



# Comunidades educativas en territorios rurales: narrativas docentes sobre las condiciones laborales en el Antropoceno

## *Educational communities in rural territories: Teacher narratives on working conditions in the Anthropocene*

Michael Daian Pacheco Ramos<sup>1</sup>



Elizeu Clementino de Souza<sup>2</sup>

| 1

---

**Cómo citar este artículo:** Pacheco Ramos, M. D. y Clementino de Souza, E. (2026). Comunidades educativas en territorios rurales: narrativas docentes sobre las condiciones laborales en el Antropoceno. *Actualidades Pedagógicas*, (86), e5495. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss86.5495>

---

- 1 Posee licenciatura en Educación Física, especialización en Metodología y Didáctica de la Enseñanza Superior, especialización en Metodología de la Enseñanza de la Educación Física y Deporte, maestría en Educación, doctorado y posdoctorado en Educación y Contemporaneidad. Profesor en la licenciatura en Educación Física de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB); también es profesor permanente del Programa de Posgrado en Educación y Diversidad (PPGED), el cual coordinó desde el 2021 al 2023. Es secretario financiero de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica. Miembro del Consejo Editorial de la Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB). Editor de las revistas *Diálogos y Diversidad* y *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, ambas vinculadas a la UNEB. Coordinador del PIBID (Educación Física), Campus IV-Jacobina, en la UNEB (2024). Posee experiencia en el área de la educación, con énfasis en la práctica pedagógica, y trabaja en los siguientes temas: cultura corporal, deporte, formación docente, práctica educativa, condiciones de trabajo y políticas educativas. Correo electrónico: [michaeluneb@gmail.com](mailto:michaeluneb@gmail.com).  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>
- 2 Coordinador del Comitê de Assessoramento - Educação (CA-ED), del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Miembro del CA-ED/CNPq. Becario de Productividad en Investigación 1B CA-ED/CNPq. Prorrector de Investigación y Enseñanza de Posgrado (PPG), en la UNEB. Licenciado en Pedagogía, así como en Pedagogía con habilitación en Supervisión Escolar. Posee una maestría en Educación y un doctorado y posdoctorado en Educación y Contemporaneidad. Actualmente, es profesor titular en la UNEB. Socio y miembro del Consejo de Administración de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación y de la Investigación Biográfica en Educación (ASHIVIF/RBE, Francia), miembro y socio fundador del Colegio Internacional de Investigación Biográfica (CIBIE) y de la Asociación Internacional Le Sujet dans la Cité (París, Francia). Miembro fundador del Grupo de Interés Científico (GIS). Presidente de la Asociación Brasileña de Investigación (Auto)biográfica (2008-2014) y tesorero (2014-2016; 2016-2018). Correo electrónico: [escllementino@uol.com.br](mailto:escllementino@uol.com.br).  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4145-1460>.

## Resumen

Este artículo analiza las condiciones laborales docentes en escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, Bahía (Brasil), así como articula las narrativas docentes con el debate teórico sobre las comunidades educativas y el Antropoceno. A partir de entrevistas narrativas y un análisis comprensivo-interpretativo, se identificaron las contradicciones centrales que permean la docencia rural: por un lado, precariedades estructurales, como la falta de infraestructura, los bajos salarios, la multiplicidad de relaciones laborales y la formación inicial insuficiente; por otro, las prácticas pedagógicas comunitarias que movilizan los saberes locales, fortalecen los lazos de pertenencia y configuran la docencia rural como una práctica de resistencia. El análisis muestra que las escuelas rurales, incluso en contextos adversos, constituyen espacios de memoria, cuidado y reinención pedagógica, por lo que adquieren relevancia ética y política para afrontar las crisis socioambientales contemporáneas. Los resultados resaltan la necesidad de fortalecer políticas públicas que valoren al profesorado y de profundizar la investigación que articule la educación, la justicia socioambiental y las comunidades educativas en el horizonte del Antropoceno.

*Palabras clave:* docencia rural, comunidades educativas, Antropoceno, educación rural, condiciones laborales del profesorado.

## Abstract

This article analyzes teaching working conditions in rural schools in the Piemonte da Diamantina Identity Territory, Bahia (Brasil), connecting teachers' narratives with the theoretical debate on educational communities and the Anthropocene. Based on narrative interviews and comprehensive-interpretative analysis, central contradictions that permeate rural teaching were identified: on the one hand, structural precariousness, such as lack of infrastructure, low wages, multiple employment relationships, and insufficient initial training; on the other, community-based pedagogical practices that mobilize local knowledge, strengthen bonds of belonging, and configure rural teaching as a practice of resistance. The analysis shows that rural schools, even in adverse contexts, constitute spaces for memory, care, and pedagogical reinvention, assuming ethical and political relevance in confronting contemporary socio-environmental crises. The results highlight the need to strengthen public policies that value teachers and to deepen research that articulates education, socio-environmental justice, and educational communities within the Anthropocene.

*Keywords:* rural teaching, educational communities, Anthropocene, rural education, teacher working conditions.

## El Antropoceno, las escuelas rurales, las condiciones laborales y las comunidades educativas

El presente artículo está organizado de forma que busca aportar claridad y coherencia a la discusión propuesta. En la primera parte, presentamos la introducción, en la que contextualizamos el debate sobre las condiciones de enseñanza en las escuelas rurales brasileñas, lo relacionamos con las transformaciones sociales, políticas y ambientales que caracterizan el Antropoceno, así como con los marcos teóricos que sustentan el análisis. En la segunda parte, explicamos la metodología, describimos las fuentes de datos, los procedimientos de análisis y los aportes teóricos que guiaron la investigación. La tercera parte está dedicada al análisis de datos, en la que discutimos crítica y articuladamente los resultados obtenidos, destacamos tanto la precariedad estructural como el potencial de las prácticas docentes en contextos rurales. Para concluir, presentamos las consideraciones finales, en las que repasamos los principales hallazgos, destacamos las implicaciones pedagógicas y políticas de la investigación, así como sugerimos posibles caminos para el fortalecimiento de las comunidades educativas en el contexto del Antropoceno.

4 |

Este artículo se organiza para ofrecer una lectura crítica y situada de las condiciones de trabajo de los docentes que trabajan en escuelas rurales, cuyas experiencias se vinculan a los desafíos socioambientales del Antropoceno y a los marcos teóricos que permiten comprender la configuración contemporánea de las comunidades educativas.

El debate sobre las condiciones de trabajo docente en las escuelas rurales brasileñas no debe ser disociado de las profundas transformaciones sociales, políticas y ambientales que configuran el siglo XXI. La emergencia climática, expresada en el avance del cambio climático global, la creciente frecuencia de eventos extremos y la continua degradación de los ecosistemas, constituye un contexto esencial para reflexionar sobre la educación y la función social del profesorado. Al mismo tiempo, la profundización de las desigualdades socioespaciales, pronunciadas entre el campo y la ciudad, entre los centros urbanos y las periferias rurales, revela cómo las cuestiones ambientales y sociales están intrínsecamente interconectadas y exigen un enfoque integrado. En este escenario, repensar la educación también significa repensar los vínculos entre humanos y no humanos, entre la naturaleza y la cultura, entre el trabajo y la vida comunitaria, desde una perspectiva que

trasciende la visión fragmentada de la modernidad occidental (Latour, 2017; Haraway, 2023).

Las escuelas rurales han desempeñado un papel histórico en la formación de sujetos y colectivos en territorios periféricos, a menudo invisibilizados por las políticas públicas centradas en los espacios urbanos. En este contexto, el profesorado que trabaja en comunidades rurales se enfrenta a condiciones laborales precarias, que incluyen largos desplazamientos, bajos salarios, múltiples relaciones laborales, falta de infraestructura adecuada y de políticas de desarrollo profesional (Souza, 2012; Souza *et al.*, 2017a, 2017b, 2018; Ramos, 2020; Souza y Ramos, 2021). Comprender la docencia rural, al articular territorio, entorno y condiciones laborales, nos permite visibilizar no solo la precariedad, sino también las formas de resistencia que emergen en estos contextos.

La inseguridad laboral, la intensificación de los fenómenos meteorológicos extremos, la degradación ambiental y la vulnerabilidad territorial afectan la dinámica escolar y el trabajo del profesorado rural, por lo que estas experiencias se sitúan en un contexto más amplio de crisis civilizatoria asociada al Antropoceno.

El presente artículo tiene como objetivo analizar las condiciones laborales del profesorado en las escuelas rurales brasileñas, por lo que toma como referencia el concepto de comunidades educativas en el Antropoceno. Para cumplir la meta, se profundiza en el concepto de *Antropoceno*, entendido no solo como una designación geológica, sino como un marco interpretativo que problematiza los efectos éticos, políticos y socioambientales de la acción humana (Chakrabarty, 2009; Bonneuil y Fressoz, 2016; Haraway, 2023). Además, se basa en autores destacados como Lévinas (1987; 1991), Latour (2017) y Ricœur (1994), cuyas reflexiones éticas, relacionales y hermenéuticas amplían la comprensión del papel de las comunidades educativas en tiempos de crisis planetaria.

El concepto de Antropoceno designa la era geológica en la que la acción humana se ha convertido en la principal fuerza transformadora de la Tierra, la cual ha causado el calentamiento global, la pérdida de biodiversidad y el agotamiento de los recursos naturales (Descola y Pignocchi, 2022). Es un hito que desafía a todas las ciencias humanas y sociales a repensar sus fundamentos epistemológicos, éticos y políticos.

Sin embargo, el uso de este concepto en el presente estudio no se limita a la descripción de un fenómeno físico; busca problematizar cómo dichos cambios impactan la vida social, las instituciones educativas y las relaciones comunitarias, en particular en territorios históricamente vulnerables, como las zonas rurales. En tal escenario, la educación no debe permanecer al margen. El reto es construir

comunidades educativas que reconozcan las interdependencias entre seres humanos y no humanos, al cultivar narrativas de cuidado, solidaridad y responsabilidad (Lévinas, 1987; Rosa, 2019).

Autores como Mounier (1961) y Lévinas (1991) han señalado, en diferentes contextos históricos, la importancia de la alteridad para formar comunidades humanas. En el Antropoceno, esta reflexión da un giro radical: implica considerar las *comunidades interespecies*, en las que los humanos se reconocen como parte de una red de vínculos vitales (Haraway, 2023). La experiencia de las Escuelas Familiares Agrícolas (EFA) en Amapá, analizada en el estudio de Delory-Momberger *et al.* (2008), destaca cómo la educación rural constituye una verdadera comunidad educativa, en la medida que articula la formación de los jóvenes con los proyectos de desarrollo de sus territorios. Las narrativas biográficas producidas por los estudiantes muestran que el proceso educativo no se limita a la escuela como institución, sino que se extiende a las prácticas colectivas de trabajo, convivencia y solidaridad que permean la vida comunitaria. En este sentido, las EFA funcionan como espacios de aprendizaje, donde el lugar y el sujeto se transforman recíprocamente: los jóvenes construyen identidades en diálogo con sus comunidades de origen, a la vez que redefinen el territorio como espacio de pertenencia y de creación de nuevas formas de vivir la ruralidad en conjunción con la urbanidad. Se trata, por tanto, de un ejemplo concreto de comunidad educativa en el Antropoceno, en la que los seres humanos y los territorios se reconocen mutuamente como parte de una red vital de interdependencias, como argumentan Lévinas (1991), Haraway (2023) y Krenak (2020).

6 |

En este sentido, la noción de *comunidad educativa* trasciende la escuela como institución, pues se extiende a las prácticas colectivas de enseñanza, aprendizaje y cuidado que implican la vida comunitaria en contextos sociales; en particular, en nuestro estudio de las zonas rurales. Como afirma Krenak (2020), los pueblos indígenas nos enseñan que “somos sujetos colectivos que tejemos relaciones sociales con todo lo que nos rodea” (p. 31).

Las *escuelas rurales* se entienden como comunidades educativas activas donde se entrelazan las narrativas individuales y colectivas, las memorias comunitarias y los saberes ancestrales. A menudo constituyen espacios de resistencia al avance de la agroindustria, la destrucción ambiental y la homogeneización cultural (Caldart, 2004; Molina, 2006).

Las condiciones laborales del profesorado rural expresan las desigualdades estructurales del sistema educativo brasileño. Según datos del *Censo escolar* (INEP, 2025), la mayoría de las escuelas rurales aún carece de bibliotecas, laboratorios de

ciencias, acceso a internet o infraestructura adecuada para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, el profesorado rural suele trabajar en varias escuelas, mientras enfrenta largos desplazamientos por carreteras en mal estado. En muchos municipios, el transporte escolar es irregular, lo que compromete la continuidad de las actividades docentes.

Otro aspecto clave es la precarización del trabajo docente. Si bien los planes de carrera prevén la igualdad salarial entre el profesorado urbano y el rural, en la práctica, el reconocimiento profesional en las escuelas rurales es menor. La falta de incentivos específicos, de una formación continua contextualizada, así como de políticas públicas consistentes, exacerba el sentimiento de desvalorización entre este profesorado (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017).

La literatura también destaca la carga emocional y física del trabajo docente en las zonas rurales. Muchos docentes reportan la necesidad de improvisar recursos didácticos, además de lidiar con clases multigrado y con falta de apoyo pedagógico (Arroyo, 2012).

A pesar de los avances en la *educación rural* en las últimas décadas, como el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea) y la pedagogía de la alternancia, las políticas públicas dirigidas al profesorado rural siguen siendo frágiles y discontinuas. El cierre de escuelas rurales, un proceso que se ha intensificado en los últimos años, compromete tanto el derecho a la educación como las condiciones laborales docentes, impone desplazamientos aún mayores y desarticula las comunidades educativas locales (Martins de Meireles, 2013).

Por ejemplo, la investigación de Martins de Meireles (2013) indagó las trayectorias de profesoras de Geografía que se desplazan a diario entre la ciudad y el campo. Mediante un enfoque (auto)biográfico, arrojó luz sobre los significados atribuidos a la docencia y a las escuelas rurales. La autora demuestra que la *ritualización* de dicho desplazamiento no solo impacta la vida personal y profesional de las profesoras, sino que también se convierte en un elemento constitutivo de sus identidades docentes y prácticas pedagógicas. Este hecho evidencia modos singulares de hacer docencia en contextos rurales.

El profesorado de escuelas rurales, a pesar de las condiciones adversas, produce narrativas que revelan un compromiso ético y político con sus comunidades. Sus historias de vida y trabajo se entrelazan con la historia de los territorios en los que actúan, cuando se configuran como *prácticas de resistencia* (Delory-Momberger, 2014).

La *educación rural*, consolidada como un movimiento social y político, aboga por un modelo pedagógico basado en la valoración de los saberes locales, la

participación comunitaria y la conexión entre la escuela, la familia y el territorio (Caldart, 2004; Molina, 2006). La pedagogía de la alternancia, practicada en diversas regiones, ejemplifica esta concepción al integrar el tiempo escolar, el tiempo comunitario y el fortalecimiento de los vínculos sociales e identitarios.

Las comunidades educativas rurales se resisten al avance de modelos de desarrollo hegemónicos que ignoran la diversidad cultural y ambiental. Al construir prácticas pedagógicas, que valoran la agricultura familiar, la agroecología y la memoria colectiva, el profesorado rural contribuye a la defensa de los territorios y al desarrollo de alternativas sostenibles en el Antropoceno.

La formación docente todavía es un desafío: los programas de grado a menudo no abordan las especificidades de la docencia rural, al priorizar las realidades urbanas. Iniciativas como la licenciatura en Educación Rural (LEDOC) pretenden llenar este vacío, al formar al profesorado con base en las demandas y experiencias de las comunidades rurales (Molina y Hage, 2015).

La construcción de comunidades narrativas, en las que el profesorado comparte sus experiencias, desafíos y aprendizajes, fortalece el sentido de pertenencia y resignifica la identidad docente. Comunidades que también pueden entenderse como comunidades de memoria, responsables de preservar las historias locales y transmitir el saber intergeneracional.

8 |

Concebir la docencia en contextos rurales como una práctica comunitaria en el Antropoceno implica reconocer su poder emancipador. Al formar comunidades educativas activas, el profesorado de educación rural contribuye a la construcción de una *narrativa de cooperación* (Krenak, 2020) esencial para abordar los desafíos socioambientales contemporáneos.

Estas prácticas desafían interpretaciones deficientes de la ruralidad y demuestran que, incluso en condiciones adversas, las comunidades educativas rurales producen conocimientos, afectos y modos de vida capaces de enfrentar los efectos del Antropoceno desde perspectivas locales y situadas.

## Metodología

Este estudio se basa en el paradigma de la *investigación cualitativa*. Entendemos que el objeto de investigación (las condiciones de trabajo del profesorado en escuelas rurales) exige un enfoque sensible a las complejidades y contradicciones que permean la vida escolar cotidiana. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan medir y generalizar fenómenos, la investigación cualitativa se centra en la interpretación de significados, contextos y procesos sociales. La investi-

gación cualitativa adoptada en este estudio prioriza la producción de sentido, la comprensión situada y el diálogo con los sujetos, que permiten el análisis de las experiencias de enseñanza en sus dimensiones social, política, ambiental y existencial. En este sentido, de Souza Minayo (2012) afirma que “la investigación cualitativa trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, que corresponde a un ámbito más profundo de relaciones y procesos sociales” (p. 21).

La elección metodológica consistió en realizar *entrevistas narrativas* con docentes que trabajan en escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, Bahía. Esta perspectiva busca no solo extraer información objetiva, sino permitir a los sujetos reconstruir sus trayectorias, experiencias y percepciones de forma narrativa. Según Jovchelovitch y Bauer (2002), las entrevistas narrativas se diferencian de las convencionales cuando permiten a los participantes organizar libremente sus discursos, generan relatos más acordes con sus experiencias de vida. Como señalan Bolívar *et al.* (2001), la narrativa es una forma de producción de conocimiento y una vía para reconocer la subjetividad de los individuos en simultáneo.

Además, las narrativas son particularmente poderosas para comprender las condiciones laborales; no solo las dificultades materiales e institucionales que se enfrentan, sino también los impactos subjetivos, simbólicos y relacionales de la docencia rural. En este proceso, el discurso de los docentes no se considerarán simples relatos, sino construcciones discursivas que revelan sentidos producidos en contextos históricos, sociales y culturales específicos.

El material empírico se analizará mediante un análisis interpretativo-comprensivo (Souza, 2014), basado en marcos hermenéuticos. Gadamer (2015) entiende que todo proceso de comprensión se produce en un horizonte de fusión entre las perspectivas del investigador y del sujeto: la interpretación es una actividad dialógica. En la misma línea, Ricoeur (1994) argumenta que la interpretación no es simplemente una técnica, sino un movimiento de búsqueda de sentido, en el que el lenguaje desempeña un papel central como mediador entre la experiencia y la comprensión. Por lo tanto, el análisis de las narrativas no se limitará a describir el contenido explícito, sino que buscará interpretar los significados latentes, las tensiones y los silencios que permean los discursos docentes.

El *locus* de la investigación es el Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, ubicado en la región centro-norte de Bahía, Brasil, que abarca los municipios de Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Orolândia, Serrolândia, Saúde, Umburanas y Várzea Nova. La región se caracteriza por una

fuerte diversidad socioeconómica y cultural: combina actividades agropecuarias, prácticas extractivas y minería con dinámicas comunitarias propias, fuertemente arraigadas en la identidad territorial. Al mismo tiempo, enfrenta desigualdades estructurales que impactan en la prestación de servicios públicos, incluida la educación. En las escuelas rurales de la región, el profesorado enfrenta desafíos que van desde infraestructura precaria hasta escasez de recursos didácticos, incluidos los problemas relacionados con la formación continua y las condiciones salariales (Ramos, 2020).

La población de la investigación estuvo compuesta por todos los docentes que trabajaron en escuelas rurales del territorio durante el período 2023-2024. La muestra se definió mediante criterios intencionales, con la selección de 14 docentes con base en lo siguiente: un mínimo de dos años de experiencia en docencia rural; disponibilidad para participar en las entrevistas; diversidad de municipios y niveles educativos; pertinencia narrativa con el objeto de estudio. El número final de participantes se determinó mediante el criterio de saturación teórica de las narrativas.

10 | Las entrevistas se realizaron entre marzo y junio del 2024, de forma presencial, con una duración de entre 45 y 90 minutos. Todas fueron transcritas textualmente y acompañadas de notas de campo, que registraron elementos contextuales clave para la comprensión de las narrativas. Además, se elaboraron breves registros sobre la infraestructura escolar, los desplazamientos, las condiciones ambientales y las interacciones comunitarias, lo que complementó la comprensión del territorio.

Pautamos el proceso de producción del corpus desde un enfoque ético y dialógico; garantizamos la libertad de expresión y el anonimato de los discursos de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas en audio, con el consentimiento del profesorado, y más adelante transcritas íntegramente para su análisis. La elección metodológica no solo refuerza el compromiso con la precisión de los datos, sino que también preserva la riqueza de la expresión oral y la expresión singular de cada entrevistado.

Para finalizar, analizamos los relatos mediante un análisis comprensivo-interpretativo (Souza, 2014) de narrativas (auto)biográficas, organizado desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica: comprendemos los significados producidos en las historias de vida dentro de sus contextos sociales, históricos y subjetivos. Este enfoque no se limita a la descripción de los relatos, sino que busca resaltar la relación entre la singularidad de las trayectorias narradas y las dimensiones colectivas que emergen durante la investigación-formación. De esta

manera, consideramos los relatos como un corpus, valoramos su subjetividad, su potencial heurístico y sus implicaciones para los procesos formativos y de investigación.

Souza (2014) estructura el análisis en tres etapas interconectadas: la primera, denominada *preanálisis* o *lectura cruzada*, implica la organización y lectura de las narrativas, la construcción de los perfiles biográficos de los sujetos y del grupo, así como la identificación inicial de características únicas, regularidades e irregularidades. La segunda etapa corresponde a la *lectura temática*, que organiza unidades de análisis descriptivas o temáticas con base en las recurrencias, particularidades y subjetividades de los relatos, para reconstruir los sentidos y los significados expresados e implícitos en las narrativas. La tercera etapa es la *lectura interpretativa-comprensiva*, en la que el investigador realiza una profundización hermenéutica, cuando recurre constantemente a las fuentes para interpretar las experiencias narradas en articulación con referenciales teóricos y contextos más amplios.

Este enfoque metodológico exige un trabajo de escucha constante y sensible, el retorno a las narrativas y a la triangulación de fuentes; considera, además, la singularidad de los sujetos y el compromiso ético con sus historias. El análisis comprensivo-interpretativo, sistematizado por Souza (2014), asume una naturaleza dialógica y colaborativa, al permitir a los sujetos involucrados ser coautores de la reflexión sobre sus trayectorias. Así, el proceso de análisis no solo ilumina las dimensiones formativas y sociales de las experiencias narradas, sino que también contribuye a la construcción de alternativas críticas y emancipadoras en la educación y la investigación (auto)biográfica.

Esta investigación se realizó conforme a principios éticos y garantizó el respeto a la dignidad y la participación activa de todos los participantes. Por lo tanto, fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Estatal de Bahía. La metodología adoptada no se limita a una elección instrumental, sino que constituye una opción epistemológica y política que reconoce a los docentes rurales como sujetos de saber, cuyas voces precisan ser escuchadas y valoradas en la construcción del conocimiento sobre la educación rural brasileña.

## Narrativas docentes, condiciones de trabajo y docencia: reflexiones en el contexto del Antropoceno

El análisis de las entrevistas narrativas realizadas a docentes rurales en el Territorio Piamonte de Diamantina, Bahía, evidencia las dimensiones estructurales que permean sus condiciones laborales, en particular la precaria infraestructura escolar, los largos desplazamientos, la desvalorización salarial y simbólica, la insuficiente formación inicial y continua y, al mismo tiempo, el fortalecimiento de los lazos comunitarios que configuran la docencia rural, como una práctica de resistencia y de pertenencia, así como una práctica enraizada al territorio.

Al seguir el enfoque de Souza (2014), es posible comprender que los relatos narrativos no solo describen situaciones, sino que expresan sentidos colectivos y experiencias formativas que se inscriben en las contradicciones del presente. En el contexto del Antropoceno, en el que se entrelazan las crisis ambientales, sociales y políticas, las voces de los docentes rurales se hacen eco de las tensiones entre la precariedad y la reinención pedagógica, entre la invisibilidad y la resistencia.

12 | Para dar mayor consistencia analítica a las narrativas, enumeramos cuatro categorías emergentes, derivadas del proceso de codificación y análisis comprensivo-interpretativo: (1) precariedad de la infraestructura escolar; (2) desplazamiento, tiempo y desgaste físico; (3) desvalorización profesional e intensificación del trabajo; (4) lazos comunitarios y resistencia territorial en el Antropoceno.

El tema de la infraestructura fue recurrente en las entrevistas. Esto revela la *transferencia silenciosa de responsabilidades* del Estado hacia el docente; fenómeno ampliamente documentado en la literatura sobre la precariedad del trabajo docente, según Tardif (2014). Esta transferencia, además, expresa lo que Bonneuil y Frescoz (2016) describen como uno de los sellos distintivos del Antropoceno: la intensificación de las desigualdades estructurales, en la que las poblaciones más vulnerables, como los trabajadores rurales y las comunidades periféricas, soportan el peso de las crisis ambientales y la precariedad de los servicios públicos. Así, la escuela rural revela un *Antropoceno localizado*, en el que la ausencia del Estado amplifica las desigualdades ya históricas. Al respecto, un docente enfatizó:

Nuestros estudiantes quieren aprender, pero no tenemos un laboratorio de ciencias, una biblioteca ni internet de calidad. A menudo, tengo que usar mi celular y acceso a internet de pago de mi bolso para mostrar un video o una imagen que ayude con la explicación. (maestra E, entrevista narrativa, 2024)

El testimonio resalta las limitaciones materiales que obstaculizan la práctica pedagógica y transfieren responsabilidades a los docentes que deberían recaer en el Estado. Como analiza Tardif (2014), el trabajo docente no se limita al tiempo de clase, sino que se extiende a múltiples tareas invisibles, que, en este caso, incluyen incluso la financiación de recursos básicos. Ahora bien, otra dimensión de la falta de infraestructura básica la presenta una maestra cuando relata:

Durante la sequía, los estudiantes se quedan sin agua en la escuela. Tenemos que traerla de casa o pedirle a la comunidad que prepare el almuerzo. (maestra M, entrevista narrativa, 2024)

La situación descrita pone de relieve cómo la crisis ambiental, marcada por sequías prolongadas, impacta directamente la vida escolar. Esto es una materialización del Antropoceno en las prácticas educativas, cuando el cambio climático y las desigualdades estructurales se combinan para debilitar aún más las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el informe también revela el poder de las comunidades educativas (Delory-Momberger, 2014), puesto que la solidaridad entre los residentes garantiza la continuidad de la escuela como espacio colectivo de vida, incluso en ausencia de políticas públicas adecuadas. Otro docente añadió:

Durante la temporada de lluvias, el camino se vuelve intransitable. He pasado más de dos horas en el autobús escolar, atascado, para llegar a la escuela. Al llegar, a menudo la mitad de la clase se ha dado por vencido porque el autobús no ha podido pasar. (profesor F, entrevista narrativa, 2024)

Esta afirmación hace eco de los estudios de Rodrigues de Andrade y Mendes Rodrigues (2020), que destacan cómo la precariedad de la infraestructura vial y del transporte escolar impacta en el acceso a la educación, lo que exacerba la exclusión social de la juventud rural.

La inclusión de la crisis del agua, por su parte, revela cómo el Antropoceno afecta la vida escolar: las escuelas sin agua dejan de ser meros casos de gestión ineficiente y se convierten en síntomas de vulnerabilidad climática. Haraway (2023) ayuda a comprender este punto al argumentar que el Antropoceno exige nuevas formas de *construir parentesco*, es decir, de constituir redes de cuidado entre humanos y no humanos. Cuando la comunidad se moviliza para garantizar el agua y los alimentos, encarna estos vínculos de interdependencia, lo que demuestra que la supervivencia de la escuela depende de relaciones ampliadas de cuidado y solidaridad territorial.

Respecto al tema del transporte, señalado como un desafío, tenemos otra narrativa que refuerza la centralidad del territorio en la docencia. Un docente relató:

El autobús se avería en medio del camino de tierra, y los propios padres vienen en carreta o motocicleta a recoger a los niños. Nos unimos para asegurarnos de que nadie falte a clase. [profesor N, entrevista narrativa, 2024]

Aunque esta declaración del maestro revela cómo la fragilidad de la infraestructura vial dificulta el acceso, también se crean situaciones de cooperación comunitaria que transforman la escuela en un espacio amplio de resistencia. Aquí, la comunidad educativa se presenta como una fuerza de apoyo colectivo que se contrapone a la lógica del abandono estatal.

A la par, la cuestión de la valorización profesional fue enfatizada por una maestra, cuando afirmó lo siguiente:

La gente nos ve y piensa que ser docente de una escuela rural es fácil porque las clases son pequeñas. Pero olvidan que trabajamos en clases multigrado, lo que requiere mucha más preparación. Nadie reconoce este esfuerzo. [maestra G, entrevista narrativa, 2024]

14 |

Esto expone el prejuicio histórico contra la docencia rural, que tiende a percibirse como menos compleja, cuando, en realidad, requiere una mayor dedicación pedagógica. Caldart (2004) ya advertía que las escuelas rurales deben entenderse desde sus especificidades y no como una copia reducida de las escuelas urbanas.

La enseñanza multigrado es una especificidad pedagógica compleja, a menudo ignorada en los debates educativos. Incluir esta dimensión en el análisis revela que la devaluación no se limita solo al salario, sino a la epistemología: implica la deslegitimación de los conocimientos especializados que la docencia rural requiere.

Este escenario de esfuerzos invisibles se vincula con lo que Ricœur (1994) describe como la *dimensión ética de la narrativa*: al narrar la ausencia de reconocimiento, la docente también denuncia una estructura simbólica que anula el valor de su trabajo. La narrativa, por lo tanto, no solo relata una experiencia individual, sino que resalta las injusticias históricas que configuran la docencia rural como una práctica subyugada.

Ahora bien, el asunto salarial pone de relieve lo que Nóvoa (2017) denomina la *intensificación del trabajo docente*, proceso en el que las múltiples exigencias y la

sobrecarga de funciones comprometen tanto la salud física y mental del profesorado como la calidad de la enseñanza. Una docente lo reforzó así:

Tengo dos contratos en diferentes municipios porque uno solo no alcanza para mantener a la familia. Eso significa salir de casa a las cinco de la mañana y regresar después de las siete de la noche. No tenemos tiempo para descansar ni estudiar. (maestra H, entrevista narrativa, 2024)

Esta narrativa resalta el uso de múltiples contratos de trabajo como estrategia de supervivencia, pero que se traduce en una sobrecarga extrema, un impacto directo en la salud mental como física, además de una pérdida de tiempo comunitario y familiar. La profesora H ya había denunciado la necesidad de mantener dos contratos en diferentes municipios. Otra docente añade:

Siento que mi cuerpo no aguanta más. El autobús se bambolea, el sol es fuerte y llego a la escuela ya cansada incluso antes de empezar a dar clases. (docente O, entrevista narrativa, 2024)

Tal afirmación se refiere a lo que Nóvoa (2017) define como la intensificación del trabajo docente, pero, en el horizonte del Antropoceno, adquiere una nueva dimensión: el cuerpo docente, debilitado por las condiciones ambientales y las exigencias institucionales, se convierte en una metáfora de las tensiones globales que recorren el planeta y recaen de forma desigual sobre las poblaciones y territorios periféricos. Este tipo de narrativa revela no solo cansancio físico, sino una forma de *cuerpo-territorio*, el cual absorbe tensiones sociales, ambientales y laborales, un marcador clave para comprender la enseñanza rural en el Antropoceno.

Esta sensación de agotamiento se vincula con el diagnóstico de Bonneuil y Fressoz (2016) de que el Antropoceno profundiza las desigualdades históricas: los costos físicos y emocionales de la reorganización ambiental recaen de forma desproporcional sobre las poblaciones rurales y los trabajadores precarios. El cuerpo exhausto del docente no es, por lo tanto, solo un cuerpo individual, sino un *cuerpo-índice* de las injusticias socioambientales que permean el territorio.

Haraway (2023), a su vez, ofrece otra clave interpretativa al sugerir que vivimos en un mundo donde los humanos, las infraestructuras y los paisajes forman redes de interdependencia. El autobús que se balancea, el sol extremo y el desgaste corporal son elementos que conforman una narrativa de *agotamiento compartido* entre el cuerpo y el territorio. El docente se narra a sí mismo como parte de un

entorno enfermo y no como un observador externo; hecho que revela una dimensión más profunda de la experiencia docente en el Antropoceno.

La educación inicial y continua emergen como otra dimensión crítica. Una profesora afirmó:

En la universidad, nunca hablamos de cómo es la vida de las personas que viven en el campo, en las fincas, en las comunidades rurales. El currículo estaba orientado a las escuelas urbanas. Cuando llegué aquí, me encontré con una realidad diferente, que tuve que aprender en la práctica. (docente I, entrevista narrativa, 2024)

El extracto refuerza la crítica de Molina y Hage (2015), quienes argumentan que la formación docente debe dialogar con la vida concreta de los territorios, al valorar los conocimientos locales y las prácticas comunitarias. Es en este contexto que los programas de LEDOC surgen como una alternativa, cuando proponen superar los currículos urbanos desconectados de las experiencias rurales. Un docente refirió la importancia del apoyo comunitario en su práctica:

16 | Aprendí mucho más escuchando a los agricultores, a los ancianos de la comunidad, que en muchos cursos de formación. Ellos me ayudan a comprender cómo se pueden enseñar matemáticas utilizando la siembra, la cosecha y las medidas cotidianas (docente J, entrevista narrativa, 2024)

Esta narrativa muestra que, a pesar de las deficiencias estructurales, el territorio es productor de conocimientos y prácticas pedagógicas insurgentes. La aseveración se hace eco de la concepción de Arroyo (2012), quien entiende la enseñanza rural como una práctica de mediación entre los saberes académicos y los saberes populares, que configuran a la escuela como un espacio para el diálogo intercultural y de construcción colectiva de conocimiento.

Por otro lado, los lazos comunitarios emergen con fuerza como una dimensión de resistencia. El profesor J reportó aprendizajes con los agricultores; otra profesora complementa:

Las madres enseñan recetas tradicionales para el almuerzo, y aprovechamos la oportunidad para trabajar la lectoescritura basándonos en los ingredientes y métodos de preparación. (profesor P, entrevista narrativa, 2024)

El extracto revela una pedagogía insurgente, en la que los saberes locales se integran en el currículo escolar; de esta forma, la escuela se configura como un

espacio para el diálogo intercultural. La práctica evoca a Arroyo (2012) y Caldart (2004), pero también la noción de *comunidades educativas*, en las que la producción de conocimiento está ligada a la vida social y cultural del territorio.

A pesar de la adversidad, las narrativas revelan la fuerza de los lazos comunitarios. Sobre este tema, una docente comentó:

Los estudiantes nos ven como parte de la familia. Cuando participamos en un festival de la cosecha o en una actividad comunitaria, sentimos que la escuela no está separada de la vida de la comunidad. Esto fortalece nuestro trabajo, incluso cuando falta todo en el aula. [profesora K, entrevista narrativa, 2024]

La afirmación ejemplifica lo que Delory-Momberger (2014) denomina *comunidades narrativas*, en las que los lazos de memoria, identidad y pertenencia reconfiguran la experiencia docente. En otra declaración, un docente refuerza la idea, al afirmar que:

Cuando una escuela rural cierra, no solo se pierde un edificio. Es como si se desgarrara una parte de la comunidad. Luchamos por mantener las escuelas abiertas porque sabemos que sin ellas los jóvenes se irán y la comunidad se debilitará. [profesora L, entrevista narrativa, 2024]

| 17

Esta opinión coincide con Molina (2006), quien denuncia el proceso de cierre de escuelas rurales como una forma de dismantelar los territorios rurales, que debilitan no solo a la educación, sino la reproducción social y cultural de las comunidades. La lucha por la permanencia de las escuelas rurales también se manifiesta como una expresión política. Un docente aseveró:

Cuando el gobierno habla de nucleación, sentimos miedo. Cada escuela cerrada es una comunidad debilitada. Es una lucha que nunca termina. [profesor Q, entrevista narrativa, 2024]

La narrativa conecta con la advertencia de Molina (2006) sobre el cierre de las escuelas rurales como mecanismo de desarticulación territorial. En el contexto del Antropoceno, en que las políticas de racionalización y tecnocracia tienden a desconsiderar la vida comunitaria, la defensa de la escuela como institución del territorio es también un acto de resistencia ecológica y cultural. Aquí, la escuela aparece como una infraestructura del futuro: su cierre significa el colapso de la comunidad, la migración forzada y la ruptura de la memoria. En el marco del Antropoceno, resistirse al cierre es resistirse a la eliminación territorial.

Ahora, el testimonio de la maestra I resalta una íntima relación entre la enseñanza y la vida cotidiana. Al llevar semillas y restos de fruta a la escuela, los estudiantes encarnan la noción de que el aprendizaje no se limita a la materia, sino que está arraigado al territorio y a las prácticas de subsistencia. La maestra percibe el impacto directo del cambio climático en la vida escolar: lluvias irregulares, cosechas impredecibles y la sensación de que “el mundo ha cambiado de ritmo”. Observamos su descripción sobre una escuela multigrado en una comunidad rural:

Cuando llego a la escuela por la mañana, veo a los niños y las niñas cargando en sus mochilas no solo sus cuadernos, sino también los restos de fruta y semillas que quedaron del desayuno en casa. Aquí aprendemos a no separar la enseñanza de la vida. En la clase de ciencias, suelo llevar el grupo a la huerta escolar, donde sembramos maíz, frijoles y algunas hierbas medicinales. A menudo me preguntan por qué algunas plantas no crecen como antes o por qué la lluvia ‘llega a destiempo’. Las preguntas me resuenan porque siento que el mundo ha cambiado de ritmo. Recuerdo que nuestros abuelos sabían cuándo sembrar y cuándo cosechar. Hoy, el clima nos engaña. Esto me hace pensar que la escuela, en el fondo, necesita ser un espacio para conversar sobre lo cansada que está la tierra. Por eso, intento cultivar en el aula la idea de que no somos dueños de la tierra, sino parte de ella, y que cuidar la tierra es cuidarnos a nosotros mismos. [maestra I, entrevista narrativa, 2024]

18 |

Este reconocimiento tiene resonancia con el análisis de Descola y Pignocchi (2022), para quienes el Antropoceno desestabiliza los saberes ancestrales al alterar los ciclos naturales, cuando obliga a las comunidades a reinventar sus formas de vida. Al transformar este desequilibrio en contenido pedagógico, la profesora promueve un cambio epistemológico: las escuelas dejan de ser meros transmisores de contenido y se convierten en espacios de reflexión crítica sobre la vida planetaria. Además, el énfasis en que “no somos dueños de la tierra, sino parte de ella” es similar a la propuesta de Haraway (2023) de imaginar *comunidades educativas interespecies*, en las que los humanos, las semillas y la lluvia comparten un destino común. Aquí, el currículo se territorializa y se reconfigura como una práctica de resistencia contra la lógica moderna que separa la naturaleza de la cultura.

Otro punto clave identificado en las narrativas es la idea de la ética de la responsabilidad y la noción de una comunidad ampliada:

En nuestra escuela, la conservación del agua es un tema constante. El pozo que abastece a la comunidad ya se ha secado dos veces en los últimos cinco años. En clase, es imposible hablar de matemáticas sin plantear cuestiones relacionadas con el consumo de agua: cuántos litros se usan,

cuánto tarda en llenarse una cisterna, cuánto necesita ahorrar cada familia. El aprendizaje surge de la urgencia. Les digo a mis alumnos que aquí las matemáticas sirven para cuidar la vida. Lo que está en juego es la dignidad de seguir existiendo en nuestro territorio. Pero también pienso en la responsabilidad: si nuestros hijos aprenden que el río y el pozo son parte de la comunidad, crecen con una cosmovisión diferente, en la que los humanos no están por encima, sino junto al agua, el bosque y los animales. [maestra H, entrevista narrativa, 2024]

El relato de la maestra H sitúa la crisis del agua en el centro de la práctica educativa. Al abordar el contenido matemático desde la perspectiva de la escasez de agua, ella implementa una pedagogía de la urgencia, en la que la materia cobra sentido al aplicarse a problemas comunitarios concretos. La enseñanza deja de ser abstracta y se convierte en una herramienta del cuidado de la vida colectiva. Esta experiencia encarna la ética de la responsabilidad propuesta por Lévinas (1987), ya que la maestra confronta la vulnerabilidad del otro: los estudiantes y la propia comunidad amenazada por la falta de agua, por lo que asume la tarea de construir un aprendizaje centrado en la preservación de la dignidad.

Al mismo tiempo, como sugiere Krenak (2020), la narrativa demuestra la posibilidad de una comunidad ampliada, en la que el río y el pozo no son meros recursos, sino partícipes de una red de relaciones vitales. El gesto pedagógico, por lo tanto, no se limita a la transmisión de saberes matemáticos, sino que establece un *ethos* educativo que reconoce el agua como un sujeto con el que coexistimos y que debemos cuidar. La noción de cuidado, responsabilidad y la centralidad de la comunidad se destaca en la narrativa del profesor Q a continuación:

Nuestros alumnos caminan largas distancias para llegar a la escuela, a menudo atravesando zonas deforestadas. Llegan contando historias de sus padres, que hablan de cómo han desaparecido los animales: ya no se oye el canto de ciertas aves. Estas historias son nuestra lección. Escriben ensayos que combinan la memoria y la pérdida. He estado intentando crear pequeñas iniciativas con ellos: organizando huertos, plantando árboles nativos, escuchando a sus mayores hablar sobre cómo eran la sierra antes de que se talaran los bosques. La escuela, en este sentido, es una comunidad que cuida la memoria. [profesor Q, entrevista narrativa, 2024]

La narrativa del profesor Q revela otro aspecto crucial: la experiencia de la desaparición. La desaparición de aves y animales, relatada por los estudiantes, se convierte en un contenido pedagógico que combina memoria, pérdida y reflexión crítica. La escuela, en este caso, no solo enseña, también lamenta colectivamente la erosión de la biodiversidad.

Este proceso puede interpretarse desde Rosa (2019), quien entiende la educación como una práctica de cuidado y responsabilidad ante las fragilidades humanas y no humanas. El huerto escolar, la plantación de árboles nativos y la escucha de los ancianos constituyen pedagogías de regeneración, en las que se intenta reparar simbólicamente y materialmente el daño del Antropoceno.

El relato refiere también a la concepción personalista de Mounier (1961), para quien la comunidad se constituye mediante el reconocimiento mutuo y el intercambio de experiencias. Al cultivar huertos y memorias, docentes y estudiantes no solo producen conocimiento, sino que reafirman la escuela como una comunidad de memoria y resistencia, capaz de afrontar los impactos socioambientales que permean el territorio.

Los fragmentos narrativos nos permiten comprender que la enseñanza en las escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina está marcada por profundas contradicciones: por un lado, la precariedad estructural y la devaluación profesional; por otro, los vínculos de pertenencia y el compromiso ético-político con las comunidades. Estos elementos revelan que la docencia rural es un acto de resistencia contra las políticas de exclusión e invisibilidad, pero, además, son una práctica de reinención pedagógica, sustentada en los lazos comunitarios y el conocimiento territorial.

20 |

Estas contradicciones pueden interpretarse, a la luz de Ricoeur (1994), como la coexistencia de *narrativas del sufrimiento* y *narrativas de la acción*, con las que el profesorado reelabora la precariedad y construye significados colectivos capaces de sustentar prácticas pedagógicas insurgentes. Así, la enseñanza rural emerge como una identidad narrativa marcada por la resistencia, el cuidado y el compromiso con la continuidad de las comunidades.

Los autores y los relatos narrativos nos ayudaron a comprender que estas prácticas docentes no deben verse solo como estrategias de supervivencia, sino como expresiones de una pedagogía contrahegemónica anclada en la valorización de la vida rural, del campo y en el campo, de la diversidad cultural y de la lucha por la justicia socioambiental durante el Antropoceno.

Así, al articular la precariedad material, la intensificación del trabajo docente, los impactos ambientales y los vínculos comunitarios, las entrevistas revelan que la docencia rural está permeada por contradicciones que trascienden el ámbito educativo y se sitúan en las luchas sociales y ambientales del presente. Si seguimos la propuesta de Souza (2014), el análisis comprensivo-interpretativo muestra que las narrativas docentes no solo retratan dificultades, sino que constituyen memorias colectivas y significados políticos que proyectan la escuela rural como

un espacio de resistencia, pertenencia y construcción de alternativas ante las crisis del Antropoceno.

Al poner estas dimensiones en diálogo, se hace evidente que la docencia rural está atravesada por lo que Lévinas (1987) llamaría *responsabilidad hacia la vulnerabilidad del otro*. Los docentes asumen ética y políticamente la tarea de proteger vidas, tanto humanas como no humanas, en un contexto de abandono histórico y crisis ambiental. La escuela rural constituye, entonces, un espacio para defender la dignidad y el futuro de la comunidad. De esta manera, las narrativas revelan que, en el Antropoceno, la docencia rural no es solo una profesión: es un acto ético, ecológico y político.

## Consideraciones finales

La investigación reveló que las condiciones de enseñanza en las escuelas rurales del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina están plagadas de profundas contradicciones. Por un lado, emerge la precariedad estructural, como la falta de laboratorios, bibliotecas, acceso a internet de calidad, transporte regular y salarios acordes con la carga de trabajo; por otro, se destacan los vínculos comunitarios, que redefinen la enseñanza y sostienen la escuela como un espacio de resistencia, memoria y pertenencia. Los relatos muestran que, incluso frente a las largas jornadas, el aumento de la carga de trabajo y las brechas en la formación inicial y continua, el profesorado desarrolla prácticas pedagógicas vinculadas a la vida comunitaria, que movilizan saberes locales y fortalecen los vínculos colectivos. Al conectar estas experiencias con la discusión sobre el Antropoceno, es posible comprender que la docencia rural no se reduce a una profesión frágil, sino que se proyecta como una práctica educativa que responde a los desafíos globales mediante una pedagogía del cuidado, la solidaridad y la resistencia.

A la par, la investigación reveló brechas que requieren ser abordadas. Desde una perspectiva empírica, el estudio se centró en una región específica de Bahía, lo que limita las generalizaciones a otros contextos rurales brasileños. Desde una perspectiva formativa, los planes de estudio de grado aún no abordan suficientemente las especificidades de la docencia rural, lo que refuerza la sensación de improvisación e impotencia del profesorado. Además, si bien la investigación destacó la dimensión comunitaria de las escuelas rurales, el desafío persiste: comprender cómo estas comunidades educativas pueden involucrarse de manera más sistemática con las políticas públicas, los movimientos sociales y las agendas socioambientales globales, al ampliar su poder de incidencia política.

En este sentido, se abren posibilidades para futuros estudios. La investigación comparativa en diferentes regiones rurales revelaría cómo las condiciones laborales del profesorado varían en distintos contextos ambientales y socioeconómicos. La investigación que articula las narrativas de docentes, estudiantes y familias también profundizaría la comprensión de las comunidades educativas como espacios plurales para la producción de conocimiento.

Asimismo, la agenda de investigación puede beneficiarse de estudios interdisciplinarios que acerquen la educación rural a las discusiones sobre justicia climática, agroecología y derechos socioambientales, al ampliar la contribución de las escuelas rurales a la construcción de alternativas en el Antropoceno. Finalmente, comprender la docencia rural como una práctica comunitaria y contrahegemónica requiere reforzar el compromiso político y ético de la investigación para valorar la voz del profesorado y contribuir a la consolidación de políticas que garanticen condiciones laborales dignas y el reconocimiento simbólico de su centralidad en la vida comunitaria.

22 | Así, comprender y valorar la docencia rural reconoce no solo la lucha por mejores condiciones laborales, sino la contribución esencial de este profesorado a la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible. En tiempos de incertidumbre global, invertir en comunidades educativas activas también significa invertir en la posibilidad de “retrasar el fin del mundo” (Krenak, 2020, p. 30).

## Referencias

- Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* [10.ª ed.]. Editora Vozes.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonneuil, C. y Fressoz, J.-B. (2016). *The shock of the Anthropocene: The Earth, history and us*. Verso.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Editora Vozes.
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222. <https://doi.org/10.1086/596640>

- Delory-Momberger, C., Galvão, I. y Schaller, J. J. (2008). Construção de uma urbanidade rural: percursos de vida de jovens na Amazônia. *Revista da FAEBA*, 17(29), 67-78. <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/issue/view/228/127>
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. EDUFERN.
- Descola, P. y Pignocchi, A. (2022). *Ethnographies des mondes à venir*. Seuil.
- Gadamer, H.-G. (2015). *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Editora Vozes.
- Haraway, D. J. (2023). *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. N-1 Edições.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2025, 03 de octubre). *Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico*. INEP. <https://tinyurl.com/2xv23z4g>
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. En M. Bauer y G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* [2.ª ed.] (pp. 90-113). Editora Vozes.
- Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara com o planeta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Lévinas, E. (1987). *Humanismo do outro homem*. Editora Vozes.
- Lévinas, E. (1991). *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*. Editora Vozes.
- Martins de Meireles, M. (2013). *Macabéas às avessas: trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais* [tesis de maestria inédita]. Universidade do Estado da Bahia. <https://tinyurl.com/22fj87hv>
- Molina, M. [Org.] (2006). *Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão*. Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Molina, M. C. y Hage, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>
- Mounier, E. (1961). *O personalismo*. Centauro.
- Nóvoa, A. (2017). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Ramos, M. D. P. (2020). *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia* [tesis de doctorado inédita]. Universidade do Estado da Bahia. <https://tinyurl.com/27w5cxoj>

- Ricœur, P. (1994). *Tempo e narrativa*. Papirus.
- Rodrigues de Andrade, F. M. y Mendes Rodrigues, M. P. (2020). Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. *Educação em Revista*, (36), e234776. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>
- Rosa, H. (2019). *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. Unesp.
- Souza, E. C. de y Ramos, M. D. P. (2021). Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 806-822. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1204>
- Souza, E. C. [Org.] (2012). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. EDUFBA.
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação Revista do Centro de Educação*, 39(1), 39-50. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>
- Souza, E. C., Teixeira de Pinho, A. S., Ribeiro de Souza, H., Fraga Portugal, J., Martins de Meireles, M., Rodrigues Orrico, N. y Magalhães de Oliveira, R. (2017a). *Caderno temático 2. Escola rural: diferenças e cotidiano escolar*. EDUFBA.
- Souza, E. C., Santos Nunes, H., Teixeira de Pinho, A. S., Souza dos Santos, F. J., Souza Andrade, J., Martins de Meireles, M., Costa de Sousa, R. y Magalhães de Oliveira, R. (2017b). *Caderno temático 1. Multisseriação, seriação e trabalho docente*. EDUFBA.
- Souza, E. C., Teixeira de Pinho, A. S., Jesus Lima, E., Fraga Portugal, J., Costa e Almeida, M. S., Rocha Lima, M., Pacheco Ramos, M. D., Rodrigues Orrico, N., Ribeiro, N., Souza Coêlho, P. J. y Costa de Sousa, R. (2018). *Caderno temático 4. Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar*. EDUFBA.
- Souza Minayo, M. C. de (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* [12.ª ed.]. Hucitec.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.