho y Cândido (2019) y Pupo (2018) sobre la importancia de profundizar la comprensión acerca de los

principios pedagógicos, epistemológicos y democráticos que guían la gestión y la organización de la escuela del campo en Brasil. Además de eso, es posible observar la necesidad de la construcción de propuestas pedagógicas que tomen como referencia el hecho de que el proceso educativo tiene como horizonte la producción de la vida a partir de la vida en el campo, en una articulación con los saberes universales históricamente sistematizados.

Considerando que, actualmente, han sido aprobados nuevos documentos que visan guiar la educación en el país, entre ellos la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) y la Política Nacional de Alfabetización (PNA) (Brasil, 2019), se defiende la necesidad de recuperar concepciones orientadoras de la educación del campo, evitando su devaluación a partir de este momento de la historia de la educación brasileña. Es a partir de la sistematización de dos de las propuestas históricamente más latentes que son discutidas las condiciones esenciales a la escuela del campo en la realidad actual, independiente de los rumbos tomados a partir de las políticas actuales.

Concepciones pedagógicas y sus implicaciones en la educación del campo

Tejer reflexiones sobre la educación del campo implica, entre otros aspectos, comprender las concepciones pedagógicas que guían esa modalidad educativa, que se fortaleció por medio de la lucha popular de los movimientos sociales y sindicales por tierra, trabajo, cultura, identidad y condiciones adecuadas a la producción de la vida. Caldart (2009, p. 35) reitera ese camino, afirmando que es: “un fenómeno reciente de la realidad educativa brasileña, que tiene los movimientos sociales campesino como principales protagonistas”.

Entre las interferencias sufridas por la educación del campo durante el siglo XX, se destacan el movimiento del ruralismo pedagógico y la propuesta pedagógica del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST). A pesar de otras interferencias, en este artículo, son discutidas esas dos propuestas, especialmente por la preocupación de ambas por una educación que fije la población del campo en el campo.

El movimiento pedagógico ruralista fue legitimado de acuerdo al contexto político y económico de la década de 1930. Su organización se caracterizó por repulsar el recibimiento de propuestas pedagógicas del exterior, en razón de la defensa de la visión nacionalista, y por la idea de una

pedagogía direccionada al hombre del campo (Bezerra Neto, 2016).

Ese movimiento se estableció en medio a una serie de cambios en el país ocurridos especialmente entre 1930 y 1945. En el medio educativo, Magalhães Junior y Varela (2016, p. 617) mencionan como ejemplos de esos cambios: “la creación del Ministerio de la Educación y Salud Pública en el año de 1930, el “Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva” en 1932 y la promulgación de la Carta Constitucional de 1934 y, posteriormente, la de 1937”. Para los autores, fue en ese proceso que el movimiento del ruralismo pedagógico se posicionó como una estrategia con el intuito de proporcionar un cambio de perspectiva con relación al campo, se caracterizando por un trabajo orientado a las escuelas típicamente rurales.

A pesar de la atención al medio rural, el movimiento, igualmente, tenía como estímulo la búsqueda por respuestas al impacto social provocado por la ampliación de las ciudades, por la acelerada inmigración y por la incapacidad de absorción de la mano de obra disponible en el mercado urbano. Ese proceso estuvo relacionado a la política económica brasileña generada por la crisis de superproducción de café, que movilizó un

gran contingente desde el campo hacia las ciudades (Santos & Souza, 2015).

Aún atento a las especificidades del campo, el ruralismo pedagógico partió del principio de que una propuesta pedagógica dirigida al “hombre del campo podría aportar para su fijación en el entorno rural”, pero no “consideró que lo que realmente podrá fijar el hombre a la tierra son las condiciones económicas y las políticas implementadas para el sector y no la pedagogía” (Bezerra Neto, 2016, p. 9).

Además de esas limitaciones, el autor crítica la formación de los profesionales para actuar en la propuesta, afirmando que la opción de crear escuelas normales rurales dirigidas a la formación de maestros para trabajar en escuelas del campo ha sido reemplazada por la creación de un curso de ruralismo, adjunto a las escuelas normales ya existentes. Ese curso con un sesgo teórico-práctico, de acuerdo con el autor, tendría lugar al final del curso normal con la duración de tres a cuatro meses.

Una de las consecuencias de ese tipo de formación era la falta de propuestas que valorasen, de hecho, la pertinencia de la enseñanza en las escuelas del campo. A pesar de estar guiadas por estrategias que fomentasen la permanencia en el campo, no dimensionaban las implicaciones resultantes de ese proceso. Si, por un lado,

la intención era hacer con que disminuyera el flujo migratorio del pueblo campesino hacia la ciudad y el estímulo a ese proceso fuera visto como una forma de valoración de los productos agrícolas (Jesus, 2005), las implicaciones del mundo de la producción capitalista reiteraron el énfasis en propuestas educacionales que se distanciaban de las reales necesidades y potenciales del campo.

Entre intenciones, iniciativas y limitaciones del movimiento pedagógico ruralista y de las demandas urbanas de la época, es necesario comprender la importancia de la agricultura en aquél período. Todavía considerada un símbolo de prosperidad y de la riqueza para el país, se posicionó como “el medio eficaz para proporcionar el crecimiento económico brasileño”. De ese modo, se esperaba un perfil de un “ideal de campesino que pudiese disfrutar del bienestar resultante de los trabajos agrícolas. Sin embargo, solo se beneficiaría el trabajador cuyos trabajos fuesen adecuados a las normas y directrices científicas, pues de ese modo sería posible vincular agricultura y prosperidad” (Magalhães Junior & Varela, 2016, p. 632).

Fue una época en que “la educación rural era tratada con cierto desprecio, ya que el profesor rural era visto como nómada a la espera de la oportunidad para

establecerse en la profesión y obtener un lugarcito en la primera ciudad que lo cobijase” (Bezerra Neto, 2016, p. 80). Para elucidar esa condición, el autor se refiere a textos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (INEP), publicados en el año 1950, afirmando la posible constatación de la posición de inferioridad atribuida a los maestros rurales, porque eran considerados ambiciosos y movidos por el deseo de transferirse para la ciudad, aún mismo los nacidos en el campo.

En contraposición al ruralismo pedagógico, algunas acciones educativas relacionadas al MST, a la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), a la Conferencia Nacional de los Trabajadores en la Agricultura (CONTAG) y al Movimiento Eclesial de Base (MEB) se destacaron como formas de resistencia especialmente a lo largo de la década de 1980. Esas acciones aportaban ideas con la intención de reclamar y construir referenciales a la educación en las que fuesen contempladas las particularidades del pueblo campesino, tales como las relacionadas a sus derechos sociales y culturales y sus necesidades diarias (Brasil, 2007).

A pesar de algunas especificidades del enfoque educativo del MST, discutidas a continuación, propuestas elaboradas e implementadas por maestros vinculados al

movimiento pedagógico ruralista persistieron en ese nuevo movimiento. Eso se nota cuando el MST propone “una nueva forma de educar a la fracción de la clase trabajadora que habita en el campo, con contenidos y metodologías específicas para la zona rural” pero sigue abogando por una “apología que visa la fijación del hombre en el campo” (Bezerra Neto, 2016, p. 9).

Sin embargo, el MST tuvo como embrión la formación centrada en valores, especialmente en los “que alimentan una visión de mundo más amplia o histórica, y sustentan esta disposición de solidaridad y de espíritu de sacrificio por las causas del pueblo” (Caldart, 2000, p. 1010) Silva y Teixeira (2012) destacan que las primeras discusiones del MST eran centradas en garantizar escuela para los niños, pero con el desarrollo del mismo movimiento y, debido a las condiciones reales “de las familias, derivadas de luchas, enfrentamientos, desalojos violentos, persecución por pistoleros, policía etc., garantizar la escuela no solo se convirtió en un desafío de cómo definir el tipo de educación para los niños sin tierra, sino que también el centro de los debates” (p. 14).

Para los autores, esa expansión es justificada por las contradicciones vivenciadas por las familias sin tierra,

reflejadas en la escuela. Además de eso, ellos recuerdan que gran parte de los maestros que trabajaban en el campo no provenían de la “lucha y eso contribuía mucho para que ellos trataran las acciones de los y de las sin tierra como acto de vandalismo” (Silva & Teixeira, 2012, p. 14).

Para Saveli (2000, p.20), el elemento innovador de la propuesta pedagógica del MST fue: “el sentido de apropiación de la escuela pública por un movimiento social organizado, con el objetivo de promover una educación escolar intrínsecamente conectada a su proyecto social”. Para ello, la propuesta pedagógica se basó en algunas condiciones consideradas cruciales para el movimiento, siendo parte de ellas sistematizada a continuación basada en los aportes de esa autora:

- el aprendizaje y la enseñanza deben partir y volverse a la realidad: ese principio indica que aquello que es estudiado debe estar vinculado a la vida práctica y a las necesidades concretas;
- la defensa por una educación para problematizar: suscitando la vinculación de la propuesta con la perspectiva de la educación liberadora de Paulo Freire, a través de la cual

maestros y estudiantes se posicionan como investigadores críticos de la realidad;

- un currículo escolar que tenga como punto de partida la realidad del estudiante y la práctica como centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: la perspectiva de estimular la participación en experiencias de trabajo práctico y con utilidad real y, de ese modo, brindar la oportunidad a los estudiantes para que organicen en equipo, compartan tareas, tomen decisiones y solucionen problemas de su propia realidad;
- el aula ya no es el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: se argumenta que se aprende en cualquier lugar, aunque no se subestima la relevancia del uso del aula como un espacio para reflexión acerca del conocimiento;
- la utilización de temas generadores: por su potencial para involucrar la propia realidad de los estudiantes, es decir, de los asentamientos, estimulando la construcción de

conocimientos concretos y con sentido real.

Por medio de condiciones como esas, el MST buscó imprimir su propia perspectiva educacional. A pesar de posibles aproximaciones con el movimiento pedagógico ruralista, el MST se diferenció por contestación del orden económico, pues su defensa tiene relación con la “construcción de un proyecto socialista y esa posibilidad no pasaba por la comprensión de los ruralistas, que defendían una propuesta nacionalista y capitalista” (Bezerra Neto, 2016, p. 11).

La aproximación del final de la segunda década del siglo XXI, con todas sus dolencias globales y locales, exige que sea pensado un marco educativo que no subestime los avances de los aportes propuestos anteriormente para la educación del campo, sino que, al fortalecer o al resignificarlos, considere la complejidad de la realidad actual. Por lo tanto, se recurre a conceptos que pueden ser fundamentales para que la escuela del campo sea pensada en la realidad actual, especialmente en relación a la relevancia de la enseñanza en su compromiso con el bienestar individual, social y ambiental, tanto local como global.

Complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación: conceptos para reconectar el currículo escolar a la realidad de la escuela rural

Se vivencia un momento histórico marcado por intolerancias, negligencias, violencias, guerras, cambios climáticos y otros conflictos e incertidumbres que acaban por afectar el contexto educativo. Así que, Morin (2009, p. 13) afirma ser evidente la: “inadecuación cada vez amplía, profunda y grave entre los saberes separados, fragmentados, compartimentados entre las disciplinas y, por otro lado, realidades o problemas cada vez más... globales, planetarios”.

Al destacar la desregulación ecológica, la explotación sin límites de los recursos naturales, la búsqueda deshumanizadora de ganancia, la exclusión y la expansión de las desigualdades sociales como problemas planetarios con capilaridad local, ampliando la incertidumbre en relación al futuro, Morin (2015) señala la relevancia de superar la fragmentación de los conocimientos y su descontextualización como condiciones fundamentales para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Zwierewicz, 2019). González Velasco (2017), a su vez, afirma que es necesario reconectar esos conocimientos, es decir, estimular un proceso pedagógico y didáctico que circule del modelo educativo tradicional a un referencial que los ámbitos local y global, de hecho, necesitan.

Esa condición implica aceptar la emergencia de perspectivas paradigmáticas comprometidas con la realidad actual y con las incertidumbres en relación con el futuro. Del mismo modo, implica guiar la concepción pedagógica por conceptos, aún no considerados por muchas instituciones de enseñanza, gestores y maestros. Entre los paradigmas posibles, se destaca el transcomplejo (González Velasco, 2017) o ecosistémico (Moraes, 2004). Según ese paradigma, “no hay separatividad, inercia o pasividad... Todo está relacionado, conectado y en renovación continua” (Moraes, 1996, p. 61).

Si se considera, en las escuelas rurales, ese paradigma atendería, por ejemplo, el reconocimiento de las especificidades de la realidad local en la planificación docente y el desarrollo de propuestas de capacitación que dinamicen la articulación entre el currículo escolar y la realidad de los estudiantes y de sus comunidades (Almeida, 2018). Por lo tanto, reafirmaría posibilidades de la segunda propuesta pedagógica aquí analizada, además de agrandar la relevancia de la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la producción sostenible de las comunidades rurales y otras cuestiones consideradas de emergencia.

En convergencia con el paradigma transcomplejo, el pensamiento complejo constituye “un tipo de pensamiento que no separa, sino que une y busca las relaciones existentes entre los diversos aspectos de la vida” (Petraglia, 2013, p. 16). Sistematizado por Morin (Santos, 2009), el pensamiento complejo se dinamiza por medio de lo que Petraglia (2008, p. 35) nombra como educación compleja, cuyo rol es: “propiciar la reflexión y la acción de rescatar nuestra esencia y nuestra humanidad, señalando nuevas perspectivas de resistencia, emancipación y felicidad”.

Este tipo de pensamiento supera una visión educativa que concilia con la ruptura entre tiempo e historia y entre ciencia y ser humano, y que, según Petraglia (2008, p. 32), estimuló “el individualismo y, con él, el aislamiento del sujeto”. Esa ruptura está presente en las escuelas del campo cuando las propuestas orientadoras de la práctica pedagógica priorizan referenciales que no consideran la vida campesina. Por esta razón, la relevancia de pautar las discusiones que las involucran en el potencial de reconexión del paradigma transcomplejo y la necesidad de ampliar las posibilidades para fortalecer la capacidad de resiliencia de los estudiantes del campo.

Por tanto, se considera determinante el estímulo al pensamiento complejo

articulado a las posibilidades ofrecidas a la práctica pedagógica por la transdisciplinariedad, ya que ella trasciende la disciplinariedad para considerar lo que está entre las disciplinas, más allá y a través de ellas (Nicolescu, 2014). La perspectiva que suscita la relación entre el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad se justifica en razón de que ambos conceptos aparecen como dos formas de pensamiento actual, agrupados “a la búsqueda de una perspectiva integradora del conocimiento y de la realidad como reacción a una visión atomizada y fragmentada” (Espinosa Martínez, 2014, p. 46).

En el caso de las escuelas rurales, lo que está entre las disciplinas, más allá y a través de ellas, son las personas que viven en el campo, su proceso productivo, su cultura, sus necesidades y potencialidades, además de las demandas globales que se capilarizan localmente. Esa perspectiva significa no separar lo humano del universo, lo que implica que las áreas del conocimiento necesitan ser guiadas por la condición humana, superando la creencia de que el conocimiento científico, por sí solo, es capaz de solucionar los problemas de la realidad actual (Morin, 2009) y de enfrentar las incertidumbres con respecto al futuro.

Vale la pena señalar que la transdisciplinariedad, específicamente, se basa inicialmente en la disciplinas, pero las trasciende, expresando su esencia en la relación entre sujeto y objeto. En ese sentido, fortalece “la construcción de una nueva epistemología capaz de rescatar la multidimensionalidad del sujeto, comprendido a partir de una ontología compleja” (Ribeiro & Moraes, 2014, p. 244), condición imprescindible al reencuentro consigo, con el otro y con la naturaleza, como propuesto por la ecoformación.

En ese proceso, los fundamentos de la ecoformación se constituyen en “una invitación al reencuentro y al diálogo entre lo natural y lo cultural”, de modo que, cuando reencuentren la naturaleza, los sujetos puedan “redescubrirse a sí mismos y redescubrir a los otros”. Por lo tanto, por medio de la ecoformación, se propone que “el contacto formativo con las cosas, con los objetos y con la naturaleza... pueda ser formativo de otras conexiones, especialmente conexiones humanas” (Silva, 2008, p. 102).

La relevancia de la ecoformación para las escuelas rurales se acentúa por el potencial ofrecido para la aproximación de las prácticas pedagógicas a la complejidad campesina, estimulando, en los estudiantes, una comprensión acerca de ellos mismos,

posible por medio de un pensar complejo impulsado por los planos de estudios transdisciplinarios. Es en la articulación de la tríada complejidad–transdisciplinariedad-ecoformación, por lo tanto, que se estimula el diálogo entre el currículo escolar y la realidad, especialmente al dinamizar una educación con el enfoque en su reconexión a la vida en el campo, sin subestimar las demandas globales.

Metodología de investigación

Para la realización de este estudio, se eligió la investigación bibliográfica. Gil (2006, p. 65) recuerda que, “aunque en casi todos los estudios se exija algún tipo de trabajo de esta naturaleza, existen investigaciones desarrolladas exclusivamente a partir de fuentes bibliográficas”, como es el caso de esta investigación.

Como no se pretende “numerar o medir unidades o categorías homogéneas”

(Richardson, 2007, p. 79), se utilizó el enfoque cualitativo. Ese enfoque ofrece posibilidades para el análisis de relaciones, de procesos y de fenómenos “que no pueden reducirse a la operacionalización de variables” (Minayo, 2010, p. 23).

Como fuentes de investigación, se seleccionaron artículos e investigaciones de graduación y maestría, abordando, al mismo tiempo, educación del campo y práctica pedagógica, publicados a lo largo del siglo XXI. A partir de la utilización de los descriptores ‘prácticas pedagógicas – escuelas del campo’, se ubicaron, en la *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, en el Google Académico, en la Revista Brasileña del Campo y en el Programa de Maestría Profesional en Educación Básica (PPGEB), de la Universidad Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), cinco artículos científicos, una disertación y un trabajo de conclusión de curso, como se muestra a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1 - Publicaciones analizadas.

Base	Publicación	Título	Año
Scielo	Artículos	Enseñar y aprender en la educación del campo: procesos históricos y pedagógicos en relación	2007
		Pibid Diversidad y la Formación de Educación del campo	2015
Google Académico	Trabajo de Conclusión de Curso	Educación del campo: una mirada hacia las prácticas pedagógicas del aula de pluri años en la Escuela Municipal de Enseñanza Básica Antônio César De Carvalho, Pedras de Fogo, PB	2018

	Artículo	Tensiones entre lo local y lo global: ruralidades contemporáneas y docencia en escuelas rurales	2012
Revista Brasileña de Educación del Campo	Artículo	Educación del campo, pluriaños y formación de profesores	2019
		Una mirada hacia la enseñanza en el aula de pluriaños	2019
UNIARP	Disertación	Influencia del Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas en la transformación de las prácticas pedagógicas en una escuela del campo	2019

Fuente: Elaborada por los autores.

Durante la búsqueda, fueron ubicados diversos artículos y disertaciones relacionados a la escuela del campo y a las prácticas pedagógicas desarrolladas en ella. Sin embargo, la mayoría abordaba solo una u otra temática. El número reducido se justifica, por lo tanto, por la opción de seleccionar publicaciones que abordaban tanto las escuelas rurales como las prácticas pedagógicas desarrolladas en ellas.

Resultados y discusión

La reflexión sobre el estudio realizado acerca de las publicaciones seleccionadas tuvo como condición delimitadora cuatro categorías de análisis: a) objetivo y temáticas priorizadas; b) condiciones movilizadoras; c) concepto central y autores de referencia; d) aproximación con la complejidad, la

transdisciplinariedad y la ecoformación como alternativa para la vinculación de las escuelas rurales a la vida del campo.

- Objetivo y temas priorizados en las publicaciones

A pesar de discutir la escuela rural y la práctica pedagógica, las publicaciones presentan especificidades, o más bien, abordan cuestiones históricas de constituciones de las prácticas educativas, tensiones entre lo local y lo global en las rutinas de las escuelas rurales, posibles diálogos entre los procesos formativos y el contexto de las escuelas públicas, las condiciones de las aulas de pluriaños y la influencia de la formación docente en las prácticas pedagógicas, como se registra en la Tabla 2 y se contextualiza a continuación.

Tabla 2 - Objetivo de las publicaciones.

Autor/Año	Título	Objetivo
Antonio y Lucini (2007)	Enseñar y aprender la educación del campo: procesos históricos y pedagógicos en relación	Rescatar cuestiones históricas de la constitución de prácticas educativas que surgen de las necesidades de diferentes grupos sociales en acceder la educación, privilegiando la educación popular como una de las matrices pedagógicas que constituyen la educación del campo.

Souza, Pinho y Meireles (2012)	Tensiones entre lo local y lo global: ruralidades contemporáneas y docencia en escuelas rurales	Investigar posibles tensiones entre lo local y lo global en el contexto de las ruralidades contemporáneas, enfatizando los tiempos, ritmos y espacios construidos a partir de las vivencias de los profesores y alumnos en la organización de las rutinas de escuelas rurales.
Sant'Anna y Marques (2015)	PIBID Diversidad y la Formación de Educadores del Campo	Informar la experiencia sobre la necesidad de diálogos entre los procesos formativos y el contexto de las escuelas públicas con el intuito de llevar el Pibid Diversidad para las Escuelas del Campo e indígenas para fortalecer la construcción de prácticas pedagógicas en asociación con los sujetos del campo.
Oliveira (2018)	Educación del campo: una mirada hacia las prácticas pedagógicas del aula de pluriños en la Escuela Municipal do Ensino Fundamental Antônio César De Carvalho, Pedras de Fogo, PB	Analizar la práctica educativa en el aula de pluriños en su proceso de ampliación y el funcionamiento de las concepciones teóricas y metodológicas en la organización de las prácticas de transmisión y problematización en el aula, de la Escuela Municipal Antônio César de Carvalho, ubicada en la hacienda Aurora, en Pedras de Fogo, PB, basado en una escuela de campo.
Santos (2019)	Educación del campo, pluriños y formación de profesores	Investigar la realidad de las aulas de pluriños con respecto a la formación y a las condiciones de trabajo de los docentes de la fase inicial de la Enseñanza Fundamental del Campo, en un municipio de Bahia.
Bem y Silva (2019)	Una mirada hacia la enseñanza en las aulas de pluriños	Reflexionar acerca del problema de las aulas de pluriños en Educación Básica.
Almeida (2019)	Influencia del Programa de Formación- Acción en Escuelas Creativas en la transformación de las prácticas en una escuela del campo	Evaluar el potencial de un programa de formación, guiado por la perspectiva transdisciplinar y ecoformadora, para la transformación de la práctica pedagógica y la atención de las necesidades formativas de los docentes de la Escuela Municipal de Educación Básica Rodolfo Nickel, ubicada en la zona rural de Caçador (Santa Catarina).

Fuente: Elaborada por los autores.

Los temas priorizados involucran la condición de las aulas de pluriños (Oliveira, 2018, Santos, 2019, Bem & Silva, 2019) y la formación (Almeida, 2019, Sant'anna & Marques, 2015, Santos, 2019). Las preocupaciones con los grupos pluriños se justifican por la ausencia de formación específica de los docentes, por la falta de material pedagógico adecuado y por la ausencia de infraestructura básica en las escuelas del campo, mientras la preocupación con la formación deriva de

reflexiones como las realizadas por Bezerra Neto (2016), al criticar un curso de ruralismo que debería ser realizado en pocos meses y al término del curso normal, así como la “apología de una pedagogía que visa la fijación del hombre en el campo” (p. 9).

Las cuestiones históricas de la constitución de prácticas educativas son el centro de la discusión del estudio de Antonio y Lucini (2007) y posibles tensiones entre lo local y lo global en el

contexto de las ruralidades contemporáneas definen la centralidad de la publicación de Souza, Pinho y Meireles (2012). Se destaca, aún que la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación constituyen temas centrales de la publicación de Almeida (2018), justificando las preocupaciones de Pinho y de Passos (2018) de qué cambios son necesarios en las prácticas educativas para que estén basadas en el conocimiento múltiple y, como lo defiende González Velasco (2017), en su reconexión.

- Condiciones movilizadoras de las publicaciones

Las condiciones movilizadoras que dieron lugar a las publicaciones involucraron influencias históricas, cuestiones legales y especificidades en la actuación docente. Involucraron también la formación y el análisis de un programa formativo.

La publicación de Antonio y Lucini (2007) fue motivada por el análisis de factores que históricamente están arraigados en el currículo escolar e influyen en el desprecio por los estudiantes del campo. Además de eso, busca también alternativas para las prácticas pedagógicas. En contrapartida, la publicación de Oliveira (2018) sistematiza especificidades de movimientos defensores de la escuela

del campo, observando, por un lado, la legislación que orienta la enseñanza de pluriños y, por otro, las prácticas desarrolladas.

La publicación de Bem y Silva (2018), a su vez, aborda los principales desafíos de las prácticas docentes en aulas de pluriños, basando sus reflexiones en estudios precedentes para evidenciar la necesidad de reflexión sobre la enseñanza desarrollada en esos contextos. Esa condición, del mismo modo, se evidenció en la publicación de Souza, Pinho y Meireles (2012), al sistematizar cuestiones acerca de la formación y actuación de docentes en escuelas rurales, incluyendo los tiempos y los ritmos de los sujetos, la formación de los docentes, las condiciones laborales impuestas, la infraestructura de las escuelas, así como las especificidades y las singularidades de estos espacios, observando sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en territorio rurales.

Las demás publicaciones se basan en la formación del profesorado. Mientras que la publicación de Santos (2019) se dedica a recopilar datos en escuelas rurales y analizarlos a la luz de teorías que abordan la cuestión, ese estudio también se comprometió con la capacitación, como lo hizo Almeida (2018) en su estudio, como se puede ver en la Tabla 3. Aunque con

una perspectiva diferente, vale recordar que la capacitación también integró las

discusiones del artículo de Sant'Anna y Marques (2015).

Tabla 3. Situación movilizadora de la publicación.

Autor/Año	Situación movilizadora
Antonio y Lucini (2007)	Describir factores históricos de las escuelas rurales arraigados en currículos escolares como una forma de subestimar esa clase social, buscando alternativas para valorar las prácticas de enseñanzas en las escuelas rurales.
Souza, Pinho y Meireles (2012)	Sistematizar las cuestiones en torno del tiempo-espacio rural con sus diferentes ruralidades y los itinerarios de formación-profesión docente para problematizar la cuestión de la educación ubicada en espacios rurales, contemplando, entre otras, las condiciones laborales impuestas y la infraestructura de las escuelas.
Sant'Anna y Marques (2015)	Abordar cuestiones relacionadas a la capacitación inicial y continua de los docentes de una escuela rural, con acciones de capacitación para docentes y supervisores.
Oliveira (2018)	Sistematizar el marco teórico-metodológico y el origen de los principales movimientos que defendieron la escuela rural, incluida la legislación que orienta la enseñanza plurianual en escuelas del campo, así como las prácticas desarrolladas en esa realidad.
Santos (2019)	Sistematizar reflexiones referentes a la capacitación de docentes que imparten clases en escuelas rurales, especialmente en las que ofrecen la enseñanza de pluriños, a partir de datos recopilados por medio de cuestionarios y entrevistas y analizados a la luz de teorías acerca de la temática.
Bem y Silva (2019)	Abordar los principales desafíos de las prácticas de enseñanza en las aulas de pluriños, con base en autores que tratan el tema, destacando la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza.
Almeida (2018)	Atender las demandas de capacitación de la práctica pedagógica de docentes de una escuela rural, por medio de un programa vinculado a las escuelas.

Fuente: Elaborada por los autores.

Las situaciones que motivaron las publicaciones son, por lo tanto, diversas. Ellas tienen relación no solo con la concepción orientadora de la enseñanza en las escuelas rurales, sino también con la realidad que las caracteriza y con las alternativas para su transformación. Eso converge con las preocupaciones de Garske, Castilho y Cândido (2019, p. 4) sobre la necesidad “de superar los entendimientos equivocados sobre la construcción de un proyecto de escuela rural y no solo una escuela en el campo”, cuya formación persiste en un referencial creado para las escuelas urbanas.

- *Concepto central y autores de referencia*

Temas generadores, problematización, pertinencia de la enseñanza, capacitación de profesorado, conocimientos de la enseñanza, práctica pedagógica, complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación, son conceptos implícitos o explícitos en las publicaciones seleccionadas. Una de las publicaciones también trae como concepto central los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE), una metodología creada por Torre y Zwierewicz (2009),

situada como una posibilidad de acercar el currículo escolar a la realidad del campo.

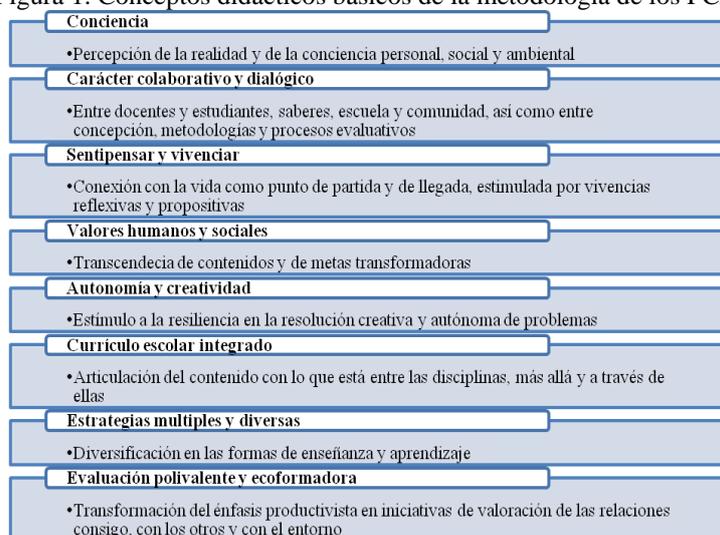
Con respecto a los autores de referencia, hubo variación en las opciones, a pesar de que Paulo Freire haya sido uno de los autores centrales de tres publicaciones. Al valorar un método de alfabetización que permite el desarrollo de la conciencia crítica y la emancipación popular, Freire (1981) estimuló la creación de posibilidades a la educación en el campo. Eso se puede ver, por ejemplo, cuando Saveli (2000, p. 20) registró que un elemento innovador de la propuesta pedagógica del MST fue “el sentido de apropiación de la escuela pública por un movimiento social organizado, con el objetivo de promover una educación escolar intrínsecamente conectada a su proyecto social”, revelando que la propuesta pedagógica debe estar relacionada a la vida práctica y con las

necesidades concretas, ofreciendo condiciones para que los docentes y los estudiantes se posicionen como investigadores críticos de la realidad.

- Aproximación con la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación como alternativa para la vinculación de las escuelas rurales a la vida en el campo

Debido a que el objetivo de esta investigación implica el análisis de posibles aproximaciones de las publicaciones con la tríada complejidad-transdisciplinariedad-ecoformación, los conceptos de la metodología de los PCEⁱ son recuperados, sistematizados por Torre y Zwierewicz (2009) y registrados en la Figura 1. Esos conceptos posibilitan la identificación de perspectivas teórico-metodológicas implícitas y explícitas en las publicaciones, observando el potencial de aproximación con la tríada referida.

Figura 1. Conceptos didácticos básicos de la metodología de los PCE.



Fuente: Adaptado de Torre y Zwierewicz (2009).

De forma general, se observó que las siete publicaciones tienen, como condiciones determinantes para su desarrollo, la historicidad de las escuelas rurales y la lucha que ellas atravesaron y atraviesan para seguir el desarrollo de su trabajo y el mantenimiento de su funcionamiento. En el interior de ese movimiento, se evidenciaron alternativas para que las escuelas del campo desarrollen prácticas pedagógicas de acuerdo con la realidad en que están insertadas o valoren las iniciativas que ya desarrollaron.

Aunque seis publicaciones no se refirieron a la complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación en ese proceso, se buscaron situar potenciales de aproximación a la tríada referida. Se ha observado, inicialmente, que solo la publicación de Almeida (2018) está explícita e intencionalmente articulada. A pesar de eso, las otras publicaciones tienen indicativos subyacentes que caracterizan diálogos con los conceptos mencionados, como se destaca a continuación.

El artículo ‘Enseñar y aprender en la educación del campo: procesos históricos y pedagógicos en relación’, de Antonio y Lucini (2007), se acerca de los conceptos didácticos ‘carácter colaborativo y dialógico’ y ‘currículo escolar integrado’

por el hecho de defender prácticas pedagógicas definidas colectivamente y relacionadas a temas generadores vinculados a la realidad local. Esa condición puede conferirse cuando los autores afirman que no se les cabe “a los educadores la decisión preponderante, sino a la instancia colectiva, que, de antemano, implica la comprensión de que el tema a ser estudiado debe estar orgánicamente vinculado a las problemáticas vividas por la comunidad” (p. 187).

El artículo ‘Tensiones entre lo local y lo global: ruralidades contemporáneas y docencia en escuelas rurales’, de Souza, Pinho y Meireles (2012), se acerca al concepto didáctico ‘sentipensar y vivenciar’ al abordar la necesidad de pensar en espacios educativos que consideren las experiencias de los sujetos involucrados, teniendo esa condición como una referencia para aprehender otros modos de enseñanza y aprendizaje. Lo mismo ocurre con el concepto ‘valores humanos y sociales’, cuando la publicación retrata la importancia de no descuidar las relaciones contemporáneas y valorar la singularidad de cada espacio de educación para fortalecer y establecer relaciones entre lo local y lo global y entre la escuela y las vidas de los sujetos.

El artículo ‘Pibid Diversidad y la formación de educadores del campo’, de Sant’Anna y Marques (2015), a su vez, trae, en su enfoque, una proximidad con los conceptos didácticos ‘conciencia’ y ‘carácter colaborativo y dialógico’, observada cuando sus autores destacan “la importancia de que las universidades reestructuren sus cursos de formación docente, considerando que las reformulaciones no pueden resumirse a revisiones curriculares, sino que deben insertarse en una política global” (p. 727). Los autores consideran que esta condición es determinante para que las propuestas de capacitación no ocurran de forma individualizada, sino dentro de un complejo contexto social e institucional. Además de eso, se observa una aproximación con el concepto ‘sentipensar y vivenciar’ cuando la publicación prioriza la construcción de prácticas fundamentadas en la realidad escolar, valorando procesos de enseñanza y de aprendizaje articulados a situaciones reales. Del mismo modo, es posible observar la implicación del concepto ‘estrategias múltiples y diversificadas’ cuando los autores destacan la universidad como institución formadora de profesionales de la educación y productora de conocimiento, valorando iniciativas alineadas con aportes más realistas para la capacitación de educadores

conectados a sus contextos y capaces de producir conocimientos resultantes en alternativas a los problemas de la Educación Básica brasileña. Dicha proximidad está relacionada al hecho de que se estimula la responsabilidad de los profesionales a fin de construir estrategias de capacitación ética y moral.

El Trabajo de Conclusión de Curso ‘Educación del campo: una mirada hacia las prácticas pedagógicas del aula de pluriños en la Escuela Municipal de Enseñanza Básica Antônio César de Carvalho, Pedras de Fogo, PB’, de Oliveira (2018), a su vez, trae, en su enfoque, una aproximación de los conceptos didácticos ‘carácter colaborativo y dialógico’ ‘currículo escolar integrado’ y ‘valores humanos y sociales’. Esa aproximación ocurre cuando el texto relaciona la acción docente a los hechos y con la vida de los individuos en la búsqueda por posibilidades para la efectución de una educación transformadora, en la cual la práctica pedagógica debe interactuar con la realidad del estudiante, valorando sus aspectos culturales, económicos y sociales.

El artículo ‘Educación del campo, pluriños y formación de profesores’, de Santos (2019) denota una aproximación con los conceptos didácticos ‘conciencia’ y ‘carácter colaborativo y dialógico’, al registrar que la educación del campo debe

ser “contraria al modelo de educación que capacita a los trabajadores campesinos solo para atender a las demandas y a las exigencia del capital” (p. 6). Como consecuencia, defiende que “el método pedagógico efectivo es aquél que alcanza las preocupaciones y las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos y las experiencias que ellos construyen en las diferentes prácticas sociales y traen para el espacio escolar” (p. 21).

El artículo “Una mirada hacia la enseñanza en las aulas de pluriaños”, de Bem y Silva (2019), trae una aproximación con los conceptos didácticos ‘conciencia’, ‘sentipensar y vivenciar’ y ‘currículo escolar integrado’ al enfatizar la importancia de establecer asociaciones con la comunidad en la cual la escuela está insertada por medio de actividades curriculares que estén relacionadas con la vida diaria de los estudiantes, considerando la importancia de tener, como punto de partida, el conocimiento de su propia realidad. Del mismo modo, se observa la presencia del concepto ‘estrategias múltiples y diversificadas’, cuando la publicación defiende que el docente “... necesita abandonar ‘los muros escolares’ en la búsqueda de nuevos conocimientos que son indispensables para su capacitación”, priorizando “métodos

innovadores que aporten con el desarrollo de estudiantes de aulas de pluriaños” (p. 9).

La disertación ‘Influencia del Programa de Formación-Acción en Escuelas Creativas en la transformación de las prácticas pedagógicas en una escuela del campo’, de Almeida (2018), se conecta a todos los conceptos didácticos de la metodología del PCE. Para caracterizar esa aproximación, se sistematizan tramos de la disertación, vinculándolos a cada uno de los conceptos didácticos.

- *Conciencia*: estructuró un programa con el objetivo de superar los desafíos de la institución en estudio, sin devaluarla, respetando sus especificidades.

- *Carácter colaborativo y dialógico*: acogió a los profesionales actuantes, anteriormente, en otras escuelas y que optaron por desarrollar un trabajo colaborativo, teniendo en cuenta la realidad local/global.

- *Sentipensar y vivenciar*: realizó citas capacitadoras creadas para la atención a las demandas de la escuela y su respectiva comunidad. Por esta razón, además de las reflexiones, los docentes vivenciaban en la práctica lo que fue planeado de modo colaborativo, pudiendo así, sentir los reflejos en el desarrollo de los estudiantes, en la interacción con la comunidad y

en la difusión de los trabajos realizados en la escuela y externamente.

- *Valores humanos y sociales:* abordó la importancia de que la escuela participe del programa capacitador que la valore, auxiliándola, también en las condiciones que exijan resignificaciones.

- *Autonomía y creatividad:* observadas cuando los docentes fueron incentivados a la reflexión sobre la realidad y el desarrollo de posibilidades para su valoración y transformación, así como en la participación de los estudiantes durante la marcha del proyecto desarrollado.

- *Currículo escolar integrado:* se articularon contenido y realidad y fueron valorados diferentes saberes, ampliando la relevancia de la enseñanza y el sentido de pertenencia en la escuela.

- *Estrategias múltiples y diversificadas:* se manifestaron cuando, colectivamente, los docentes buscaron superar prácticas tradicionales y valorar posibilidades transdisciplinarias y ecoformadoras.

- *Evaluación polivalente y ecoformadora:* se observaron en todas las etapas de la capacitación-acción, especialmente cuando fueron elaboradas y desarrolladas, posibilidades para la valoración de los estudiantes y de la realidad en que están insertados, articulando los procesos evaluativos a la perfección individual, social y ambiental.

El análisis, basado en los conceptos didácticos de la metodología del PCE, dimensiona el potencial de aproximación con la complejidad, la transdisciplinariedad y la ecoformación de todas las publicaciones, aunque se pueda considerar más o menos profunda cuando comparados los seis primeros estudios a la publicación de Almeida (2018). Para ejemplificar, se recuperan algunas condiciones que caracterizan esa proximidad.

Las publicaciones que valoran el currículo escolar integrado, el carácter dialógico y colaborativo, el sentipensar y vivenciar y otros conceptos didácticos de la metodología del PCE trascienden la disciplinariedad para considerar lo que está entre las disciplinas, más allá y a través de ellas. Esa condición, para Nicolescu (2014), caracteriza la transdisciplinariedad. Asimismo, tienden a presentar posibilidades para valorar un diálogo con

el ambiente social y natural, priorizado por la ecoformación (Santos, 2009).

Ellas convergen con la necesidad destacada por Morin (2009) de superar la incapacidad entre los saberes compartidos entre disciplinas, realidades o problemas, que son cada vez más globales y planetarios. Ese proceso es impulsado cuando se supera el pensamiento reduccionista, valorándose, en su lugar, el pensamiento complejo. Articulado a la transdisciplinariedad, ese pensamiento se armoniza con “una perspectiva integradora del conocimiento y de la realidad como reacción a una visión que atomiza y es fragmentada” (Espinosa Martínez, 2014, p. 46) y se fortalece con la ecoformación, ya que dinamiza el diálogo entre lo natural y lo cultural “para que, cuando se reencuentren la naturaleza, los sujetos puedan reencontrar a sí mismos y reencontrar los otros” (Silva, 2008, p. 102).

La aproximación de esos conceptos apunta a una cuestión central de la publicación de Almeida (2018), que consiste en la articulación de las escuelas rurales con prácticas pedagógicas que hagan efectiva la vida en el campo, sin subestimar las demandas globales. En este sentido, no basta el estímulo a la permanencia en el campo, sino considerar también las implicaciones de ese proceso, es decir, la vida en el campo, como lo

defiende Jesús (2005) y su relación con el contexto global.

Consideraciones finales

Transitar por conceptos poco capilarizados en la educación actual, sin desconsiderar los avances conquistados por las escuelas rurales, demostró que, aunque no explícitamente, existen iniciativas referenciadas en ellos a pesar de ser dinamizados por tendencias pedagógicas que se anticipan a la perspectiva formada por la tríada complejidad-transdisciplinariedad-ecoformación. En ese sentido, se destaca la relevancia de valorar las prácticas pedagógicas precedentes, sin dejar de resignificarlas con base en las demandas actuales y en las incertidumbres en relación al futuro.

Por lo tanto, se observa la insuficiencia de prácticas pedagógicas basadas en el énfasis de fijar la población del campo en el campo, sin considerar el diálogo con sus reales condiciones en las discusiones curriculares. Del mismo modo, la referencia para la formación de los profesores para que actúen en escuelas rurales se vuelve insuficiente cuando pensada a partir de las demandas urbanas.

Las particularidades del pueblo campesino necesitan constituir, por lo tanto, el enfoque de las prácticas pedagógicas y formativas de las escuelas

rurales para la vida en el campo. En ese sentido, a pesar de la limitación en el número de publicaciones, el análisis indicó aspectos de convergencia entre la propuesta discutida por Saveli (2000) y las posibles propuestas a partir de la tríada conceptual ‘complejidad-transdisciplinariedad-ecoformación’. Entre esas proximidades, se destacan: el interés en promover procesos de enseñanza y de aprendizaje articulados a la vida práctica y a las necesidades concretas de la población local, la perspectiva de fomentar la participación en experiencias laborales prácticas y con una utilidad real, brindando a los estudiantes la oportunidad de organizarse ellos mismos, trabajar en equipo, compartir tareas, tomar decisiones y solucionar problemas de su propia realidad, así como la defensa de que es posible aprender en cualquier lugar, sin subestimar la relevancia del uso del aula.

Esas condiciones son valoradas en la propuesta del MST y en los organizadores conceptuales de la metodología del PCE. Las especificidades de la tríada conceptual no consisten, por lo tanto, en cuestiones que se refieren a su intencionalidad, sino en la dinámica que, intencionalmente, promueve en la práctica pedagógica al considerar, además de las demandas locales, los problemas que se expanden globalmente.

Esa intencionalidad teórico-práctica está relacionada con las emergencias actuales y las incertidumbres en relación al futuro que requieren, según lo registra Morin (2009), una aproximación de las disciplinas a los problemas planetarios, que son cada vez más amplios y profundos. Cuando se capilarizan localmente, dichos problemas solo serán considerados en la práctica pedagógica al estimular un pensar complejo.

Ese proceso, que depende de la reconexión de las disciplinas entre si y de ellas con la realidad, como lo destaca González Velasco (2017), resalta la relevancia de la transdisciplinariedad, ya que ella transita por aquello que está entre las disciplinas, a través y más allá de ellas como lo defiende Nicolescu (2014). En ese proceso, la ecoformación ejerce un rol determinante no solo por valorar el bienestar individual y social, sino también ambiental.

El énfasis en articular la tríada complejidad-transdisciplinariedad-ecoformación en la publicación de Almeida (2018), implícitamente presente en otras publicaciones, denota que el sentido común entre las siete publicaciones está guiado por el diálogo entre el currículo escolar y la realidad, especialmente, cuando se dinamiza una educación que tiene como enfoque su reconexión a la vida

en el campo. Por otro lado, la especificidad de la publicación de Almeida (2018) en relación a las demás se expresa por su comprometimiento con las demandas globales intensificadas a partir del final de la primera década del siglo XXI.

Referencias

Almeida, A. L. R. (2018). *Influência do programa de formação ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Alto Vale Rio do Peixe, Caçador.

Antonio, A. C., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Caderno Cedes*, 27(72), 177-195. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>

Bem, G. M., & Silva, C. N. M. (2019). Um olhar sobre o ensino nas classes multianos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5242), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242>

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

Brasil. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal. Recuperado de: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

Brasil. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2019). *Plano Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 549-564. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>

D'Agostini, A., Taffarel, C. N. Z., & Santos Júnior, C. L. (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Espinosa Martínez, A. C. (2014). *Abrir los saberes a la complejidad de la vida:*

nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad. Puerto Vallarta: CEUArkos.

Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Garbelini Neto, G., & Silva, A. S. (2019). Educação (Em Tempo) Integral: o Programa Mais Educação numa escola do campo no município de Corumbá/MS. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5387), 1-22. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5387>

Garske, L., Castilho, L., & Cândido, C. (2019). Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e5509), 1-22. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5387>

Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.

González Velasco, J. M. (2017). *Religaje educativo: espacio-tiempo*. La Paz: Prisa.

Jesus, S. M. S. A. (2005). Questões paradigmáticas da construção de um projeto de Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 109-130). Brasília, DF: Brasil.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez.

Magalhães Júnior, A. G. M., & Varela, S. B. L. (2016). O mito do Ruralismo Pedagógico – sua concretização nos ritos vivenciados na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 614-633. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-9>

Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moraes, M. C. (1996). O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Revista em Aberto*, 16(70), 57-69. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d366/35cc8333631edbf11dec871fd303d0d3426.pdf>

Moraes, M. C. (2004). Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In Moraes, M. C., & Torre, S. (Orgs.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação* (pp. 19-25). Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, E., & Delgado, C. J. (2016). *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Pala Athena.

Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 16ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre, RS: Sulina.

Nicolescu, B. (2014). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In Martínez, A. C., & Galvani, P. (Eds.). *Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes* (pp. 45-90). Puerto Vallarta: CEUArkos.

Oliveira, M. C. M. (2018). *Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio César de Carvalho – Pedras de Fogo – PB* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

- Petraglia, I. (2008). *Educação complexa para uma nova política de civilização*. Curitiba, PR: Educar. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>
- Petraglia, I. (2013). *Pensamento complexo e educação*. São Paulo, SP: Livraria da Física.
- Pinho, M. J., & Passos, V. M. A. (2018). Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. *Revista Observatório*, 4(2), 433-457. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n2p433>
- Pupo, M. A. (2018). Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(3), 862-890. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n3p862>
- Ribeiro, O. C., & Moraes, M. C. (2014). *Criatividade em uma perspectiva transdisciplinar: rompendo crenças, mitos e concepções*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Sant'Anna, P. A., & Marques L. O. C. (2015). Pibid Diversidade e a Formação de Educação do Campo. *Educação & Realidade*, 40(3), 725-744. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645795>
- Santos, A. (2009). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In Santos, A., & Sommermann, A. (Orgs.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida* (pp. 15-38). Porto Alegre, RS: Sulina.
- Santos, A. R., & Souza, M. A. (2015). Formação docente na perspectiva da educação do campo em confronto com a educação rural. In *Anais do XII EDUCERE* (pp. 37792-37808). Curitiba, PR.
- Santos, J. R. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(e3834), 1-26. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>
- Saveli, E. L. (2000). Proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. *Publicatio UEPG*, 8(1), 19-30. <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v8i1.8>
- Silva, A. A., & Teixeira D. R. (2012). A proposta educacional do MST e a construção da educação do campo. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 6(2), 13-28.
- Silva, A. T. R. (2008). Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 18, 95-104. <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>
- Souza, E. C., Pinho, A. S. T., & Meireles, M. M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidade contemporâneas e docência em escolas rurais. *Educação*, 37(2), 351-364. <http://dx.doi.org/10.5902/198464444128>
- Torre, S. de la., & Zwierewicz, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. In Zwierewicz, M., & Torre, S. de la (Orgs.). *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação* (pp. 153-176). Florianópolis, SC: Insular.
- Zwierewicz, M. (2019). Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação em pesquisas com intervenção: experiências

do Mestrado Profissional da UNIARP. In González Velasco, J. M. (Org.). *Experiências educativas: saberes, ecoformação, complexidade y transdisciplinariedad* (pp. 45-55). La Paz: Prisa.

ⁱ Los conceptos didácticos de la metodología de los PCE fueron sistematizados por Torre y Zwierewicz (2009) con base en reflexiones sobre el paradigma ecosistémico (Moraes, 2004) y sobre la ecología de los conocimientos (Moraes, 2008).

Información del artículo / Article Information

Recibido en : 29/01/2020
Aprobado en: 05/06/2020
Publicado en: 13/08/2020

Received on January 29th, 2020
Accepted on June 05th, 2020
Published on August, 13th, 2020

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Cristina Pereira Vieira de Liz

 <http://orcid.org/0000-0003-1334-3363>

Marlene Zwierewicz

 <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Juan Miguel González Velasco

 <http://orcid.org/0000-0002-3502-2539>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Liz, C. P. V., Zwierewicz, M., Velasco, J. M. G. (2020). Complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación: en la aproximación de las escuelas rurales a la vida en el campo y a las demandas globales. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e8328. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8328>

ABNT

LIZ, C. P. V.; ZWIEREWICZ, M.; VELASCO, J. M. G. Complejidad, transdisciplinariedad y ecoformación: en la aproximación de las escuelas rurales a la vida en el campo y a las demandas globales. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e8328, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8328>