

# 10

---

## **E**l/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico: **1. una nueva figura en la escuela**

Germán Llerena<sup>68</sup>

Mariona Espinet<sup>69</sup>

### **Resumen**

El artículo pretende presentar una nueva figura laboral nacida en el contexto de lo que llamamos agroecología escolar. Ésta es una práctica escolar emergente, surgida en referencia a la agroecología, que promueve una fuerte vinculación de la escuela con la comunidad y el territorio. Se parte del caso de Sant Cugat del Vallès (Barcelona) -en el que una red formada por las escuelas públicas (de 0 a 18 años), el sector de educadores/as ambientales, la universidad y el ayuntamiento trabajan a través del huerto escolar ecológico- para analizar cinco diferentes funciones de las educadoras agroambientales.

Palabras clave: agroecología escolar, educadora agroambiental, funciones.

---

68 Educador ambiental municipal del ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès, coordinador técnico del programa Agenda 21 Escolar y miembro del grupo de trabajo Educación para la Sostenibilidad a lo largo de la vida. Estudiante en fase de tesis del doctorado interuniversitario de educación ambiental, miembro de GRESC@: grupo de investigación de la UAB en Educación para la Sostenibilidad, Escuela y Comunidad, del departamento de didáctica de las matemáticas y las ciencias experimentales. |URL:<http://agroecologiaescolar.wordpress.com> Email: [doctoratea@gmail.com](mailto:doctoratea@gmail.com)

69 Profesora titular del departamento de didáctica de las matemáticas y de las ciencias, de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinadora pedagógica del programa municipal Agenda 21 Escolar de Sant Cugat del Valles y del grupo de trabajo Educación para la Sostenibilidad a lo Largo de la Vida, formado por los actores de la educación para la sostenibilidad del municipio. Investigadora principal de GRESC@: grupo de investigación de la UAB en Educación para la Sostenibilidad, Escuela y Comunidad, del departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. URL: <http://grupsderecerca.uab.cat/gresco/> Email: [mariona.espinet@uab.cat](mailto:mariona.espinet@uab.cat)

### Abstract

This paper aims to present a new work figure born in the context of what we call school agroecology. This is an emerging school practice emerged in reference to agroecology, which promotes a strong link between the school and the community and territory. From the case of Sant Cugat del Vallès (Barcelona) -in which a network of public schools (from 0-18 years), the sector of environmental educators, the university and the city work through the school garden- five different functions of agri-environmental educators are analyzed. Keywords: school agroecology, agri-environmental educator, functions.

### El contexto: agroecología escolar en Sant Cugat del Vallès

En Sant Cugat del Vallès<sup>70</sup> hace cinco años que se está desarrollando una experiencia de trabajo en red en agroecología escolar. Participan en ella los centros escolares públicos de todas las edades, instituciones y colectivos locales:

- 6 *escoles bressol*<sup>71</sup>, de primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años),
- 11 escuelas de segundo ciclo de EI (3-6) y primaria (6-12),
- 4 institutos de secundaria (12-18),
- 2 escuelas concertadas (3-16 años),
- educadores/as agroambientales (EAg) locales,
- UAB: departamento de Didáctica de las Ciencias y la Matemática, el grupo de investigación GRESC@ (Educación para la Sostenibilidad, Escuela y Comunidad) y estudiantes de diversos programas de estudios,
- el ayuntamiento de Sant Cugat del Vallès: el área de Medio Ambiente sobretodo y el área de Educación, y
- el departamento de *Ensenyament*<sup>72</sup> de la Generalitat de Catalunya<sup>73</sup>, con su programa de formación permanente del profesorado.

En 2007 se inició una colaboración entre la UAB y el ayuntamiento destinada a evaluar y mejorar la educación por la sostenibilidad municipal (ESPINET; LLERENA, 2012), por lo que se impulsó un grupo de trabajo llamado ESLV<sup>74</sup> que ha acabado impulsando el trabajo

---

70 Municipio de 80.000 habitantes cercano a Barcelona.

71 Jardines de infancia.

72 Enseñanza.

73 El gobierno catalán.

74 ESLV: Educación para la Sostenibilidad a lo Largo de la Vida.

en red entre todos los centros escolares públicos y otros actores de la comunidad: el grupo reúne a representantes docentes de todos los niveles, a educadores/as, a personal universitario y municipal. Es el único espacio de trabajo permanente de la ciudad que reúne la escolaridad desde los 0 hasta los 18 años, un escenario poco frecuente en general.

Desde las primeras reuniones, el trabajo se centró en un ámbito concreto de actuación dentro de la educación para la sostenibilidad (ES) -aunque cada centro escolar trabaje además en otros ámbitos como agua, residuos, energía- para profundizar en el mismo en todas las dimensiones posibles. El ámbito escogido fue el huerto escolar ecológico o lo que llamamos agroecología escolar.

Sant Cugat del Vallès es un contexto urbano, de proyección acomodada, de innovación y tecnología punta, que en las últimas décadas ha ido dejando en el olvido su dimensión agrícola -tan importante en su historia- a medida que avanzaba la urbanización en su territorio llano, o el bosque en la zona de sierra. En el imaginario colectivo local era difícil imaginar que la agroecología pudiera tener arraigo, y sin embargo así ha sucedido (ESPINET, 2011).

### **¿Qué es la agroecología escolar?**

La agroecología escolar toma como referente la agroecología, que es un campo emergente, visto por algun@s autores/as como tres ámbitos diferentes (WEZEL; BELLON; DOR; FRANCIS; VALLOD; DAVID, 2009):

- 1) una disciplina científica,
- 2) unas prácticas agrícolas, o
- 3) un movimiento social.

Otr@s autores/es (SEVILLA GUZMÁN, 2006; 2010; SEVILLA GUZMÁN; GUZMÁN; GONZÁLEZ DE MOLINA, 2000), en cambio, lo ven como una transdisciplina pluriépistemológica cuyas fuentes de conocimiento son estos mismos tres ámbitos y que puede comprenderse a través de tres dimensiones: la productiva-ecológica, la socioeconómica y la política-sociocultural.

En el ámbito local, la agroecología está haciendo explosión desde hace años (DOMÈNECH; TERRASSA; MUÑIZ; TENDERO, 2006): grupos de consumo o cooperativas ecológicas, grupos campesinos, movimientos sociales, proyectos productivos y políticas públicas neorurales que ya comienzan a formularse. En el ámbito internacional,

las luchas son de primer orden, y para ello basta considerar uno de los movimientos sociales más grandes del mundo: Vía Campesina (AURÉLIE, 2007). Sin duda, las características que hacen este referente importante para nosotr@s son su visión crítica y alternativa de los procesos sociales actuales, su planteamiento holístico y abierto a diferentes lenguajes, su apuesta por la justicia social o su capacidad creativa de propuestas de acción participativa (SEVILLA GUZMÁN, 2010).

La agroecología escolar (SPINET; LLERENA, 2012) es la transformación de este referente actual al ámbito escolar, por lo que los centros desarrollan una educación para la sostenibilidad inmersas en una dinámica productiva, que promueve nuevos vínculos de la escuela con la comunidad y el territorio (SPINET; LLERENA; REKONDO, 2012). El huerto escolar ecológico es el fenómeno generador de muchos procesos que también abarcan dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas y ecológicas. Pero también el comedor escolar ecológico (VIDAL; SPINET, 2010) y otros ámbitos son a veces impulso de la agroecología escolar.

Así, la agroecología escolar es una práctica social y educativa alrededor de la actividad de producción de alimentos que encaja con una visión de ES crítica, comunitaria y abierta frente a una visión más tecnológica (MAYER; BREITING; MOGENSEN; VARGA, 2007).

### **La nueva figura de educador/a agroambiental, una nueva versión de educador/a ambiental**

En Sant Cugat, en el trabajo de agroecología escolar, ha hecho aparición la figura del/a educador/a agroambiental (EAg), un/a educador/a contratada -sobre todo por las AFAs<sup>75</sup>- en un principio para el mantenimiento y dinamización del huerto escolar. A lo largo del tiempo, se han ido desplegando más funciones y potencialidades de esta nueva figura profesional -que vive sus tensiones y dificultades- que ha abierto muchas oportunidades a la agroecología escolar, entre las cuales queremos destacar una forma de educación social, la dinamización sociocultural, para la colaboración de la escuela y la comunidad, que en este sentido es un encuentro entre la educación ambiental y la educación social (IGLESIAS; MEIRA, 2007).

En la red de escuelas del programa municipal de ES Agenda 21 Escolar de Sant Cugat (impulsado por el área de Medio Ambiente) han ido participando casi una quincena de profesionales EAg desde hace

---

75 Asociaciones de Familias de Alumn@s.

unos 7 o 8 años. También ha habido otr@s tant@s trabajadores/as temporales y divers@s estudiantes en prácticas o voluntariado. Es a partir de esta experiencia que aportamos reflexiones sobre esta nueva figura profesional aparecida en las escuelas. Son mayoritariamente mujeres jóvenes, licenciadas en carreras como ciencias ambientales, biología o agronomía y con experiencia como educadoras ambientales antes de empezar a trabajar en huertos escolares ecológicos. Actualmente, a pesar de la crisis, existen 8 EAg (LLERENA, 2011).

El origen de la figura EAg está en la figura de educadora ambiental, ya conocida, y en el movimiento agroecológico (ESPINET; LLERENA, 2012). La demanda de ES por parte de la sociedad ha sido una constante en las últimas décadas, pero ésta va cambiando<sup>76</sup> y se diversifica (MAYER; BREITING; MOGENSEN; VARGA, 2007; ESPINET; LLERENA, 2010). En el caso que nos ocupa, est@s nuev@s profesionales suelen estar vinculad@s a movimientos sociales agroecológicos. Estos movimientos, así como el sector productor, van mostrando claramente su intención de acercarse al mundo escolar, a veces como posible consumidor, a veces como objeto de propuestas educativas, y -lentamente y en menor grado- como sujeto de iniciativas agroecológicas-educativas.

Es lógico que el sector productor no considere inmediatamente al mundo escolar como protagonistas de procesos agroecológicos, primero por la herencia de una ES que a menudo lo ha considerado como mero receptáculo de actividades e incluso como cliente -pague la escuela o la administración. Pero también porque el sector productivo agroecológico es -sobretudo en nuestras tierras- incipiente y está en búsqueda urgente de clientela o de complicidades, de pactos producción-consumo que los hagan viables: es fácil así ver las escuelas como consumidores potenciales de productos ecológicos. Pero a la vez la necesidad de un nuevo pacto ciudad-campo requiere un cambio cultural que es un factor clave para la emergencia de esta nueva figura educadora.

### **La vinculación de l@s educadores/as agroambientales (EAg).**

Al ser una figura emergente, no definida por ningún tipo de convenio laboral -como de hecho le pasa en general a la figura de educador/a ambiental en nuestro país-, la vinculación con la escuela depende de cada caso particular, aunque es interesante conocer qué procesos de

---

76 Así como su referente, la sostenibilidad, tiene su evolución y es objeto de debates y de visiones diversas (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2006).

contratación se han dado hasta ahora en nuestra experiencia municipal. A continuación hacemos un repaso por las cuatro vinculaciones más habituales:

- **Contratad@s por la escuela:**

Al empezar las escuelas a poner en marcha huertos ecológicos en sus patios (LLERENA, 2008), surgió la necesidad de su mantenimiento y aprovechamiento, y para ello algunos equipos docentes o AFAs de centros públicos de primaria decidieron contratar educadores/as. Hay EAgs contratad@s directamente por el AFA (en primaria) y otr@s a través de las empresas de gestión del comedor. Además los perfiles, aún tendiendo a ser sobretodo el que hemos señalado, es diverso, comprendiendo también técnic@s de Educación Infantil, jardiner@s, pedagóg@s y otros.

- **Asociad@s, en cooperativas o empresas:**

Aparte de la contratación directa por parte de las comunidades escolares, se dan otras situaciones. La más clara es la de asociaciones de educadores/as, campesin@s o ambas cosas, que se dirigen al mundo escolar y proponen actividades, o participan de programas municipales, o bien se dirigen a otros públicos. Pueden estar involucrad@s en proyectos agrícolas, fincas agroecológicas, huertos sociales, etc., aunque no es necesario. Muchas veces sucede que los proyectos agroecológicos, al abrirse a la comunidad, cuentan siempre con la escuela como actor imprescindible (FISHER, 2008; MARTÍN-ARAGÓN; ESPINET, 2007; SOLÀ-MORALES, 2008): promueven que se participe en sus procesos productivos, crean huertos específicos para el trabajo educativo, proponen fórmulas para que la población se acerque a la agroecología a través de su finca y su trabajo, etc. Otras veces es la acción educativa de ONGs, que suelen acceder a través de planteamientos de educación para el desarrollo más que desde la educación ambiental o ES. Sin entrar aquí en definiciones sobre los diversos términos, estamos segur@s de que la agroecología escolar es un espacio de confluencia de estos diversos planteamientos.

- **Contratadas por la administración:**

Aunque esto ahora es una situación difícil en nuestro país, hay que recordar que la figura del/aa educador/a ambiental ha sido impulsada en las últimas décadas por las áreas y departamentos de Medio Ambiente de las administraciones, al menos en nuestro entorno. Actualmente sucede lo mismo en menor medida y en un momento diferente,

y son estos departamentos los que contratan equipos de trabajadores/as temporales de diversos perfiles dentro de programas contra el paro (“Planes de Ocupación”, por ejemplo<sup>77</sup>) destinados a acompañar, apoyar o directamente ejercer de EAg en escuelas, en fincas agroecológicas-educativas, etc. De hecho, consideramos que la figura de educador/a ambiental municipal o de otras administraciones (personal “de plantilla”), en cuanto se dedica a promover programas, contactos, redes o actividades de agroecología escolar, es también EAg<sup>78</sup>. Quizás es un momento histórico en el que los departamentos de agricultura deban plantearse ser responsables del impulso de esta figura laboral, por más que hay -como decimos- diferentes posibilidades, e independientemente de la política socioeconómica adoptada de manera explícita y creciente por la administración pública (de todo el mediterráneo europeo al menos) en los últimos tiempos.

- **Educadores/as no remuneradas:**

En huertos escolares ha habido hace mucho tiempo una participación importante de la comunidad escolar no docente: familias, abuelas, voluntarias. Mantienen el huerto, participan en diversos grados de los proyectos educativos. Es cierto que en cuanto más es el huerto un fenómeno de agroecología escolar -más allá de jardinerías o huertos restringidos al crecimiento de las plantas y su observación-, más necesidad hay de insertarlo en el proyecto educativo, y por tanto muchas veces de profesionalizar esta función o en general de mejorar su calidad. Aquí debemos también hacer mención de las estudiantes en prácticas, investigadores/as universitarias, etc., que cada vez más se acercan a los huertos escolares para desarrollar propuestas que pueden ser muy aplicadas, o para dar su apoyo a la tarea escolar. No debemos olvidar tampoco las asociaciones, ONGs e incluso empresas que destinan su tiempo o personal a esta labor de manera no remunerada. Y en último lugar queremos resaltar una especie de voluntariado no formal, bastante invisible, que es el de muchas profesionales involucradas en la agroecología escolar que aportan horas fuera de su horario laboral (docentes en fines de semana o después de su jubilación, o EAg más allá de su corta jornada laboral, como ejemplos habituales) o incluso sus propios recursos económicos. Se hace de manera no planificada, si no en momentos

---

77 Véase LLERENA, 2010.

78 A esta figura concreta no se le pueden aplicar las mismas consideraciones sobre las condiciones laborales que comentábamos en general para el sector, aunque también se da una diversidad de formas de contratación por parte de las administraciones.

puntuales, ante la necesidad de resolver un momento de necesidad, ante la precariedad del día a día, o por disponibilidades personales imprevisibles. No es fácil cuantificarla ni valorarla cualitativamente, pero esta aportación difusa sin duda hace viable el trabajo.

### **Dificultades laborales y formativas habituales del/a educador/a ambiental.**

En el campo laboral del/a educador/a ambiental no suele haber mucha proporción de profesionales de la educación, sino que la formación de base suele ser técnica, como decíamos. Con ser un campo no reconocido oficialmente en nuestro país<sup>79</sup>, la experiencia con una fuerte dimensión vocacional suele ser la base de la formación de estas profesionales. También es importante considerar que la precariedad está instalada en esta profesión, con salarios muy bajos, mucha inestabilidad y una eterna incertidumbre de cara al futuro<sup>80</sup>. Por ello la renovación es muy habitual, acaban en otras profesiones (por ejemplo docentes) en muchos casos y así la formación -con base en su experiencia- se hace difícil. Es una de las razones por las que los planteamientos pedagógicos a menudo son rudimentarios (GARCÍA, 2004).

### **Las funciones y tensiones del/a educador/a agroambiental (eag)**

¿Qué hace un/a EA? En nuestra experiencia local podemos distinguir diversas líneas en el quehacer de estas personas, que las incluyen por un lado en el sector de las educadoras/as ambientales, por otro las acercan a la comunidad escolar y por otro les dan un papel de dinamizadores/as sociales, de vínculo de la escuela con la comunidad y el territorio.

Estas diferentes facetas dependen del nivel escolar en el que trabajen, del tipo de proyecto educativo que se plantee el centro, de sus propias competencias e inquietudes y del momento de la agroecología escolar, ya que es un campo que se va abriendo.

---

79 No hay convenios colectivos específicos y sólo ahora comienzan a haber algunos estudios oficiales, todavía no universitarios; en las carreras educativas o ambientales no se forman especialistas de este tipo.

80 En los últimos años esas condiciones se han extendido a muchos otros sectores, pero en éste siempre ha sido así.



Hemos identificado por ahora algunas líneas de trabajo que nos parecen adecuadas para entender las funciones realizadas. En este artículo presentamos cinco de estas funciones diferentes o categorías: hortelana, especialista escolar, educador/a ambiental de red y dinamizador/a sociocomunitaria. Nos interesa sobretudo detenernos en la primera y última categorías, la de hortelana y la de dinamizador/a social. Asociadas a cada una, comentaremos las principales tensiones, ya que es importante considerarlas de cara a la comprensión de la calidad de su trabajo y a su promoción.

### **1) Como hortelana o campesina:**

A veces, en una escuela que pone en marcha un huerto, lo primero es conseguir alguien que cuide del huerto, y para ello sirve tanto un/a abuel@ como un/a educador/a o jardiner@, y también un/a docente. El mantenimiento diario del huerto es la razón primera de que nazca este campo laboral. Por sí solo, este origen permite ya unas conexiones educativas interesantes. La comunidad comienza a entrar en la escuela para compartir la gestión de la escuela -en este caso, de un trozo de patio.

Esto es especialmente importante durante las vacaciones de verano<sup>81</sup>, ya que -al evitar que las hierbas invadan el huerto, se pierdan los frutos y haya que volver a empezar- permite que el alumnado continúe en septiembre el proyecto en donde lo dejó en junio.

En nuestra zona climática, es en verano cuando se recogen los frutos más generosos. Eso -que es normalmente una dificultad para que maestr@s y alumn@s se animen con el huerto escolar- hace que se pueda proponer un mantenimiento a cambio de aprovechar la cosecha, y ello es muy atractivo, permite establecer complicidades con gente de la comunidad (por ejemplo familias del centro con dificultades económicas).

A veces este mantenimiento lo puede realizar un/a campesin@. Esta situación puede ayudar a conectar la escuela con su finca y por lo tanto con el territorio y las redes productivas agroecológicas, lo que representa una oportunidad educativa muy interesante. La relación escuela-comunidad, así, comienza y se pueden establecer todo tipo de proyectos y compromisos conjuntos, desde el cuidado de unas variedades autóctonas, hasta el cambio a comedor escolar ecológico o cambios en la propia finca agroecológica.

Diversas escuelas que han trabajado tradicionalmente con abuel@s comentan que las diferentes maneras de concebir un huerto pueden ser fuente de conflictos o tensiones. Como en nuestro país la

---

81 Escribimos desde el Mediterráneo.

cultura agrícola de nuestr@s mayores no es indígena como la definen Barrera-Bassols y Toledo (2008), ni campesina como la define van der Ploeg (2010), sino principalmente productivista, sucede a veces que el cuidado ante plagas, por pequeño que sea el huerto, es motivo para echar productos químicos que “son infalibles”, cosa que jamás haría la escuela si quiere que l@s niñ@s se vayan comiendo los frutos del huerto y que experimenten con tranquilidad<sup>82</sup>.

Otra situación ilustrativa es la organización del huerto: hay proyectos más experimentales que otros (también entre diferentes docentes), y algunas escuelas pueden querer que la ubicación de las plantas sean resultado del proceso educativo, mientras que algun@s “mantenedores/as de huertos” que no participen de esta visión pueden disponer la forma “más eficiente” según criterios tradicionales o incluso ecológicos.

Otra tensión diferente pero real es la de quien es contratada para ser educador/a y acaba destinando mucho tiempo al mantenimiento del huerto, dentro o fuera de su horario laboral. Eso le puede pasar al/a docente también, y hay quien se desanima y considera inviable el proyecto o quien se queda tardes y fines de semana. En el contexto laboral del/a EAg, ello puede desanimar hasta provocar el abandono del centro. En nuestra experiencia municipal, así fueron desapareciendo algunas de las primeras educadoras de huerto, hasta que poco a poco, en la mejora de sus condiciones laborales, se fue incluyendo el tiempo necesario para el mantenimiento. Pero puede suceder también que si sólo se necesita el cuidado del huerto, sin participación en la educación, determinados perfiles profesionales más motivados por lo educativo lo dejen y accedan en cambio otros más centrados en la jardinería por ejemplo.

## 2) Como especialista escolar:

Sin duda, las personas contratadas o dedicadas a trabajar como educadoras en el huerto escolar ecológico dedican la mayor parte del tiempo -aparte del mantenimiento, que depende del momento del año- a ser “profes de huerto”. Ello quiere decir que la escuela puede delegar, en diversos grados, en estas figuras la responsabilidad del proyecto educativo, o repartirse el trabajo entre el/a docente que a menudo trabaja con medio grupo mientras el otro medio sale a trabajar al huerto. Así o en grupos enteros, la vocación escolar y la necesidad hace aprovechar al máximo a cualquier nueva figura docente que permanezca algún tiempo

---

82 Mariano Bueno, en un curso de huerto ecológico, explicaba que había dos posibilidades en el huerto: el DDT o el “dedete”, una buena ilustración para esta tensión.

en una escuela, de manera que puede ir recibiendo todo tipo de propuestas por parte de los diferentes grupos y profesionales.

Eso es normal: el hecho de que sea un campo nuevo hace que las maestras se sientan incompetentes y tengan necesidad de un/a especialista, como ha ocurrido en nuestro país en otros ámbitos escolares como la danza, la música, la lengua extranjera, etc. Ello puede acabar perfilando este/a “especialista escolar”<sup>83</sup> como especialista de todo lo ambiental o de todo lo biológico, según el caso. La posibilidad de devenir especialista escolar agroambiental es una ocasión interesante para el sector habitual de educadores/as ambientales.

La tensión más frecuente de estas situaciones es que la diferencia entre las condiciones laborales de este/a “nueva especialista escolar” y el resto del equipo, propiamente docente, genera situaciones difíciles en las que el/a educador/a puede no llegar a cumplir con lo que se espera de él/ella. Incluso de lo que puede esperar de sí misma.

Las propuestas que recibe a veces no tienen lugares bien organizados de discusión y valoración<sup>84</sup>, y debe decidir en solitario si acepta o no lo que se le propone, con lo que su actividad diaria se puede convertir en una reivindicación y lucha constantes. Esto está en el origen de una habitual valoración crítica de su propio trabajo, sobretodo al principio. Normalmente este actor no participa demasiado en claustros o reuniones de ciclos o departamentos<sup>85</sup>.

A veces, algún/a docente hace las veces de “intermediaria” entre la escuela y este actor, se dedica especialmente a compensar esta falta de coordinación, de alguna manera acoge y completa el actor. Esto es origen de equipos de trabajo bien interesantes, aunque también aumenta la carga de trabajo del/a docente.

### **3) Como educador/a ambiental de red:**

Con esta categoría nos referimos a la función ya conocida y tradicional de este sector: consiste en promover y desarrollar actividades o programas de ES desde fuera de la escuela. En este caso, son actividades relacionadas con la agroecología. Pero hablamos de educadores/as “de red”, que trabajan en el ámbito de las redes escolares, de los programas municipales.

En definitiva, trabajan en una escala diferente a la del centro escolar. Pueden colaborar con la formación de docentes, por ejemplo,

---

83 Informal porque no ha sido decidido por la autoridad educativa de la escuela pública, pero así comenzaron también otr@s especialistas escolares.

84 Incluso entre docentes falta cada día más espacios de coordinación.

85 No es siempre así, hay mucha diversidad de situaciones.

con talleres sobre técnicas hortícolas que quiten el miedo al/a docente de enfrentarse al huerto, o mejorar la técnica de personas ya conocedoras. Pueden también promover y acompañar encuentros entre centros escolares, intercambios entre grupos que trabajan en este ámbito, permitir que las semillas de unos lleguen a las manos de otros, etc. Promueven también jornadas temáticas para diferentes sectores.

Aparte del trabajo con docentes, también desarrollan actividades directamente con el alumnado de los centros, organizando todo aquello que no pueden las escuelas hacer en sus recintos, como visitas a granjas, participación en procesos productivos reales de escala más productiva, etc.

Todo ello permite un grado de interacción entre la escuela y su entorno, especialmente con su entorno educativo local, o en redes de escalas mayores. Un efecto posible de esta función entre el personal escolar es ayudar a hacerse consciente de la pertenencia a un entorno que trabaja éste u otros ámbitos. Ello ayuda a plantearse una identidad, una cohesión, que puede llegar a generar la capacidad de actuaciones políticas o sociales en relación con la población o las autoridades. Es así una vía para que el mundo escolar se haga protagonista de procesos sociales.

También es cierto que aquí se puede reproducir fácilmente los males típicos de las educadores/as ambientales que van de escuela en escuela o reciben en un centro de interés a grupos diferentes a lo largo del año: la poca participación en las comunidades escolares, con sensación a la larga de no conocer al alumnado, de no ver la evolución en él que da sentido a un trabajo tan vocacional; y con lo que ello implica en cuanto a la calidad, al no tener espacios habituales de evaluación o al centrar éstas en los equipamientos, procesos productivos, etc., y no tanto en los procesos que vive el alumnado.

#### **4) Como dinamizador/a social:**

Esta es la función de esta nueva figura escolar que se acerca más a la del/a educador/a social (una figura habitualmente poco presente en la ES): la dinamización sociocomunitaria. Desde el centro escolar, y ya partiendo de una implicación importante del mundo educativo en la agroecología escolar, se pueden promover en la comunidad procesos muy interesantes.

En primer lugar, entre el mundo escolar y el movimiento agroecológico. A causa de los tiempos laborales que vivimos en nuestro país, difícilmente<sup>86</sup> el/a docente tendrá el tiempo de acercarse a un movimiento emergente como éste y promover procesos conjuntos. Pero

---

86 Aunque se dan casos.

es que además, el/a EAg muy a menudo pertenece o simpatiza con este movimiento, y le es casi natural -sobre todo muy motivador- establecer puentes y abrir puertas a la colaboración.

Por otro lado, la tarea de invitar a la comunidad local a participar de la actividad escolar se suele hacer a través de las familias del centro -como lo hacen de manera regular las docentes-, a través de Planes de Entorno Social u otros programas de la administración o yendo a buscar a actores determinados, por su importancia concreta en la agroecología. Éste último aspecto es el campo ideal para el/a EAg. Por ejemplo, difícilmente entre las familias o asociaciones del entorno de una escuela urbana<sup>87</sup> se encontrarán campesinas agroecológicas en activo. Para conseguir unas semillas de variedades autóctonas, para trabajar criterios de un comedor escolar ecológico (que incluyan una visión social), o para promover pactos conjuntos más ambiciosos, es interesante que el alumnado conozca y dialogue con campesinas agroecológicas, antes que recurrir a materiales publicados o intermediarios que no permitan el conocimiento personal. Lo mismo se puede decir de otros actores de la comunidad no habituales en el entorno escolar.

En tercer lugar, el/a EAg más inserta en la administración es quien se enfrenta a dinámicas burocráticas y políticas que hay que transformar para conseguir que las políticas públicas ayuden mejor a promover esta relación escuelas-comunidad, este protagonismo escolar en el seno de la comunidad. Esto es válido en general para todos los programas de ES y sus subvenciones, sus calendarios, sus formularios, sus formaciones, etc. El punto de partida de nuestro entorno administrativo no es excesivamente participativo. Deben modificarse reglamentos, ordenanzas, culturas técnicas y políticas, etc. Sin -como mínimo- complicidades internas en las instituciones, ello se hace muy difícil. En cambio, en una dinámica evaluadora y reformista, de acción y reflexión, si se promociona la participación de igual a igual del mundo escolar -o del asociativo, o de la población en general- con la autoridad local, se abren oportunidades de cambio real.

Otra situación que puede favorecer esta figura es la de la investigación. Las universidades especialmente pueden impulsar procesos de investigación aplicada, que acompañe el cambio escolar y permita una reflexión necesaria entre tanta acción. Pueden establecer colaboraciones con las administraciones de la agroecología escolar para impulsar un despliegue investigador y transformador. Invitarán así a estudiantes y otros actores a interesarse en la investigación útil en el contexto escolar. En ese caso, muchos estudiantes serán sin duda EAg. De hecho, los marcos y perspec-

---

87 Hay siempre que tener en cuenta que hablamos desde un entorno urbano; en un entorno rural habría que reconsiderar bastante estas cuestiones.

tivas teóricas de la ES son muy influyentes -aunque puedan ser invisibles en muchos casos- en el tipo de proyectos que se llevan a cabo, y el/a EAg, que no tiene una formación reglada establecida, puede aprovechar mucho la investigación para mejorar su práctica, para innovar y para su estrategia básica de pertenecer a las comunidades escolares siendo de otro mundo.

Finalmente, querríamos plantear escenarios menos frecuentes pero posibles, y que pueden ayudarnos a avanzar en agroecología escolar<sup>88</sup>. Las escuelas pueden estar en el centro de propuestas transformadoras de la comunidad, más allá del cambio escolar y de la cultura general hacia lo escolar. Por ejemplo abriendo sus espacios físicos, en este caso el del huerto, para procesos agroecológicos del barrio o comunidad inmediata. Los cursos de huerto ecológico pueden ayudar a la población a iniciar procesos en sus balcones, en sus propios espacios. El mantenimiento del huerto en verano -como decíamos antes- por parte de población en riesgo de exclusión social puede en cambio favorecer la cohesión social. Talleres de cocina ecológica en relación con el huerto abiertos a la población; compras colectivas de productos de fincas agroecológicas por parte de la familias aprovechando el espacio escolar; redes de apoyo para mantener las variedades escolares, etc, todo ello puede favorecer que la población vaya animándose a entrar en el movimiento agroecológico, en el consumo crítico o en la reconfiguración del espacio urbano<sup>89</sup>.

En general, es posible concebir un proceso de reflexión y de acción político de corte agroecológico impulsado en parte por las transformaciones escolares, su difusión y la promoción de proyectos más allá de los centros. En este proceso la figura del/a EAg es clave.

Por supuesto, eso no es tarea individual de nadie. Allí actúan las redes ciudadanas, en las que las redes escolares pueden jugar un papel, pero deben contar también con una participación mucho más amplia, incluyendo la administración -al menos la local. En todo esto, puede jugar un papel un/a EAg como cualquier otro agente social, pero su participación es imprescindible para hacer posible la participación escolar. Aunque sea por delegación, el tiempo de los equipos docentes no hace fácil participar en procesos sociales a largo plazo como los que apuntamos sino es por intermediación de figuras como éstas, en todas sus modalidades. Sin embargo, que la escuela esté presente permite que una iniciativa ciudadana o un proceso social adquiera una dimensión mucho más profunda.

---

88 Sin acelerones.

89 Estas situaciones no son del todo hipotéticas, sino que son iniciativas incipientes en nuestro contexto concreto municipal.

Las tensiones que encontramos en estos ámbitos de dinamización sociocomunitaria son grandes, y la prueba es que es más difícil encontrar ejemplos de estas actuaciones que de las anteriores. Una figura laboral que tiene dificultades de inserción en la comunidad escolar<sup>90</sup>, no tiene fácil actuar en nombre de la misma. Se necesita tiempo para que la escuela se sienta representada -y de hecho pueda serlo- por esta figura en el exterior. No hace falta recordar que la transformación social es un terreno resbaladizo que hay que andar con paso lento. Debe ser la escuela en pleno la que decida dirigir -liderar incluso- procesos de transformación social para que la actuación del/a EA pueda impulsarlos aprovechando su posición privilegiada.

Todas las precariedades, faltas de formación y otras dificultades comentadas a propósito de las otras funciones del/a EA son vigentes en ésta. Se suma, por supuesto, la necesidad de competencias en el ámbito de la dinamización sociocomunitaria.

### **A modo de conclusión: el reto de las educadoras agroambientales (EA) en un ámbito emergente.**

No hay ninguna función más importante que otra. Es cierto que una corresponde más al mundo productor, otra al docente, otras al de la educación social. Pero los momentos de cada escuela y sus recorridos son muy particulares, cada escuela trabaja de manera diferente, y en definitiva el/a EA debe prepararse para trabajar en todos los escenarios.

En todos estos ámbitos de actuación que lo involucran, o todas estas funciones que puede ejercer, la comprensión de las dinámicas escolares y sociales y sus competencias para la acción son clave. La visión global de estos escenarios complejos con muchos -y nuevos- actores debe adquirirse en red, pero las capacidades de cada cual para impulsar procesos educativamente interesantes en un ámbito en el que todavía se están iniciando las reflexiones en cuanto a la relación entre la agroecología y la escuela, marcan de hecho la viabilidad o no de la agroecología escolar.

El/a EA debe navegar entre dos mundos, el escolar y el social -sobre todo el del movimiento agroecológico. Como apuntábamos, desde la agroecología se pueden hacer propuestas para el cambio escolar, en ámbitos como el currículo o la cultura de centro, aunque para ello debe entenderse la dinámica escolar. Y desde la escuela se puede intentar atraer a sectores agroecológicos para que colaboren en la

---

90 Y ello es un factor que lo hace interesante: un agente limítrofe (WENGER, 2001) que atraviesa fronteras.

agroecología escolar, aunque para ello hay que conocerlos, y además se debe trabajar con los movimientos y profesionales de la agroecología, o se corre el peligro de que no acaben de ver su papel en el mundo escolar. Ser “agente limítrofe” (WENGER, 2001), ése es el ámbito de la educadora agroambiental, y ésa la fuente primordial de sus tensiones.

## Referencias

BARRERA-BASSOLS, Narciso; TOLEDO, Víctor Manuel. La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria, 2008.

DESMARIS, Annete. La vía campesina. La globalización y el poder del campesinado. Madrid: Popular, 2007.

DOMÈNECH, Joan; TERRASSA, Marta; MUÑIZ, Sigrid; TENDERO, Guillem. Enredados/as para transformar(nos). La experiencia de la xarxa agroecològica de Catalunya. In LÓPEZ, Daniel; BADAL, Marc. Los pies en la tierra. Reflexiones y experiencias hacia un movimiento agroecológico. Barcelona-Bilbo: Virus, 2006. p. 129-142.

ESPINET, Mariona. The making of a new STEM discipline: A sociocultural view of School Agroecology. Ponencia en Cultural Studies of Science Education Forum. Orlando, Florida: University of Central Florida, 2011.

ESPINET, Mariona; LLERENA, Germán. Estudio de caso para la evaluación de una Agenda 21 Escolar: el caso de Sant Cugat del Vallès. In JUNYENT, Mercè; CANO, Luis. Investigar para avanzar en Educación Ambiental. Madrid: OAPN, Ministerio MAMRM, 2010. p. 159-179.

ESPINET, Mariona; LLERENA, Germán; REKONDO, Miren. School agroecology as a motor for community and land transformations: the collaboration between local administration and university to promote ES school networks. Conferencia en el encuentro Collaboration of Community and school for sustainable development. Viena, Austria: CoDeS, 2012.

FISHER, Kevin. Recerca pel disseny d'un hort pedagògic i productiu al parc rural de la Torre Negra. Barcelona: UB, 2008. Disponible en: <[http://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2012/06/projecte\\_kevin.pdf](http://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2012/06/projecte_kevin.pdf)>. Acceso en: 5 de mayo de 2013, 20:43:45.

GARCÍA, Eduardo. Educación ambiental, constructivismo y complejidad. Una propuesta integradora. Sevilla: Diada, 2004.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. Environmental education: A field in tension or in transition? In ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH, vol. 12, núm. 3-4. Philadelphia, PA: Routledge, 2006. p. 291-300.



IGLESIAS, Lucía; MEIRA, Pablo. De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa. In Educación social: revista de intervención socioeducativa, vol. 35. Barcelona: Pere Tarrés, 2007.

LLERENA, Germán. et al. L'educació per la sostenibilitat en la comunitat i l'ocupació d'aturats/des, póster en el Fòrum EA 2000+10. Altafulla: SCEA, 2010.

LLERENA, Germán. Monografía 2: Memòria del grup ESLV del curs 2007-2008. Sant Cugat (Barcelona): Ajuntament de Sant Cugat; Cerdanyola (Barcelona): UAB, 2008.  
- Monografía 10: Memòria del grup ESLV del curs 2010-2011. Sant Cugat Vallès (Barcelona): Ajuntament de Sant Cugat; Cerdanyola (Barcelona): UAB, 2011.

MARTÍN-ARAGÓN, Aitana; ESPINET, Mariona. Document base del pla de gestió i desenvolupament per al parc rural de la Torre Negra. Ajuntament de Sant Cugat; Cerdanyola (Barcelona): UAB, 2007. Disponible en: <[http://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2012/05/docbase\\_pgd\\_tn.pdf](http://agroecologiaescolar.files.wordpress.com/2012/05/docbase_pgd_tn.pdf)>. Accedo en: 5 de mayo de 2013, 20:57:57.

MAYER, Michela; BREITING, Soren; MOGENSEN, Finn; VARGA, Attila. Educació per al desenvolupament sostenible. Barcelona: Graó, 2007.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. De la sociología rural a la agroecología. Barcelona: Icaria, 2006.

La construcció de soberania alimentaria desde la perspectiva de la agroecología. In: JORNADES DE COMERÇ JUST I CONSUM RESPONSABLE, 8., 2010, Barcelona.  
**Recull de ponències.** Barcelona: Xarxa de Comerç Just, 2010. v. 1, p. 1-45.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo; GUZMÁN CASADO, Gloria; GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel. Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

SOLÀ-MORALES, Ignasi. Recerca sobre les possibilitats de can Montmany com a finca agroecològica. Barcelona: UB, 2008.

VAN DER PLOEG, Jan Douwe. Nuevos campesinos. Campesinos e imperios alimentarios. Barcelona: Icaria, 2010.

VIDAL, Aitana; ESPINET, Mariona. Educació per a la sostenibilitat en menjadors escolars ecològics. Cerdanyola: UAB, 2010.

WENGER, Etienne. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WEZEL, Alexander; BELLON, Stéphane; DORÉ, Thierry; FRANCIS, Charles.; VALLOD, Dominique.; DAVID, Christoph. Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. In Agronomy for Sustainable Development. Núm. 29. 4. Francia: EDP Sciences, 2009. p. 503-515.