HABITAQUA
RBER Project

Co-funded by the European Union

Manual para educadores

RBER – Rebuilding Bonds, Education for Resilience

2024-1-ES01-KA220-SCH-000250960

Comprender y enseñar los desastres climáticos, territoriales y sociales, la despoblación y sus repercusiones psicosociales a través del hábitat, el arte y la comunidad



Contenido

PARTE I – Sobre el manual

1. **Qué es el proyecto RBER** **5**
   1.1 El proyecto RBER 5
   1.2 Los objetivos de RBER 5
   1.3 Por qué es importante el proyecto 6
   1.4 El consorcio 7
2. **Sobre este manual** **8**
   2.1 La finalidad 8
   2.2 A quién va dirigido 8
   2.3 Cómo está organizado 9
3. **¿Qué es un desastre?** **10**
   3.1 Amenaza, exposición y vulnerabilidad 10
   3.2 Desastres naturales, territoriales y sociales 10
   3.3 Eventos repentinos y desastres de evolución lenta 11
4. **Impacto, resiliencia y adaptación** **12**
   4.1 Impacto 12
   4.2 Resiliencia: una palabra con historia 12
   4.3 Resiliencia, adaptación y transformación 13
   4.4 Autopoiesis: una forma de pensar la autorregeneración 13
5. **Despoblación y abandono** **14**
   5.1 Un desastre sin un evento 14
   5.2 Cómo se retroalimentan el abandono y el riesgo de desastre 14
   5.3 «Ecología erosionada» y «desterritorialización» 14

PARTE II – La dimensión psicosocial

1. **Cómo afectan los desastres a las personas y las comunidades** **16**
   1.1 Reacciones individuales 16
   1.2 Impactos colectivos: cuando una comunidad resulta herida 17
   1.3 Conceptos que ayudan a poner nombre a lo que sienten las personas 17
   1.4 Factores de protección: qué ayuda a las personas y a los grupos 18
2. **El papel del educador** **19**
   2.1 Apoyo al alumnado 19
   2.2 Principios éticos para trabajar con la memoria y la pérdida 19
   2.3 La actitud «Observar, Escuchar, Conectar» 20
   2.4 Una estructura segura para cada sesión: apertura – trabajo – cierre 20

PARTE III – Comprender el desastre a través del Habitar

1. **Habitar** **22**
   1.1 Habitar: habitar, pertenecer, cuidar 23
   1.2 Las cinco pieles del habitar 22
   1.3 Desarraigo y el «nómada espiritual» 23
   1.4 Hiperconexión digital y habitar 23
   1.5 Seis conceptos 24

Contenido

2. **La metodología RBER** **25**
2.1 ¿Cuál es la metodología? 25
2.2 Cinco principios 25
2.3 Dos estructuras que se repiten 26
2.4 Adaptación de RBER a su territorio 27
3. **Cómo se probó la metodología** **28**
3.1 Formación de profesores - Laboratorio de Nuevas Manos 28
3.2 Student workshops - IES Càrcer + HABITARE 30
3.3 Movilidad en Italia (5-8 de mayo de 2026) 32

PARTE IV - Tres territorios, tres estudios de caso

1. **Estudios de caso** **35**
1.1 Vall Farta y la inundación del Tous (Valencia, España) 35
1.2 El Valle del Aniene (Lacio, Italia) 38
1.3 La reinvención creativa de la Ribeira da Carpinteira (New Hand Lab, Covilha) 40

PARTE V - Actividades educativas y anexos

1. **Actividades educativas** **43**
1.1 Habitar: Mis cinco pieles **43**
1.2 Umbral y cartografía sensorial 45
1.3 Interpretando el río: ecología erosionada y agua 47
1.4 El agua como bien común 50
1.5 Todos 1982: desastre, memoria y autopoiesis 52
1.6 Ecobiografía: el río cuenta su historia 54
1.7 El día telúrico: cuerpo, tierra y agua 56
1.8 Resiliencia: conservar, transformar, dejar atrá**s** 58
2. **Anexo A. Hojas de trabajo** **60**
2.1 Mis cinco aspectos 60
2.2 Hoja de cartografía sensorial 61
2.3 Hoja de campo del río 62
2.4 Guía de entrevista y consentimiento (historial oral) 63
2.5 Indicaciones para la ecobiografía (tres niveles) 64
2.6 Mapa común del agua 65
2.7 Conservar – transformar – dejar atrás 66
2.8 Plantilla de manifiesto 67
2.9 Diario de reflexión 68
3. **Anexo B. Glosario** **69**
4. **Lecturas y recursos adicionales** **70**

PARTE I

Sobre el manual

Introducción al proyecto y al uso de este manual, que explora los peligros, la resiliencia y la habitabilidad de los territorios tras un desastre.



1 ¿Qué es el proyecto RBER?

1.1 El proyecto RBER

RBER – Rebuilding Bonds, Education for Resilience (presentado públicamente en los materiales del proyecto bajo el nombre de **HABITAQUA)** es una Alianza de Cooperación en Educación Escolar financiada por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Seis organizaciones de España, Italia y Portugal —dos escuelas secundarias, tres centros culturales y de investigación y una fundación ambiental— colaboran en un problema común: cómo ayudar a los jóvenes de territorios vulnerables a comprender, sentir y cuidar los lugares que han sido marcados por un desastre natural, social o territorial.

El proyecto parte de una simple observación. Las comunidades que han sufrido inundaciones, incendios, el cierre de su principal industria o un largo proceso de despoblación suelen perder más que propiedades o empleos: pierden parte de su identidad colectiva y del vínculo emocional que las une a su tierra. Las escuelas en estos lugares están bien posicionadas para ayudar a reconstruir ese vínculo, pero los docentes rara vez cuentan con los materiales, los métodos o el tiempo necesarios para ello. RBER los desarrolla —combinando ciencia, educación social y práctica artística— y los pone a prueba con estudiantes reales.

1.2 Los objetivos del RBER

Código	Objetivo del proyecto	Resultado esperado
O1	Generar conocimiento y un espacio artístico e innovador dentro de las comunidades educativas sobre el impacto y las repercusiones de los desastres climáticos, sociales y territoriales en las comunidades vulnerables.	**R1.** Materiales educativos innovadores que abordan el impacto de los desastres climáticos, sociales y territoriales desde diversas perspectivas. (Este manual es una contribución principal).
O2	Crear una metodología RBER basada en el arte y el aprendizaje experiencial para reconectar emocionalmente con el territorio y las comunidades afectadas, y para generar protocolos compartidos como modelos de estudio y respuesta.	**R2.**Herramientas y recursos educativos basados en la metodología RBER, para ser compartidos y replicados en otras comunidades. (Guía metodológica, WP3)
O3	Dotar a los estudiantes de secundaria pertenecientes a poblaciones vulnerables de nuevas habilidades y valores: pensamiento crítico, investigación, experimentación y respeto por la diversidad.	**R3.** Un programa de formación que identifica y desarrolla habilidades prácticas para la gestión comunitaria y la resiliencia en estudiantes de secundaria. (Talleres piloto, WP4)
O4	Fortalecer las alianzas de gobernanza entre las autoridades locales y regionales y la comunidad educativa, para promover la sostenibilidad y la inclusión de las poblaciones vulnerables.	**R4.** Políticas y programas de acción comunitaria que promuevan la sostenibilidad, la inclusión y la resiliencia. (WP5)

1.3 Por qué es importante el proyecto

RBER aborda tres prioridades europeas. En el **ámbito del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático**, se ocupa de las consecuencias del cambio climático y los desastres para las zonas rurales y vulnerables —pérdida de medios de subsistencia, desplazamiento, daños al tejido social—, así como de la desterritorialización y la pérdida de la identidad comunitaria. En el ámbito de la inclusión y la diversidad, se centra en las comunidades y las personas en riesgo de exclusión y en soluciones a medida que respeten los diferentes contextos culturales y una transición justa. En el ámbito del desarrollo de competencias clave, forma a educadores y desarrolla en los estudiantes la inteligencia emocional, la resolución de problemas y las prácticas sostenibles y críticas.

A quién va dirigido el proyecto	Como
Alumnos de secundaria	Talleres piloto en dos colegios (España y Portugal); una semana de intercambio en Italia; desarrollo de competencias y valores para afrontar las catástrofes y las pérdidas.
Profesores y educadores	Manual para educadores, guía metodológica y dos sesiones de formación para diez profesores.
Miembros de la comunidad	Los adultos de las comunidades afectadas participan en grupos de discusión, estudios de caso, talleres y actos (cinco por país en los grupos de discusión del WP2).
Autoridades locales y regionales	Reuniones con las autoridades educativas, un plan de sostenibilidad y actos de difusión para integrar el método en las políticas y prácticas locales.
Otras escuelas y organizaciones en Europa	Materiales abiertos y replicables en cuatro idiomas y un método validado que puede reutilizarse en otros contextos.



1.4 El consorcio

El consorcio está integrado por seis organizaciones de España, Italia y Portugal: dos centros de enseñanza secundaria, tres centros culturales y de investigación y una fundación medioambiental. Este capítulo presenta a cada una de ellas, basándose en la propuesta del proyecto.

Socios	Lugar y tipo	Perfil y función en RBER
Fundación de la Comunitat Valenciana para una Economía Baja en Carbono (Low Carbon Economy Foundation, LCEF)	La Vall d'Uixó, Valencia (ES). Fundación sin ánimo de lucro	Coordinador; dirige el WP1 y el WP5. Se dedica a la educación medioambiental, la formación en sostenibilidad y la investigación aplicada en colaboración con centros educativos, administraciones públicas y empresas; cuenta con un pequeño equipo central de unas cinco personas. Tiene experiencia en proyectos escolares de Erasmus+
Centre HABITARE	Beneixida, Valencia (ES). Asociación cultural.	Centro de investigación e interpretación situado en el casco antiguo, fruto de una iniciativa local multidisciplinar. Estudia cómo habitamos el mundo —prestando especial atención a la memoria, el patrimonio, la vida contemporánea y el desequilibrio entre el medio rural y el urbano en las políticas culturales— a través de recorridos inmersivos, residencias, charlas, visitas guiadas y talleres didácticos.
IES Càrcer	Càrcer. Instituto público de secundaria.	Unos 330 alumnos, muchos de los cuales se desplazan diariamente desde pueblos de entre 200 y 1.000 habitantes situados cerca del Xúquer (Júcar); educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional básica; unos
Associazione Collettivo L'Aquila Reale	Licenza, Lacio (IT). Centro de arte y naturaleza; asociación sin ánimo de lucro.	Dedicado a la investigación artística, el intercambio y la difusión del conocimiento local a través del diálogo entre el arte, la comunidad y el territorio rural; organiza residencias para artistas chilenos, españoles e italianos en el valle del Aniene, así como talleres comunitarios.
New Hand Lab Associação Cultural	Covilhã (PT). Asociación formada por unos 20 artistas y gestores culturales.	Cuenta con cinco talleres artísticos (artesanía textil, diseño de moda, tufting, tejido y artes multimedia), el programa de residencias ReNew, una galería y un auditorio. Misión: preservar el patrimonio de la lana y los textiles y aprovecharlo para la creación, la innovación y la sostenibilidad.
Escola Secundária Campos Melo	Covilhã (PT). Instituto público de secundaria.	Unos 600 alumnos de los cursos 7.º a 12.º y unos 90 profesores; situados en una zona gravemente afectada por los incendios forestales; forman parte del programa nacional EcoEscolas y de campañas de plantación y limpieza.

2 Acerca de este manual

Para qué sirve este documento, a quién va dirigido y cómo orientarse en él.

2.1 El propósito

Este es el **Manual para Educadores** del proyecto **RBER**: el principal resultado del **Paquete de Trabajo 2 (Actividad 4).** Se trata de un recurso educativo y una guía práctica para ayudar a los centros educativos a abordar el cambio climático, los desastres naturales, territoriales y sociales, así como la despoblación, junto con sus repercusiones psicosociales en la comunidad educativa. Se complementa con la **Guía Metodológica (WP3)**, que describe la metodología RBER paso a paso.

En consonancia con los objetivos específicos del WP2, el manual tiene como objetivo:

- Proporcionar a los educadores una **comprensión compartida y actualizada del impact**o, la resiliencia y la adaptación frente a desastres climáticos, territoriales y sociales (WP2 SO1).
- Dotarlos de **estrategias psicosociales** para trabajar con la dimensión emocional de los desastres y la despoblación, prestando especial atención a las comunidades vulnerables (WP2 SO2).
- Ofrecer **unidades didácticas probadas** que desarrollen el pensamiento crítico, las habilidades de investigación, la empatía y el respeto por la diversidad (WP2 SO3).
- Demostrar, a través de tres territorios reales, que **el conocimiento local y el conocimiento científico pueden dialogar.**

2.2 A quién va dirigido

El manual está dirigido principalmente a profesores de secundaria (alumnos de entre 15 y 17 años), y también a otros adultos que trabajan con jóvenes en temas relacionados con el territorio, la memoria y el medio ambiente.

Lector	Perfil típico	Para qué pueden utilizarlo
Profesores de secundaria	Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Artes Visuales y Plásticas, Idiomas, Educación Cívica, clases particulares	Conceptos y antecedentes; unidades didácticas; orientación psicosocial; fichas de trabajo.
Mediadores culturales, artistas, educadores medioambientales	Personal de centros culturales, museos, asociaciones y colectivos fluviales y medioambientales.	Vocabulario común; casos prácticos; cómo colaborar con los centros educativos; principios de atención.
Directores y orientadores escolares	Directores, jefes de estudios, psicólogos escolares y orientadores.	Fundamentos y medidas de protección; a quién acudir; cómo apoyar a los profesores.
utoridades locales y responsables políticos	Funcionarios municipales y regionales de los ámbitos de la educación, el medio ambiente y la cultura.	Argumentos a favor de la educación territorial en el ámbito escolar; qué pueden aportar los alumnos.
Formadores de docentes y otros centros educativos	Aquellos que forman a docentes o desean replicar esta labor en otros lugares de Europa.	Una guía de contenidos para la formación; adaptación a otros territorios.

2.3 Cómo está organizado

Parte	Lo que encontrarás	Úsalo cuando...
I — Fundamentos	El proyecto y su enfoque; qué es un desastre; riesgo, exposición y vulnerabilidad; impactos, resiliencia y adaptación; despoblación y abandono.	Es necesario contar con un contexto y un vocabulario común antes de trabajar con los alumnos
II — La dimensión psicosocial	Cómo afectan los desastres a las personas y a las comunidades; los factores de protección; el papel del educador; los principios éticos; y orientaciones prácticas para crear un entorno de aprendizaje seguro.	Antes de abordar temas como la memoria, la pérdida, el miedo u otras experiencias delicadas.
III — Comprender los desastres a través de «Habitar»	El marco conceptual de «habitar»: las cinco capas, el desarraigo, el territorio y seis conceptos clave: «habitar», «umbral», «bienes comunes», «ecología erosionada», «ecobiografía», «autopoiesis» y «telúrico».	Quieres explorar el concepto de catástrofe a través de la pertenencia, la identidad, la memoria, el territorio y el cuidado.
IV — Tres territorios, tres casos prácticos	Tres territorios marcados por diferentes formas de catástrofe o pérdida territorial: Vall Farta / Tous (1982), el valle del Aniene y Covilhã / Ribeira da Carpinteira, junto con las prácticas desarrolladas en cada uno de ellos.	Necesitas ejemplos reales o quieres que los alumnos comparen diferentes territorios y respuestas.
V— Actividades educativas y anexos	Ocho actividades educativas listas para usar, con objetivos de aprendizaje, duración, materiales e instrucciones paso a paso, junto con las fichas imprimibles correspondientes, un glosario y lecturas recomendadas	Estás organizando actividades con los alumnos o necesitas materiales prácticos para imprimir, adaptar y utilizar durante las sesiones.

3 ¿Qué es un desastre?

3.1 Peligro, exposición, vulnerabilidad

Un **peligro** es un evento o proceso físico que puede causar daño: una inundación, un incendio forestal, un deslizamiento de tierra, una ola de calor, la rotura de una presa. Un **desastre** ocurre cuando un peligro se encuentra con la **exposición** (personas, viviendas, tierras de cultivo e infraestructura en su trayectoria) y la **vulnerabilidad** (las condiciones que dificultan la preparación, la gestión y la recuperación tras el evento: pobreza, edad avanzada, aislamiento, viviendas precarias, instituciones débiles, falta de información).



Riesgo de desastre = peligro × exposición × vulnerabilidad (reducido por la capacidad)

Dos pueblos vecinos afectados por el mismo río pueden tener resultados muy diferentes. La diferencia rara vez radica en el río en sí, sino en lo que se construyó, dónde, para quién y quién quedó abandonado a su suerte.

3.2 Desastres naturales, territoriales y sociales

El proyecto aborda desastres climáticos, naturales, territoriales y sociales. Si bien estas categorías se superponen, ayudan a comprender las diferentes causas y las distintas escalas temporales.



3.3 Acontecimientos repentinos y desastres lentos

La atención pública se centra en los sucesos repentinos porque son visibles y dramáticos. Pero para muchas comunidades, el daño más profundo proviene de desastres lentos: el cierre de la última fábrica, la escuela que pierde a sus alumnos, la terraza abandonada que nadie cultiva. Sus efectos psicosociales (pérdida de propósito, de identidad, de futuro) pueden ser tan graves como los de una inundación, y son más difíciles de nombrar: no hay aniversario, ni monumento, ni a quién culpar.



Cuidado

- No se limiten a enseñar el evento más espectacular. Una unidad didáctica sobre una inundación que nunca se pregunte "¿y qué le sucedió al pueblo en los cuarenta años siguientes?" se pierde gran parte de la historia.
- Por el contrario, no hay que considerar un desastre lento como "menos grave": los estudiantes de pueblos que se están despoblando a menudo reconocen en él su propia experiencia.



4 Impacto, resiliencia y adaptación

Este capítulo condensa la exploración teórica realizada en la Actividad 1 del WP2. Su enfoque es deliberadamente crítico: «resiliencia» es una palabra poderosa y atractiva, y por ello requiere un manejo cuidadoso en el aula.

4.1 Impact

El impacto abarca el efecto total de un desastre sobre las personas y los lugares: muertes y heridos; daños en viviendas, terrenos e infraestructuras; interrupción del trabajo y la educación; pero también la pérdida de lazos sociales, confianza, memoria e identidad. Los impactos se distribuyen de forma desigual —según los ingresos, la edad, el género, la discapacidad, la situación migratoria y la geografía— y se propagan en cascada: una temporada de inundaciones se traduce en pérdida de ingresos, luego en deudas y, finalmente, en emigración.

4.2 Resiliencia: una palabra con historia

El término proviene de la física: la capacidad de un material para recuperar su forma tras una deformación. Se extendió a la ecología (cómo los ecosistemas absorben las perturbaciones y se reorganizan), a la psicología (cómo los individuos afrontan la adversidad) y a los estudios comunitarios y territoriales (cómo los grupos mantienen o reconstruyen sus funciones y vínculos). Cada transferencia modifica su significado.

FÍSICA/ INGENIERÍA	Significado principal: Volver a la forma original.	Sugiere que el objetivo es "volver a la normalidad", pero la normalidad podría haber sido el problema.
ECOLOGÍA	Absorber las perturbaciones y reorganizarse manteniendo las funciones esenciales.	Puede ocultar que los ecosistemas también cambian de forma permanente; los sistemas fluviales no se “restauran” solo con la plantación de árboles.
PSICOLOGÍA	Adaptación positiva a pesar de la adversidad; un proceso, no un rasgo.	Se convierte en “sé fuerte”; culpa a quienes tienen dificultades.
TERRITORIO COMUNITARIO	Capacidad colectiva para prepararse, afrontar las dificultades, aprender y transformarse, respaldada por relaciones e instituciones.	Puede transferir la responsabilidad de las instituciones a las comunidades ("resiliente" = dejadas en paz).



En RBER, la resiliencia es un **proceso colectivo, relacional y político,** no una virtud individual.
Implica decidir qué preservar, qué transformar y qué dejar atrás.

Por lo tanto, nunca se trata de una exigencia impuesta a las víctimas. Es una capacidad que las comunidades desarrollan con apoyo, memoria, conocimiento e instituciones justas.

4.3 Resiliencia, adaptación, transformación

Conviene distinguir tres respuestas relacionadas con los estudiantes:

• **Afrontamiento**	Superar el evento con los medios existentes.
• **Adaptación**	Adaptar las prácticas y las estructuras para convivir con un riesgo modificado (por ejemplo, trasladar edificios fuera de la zona inundable, cambiar los cultivos, implementar sistemas de alerta temprana).
• **Transformación**	Modificar las relaciones y decisiones subyacentes que generaron la vulnerabilidad (por ejemplo, dar espacio al río, cambiar la gobernanza del agua, crear nuevas identidades económicas tras el cierre de industrias).
• **Mala adaptación**	Una respuesta que reduce el riesgo para algunos hoy, pero lo aumenta para otros o para el futuro (por ejemplo, canalizar un río para que se desborde aguas abajo).

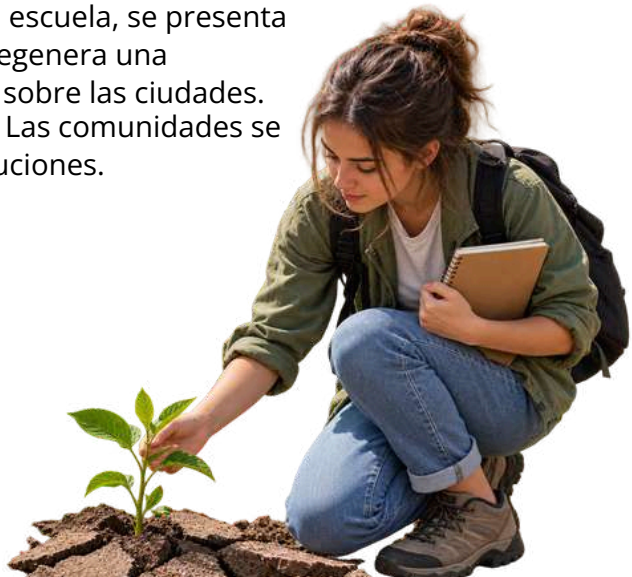
El proyecto piloto del IES Càrcer exploró estas ideas en la práctica. Los estudiantes visitaron diferentes tramos del río y debatieron si la restauración de un río degradado para uso humano puede seguir un enfoque extractivo.

4.4 Autopoiesis: una forma de pensar sobre la autorregeneración

Los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela propusieron la **autopoiesis (**"autocreación") para describir los sistemas vivos como redes que producen y regeneran continuamente su propia organización, a la vez que se acoplan estructuralmente con su entorno. Los sistemas vivos no se reparan desde fuera; se reorganizan desde dentro, en respuesta a perturbaciones que los "desencadenan", pero no determinan lo que sucede después.

El material didáctico de RBER sobre la inundación del río Tous utiliza la autopoiesis como lente heurística: tras la catástrofe, los vecinos reconstruyeron más que casas; crearon nuevas relaciones, nuevas formas de solidaridad y una nueva identidad colectiva. Los educadores deben tener en cuenta dos precauciones:

- El propio Maturana discrepaba de extender la autopoiesis directamente a los sistemas sociales (como hizo Niklas Luhmann). En la escuela, se presenta mejor como una metáfora y una pregunta («¿cómo se regenera una comunidad desde dentro?»), no como una ley científica sobre las ciudades.
- La autoorganización no es motivo para retirar el apoyo. Las comunidades se regeneran mejor con una ayuda justa, información e instituciones.



5 Despoblación y abandono

5.1 Un desastre sin evento

La despoblación suele describirse con estadísticas —habitantes por kilómetro cuadrado, edad media—, pero se vive como una serie de pequeñas pérdidas: una línea de autobús, el panadero, el equipo de fútbol juvenil, el vecino que vendió su casa. En el interior de España, el centro de Portugal y los Apeninos, el patrón es similar: los jóvenes se marchan a estudiar y trabajar; los residentes mayores se quedan; las tierras dejan de cultivarse; el conocimiento local deja de transmitirse; los servicios siguen a la población.

5.2 Cómo el abandono y el riesgo de desastre se retroalimentan

Proceso	Consecuencias para el riesgo de desastres y para la vida comunitaria
Terrazas y campos abandonados	Pérdida de estructuras de gestión del agua; mayor escorrentía y erosión; vegetación densa y sin control que propaga los incendios forestales.
Orillas y canales de ríos descuidados	Se acumulan sedimentos y escombros; la capacidad de drenaje disminuye; las pequeñas inundaciones se convierten en grandes inundaciones.
Menos residentes y voluntarios	Menor capacidad de alerta temprana, menos personas que conocen el terreno, respuesta y recuperación más lentas.
Población envejecida	Mayor número de personas con movilidad reducida durante la evacuación; menor transmisión intergeneracional de recuerdos de acontecimientos pasados.
Pérdida de servicios y trabajo	Menor capacidad de recuperación; "no retorno" tras una catás (personas que se marchan y nunca regresan).
Pérdida de significado compartido	El territorio se percibe como residual o sin esperanza, lo que reduc voluntad de cuidarlo, y el ciclo continúa.



5.3 “Ecología erosionada” y “desterritorialización”

El proyecto piloto del IES Càrcer trabajó con el concepto de **ecología erosionada**: la pérdida de la dinámica vital de un territorio como consecuencia de los procesos de construcción de infraestructuras, control y explotación de los recursos naturales. Vincula el cambio físico (un río canalizado) con el cambio social (una comunidad que ya no se relaciona con él).

Un concepto complementario en la propuesta es la **desterritorialización**: el debilitamiento del vínculo entre una comunidad y su territorio, debido al desplazamiento, el cambio industrial o el efecto homogeneizador de la globalización. Retomaremos ambos temas en la Parte III.

PARTE II

La dimensión psicosocial

Los desastres y las pérdidas territoriales graduales afectan a cómo las personas se sienten, se relacionan y se sienten parte de un grupo. Esta sección explica cómo, y qué puede y no puede hacer un docente al respecto.

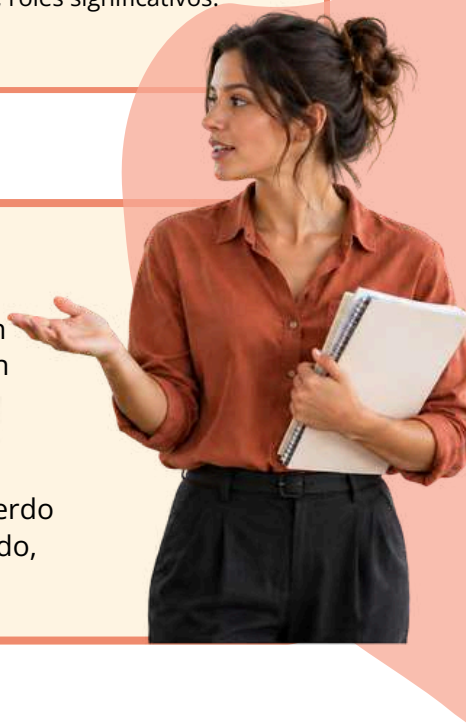


1 Cómo afectan los desastres a las personas y a las comunidades.

1.1 Reacciones individuales

Tras un desastre, la mayoría de las personas muestran **reacciones comprensibles** ante sucesos anormales: miedo, tristeza, ira, culpa, problemas para dormir, dificultad para concentrarse, tensión física, irritabilidad o insensibilidad. Para la mayoría, estas reacciones disminuyen en semanas o meses con seguridad, rutina y apoyo. Un grupo menor desarrolla dificultades persistentes (estrés postraumático, depresión, ansiedad, consumo de sustancias), un patrón documentado en la literatura revisada para el proyecto (por ejemplo, Makwana, 2019).

Área	Lo que puedes observar en los adolescentes	¿Qué puede ayudar?
Emocional	Miedo cuando llueve; llanto repentino; ira; culpa ("Debería haber..."); expresión apática; mayor preocupación por la familia.	Previsibilidad, reconocimiento ("eso tiene sentido"), formas sencillas de expresar sentimientos.
Cognitivo	Dificultad para concentrarse; pensamientos intrusivos; pensamiento dicotómico; predicciones catastróficas.	Estructuras claras, tareas cortas, información objetiva, tiempo para procesarla.
Conductual	Evitación de ciertos lugares o temas; asunción de riesgos; retraimiento; regresión; inquietud.	Elección y control, enfoques graduales, sin exposición forzada.
Físico	Dolores de cabeza, dolores de estómago, fatiga, alteraciones del sueño.	Movimiento, descanso, respiración y conexión con la tierra, contacto con adultos que te cuidan
Social	Conflictos con los compañeros; aferrarse a los adultos o evitarlos; sentirse diferente de los compañeros que no se vieron afectados.	Sentido de pertenencia al grupo, tareas compartidas, roles significativos.



En el aula

Invita a los estudiantes a representar un lugar significativo mediante un dibujo, un mapa, una imagen o unas pocas palabras. Quienes lo deseen pueden explicar qué significa ese lugar para ellos.

Los estudiantes no necesitan revelar sus experiencias personales relacionadas con el desastre. Permítales trabajar con un lugar, un recuerdo o una conexión con la comunidad que se sientan cómodos compartiendo, y cree un espacio para que se expresen de diferentes maneras.

1.2 Impactos colectivos: cuando una comunidad resulta herida

- **La pérdida del lugar de residencia y de las rutinas y rituales ligados a él:** dónde se reunía la gente, dónde jugaban los niños, el camino a casa.
- **Confianza fracturada:** en las autoridades («¿por qué se gestionó la presa de esa manera?»), entre vecinos (a quién se ayudó y a quién no) o entre generaciones (el silencio en el hogar).
- **Memoria bloqueada o controvertida:** algunos quieren conmemorar, otros olvidar; las versiones oficiales y las familiares difieren.
- **Pérdida de identidad colectiva:** el sentido de quiénes somos "nosotros" está ligado a un paisaje, un oficio o una historia compartida que se ha visto interrumpida (la fábrica de lana, el antiguo pueblo).
- **Solidaridad y creatividad: l**os desastres también generan ayuda mutua, nuevas organizaciones y nuevos significados. Esto no es un premio de consolación, sino un recurso real que la educación puede fortalecer.

1.3 Conceptos que ayudan a nombrar lo que sienten las personas

Concepto	Significado y relevancia en el aula
Solastalgia (Glenn Albrecht)	La angustia provocada por el cambio ambiental en el lugar donde uno vive: nostalgia estando aún en casa. Ejemplos de cambios lentos: un río seco, una ladera quemada, una ribera canalizada.
Pérdida ambigua (Pauline Boss)	Pérdida sin un cierre definitivo: una persona desaparecida, una casa que sigue en pie pero es inhabitable, un pueblo vacío pero no desaparecido. Esto ayuda a explicar por qué el duelo tras un desastre puede prolongarse.
El dolor no reconocido	El duelo que no se reconoce socialmente —por un paisaje, un oficio, un barrio—. Los estudiantes pueden sentir que “no tienen derecho” a llorar cosas que no fueron vidas humanas.
Trauma colectivo / memoria colectiva	Una herida compartida y las historias que un grupo cuenta sobre ella. La memoria puede ser una carga o un recurso, dependiendo de cómo se lleve y se comparta.
Apego e identidad del lugar	El vínculo emocional entre las personas y los lugares. Fundamental para el concepto de "habitar": habitar es enraizar, tener un lugar donde asentarse.



1.4 Factores de protección: qué ayuda a las personas y a los grupos

En las investigaciones sobre desastres, varios factores contribuyen de manera consistente a la recuperación. Además, no por casualidad, son precisamente las cosas que las escuelas hacen bien.

- **Seguridad y previsibilidad:** un aula estable, rutinas e información clara.
- **Conexión:** al menos un adulto de confianza; compañeros; pertenencia a un grupo.
- **Significado:** maneras de entender lo que sucedió y de ubicarlo en una historia que incluya un futuro.
- **Capacidad de acción:** hacer algo útil, por pequeño que sea, para uno mismo y para los demás.
- **Recursos culturales y comunitarios:** rituales, conocimientos locales, trabajo compartido, contacto intergeneracional.
- **Instituciones justas:** información precisa, rendición de cuentas y apoyo que llegue a quienes lo necesitan.

"El enfoque RBER"

RBER ofrece a los estudiantes la oportunidad de conectar, expresarse y participar activamente en su comunidad a través del arte, el trabajo de campo y el contacto con la gente local. En lugar de centrarse en el suceso traumático en sí, las actividades exploran lugares, recuerdos, relaciones y posibilidades de reconstrucción conjunta.



2 El papel del educador

2.1 Apoyo a los estudiantes

Un papel de apoyo, no terapéutico.

Los docentes no son ni consejeros ni clínicos. Sin embargo, suelen ser los adultos que ven a los jóvenes con mayor frecuencia, lo que les otorga una posición privilegiada para la prevención, la detección temprana y la conexión con la ayuda. El enfoque RBER opera a nivel de apoyo psicosocial universal: creando condiciones de seguridad, pertenencia y sentido para todos.



1. Universal **Para todos los estudiantes**	• Aulas y rutinas seguras y predecibles. • Actividades participativas que fomentan la conexión y la autonomía; • Conversación abierta sobre el lugar y la memoria.	Profesores, personal escolar y mediadores
2. Dirigido **Para estudiantes o grupos que muestren angustia**	• Atención adicional y participación flexible • Una palabra privada y actividades adaptadas • Contacto con la familia.	Profesores, orientadores escolares y dirección del centro educativo
2. Especializado **Para dificultades persistentes, graves o de alto riesgo**	• Remisión a servicios de salud mental o servicios sociales. • Apoyo siguiendo las directrices profesionales	Orientador escolar, profesionales de la salud y del ámbito social.

2.2 Principios éticos para trabajar con la memoria y la pérdida

No hagas daño
Anticípese a lo que una actividad podría generar; prepare una alternativa; esté listo para detenerse.

Participación voluntaria
Participar en actividades personales o emocionales siempre es opcional. Los estudiantes pueden optar por no participar sin tener que explicar el motivo.

No se permite la divulgación forzada
Diseñar propuestas que permitan a los estudiantes trabajar a distancia ("una persona en el pueblo", "el río") en lugar de exigirles historias personales.

La confidencialidad y sus límites.
Lo que se comparte en el círculo se queda en el círculo, salvo cuando un alumno pueda estar en riesgo, en cuyo caso se aplica el protocolo de protección del centro. Dejen esto claro desde el principio.

Protección de imágenes y datos
Cumpla con las normas escolares y nacionales sobre fotografías, grabaciones y datos personales de menores (RGPD); obtenga el consentimiento por escrito de las familias.

Sensibilidad cultural y religiosa
Los rituales y las ceremonias (véase la Unidad 8) deben ser inclusivos y opcionales, y nunca presuponer ninguna creencia.

2.3 La actitud de "Observar, Escuchar, Conectar"

La guía de Primeros Auxilios Psicológicos de la OMS (2011) propone tres principios de acción sencillos para personas no especializadas. Son fáciles de aplicar en el aula y se ajustan bien al enfoque RBER.

Mirar

- Observa los cambios y las reacciones durante y después de las actividades.
- Esté atento a la posible retraimiento, agitación, llanto repentino y ausencias.

Ejemplo:
Un estudiante que suele ser muy hablador permanece en silencio durante los testimonios sobre las inundaciones y se marcha temprano.

Escuchar

- Ofrezca un momento de calma y privacidad;
- escucha sin pulsar para obtener más detalles;
- reconocer lo que el estudiante comparte

Ejemplo:
"No tienes que decirme nada, pero estoy aquí si quieres hablar."

Enlace

- Conectar al estudiante con el apoyo necesario: tutor, consejero, familia, servicios de salud.
- Siga el protocolo.

Ejemplo:
Una conversación con el consejero escolar o una llamada a la familia con el conocimiento del estudiante.

2.4 Una estructura segura para cada sesión: apertura – trabajo – cierre

Cada sesión de RBER debería tener una estructura predecible, lo cual en sí mismo constituye una medida de protección.

APERTURA — Crea un comienzo seguro (5–10 min)

- Comience con una actividad de bienvenida sencilla, como un breve registro de asistencia con una sola palabra o un ejercicio de conexión con los sentidos. Explique el propósito de la sesión y establezca las reglas básicas, incluyendo la posibilidad de optar por no participar en alguna parte.

TRABAJO — Realizar la actividad

- Introduce la actividad mediante pasos claros y manejables. Permite diferentes formas de participación y adapta la actividad cuando sea necesario. Los alumnos también deben poder hacer una pausa si la necesitan.

CIERRE — Regreso al presente (10 min)

- Reúna al grupo nuevamente con una actividad de cierre sencilla, como "una cosa que me llevo", un movimiento corto o un ejercicio de respiración, o un gesto simbólico relacionado con la actividad.



Para educadores

Evite finalizar la sesión en un momento de gran intensidad emocional. Deje tiempo suficiente para un cierre tranquilo y predecible.

PARTE III

Comprender el desastre a través del hábitat

El vocabulario RBER: seis conceptos que permiten interpretar un desastre no solo como un daño, sino como una ruptura —y una posible reconstrucción— de la relación entre las personas y el lugar.



RBER - Rebuilding Bonds, Education for Resilience

1 HABITAR

1.1 Habitar: to inhabit, to belong, to care

En español y portugués, «habitar» remite a algo más amplio que «vivir en una casa». El proyecto lo utiliza como un concepto relacional: la relación viva entre el cuerpo, la memoria, el territorio y la comunidad. Habitar es estar arraigado en un lugar y tener un sitio en él; en palabras del filósofo G. Zarone, citado en los materiales del proyecto: «habitar quiere decir tener raíces en un lugar». Por eso, la propuesta aborda la vivienda en un sentido amplio: no solo la arquitectura, sino todo aquello que hace que un lugar sea habitable y tenga sentido.

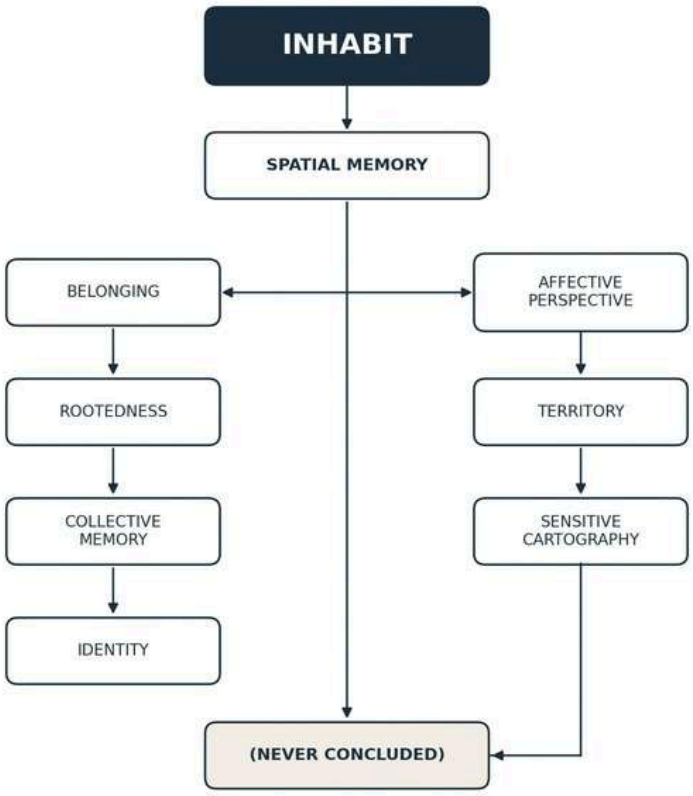


Figure 1. Habitar as a never-concluded map: from spatial memory to belonging, affect, territory and identity. (Redrawn in English from a concept map produced in the Habitar sessions.)

Tres dimensiones del «habitar»

A lo largo de las actividades, se explora el «habitar» a través de tres dimensiones interrelacionadas:

- **la íntima**, vinculada a la memoria, la identidad, el cuerpo, el hogar y la experiencia vivida;
- **la telúrica**, vinculada al agua, el suelo, el paisaje y la relación sensorial con el territorio;
- **la procomunitaria**, vinculada a los recursos compartidos, la memoria colectiva, el cuidado y la responsabilidad comunitaria.

Estas dimensiones no se conciben como categorías separadas, sino como formas complementarias de comprender cómo las personas se relacionan con los lugares que habitan, los cuidan y los transforman.

1.2 Los cinco “aspectos” del habitante

En la primera sesión del New Hand Lab, los participantes trabajaron con el marco de los cinco aspectos (inspirado en el artista y arquitecto Friedensreich Hundertwasser): el cuerpo, la ropa, la casa, la identidad y la tierra. El concepto de hábitat se entiende como una sucesión de capas que conectan lo más íntimo con lo colectivo y lo ecológico. Este marco resulta útil porque permite a los estudiantes partir de algo concreto y cercano («mi ropa, mi habitación») y alcanzar, sin dar un salto, el río y el planeta.



Skin	Guiding question	Possible activity
1. Body	How do I inhabit my own body — where do I feel safe or unsafe?	Body-territory mapping: breathing and sensory attention.
2. Clothing	What do I put between me and the world? What does it say about where I am from?	Object and clothing stories; textile heritage (Covilhã).
3. House	What spaces at home hold my memories? What would I save?	Drawings of “my nest / my refuge”; diary of spaces.
4. Identity / community	Who is my “we”? Which places and people shape it?	Map of significant places; interviews with elders.
5. Earth	What relationship do I have with water, soil, other living beings?	Ecobiography; river walk; water samples.

1.3 El desarraigo y el “nómada espiritual”

Los materiales del proyecto sobre el habitar trazan una larga trayectoria: desde las primeras comunidades que construyeron sociedad, economía y cultura ligadas a un lugar, hasta la ruptura moderna en la que los humanos dominan la naturaleza y se alejan del territorio. En el pensamiento de Zygmunt Bauman, el desarraigo ha convertido a muchas personas contemporáneas en «**nómadas espirituales**», que buscan un sentido de pertenencia en entornos urbanos, pero que a menudo terminan en el vacío y la desconexión. Las reflexiones de Peter Sloterdijk sugieren que, como respuesta a la dominación abstracta de la vida, muchas personas se repliegan en mundos privados, pero también que surgen movimientos sociales para recuperar un sentido de pertenencia.

De estos autores surge la idea de la “**resistencia íntima**”: volver a habitar —cuidar, conocer, cruzar, participar— como un acto de reivindicación de la propia identidad en un mundo que a menudo ignora sus raíces.

1.4 Hiperconexión digital y habitabilidad

La digitalización ha transformado la manera en que experimentamos los lugares. Las experiencias territoriales están cada vez más mediadas por dispositivos; las redes sociales crean «**espacios virtuales de pertenencia**» que pueden generar una sensación de conexión, pero que a menudo son efímeros, fragmentados y dependen de algoritmos. Los lugares físicos pueden convertirse en meros telones de fondo para la interacción mediada por pantallas. Esto es relevante para nuestro tema por dos razones: puede aumentar la distancia entre los jóvenes y el territorio que habitan; y también ofrece herramientas (cartografía, audio, vídeo, escritura colaborativa) que, utilizadas con intención, pueden profundizar la atención al lugar.

1.5 Seis conceptos

Concepto	Idea clave	Ejemplo de actividades
Habitar	Una relación viva entre cuerpo, memoria, territorio y comunidad; habitar como cuidar.	• Actividad de cinco pieles • Diario de espacios • Mapa de lugares importantes
Umbral	El espacio intermedio donde se produce la transformación: interior/exterior, naturaleza/cultura, pasado/futuro. Los ríos, los canales de riego, los márgenes y los pozos de Poble Vell son umbrales.	• cartografía sensorial • Cruzar un límite en el paisaje • Ritual en un pozo
Procomún (los comunes)	No se trata de un bien público abstracto ni de una propiedad colectiva legal, sino de una relación viva entre personas, territorios y ciclos naturales, con cuidado, responsabilidad y custodia compartidos. El agua es el ejemplo central.	• El agua como bien común • "guardianes de las aguas" • gobernanza local del agua
Ecología erosionada	La pérdida de la dinámica vital de un territorio a través de la infraestructura, el control y la explotación; así como la forma en que los acontecimientos históricos alteran el vínculo entre la comunidad y el paisaje.	• El río Reading extiende la inundación de Tous como caso • juego de cartas de territorio
Ecobiografía	Una práctica reflexiva que aúna la historia personal (bios), el entorno natural (oikos) y la narración consciente (graphie); "toda biografía es una ecobiografía" (siguiendo a Jean-Philippe Pierron).	• Ecobiografía de tres capas: yo ecológico, territorio, río • El río como narrador
Autopoiesis and telúrico	Autopoiesis: los sistemas vivos se regeneran desde dentro. Telúrico: lo que se relaciona con la tierra: el subsuelo, el agua subterránea, la percepción corporal del suelo.	• La radiestesia y la ceremonia del pozo como conocimiento cultural; • contrageografías del subsuelo.



Para educadores

El proyecto piloto de Càrcer incluyó una charla y una sesión práctica con un zahorí local, presentado como conocimiento ancestral y local, junto con análisis de agua. Esto puede brindar la oportunidad de explorar diferentes maneras de comprender un territorio. Es importante aclarar a los estudiantes qué está respaldado por evidencia científica, qué pertenece a la práctica y tradición cultural y qué sigue siendo incierto. Anímelos a preguntar: "¿Cómo lo sabemos?".

2 La metodología RBER

2.1 ¿Cuál es la metodología?

RBER propone una forma de trabajar con jóvenes en territorios marcados por un desastre, una pérdida gradual o la despoblación. Utiliza la mediación artística y el aprendizaje experiencial para reconstruir el vínculo emocional entre las personas y el lugar, combinándolo con la observación científica y el conocimiento local. Dibujan su propio lugar, recorren y cartografían un umbral, miden un río, leen y debaten sobre un recurso compartido, escuchan a quienes conocen la tierra, escriben la historia de un río y aportan algo a la comunidad.
Este método no aborda el desastre en sí. Al igual que en la Parte II, trabaja con lugares, recuerdos, relaciones y posibilidades, de modo que cada estudiante pueda participar sin tener que revelar información personal.

La metodología se elaboró y probó en tres niveles, cada uno con su propio público y formato:

Nivel	Público	Formato	Qué aporta
Formación del profesorado	Educadores y mediadores	4 sesiones con un mediador y especialistas invitados (New Hand Lab, 2025)	Los profesores prueban el método por sí mismos antes de utilizarlo.
Talleres para estudiantes	Alumnos de secundaria	7 sesiones + 1 sesión de preparación (IES Càrcer, 2026)	El método aplicado en un colegio a lo largo de un trimestre.
Movilidad transnacional	Alumnos y profesores de tres países	5 días laborables en el valle del Aniene (mayo de 2026)	Se comparan los territorios; los alumnos hacen sus presentaciones e intercambian opinion

2.2 Cinco principios

- **Comienza con un enfoque cercano y luego amplíalo.** Empieza por el cuerpo, el hogar y la memoria personal, para luego pasar al pueblo, el río y el planeta (las cinco pieles). El territorio es el aula: los estudiantes lo recorren, lo cartografían y lo miden**.**
- **Sigue un hilo conductor.** Las tres experiencias utilizaron agua: pozos, ríos, canales de riego, una ribera. Un hilo conductor les brinda a los estudiantes algo concreto a lo que aferrarse mientras trabajan con la pérdida. Elige uno que ya exista en tu entorno.
- **El arte media; no decora.** El dibujo, la cartografía, la escritura, el juego, la voz y el ritual permiten a los estudiantes abordar temas difíciles a distancia y a su propio ritmo. No se requiere ninguna habilidad artística ni se evalúa la calidad artística.

- **Muchas formas de conocimiento, una sola pregunta.** La ciencia, el saber local, la tradición y las artes tienen cabida. Cualquiera que sea la fuente, los estudiantes preguntan "¿Cómo lo sabemos?" y se les explica qué es evidencia, qué es práctica cultural y qué es incierto.
- **Primero, cuidar; después, retribuir**. La participación es voluntaria, no es necesario revelar información personal y cada sesión se desarrolla en un entorno seguro. Cada ciclo finaliza con una contribución a la comunidad: un compromiso, un manifiesto o un diálogo.

2.3 Dos estructuras que se repiten

- **Dentro de cada actividad educativa: el ciclo experiencia**l (siguiendo a Kolb, 1984, y Freire, 1970). **Experiencia** (un paseo, una muestra, un dibujo, una conversación), reflexión (un círculo, un diario, un escrito), **concepto** (un nombre para lo vivido: habitante, umbral, bienes comunes, ecología erosionada, resiliencia), **retorno** (algo compartido o devuelto)**.**

- **Dentro de cada sesión: apertura – trabajo – cierre (Parte II).** Apertura (5–10 min): una breve introducción o conexión con el presente, el propósito, el derecho a finalizar. Trabajo: pasos claros con diferentes maneras de participar. Cierre (5–10 min): “una reflexión final”, un movimiento breve o un gesto simbólico. Nunca finalices en un momento de gran intensidad emocional.

La caja de herramientas de mediación artística:

Herramienta	Qué hacen los alumnos	Función psicosocial (Parte II)
Dibujo de un nido	Dibuja un lugar de refugio o de pertenencia y añade tres palabras	Expresión; arranque seguro
Cinco aspectos	Cuerpo, ropa, casa, identidad/comunidad, tierra: una palabra, un objeto o un dibujo para cada uno	Conexión: de lo íntimo a lo colectivo
Cartografía sensorial	Representa un umbral mediante símbolos que representen el sonido, el olfato, la temperatura, el movimiento y las emociones	Atención; significado
Lectura en grupo	Leer un texto breve, extraer las ideas principales y comentar los fragmentos más destacados	Significado compartido
Ficha de campo, boceto y pruebas	Observar, dibujar, tomar muestras, realizar pruebas, registrar	Agency; evidence
Trabajo de memorización	Entrevista, planos de la casa, objetos de cariño	Vínculo intergeneracional
Ecobiografía	Write in three layers (ecological self, territory, river); co-write the river’s story	Significado: una historia que incluye un futuro
Día de la estación	El trabajo corporal, un juego de cartas de territorios, otras formas de conocimiento, la	Conexión corporal; recursos culturales
Ceremonia junto a un pozo	Canto y música alrededor de un pozo, de carácter voluntario y aconfesional	Ritual colectivo; memoria
Manifiesto y compromiso	Redactar principios, compromisos y reivindicaciones; presentarlos a los agentes	Agency; fair institutions
Grupos de varios países	Exponer, formular preguntas, recabar ideas compartidas	Pertenecer más allá del pueblo

2.4 Adaptación de RBER a su territorio

- **Elige el hilo conductor.** El agua funcionaba en los tres lugares. También podría ser una montaña, un comercio, un árbol, un camino.
- **Nombra la pérdida.** Repentina (una inundación) o gradual (una fábrica cerrada, un pueblo vacío). Sustituye el caso Tous de la Unidad 5 por el tuyo.
- **Encuentra huéspedes locales.** Un ecologista, una asociación fluvial o patrimonial, un agricultor o regante, un artista.
- **Elija tres o cuatro lugares para leer el hilo en el suelo (Unidad 4).**
- **Planifica el regreso.** ¿A quién se lo presentarás? ¿A qué familias hay que informar y pedirles su consentimiento?
- **No modifique el protocolo de atención,** la forma de apertura-trabajo-cierre ni el derecho de paso.

3 Cómo se probó la metodología

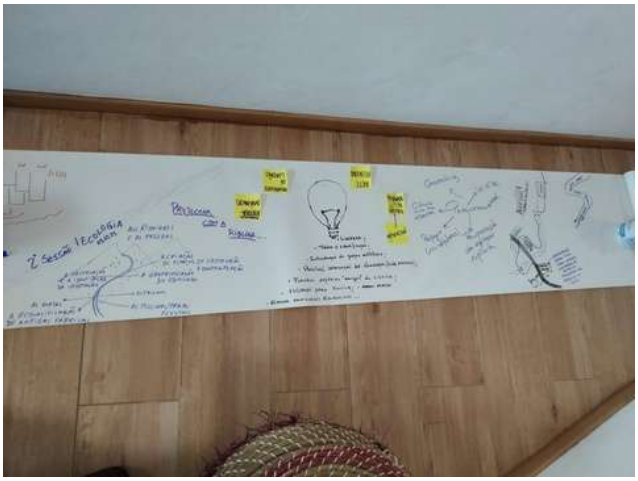
3.1 Formación de profesores - New Hand Lab

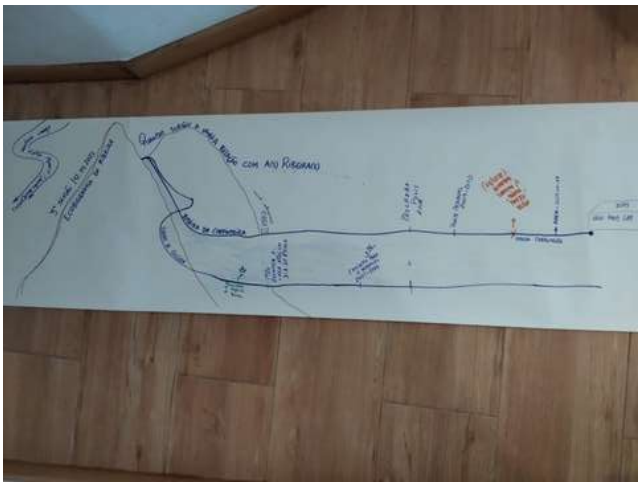
Entre el 28 de abril y el 2 de julio de 2025 se celebraron cuatro sesiones en New Hand Lab, con un mediador de Cova da Beira Converge y un especialista invitado: un filósofo en las sesiones 1, 3 y 4, y un ecologista en la sesión 2. El río Ribeira da Carpinteira fue el hilo conductor.

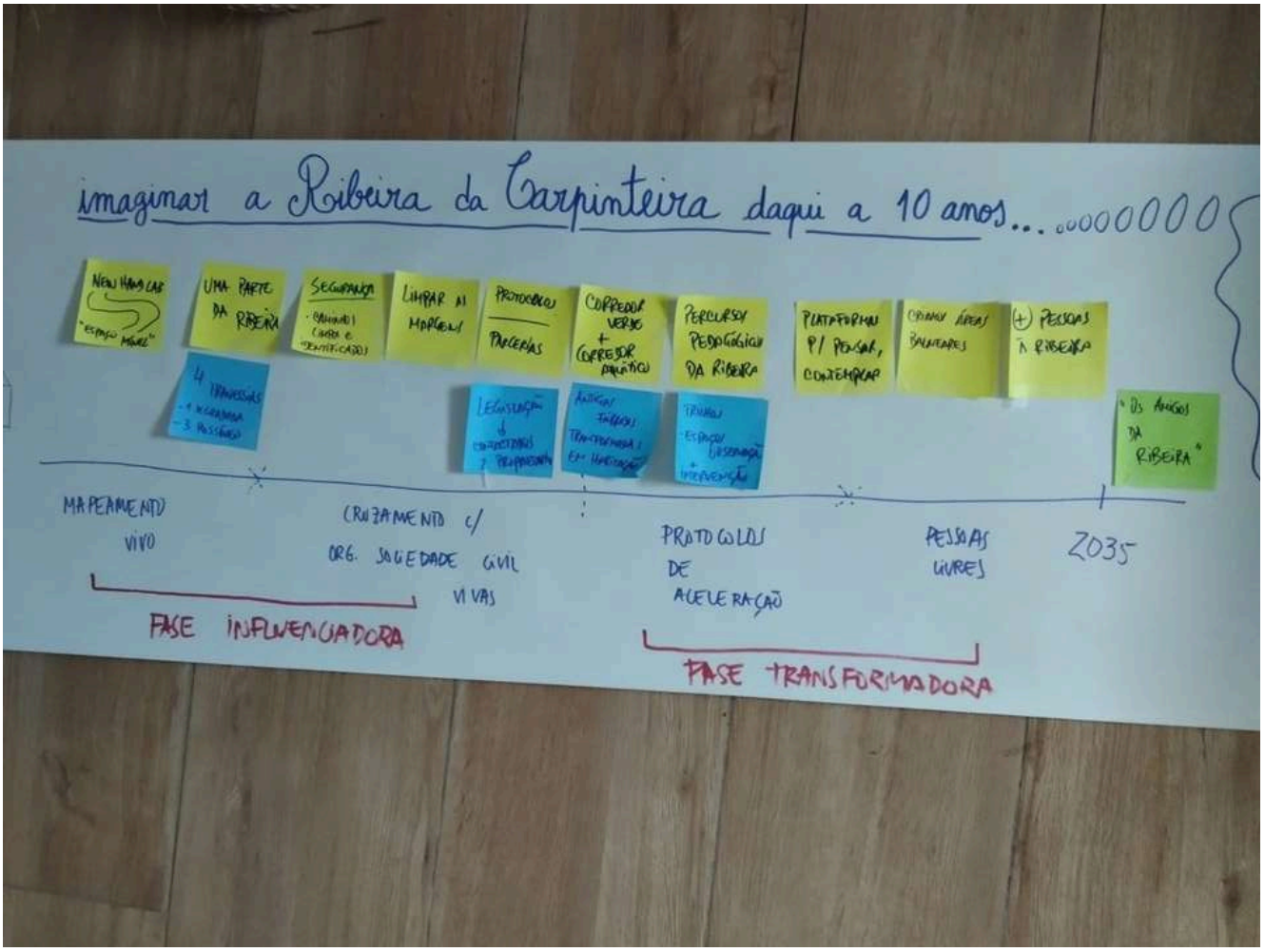
Session	Tema	Contexto
1 - 28 Apr 2025	Habitar	Habitar como cuerpo, memoria, territorio y relación. Dibujo libre, escritura y cartografía afectiva. El marco de las cinco aspectos (cuerpo, ropa, casa, identidad, tierra). Primera ecobiografía de tres capas. Temas abordados: pérdida de la relación con el territorio, alienación urbana.
2 - 5 May 2025	Ecología: proyectando con la ribeira	Un paseo guiado a lo largo del arroyo: vestigios de la industria textil, zonas abandonadas, refugios ecológicos. Contaminación histórica procedente de la industria lanera. Los participantes diseñaron proyectos ecológicos y educativos: rutas ecológicas y culturales, ciencia ciudadana, reforestación con especies autóctonas, dibujo urbano y un grupo de cuidado local (Os Amigos da Carpinteira).
3 - 9 May 2025	Ecobiografía de la ribeira	La «ecobiografía» como «bios» + «oikos» + «grafía». La ribeira imaginada como un sujeto vivo que cuenta su propia historia. Una escritura colectiva que abarca el pasado industrial, los cambios urbanos recientes (incluido el programa POLIS) y los futuros deseados.
4 -2 Jul 2025	Resilience	La resiliencia, desde la física hasta las comunidades, abordada desde una perspectiva crítica. La desindustrialización de Covilhã como catástrofe territorial que también dio lugar a una reinvención. Estrategias para una ribeira resiliente en tres grupos («Tejedores del lugar», «Guardianes del agua» y «Narradores del tiempo») y las semillas de un Manifiesto de la Ribeira.










imaginar a Ribeira da Carpinteira daqui a 10 anos.....
UMA PARTE DA RIBEIRA
SEGURANÇA
LIMPAR AS MARGENS
PROTOCOLOS / PARCERIAS
CORREDOR VERDE + CORREDOR PEDONAL
PERCURSOS PEDAGÓGICOS DA RIBEIRA
PLATAFORMA P/ PESCAR, CONTEMPLAR
(+) PESSOAS À RIBEIRA
"OS AMIGOS DA RIBEIRA"
MAPEAMENTO VIVO
CRUZAMENTO C/ ORG. SOCIEDADE CIVIL VIVAS
PROTOCOLOS DE ACELERAÇÃO
PESSOAS LIVRES
2035
FASE INFLUENCIADORA
FASE TRANSFORMADORA

3.2 Student workshops - IES Càrcer + HABITARE

Los alumnos de ESO trabajaron durante un trimestre, del 13 de enero al 3 de marzo de 2026. Cada uno de los cinco grupos se encargó de una muestra de agua de un río del territorio (Albaida, Júcar, Magro, Verde y Sellent).

Sesión	Enfoque	¿Qué pasó?
1 - 13 Jan	Introducción	Una reflexión sobre el agua y la memoria colectiva; la inundación de 1982 y sus repercusiones en las familias de Vall Farta; los tres centros asociados presentados; debate sobre cómo se diseñan los espacios sin tener en cuenta las necesidades locales.
2 - 15 Jan	Conceptos y primer trabajo de campo	Textos sobre el umbral y la ecología deteriorada; cinco grupos y cinco muestras de agua; breves definiciones escritas; un paseo por el colegio con los profesores de artes plásticas y una cartografía sensorial.
3 - 22 Jan	El patrimonio común del agua	El agua como derecho, compromiso y responsabilidad.
4 - 29 Jan	Lectura compartida	Dos participantes en el proyecto presentaron los ejes conceptuales y la documentación del mismo. Los alumnos leyeron los textos sobre «habitar» y la propuesta, junto con los anteriores, en sus grupos de río.
5 - 5 Feb	Excursión: sistema fluvial del Xúquer	Con la asociación fluvial Xúquer Viu: el Verd (canalizado; vestigios de la DANA), el Magre en l'Alcúdia (semiintervenido; plantas autóctonas), el Xúquer en Alzira (totalmente ajardinado; la cuestión del «embellecimiento» de un río degradado) y el Xopera de Algemesí (sedimentación, cambios de cauce).
6 - 12 Feb	Análisis del agua	Tiras reactivas para las muestras de cada grupo; se compartieron los resultados y se compararon con los de la excursión; cada alumno recibió una tira para analizar el agua en casa.
7 - 19 Feb	Casco antiguo de Beneixida	Bienvenida a cargo del alcalde; charla sobre el riego; talleres rotativos sobre el umbral, la ecología erosionada y el habitar (un juego de cartas sobre el territorio, trabajo corporal y sensorial, una lectura queer de los umbrales, una charla y práctica sobre la radiestesia, un diálogo con jóvenes sobre la violencia y la ocupación del espacio); ceremonia con canciones alrededor de un pozo cubierto;
8 - 3 Mar	Preparativos para Italia	Consolidación de cuatro conceptos —habitar, umbral, bienes comunes, ecología erosionada— y organización de la presentación para Italia como la historia de un proceso de aprendizaje colectivo, con la catástrofe de Tous de 1982 como caso central.













3.3 Movilidad en Italia (5-8 de mayo de 2026)

Los participantes españoles y portugueses viajaron a Italia. La semana siguió el curso del agua del Aniene a través de lugares donde el agua se ha utilizado para demostrar poder, para controlar la naturaleza y, más recientemente, para reconstruir comunidades.

Session	Focus	What happened
Día 1	Tivoli, the Aniene river + Villa Adriana	La jornada comenzó frente al río, cuya relación con la población local se caracteriza por la desconfianza, la percepción de contaminación y un uso principalmente extractivo. A continuación, los grupos se reunieron y L'Aquila Reale presentó su proyecto y su investigación sobre el río. Habitare presentó su archivo y su trabajo de investigación, enmarcado en la crecida de 1982 (lo íntimo, lo telúrico, los bienes comunes), y New Hand Lab presentó su espacio y su proyecto dentro de Habitaqua. Grupos mixtos (Italia, España, Portugal) formularon preguntas que se convirtieron en reflexiones compartidas. El agua como estatus, poder y vínculo con lo divino, y la ambición de Adriano de reunir diferentes culturas en un universo construido para el emperador. El contraste entre esta opulencia y las condiciones de vida de quienes mantenían la villa, así como la relación extractiva con el territorio. El trabajo actual para replantear la narrativa, alejándola de la glorificación de Adriano, y para reforestar con especies autóctonas.
Día 2	Villa d'Este	Un jardín renacentista en el que el agua es el elemento central: fuentes, cascadas y un órgano hidráulico, todo ello impulsado por la pendiente natural del terreno sin mecanismos artificiales. Acompañados por el guía, el grupo recorrió las estancias del palacio, admiró sus pinturas murales y conoció su historia, mientras escuchaba el sonido del agua como parte de la experiencia. El agua se interpretaba como un instrumento de poder y control sobre la naturaleza.
Día 3	Villa Gregoriana + L'Aquila Reale	El desvío del río Aniene en el siglo XIX a través de túneles excavados en la roca para poner fin a las recurrentes inundaciones en Tivoli, lo que dio lugar a las cascadas que hoy se pueden contemplar. Se interpreta como un ejemplo de los límites, e incluso del fracaso, del control humano sobre la naturaleza. Los túneles también se utilizaron como refugios durante la Segunda Guerra Mundial. Investigación y dinamización del territorio a través del arte contemporáneo. Estudiantes portugueses y españoles presentaron sus proyectos unos a otros. El grupo español llevó a cabo un ritual simbólico con las aguas del río que habían acompañado el proyecto. Una actividad colectiva de clausura sintetizó las ideas clave: la relación con el territorio, el arte como herramienta de mediación y las prácticas colaborativas en contextos ecológicos y sociales.


MAGRE
PROLONG
XÚQUER
HABITAR




RBER









PARTE IV

Tres territorios, tres estudios de caso

Cada socio trabaja en un territorio marcado por un tipo diferente de pérdida y ha desarrollado una respuesta artística y educativa distinta. Juntos conforman la base empírica del proyecto.



1 Estudios de caso

1.1 Vall Farta y la inundación del Tous (Valencia, España)

Contexto

La Vall Farta forma parte de un paisaje moldeado por el agua: el río Xúquer, sus afluentes, los barrancos, los canales de riego y los acuíferos sustentan los huertos y el modo de vida de sus comunidades. La relación con el agua impregna la agricultura, los espacios domésticos y la organización colectiva del riego. Los pozos en los hogares conectaban la vida cotidiana con el subsuelo, mientras que la infraestructura de riego requería acuerdos, mantenimiento y responsabilidades compartidas.

La inundación de 1982, conocida como la «pantanà de Tous», constituye el eje central de este estudio de caso. En Beneixida, la pérdida de viviendas y su posterior demolición alteraron la relación entre la comunidad y el lugar que habitaban. Los pozos que quedaron tras la demolición de las casas nos permiten abordar esta ruptura a través de la memoria doméstica y la presencia física del agua.

Los textos vinculan esta experiencia con una transformación más amplia de la cuenca fluvial: la reducción del río a una mera infraestructura de abastecimiento y la pérdida de la conexión cotidiana con sus ciclos. Destacan como desafíos la degradación de las riberas, la presión sobre las aguas subterráneas, la convivencia con inundaciones y sequías, y la desconexión entre el consumo y la tierra. El caso se centra en el desplazamiento y la transformación asociados a un desastre; los documentos no proporcionan datos para caracterizarlo como un proceso de despoblación demográfica.

Descripción del caso

«Vivir entre las aguas» es un programa educativo desarrollado con alumnos de tercer año de ESO en IES Vall de Càrcer. Forma parte de un estudio del embalse de Tous, cuyo objetivo es explorar la relación de los alumnos con las aguas de su entorno. El programa comienza con un trabajo teórico con el profesorado; continúa con actividades artísticas que permiten analizar, descubrir y comprender el agua y los ríos; y finalmente se centra en los pozos que antaño existían en el antiguo pueblo de Beneixida. El agua, de este modo, conecta la historia del desastre, el paisaje fluvial y la vida cotidiana.

La importancia de este caso radica en que la pérdida del hogar también afecta las relaciones cotidianas: los desplazamientos diarios, las relaciones vecinales, los objetos preciados y los lugares de refugio. Los dibujos de las casas, las entrevistas familiares y los recuerdos de quienes vivieron la inundación nos ayudan a comprender qué sustentaba la vida y cómo esas experiencias siguen moldeando el sentido de pertenencia a la zona.

El hogar se concibe como un espacio de interdependencia. El recuerdo de los hogares perdidos está ligado a aquellos que dieron cobijo a otras personas y al agua que hizo posible la vida doméstica. El pozo ofrece una conexión concreta entre el hogar y el territorio: une el patio, la cocina y las actividades cotidianas con las aguas subterráneas. Cuando el hogar desaparece, su presencia plantea interrogantes sobre lo que queda y cómo relacionarse con un espacio que ha perdido su función original.

Los materiales ofrecen dos interpretaciones complementarias de los pozos. La actividad educativa recupera su función original como vínculo entre el hogar y el agua. El texto poético se centra en su estado actual: aberturas que pueden ser señaladas, destacadas y preservadas sin asignarles de inmediato un nuevo propósito.

Desde esta segunda perspectiva, el umbral es una experiencia de atención y permanencia, más que un tránsito entre el interior y el exterior. Habitar implica también reconocer la pérdida, la incertidumbre y aquello que no puede resolverse mediante la reconstrucción.
El proceso se desarrolla a través de una secuencia de trabajo que vincula la preparación del contenido, la investigación artística del territorio y la atención a los pozos:

- Trabajo de investigación con el profesorado, basado en contenidos. El estudio del pantano de Tous y los conceptos de habitar, umbral, bienes comunes y ecología erosionada sientan las bases para las preguntas que guiarán la investigación. Esta fase vincula el conocimiento del desastre con la relación actual del alumnado con el agua.
- Explorando aguas y ríos a través de prácticas artísticas. La observación, los paseos, el dibujo, la escucha y la cartografía sitúan el contenido en la experiencia del entorno local. El agua deja de ser un mero objeto de estudio para convertirse en una relación que los alumnos pueden analizar a través de sus propios recorridos y percepciones.
- Investigación de los pozos del antiguo pueblo de Beneixida. El recorrido parte de las aguas del paisaje y llega hasta aquellas que sustentaban la vida en las casas. Localizar, dibujar y escuchar los recuerdos de los pozos permite establecer una conexión entre el subsuelo y los espacios domésticos desaparecidos, así como los efectos del embalse.

A lo largo de este proceso, los documentos proponen las siguientes herramientas y oportunidades de participación:

- **Memoria íntima y sentimiento de pertenencia.** Entrevistas con familias y antiguos residentes, dibujos de hogares y lugares de refugio, un registro de objetos preciados y la creación colectiva de los *quaderns del dia després*. Estos materiales aúnan la experiencia personal y la memoria colectiva.
- **El agua y los bienes comunes.** Conversaciones con los regantes, estudio de canales de riego y otras infraestructuras, elaboración de un vocabulario relacionado con el agua y celebración de una asamblea para formular normas y prácticas compartidas de cuidado. Los bienes comunes se conciben como una relación de interdependencia y responsabilidad, sin equipararlos automáticamente a una forma jurídica de propiedad.
- **Percepción y cartografía**. Recorridos por el casco antiguo, localización y esbozo de pozos, escucha de testimonios y comparación con mapas geológicos. El encuentro con zahoríes, arquitectos, urbanistas, mediadores y otros actores clave ha ampliado el conocimiento tanto de alumnos como de profesores y ha incorporado diferentes maneras de abordar el territorio. La participación de los zahoríes se sitúa dentro de la dimensión cultural y perceptiva del proceso.

Regreso a la comunidad. Una intervención artística en el antiguo pueblo y una exposición en la escuela, con presentaciones de los alumnos y un debate abierto con familias, regantes, antiguos residentes y personal técnico. El objetivo de este regreso es compartir la investigación y plantear interrogantes sobre el presente del territorio.

Estas prácticas nos permiten concebir la resiliencia como el fomento de conexiones, la transmisión intergeneracional y la capacidad de deliberar sobre los bienes comunes. La propuesta busca activar la memoria sin confinar el lugar a una identidad fija ni reducirlo a un mero objeto patrimonial. El texto del taller final confirma un proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del curso, centrado en la habitabilidad, el umbral, los bienes comunes y la ecología erosionada. Describe la investigación del territorio y la reflexión sobre su historia, así como el papel simbólico de los estudiantes como custodios de las aguas. También anuncia una presentación en Italia para compartir el proceso con otros contextos europeos. Las actividades específicas del programa se mantienen como propuestas cuya implementación no ha sido confirmada; no se proporcionan resultados de una evaluación de impacto.

Aprendizajes clave

La vivienda forma parte de una red territorial. Vivir en un hogar depende del agua, la infraestructura y las relaciones que sustentan la vida cotidiana.
La memoria colectiva nos ayuda a comprender las consecuencias de un desastre. Historias, planes y objetos revelan pérdidas y formas de apoyo que una mera descripción material de los daños no puede captar por sí sola.

- El agua nos permite abordar el concepto de vivienda desde la perspectiva de la interdependencia. El cuidado del agua vincula las necesidades domésticas, las prácticas agrícolas y la continuidad de los ecosistemas.
- La investigación artística y educativa puede fomentar el diálogo intergeneracional. El dibujo, el paseo, las entrevistas y la edición, en conjunto, permiten compartir conocimientos y formular preguntas sobre el territorio.
- Los lugares que han caído en desuso pueden propiciar nuevas relaciones sin una función predeterminada. Centrarse en los pozos y el antiguo pueblo nos invita a considerar formas de presencia y cuidado que aceptan la incertidumbre.

1.2 El Valle del Aniene (Lacio, Italia)

Contexto

La zona donde se desarrolla el proyecto se caracteriza por un entorno rural y periurbano, con un importante valor paisajístico, ambiental y cultural, marcado por una estrecha relación entre las comunidades locales, el patrimonio natural y la memoria histórica. Desde una perspectiva social y demográfica, se enfrenta a procesos de despoblación, envejecimiento de la población y pérdida gradual de servicios y oportunidades, junto con el abandono de tierras y conocimientos tradicionales. A estos desafíos se suman los cambios en el uso del suelo, las presiones sobre los ecosistemas fluviales y de montaña, y la creciente vulnerabilidad a los fenómenos meteorológicos extremos, todo lo cual subraya la necesidad de estrategias integradas para la gestión del territorio, la participación comunitaria y la regeneración cultural.

Descripción del caso

Este estudio de caso analiza la experiencia de L'Aquila Reale ETS como modelo de práctica cultural situada que surge en un contexto rural en las zonas del interior de Lacio, concretamente en el Valle del Aniene. La asociación se fundó y se ha consolidado en una región caracterizada por un importante valor ambiental y patrimonial, pero también por una progresiva marginación socioeconómica, despoblación y la disminución de los espacios para la interacción social y la producción cultural. En este contexto, L'Aquila Reale transforma un museo local —el Museo dell'Aquila Reale— en una plataforma activa para la investigación artística, la participación comunitaria y el cuidado del territorio, ampliando su función tradicional para convertirse en una entidad cultural viva. La importancia de este caso radica en su capacidad para aunar arte contemporáneo, prácticas comunitarias, educación ambiental y redes internacionales como herramientas para revitalizar los lazos sociales, redefinir el significado del territorio y proponer nuevas formas de habitar y cuidar los lugares.

La región ha experimentado numerosos procesos de cambio y crisis acumulativas. Entre ellas destacan la **despoblación progresiva**, el envejecimiento de la población residente y la migración de jóvenes a los centros urbanos en busca de empleo y oportunidades educativas. A estos fenómenos se suma el **abandono de tierras agrícolas y prácticas tradicionales**, con la consiguiente pérdida de conocimientos locales y de la gestión sostenible del paisaje. A nivel ambiental, la presión sobre los ecosistemas fluviales y de montaña, el impacto de modelos extractivos o basados en infraestructuras del pasado y la creciente vulnerabilidad al cambio climático —especialmente en relación con el agua, la erosión y los fenómenos meteorológicos extremos— han contribuido a una sensación de fragilidad territorial. Estas crisis afectan no solo al medio ambiente físico, sino también a la identidad colectiva y a la percepción del territorio como un lugar habitable con futuro.





En este contexto, el concepto de vivienda se entiende en un sentido más amplio, no limitado a la dimensión arquitectónica o doméstica, sino como la relación holística entre las personas y el territorio que habitan. L'Aquila Reale concibe la vivienda como una práctica cultural y social: habitar significa cuidar, comprender, desenvolverse y participar activamente en el entorno. El museo y los espacios vinculados a la asociación funcionan como lugares de acogida, encuentro y permanencia, donde residentes, artistas y visitantes temporales construyen formas de «convivencia compartida». Residencias artísticas, talleres comunitarios, jardines educativos e intervenciones en el paisaje generan situaciones en las que la vivienda se redefine como un proceso colectivo, arraigado en el territorio y abierto a nuevas subjetividades.

Cómo afecta el caso a la forma de vida de las personas (conexión con la comunidad, identidad, sentido de pertenencia).

Para L'Aquila Reale, esto tiene un impacto directo en la forma en que las personas se relacionan con su entorno y con la comunidad. Mediante prácticas artísticas participativas, procesos educativos e iniciativas de investigación contextualizada, se fortalece el sentido de pertenencia, identidad y responsabilidad compartida. El área local ya no se percibe únicamente como un espacio periférico o residual, sino que se redefine como un lugar de producción cultural contemporánea, capaz de interactuar con redes nacionales e internacionales. Esta dinámica fomenta nuevas formas de vida basadas en la copresencia, el intercambio intergeneracional y el reconocimiento del valor simbólico y emocional del paisaje. El museo se convierte así en un espacio de mediación entre la memoria y el futuro, entre la comunidad local y los contextos externos.

Ejemplos de prácticas o experiencias de resistencia, resiliencia o transformación.

Entre las iniciativas más significativas se encuentran las residencias **artísticas basadas** en la investigación, que invitan a los artistas a trabajar en diálogo con el entorno local, sus comunidades y sus desafíos ambientales y sociales. Los proyectos vinculados al agua, el paisaje fluvial y la memoria ecológica —como las iniciativas llevadas a cabo en el marco del Contrato de Ríos Aniene— representan formas de resistencia contra la degradación ambiental y el olvido. Asimismo, los programas educativos, los talleres comunitarios, los huertos educativos y las actividades de mediación cultural actúan como herramientas para la resiliencia social, fortaleciendo las capacidades locales y promoviendo la participación activa de las personas en situaciones de vulnerabilidad. Finalmente, la integración de L'Aquila Reale en redes europeas e internacionales constituye una estrategia de transformación estructural, al conectar una zona rural con redes más amplias de intercambio cultural, visibilidad y cooperación.

Aprendizajes clave

- El proyecto L'Aquila Reale ofrece una interpretación del territorio que va más allá de la vivienda entendida como infraestructura física, concibiéndola como un espacio de convivencia compartido.
- Esta experiencia demuestra cómo la cultura y el arte contemporáneo pueden actuar como motores de regeneración en contextos rurales afectados por la despoblación y el abandono.
- El trabajo realizado en torno al paisaje fluvial, el agua y los ecosistemas locales sitúa este caso como un ejemplo de resiliencia territorial.
- El museo y las iniciativas en la zona sirven como espacios para encuentros intergeneracionales y multiculturales, fomentando formas de coexistencia basadas en la colaboración, el reconocimiento mutuo y la inclusión.ç
- La integración de L'Aquila Reale en redes europeas e internacionales pone de manifiesto cómo un proyecto arraigado en el territorio local puede ampliar su impacto más allá del contexto local.

1.3 La reinvención creativa de Ribeira da Carpinteira (New Hand Lab, Covilha)

Contexto

La ciudad de Covilhã se ubica en el interior del centro de Portugal, a los pies de la sierra de la Estrella, y su historia está estrechamente ligada a la industria lanera. El río Ribeira da Carpinteira atraviesa la ciudad y durante décadas fue un eje vital para las actividades industriales, energéticas y productivas. Social y culturalmente, Covilhã posee una fuerte identidad obrera e industrial, forjada por su tradición textil, su conexión con el agua y la accidentada topografía de la región.

Desafíos

- Desindustrialización del sector textil, con el cierre progresivo de fábricas y la pérdida de empleo.
- Abandono y degradación de la infraestructura industrial y las riberas de los ríos.
- Contaminación histórica del agua y del suelo resultante de la actividad industrial.
- Pérdida del vínculo de la comunidad con la ribera del río y con el patrimonio industrial.
- Riesgos de despoblación y envejecimiento, comunes en territorios del interior.

Descripción del caso

El estudio de caso analiza cómo el New Hand Lab, surgido de una antigua fábrica textil, se transforma en un laboratorio cultural y creativo que articula arte, educación, ecología y comunidad, contribuyendo a reinterpretar el patrimonio industrial y a reactivar la relación entre las personas y el territorio.

En el marco del proyecto RBER – Rebuilding Bonds, Education for Resilience (Reconstruyendo Vínculos, Educación para la Resiliencia), el New Hand Lab desarrolló un ciclo de cuatro sesiones centradas en los conceptos de Hábitat, Ecología, Ecobiografía y Resiliencia, utilizando la Ribeira da Carpinteira como eje territorial y simbólico.

Procesos de cambio o crisis que marcaron el territorio:

- Desmoronamiento del modelo económico industrial tradicional
- Transformación del paisaje urbano y productivo
- La necesidad de nuevas narrativas del futuro basadas en la cultura, la educación y la sostenibilidad.
- Una relectura crítica del pasado industrial como recurso para la innovación social y cultural.

El estudio de caso aborda la vivienda no solo como espacio físico, sino como una relación vital entre cuerpo, memoria, territorio y comunidad. Las actividades exploran cómo la pérdida de la industria afectó las formas de vida, debilitando la identidad colectiva y la relación con la ribera del río, y cómo los procesos culturales y creativos pueden reconstruir el sentido de pertenencia, el cuidado del medio ambiente y la conexión intergeneracional.

PRÁCTICAS (ejemplos):

- Reutilización de una antigua fábrica textil como espacio cultural y educativo.
- Activación de la Ribeira da Carpinteira como laboratorio vivo para prácticas artísticas, ecológicas y pedagógicas.
- Desarrollo de cartografías afectivas, ecobiografías y archivos vivos como herramientas de memoria y futuro.
- Propuestas para la restauración ecológica, la ciencia ciudadana y la educación ambiental.
- Creación de redes comunitarias como "Amigos de la Ribera".
- Desarrollo colectivo de un Manifiesto de Ribeira, como instrumento simbólico y político.

Aprendizajes clave

- La cultura y la creatividad pueden ser motores eficaces de la regeneración territorial postindustrial.
- El patrimonio industrial no es simplemente el pasado, sino un recurso activo para imaginar futuros sostenibles.
- El concepto de «habitación» nos permite conectar vivienda, identidad, ecología y comunidad. La resiliencia territorial se construye colectivamente, integrando el conocimiento local, la memoria y la educación.
- Los espacios culturales pueden actuar como mediadores entre la comunidad, el territorio y el mundo vivo.







PARTE V

Actividades educativas y anexos

Actividades educativas listas para usar, hojas de trabajo imprimibles, un glosario, lecturas seleccionadas y notas.



1 Actividades educativas

Todas las actividades educativas pueden copiarse y adaptarse. Adapte el lenguaje, la dificultad y el nivel de información personal a su grupo.

1.1 Habitar: Mis cinco aspectos

Objetivo	Introducir el concepto de habitante como una relación entre cuerpo, memoria, lugar y comunidad, partiendo de lo cercano e íntimo.
Tiempo	2 x 55 minutos
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Papel grande, lápices de colores, revistas/materiales reciclados, pegamento, cinta adhesiva; Anexo A1 (tarjeta de cinco pieles); Figura 1 (mapa conceptual del hábitat).
Hojas de trabajo	**Anexo A1 - Mis cinco aspectos**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Explica con tus propias palabras qué significa “habitar” más allá de “vivir en una casa”.
- Describe cinco capas (pieles) de habitar: cuerpo, ropa, casa, identidad/comunidad, tierra.
- Identifica un lugar que te traiga recuerdos y explica qué lo hace significativo.
- Escucha con respeto las descripciones que otros hacen del lugar.

Actividad

Sesión 1 — ¿Dónde me siento como en casa?

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Ronda de presentación: «Un lugar en el que me siento seguro es...» (una palabra). Explica el derecho a pasar el turno y la norma de confidencialidad.
20	Trabajo	El profesor presenta «habitar» con la Figura 1. Pregunta: «¿Es una habitación de hotel un lugar donde alguien habita? ¿Y un campo de refugiados? ¿Y un teléfono?». A continuación, se ofrece una breve introducción al territorio local a través del agua: cómo ha determinado dónde y cómo vive la gente aquí, y el suceso o la pérdida que lo cambió (por ejemplo, la riada de 1982 en Valencia).
20	Trabajo	Dibujo libre: «Mi nido»: un lugar de refugio, consuelo o pertenencia (una casa, un árbol, una montaña, un rincón de la ciudad). No hace falta tener habilidades artísticas. Añade tres palabras.
5	Cierre	Ronda: «Una palabra de mi dibujo». Recoged dibujos para el muro de los lugares.

Sesión 2 — Los cinco aspectos

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Paseo silencioso por la galería a lo largo del muro de los lugares. Reflección sensorial: «tres sonidos que oigo ahora».
25	Trabajo	Los alumnos completan el ejercicio A1: para cada piel, una palabra, un objeto o un pequeño dibujo. Los grupos comparan qué pieles son fáciles o difíciles de describir.
10	Trabajo	Debate crítico (del proyecto piloto S1): «¿Quién decide cómo se conciben los espacios privados y colectivos? ¿Se ajustan a las necesidades de la gente de aquí?»
10	Trabajo	Presenta el diario de espacios de una semana de duración: cada día, anota un lugar por el que hayas pasado, con detalles sensoriales y una emoción (sirve de base para la Unidad 2). Ronda: «Una piel en la que no había pensado es...».



Para educadores

"Mi nido" puede evocar un hogar perdido o inseguro. Ofrezca alternativas: un lugar ficticio, un lugar en otro país o un lugar que les gustaría crear. Nadie tiene que mostrar ni explicar un dibujo.

1.2 Umbral y cartografía sensorial

Objetivo	Aprender a prestar atención a un lugar con todos los sentidos y a comprender la ribera de un río, un canal o el límite de un pueblo como un umbral: una zona de transición y relación.
Tiempo	1 sesión en el aula + 1 sesión al aire libre (60–90 min); 2 × 55 min en total
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Portapapeles, papel, lápices, colores, compás o brújula del teléfono, carpeta por grupo; Anexo A2 (hoja de cartografía sensorial); texto breve sobre umbrales.
Hojas de trabajo	**Anexo A2 - Hoja de cartografía sensorial**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Definir “umbral” con un ejemplo de su propio entorno.
- Registren lo que ven, oyen, huelen, tocan y sienten en un lugar, distinguiendo la observación de la interpretación.
- Representar un lugar mediante un mapa que combine símbolos, palabras y notas sensoriales.
- Comparar su mapa con el de los demás e identifica diferentes percepciones del mismo lugar.

Pasos de la actividad

Sesión 1 —Aula

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Estabilización sensorial. Explica las normas de la excursión (seguridad, no separarse del grupo, respeto por el lugar y sus habitantes).
20	Trabajo	Lee y comenta un breve texto sobre los umbrales. «Nombra un umbral» (una puerta, un puente, el atardecer, la orilla de un río, el momento previo a un examen). ¿Qué cambia al cruzarlo?
10	Trabajo	Formad grupos y entregad a cada uno un frasco con agua de un río o tramo del territorio diferente: esa será su «agua bajo su custodia». En la prueba piloto hubo cinco grupos y cinco ríos: Albaida, Júcar, Magro, Verd y Sellent. Si no hay ríos, utilizad manantiales, fuentes o canales.
15	Trabajo	Presenta la cartografía sensorial. Acordad unos símbolos para el sonido, el olfato, la temperatura, el movimiento y las emociones. Echa un vistazo al «diario de espacios»
5	Cierre	Una palabra: el umbral al que prestaré atención.

Sesión 2 — Al aire libre (65 min; se puede extender hasta 90 min si es necesario desplazarse)

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Reunión informativa del grupo; un minuto de silencio a la llegada.
40	Trabajo	Paseo silencioso o tranquilo hasta el umbral. Las parejas se orientan (brújula, sol, puntos de referencia), escuchan (mapa sonoro), observan (rastros de actividad humana, plantas, agua) y sienten (describen sus emociones como si fueran «el tiempo»). Dibujan un mapa con leyenda.
15	Cierre	Las parejas comparan sus mapas: «¿Qué aparecía en tu mapa que no aparece en el mío?». Devolved los frascos al grupo.



Para educadores

Al trabajar cerca de ríos o canales, la seguridad es primordial. Los estudiantes nunca deben entrar al agua ni acercarse a orillas inestables. Consulten el pronóstico del tiempo con anticipación y sigan los procedimientos habituales de supervisión y emergencia de la escuela. Si el lugar se ha visto afectado por un desastre, preparen a los estudiantes antes de la visita y asegúrense de que haya una alternativa disponible para quienes prefieran no participar.

1.3 Interpretando el río: ecología erosionada y agua

Objetivo	Interpretar un río como un registro de las decisiones humanas y los procesos naturales, y combinar la observación de campo con el análisis científico básico del agua.
Tiempo	3 sesiones de 55 minutos en clase + 1 jornada de campo (medio día o día completo)
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Hoja de campo (Anexo A3); frascos etiquetados para muestras; guantes; termómetro; cámara; Anexo A4 (registro de pruebas); mapas e imágenes aéreas del río.
Hojas de trabajo	**Anexo A3 - Hoja de campo sobre el río**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Describir cómo se ha modificado un tramo de río (canalizado, parcialmente intervenido, ajardinado, relativamente natural) y los efectos que ha tenido.
- Explicar el concepto de ecología erosionada con un ejemplo del río.
- Recoger y registre una muestra de agua e interprete los resultados de las pruebas básicas con precaución.
- Formular una pregunta que la ciencia por sí sola no pueda responder, y otra que sí pueda.

Pasos de la actividad

Sesión 1 — Preparativos para la jornada de campo

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Muestra imágenes antiguas y recientes del río de la zona. «¿Qué ha cambiado? ¿Quién lo ha decidido? ¿A quién beneficia?»
25	Trabajo	Presentar el concepto de «ecología erosionada» (pérdida de la dinámica vital de un territorio debido a las infraestructuras, el control y la explotación de los recursos naturales). Los grupos debaten sobre su río.
15	Trabajo	Revisa la ficha de campo A3, las normas de la excursión y las preguntas que debes hacer al experto local.
5	Cierre	«Hay una cosa que quiero ver».

Jornada de campo — con un experto local o una asociación fluvial.
Visiten tres o cuatro puntos de interés. En cada uno, los grupos completarán la ficha A3: cómo se ve el río, señales de intervención, plantas y animales, evidencia de inundaciones pasadas (escombros, líneas de sedimentación) y usos que le dan las personas. En el último punto, pregunten: "¿Qué pasaría con este río si lo dejáramos en paz?".

Parada	Ejemplo práctico del proyecto piloto (sistema del Xúquer)
1 - River Verd	Desde el puente: un río canalizado, cuyo cauce ha sido modificado para controlar el paso del agua. Todavía se pueden ver restos arrastrados por la DANA, que muestran la fuerza del agua y los efectos de la intervención humana.
2 - River Magre at l'Alcúdia	Río parcialmente intervenido. El río ha perdido espacio debido a los campos de naranjos y los miradores. Se realizará una charla sobre las especies autóctonas y se debatirá sobre las diferentes formas en que las personas ocupan y transforman el río y su entorno.
3 - River Xúquer at Alzira	Río completamente transformado y acondicionado. Se debatirá sobre la necesidad de «embellecer» un río después de haber deteriorado su entorno y sobre una forma de entender la naturaleza que busca que el paisaje sea útil principalmente para las personas.
4 - Xopera, Algemesí	Observar el cauce del río, los sedimentos acumulados y cómo el río ha cambiado su recorrido de forma natural a lo largo del tiempo. Reflexionar sobre el agua como bien común y cómo la erosión afecta al ecosistema del río.
5- River Sellent	Un río que puede cambiar mucho después de lluvias intensas. Observar las rocas, la arena y las marcas que ha dejado el agua. Hablar sobre cómo la lluvia puede transformar un río pequeño en uno con mucha fuerza y provocar inundaciones.
6 - River Albaida	Un río que desemboca en el Xúquer. Observar las plantas, las orillas del río y los campos cercanos. Hablar sobre cómo están conectados los ríos y cómo lo que ocurre en uno puede afectar a los demás.

Variante para un río postindustrial (del curso Ribeira da Carpinteira). Un paseo guiado con un ecólogo como práctica de escucha y observación. Los estudiantes toman nota de los elementos naturales, los vestigios de la antigua industria, las zonas abandonadas y los refugios ecológicos. El guía explica la contaminación histórica de las fábricas de lana (metales pesados y residuos orgánicos) y el conflicto entre los usos agrícolas e industriales. No se deben tomar muestras ni tocar el agua en las riberas contaminadas, ni utilizar tiras reactivas como si pudieran detectar metales pesados. Finaliza con el diseño de un proyecto: senderos ecológicos y culturales, ciencia ciudadana, plantación de especies autóctonas en las riberas, dibujo urbano, fotografía, una instalación artística o un grupo de conservación local.

Sesión 2 — Las pruebas (55 min)

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Actividades de conexión con el entorno; recuerda a los grupos de qué río procede el agua que consumen
25	Trabajo	Utiliza tiras reactivas con las muestras de cada grupo, un río por grupo. Anota los resultados en papel A4 (pH, nitratos, nitritos, dureza, cloro, etc., según las tiras).
15	Trabajo	Compara las muestras entre los distintos grupos. Comenta las limitaciones de las tiras reactivas: son solo orientativas, no constituyen análisis legales ni certificados.
10	Cierre	Entrega a cada alumno una tira adicional para que analice el agua de su propia casa (opcional; con el consentimiento de la familia y siguiendo las instrucciones de seguridad). Ronda: «¿Qué me ha sorprendido?»

Sesión 3 — El expediente del río (55 min)

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Round: «Una imagen del río que se me ha quedado grabada».
35	Trabajo	Cada grupo elabora un expediente sobre un tramo del río: fotos, bocetos, resultados, tres causas del estado observado y dos preguntas para la comunidad.
10	Trabajo	Análisis: ¿cómo se relacionan los resultados con lo que hemos observado? Plantea una pregunta a la que la ciencia pueda responder y otra a la que no pueda.
5	Cierre	Ronda: «Lo que ahora veo de otra manera».

1.4 El agua como bien común

Objetivo	Comprender el agua como una relación viva entre las personas, los territorios y los ciclos naturales, y explorar qué significa cuidarla colectivamente.
Tiempo	2 × 55 min
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Texto breve sobre los bienes comunes del agua; Anexo A4; información local sobre las comunidades de regadío.
Hojas de trabajo	**Anexo A4 - Mapa de aguas de dominio público**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Elaborar un mapa que identifica quién usa y quién cuida el agua a nivel local.
- Analizar un conflicto por el agua en términos de interdependencia.
- Vincular los bienes comunes con la ecología umbral y erosionada.
- Redactar un “compromiso de custodia” personal o colectivo.

Pasos de la actividad

- **Sesión 1 — El texto**

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Repartid los frascos: cada grupo dice de qué río procede su agua. Ronda: «Para mí, el agua es…»
5	Trabajo	Breve resumen de las unidades 1 y 2.
20	Trabajo	Lectura en grupo, tal y como se hizo en la sesión piloto: cada grupo lee el texto sobre los bienes comunes del agua (no un bien abstracto, ni una propiedad colectiva jurídica, sino una relación viva entre las personas, los territorios y los ciclos), extrae las ideas clave y elige el fragmento que más les ha llamado la atención.
15	Trabajo	Sesión plenaria: relación con el umbral y la ecología deteriorada. «Si se rompe el ciclo del agua, ¿qué pasa con nuestra forma de vida aquí?»
5	Cierre	«Todavía tengo una pregunta».

- **Sesión 2 — ¿Quién se encarga del agua?**

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Recordad las preguntas de la última vez.
20	Trabajo	Charla de un ponente invitado sobre la gestión local del agua (comunidades de regadío, canales, pozos y fuentes). Los alumnos formulan preguntas preparadas con antelación.
15	Trabajo	Los grupos completan la ficha A7: ¿Quién utiliza esta agua? ¿Quién se ocupa de ella? ¿Quién toma las decisiones? ¿A quién se deja fuera? ¿Cómo sería un reparto justo?
10	Trabajo	Cada alumno escribe un compromiso de custodio: lo que me comprometo a conocer, proteger y compartir. Se puede leer en voz alta, si se desea.
5	Cierre	Round: «Hay una cosa que haré de otra manera con el agua».



Para educadores

Los problemas relacionados con el agua pueden involucrar diferentes intereses y perspectivas, especialmente en lo que respecta al riego, las represas o el desarrollo urbano. Anime a los estudiantes a explorar estos diferentes puntos de vista de manera imparcial, sin tomar partido. Recuérdeles que el desacuerdo y la negociación son parte natural de la gestión de los recursos compartidos.

1.5 Todos 1982: desastre, memoria y autopoiesis

Objetivo	Estudiar el colapso de la presa de Tous como un caso de cómo una comunidad puede regenerarse —física y emocionalmente— después de una catástrofe, utilizando los conceptos de resiliencia y autopoiesis, y desarrollar habilidades de historia oral.
Tiempo	3 sesiones de 55 minutos (+ entrevistas fuera de clase)
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Ficha informativa sobre Tous 1982 (fuentes verificadas); texto breve sobre la autopoiesis; Anexo A4
Hojas de trabajo	**Anexo 5 - Guía de entrevista y consentimiento (historial oral)**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

Explique qué ocurrió en Tous en 1982 y por qué no se trata simplemente de "un fenómeno natural".

- Describir la resiliencia y la autopoiesis y aplícalas a lo que hicieron las comunidades después de la inundación.
- Realizar y documentar una entrevista respetuosa con un adulto sobre sus recuerdos del evento o del lugar.
- Explicar cómo cambió el significado de habitante después de la catástrofe.

Pasos de la actividad

Sesión 1 — ¿Qué sucedió?

Min	Phase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Ronda: «Una historia que he oído en casa sobre el agua es...» (o «sobre un gran acontecimiento en nuestro pueblo»). Reglas y derecho a pasar.
15	Trabajo	Relato breve y objetivo: 20 de octubre de 1982, la riada en la Ribera Alta, los daños. Se hace hincapié en las acciones humanas antes, durante y después. Sin imágenes impactantes.
10	Trabajo	Los alumnos anotan «lo que me sorprende» y «lo que quiero saber».
15	Trabajo	Presenta el concepto de resiliencia desde una perspectiva crítica (Parte I, cap. 4) y la diferencia entre afrontar, adaptarse, transformarse y desadaptarse.
5	Cierre	Deberes: prepara una entrevista con un adulto utilizando el formato A5 (opcional).

Sesión 2: Lo que mantenía unida la vida.

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	«¿Qué tal te ha ido la entrevista?» (solo para voluntarios).
25	Trabajo	En grupos: dibujos de casas y lugares de refugio, objetos que transmitían cariño. «¿Qué mantenía unida la vida antes de la catástrofe?»
15	Trabajo	Los pozos del antiguo pueblo como ejemplo. Dos interpretaciones: su antigua función como enlace entre la casa y el agua, y su estado actual como aberturas que pueden rodearse, señalizarse y conservarse sin que sea necesario darles un nuevo uso de inmediato.
5	Cierre	«Una cosa que sigue ahí».

Sesión 3 — El día después

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Puesta a tierra.
35	Trabajo	Obra colectiva sobre la reconstrucción. No se trata de reconstruir una casa, sino de mostrar qué es lo que mantiene unida a una comunidad después de todo. Un panel, un mapa o un «cuaderno del día después».
10	Trabajo	Comparte y debate: ¿qué hicieron los vecinos?, ¿qué hicieron las instituciones?, ¿qué sigue faltando?
5	Cierre	«Una palabra para lo que se reconstruyó».



Para educadores

Hablar de desastres pasados puede traer recuerdos difíciles, especialmente para los estudiantes cuyas familias o comunidades se vieron directamente afectadas. Haga que la participación sea flexible: los estudiantes pueden optar por no realizar una entrevista o centrarse en sus recuerdos cotidianos del lugar. Evite pedirles a los estudiantes que compartan experiencias personales de pérdida. Si un estudiante se angustia, utilice el enfoque "Observar, Escuchar, Conectar" que se describe en este manual.

1.6 Ecobiografía: el río cuenta su historia

Objetivo	Conectar la memoria personal con el territorio a través de una ecobiografía de tres niveles y escribir colectivamente la historia de un río, como si el río fuera el narrador.
Tiempo	2 × 55 min
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Anexo A6 (sugerencias para la ecobiografía); papel, bolígrafos; una hoja grande para la línea de tiempo; fotos u objetos relacionados con el río.
Hojas de trabajo	**Anexo A6 - Indicaciones para la ecobiografía (tres niveles)**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Escribir una breve ecobiografía con tres niveles: el yo ecológico, el territorio y el río.
- Reconocer recuerdos sensoriales vinculados al agua y al lugar.
- Coescribir una narración que integre el pasado, el presente y el futuro deseado del río.
- Explicar que una historia personal puede tener una dimensión social y política.

Pasos de la actividad

Sesión 1 — Mis tres capas

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Introducción: lee en voz alta un breve ejemplo de texto ecobiográfico.
20	Trabajo	Redacción individual con A6: (1) El yo ecológico — «¿Dónde jugué por primera vez con el agua o la tierra?»; (2) El territorio — «¿Qué lugares me han marcado?»; (3) El río — «¿Qué recuerdos de este río son míos o de mi familia?»
10	Trabajo	Intercambio voluntario por parejas.
10	Trabajo	Los grupos extraen fragmentos y cada uno de ellos se centra en un momento concreto de la historia del río: el pasado industrial o agrícola; la catástrofe o la transformación; el presente; los próximos veinte años.
5	Cierre	«Una imagen del río que se me ha quedado grabada».

Sesión 2 — El río habla

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Lee algunos fragmentos en voz alta.
25	Trabajo	Cada grupo escribe su momento del río en primera persona («Nací en la montaña...», «cuando llegaron las fábricas, yo...»). Unid todo en un único texto continuo. Añadid dibujos o sonido.
15	Trabajo	Lee en voz alta el texto completo.
5	Trabajo	Debatamos: ¿qué nos hemos olvidado? ¿Qué queremos que nos diga el río dentro de veinte años y qué debemos hacer para que eso sea posible?
5	Cierre	Ronda: «Lo que yo añadiría en el espacio del rio».



Para educadores

La ecobiografía puede evocar recuerdos y emociones personales. Permita que los estudiantes decidan cuánto desean compartir y deje claro que sus escritos son privados. No recopile ni comparta textos personales a menos que los estudiantes lo hayan autorizado explícitamente.

1.7 El día telúrico: cuerpo, tierra y agua

Objetivo	Explorar los límites y las transiciones entre los espacios físicos y simbólicos, el pasado y el presente, lo individual y lo colectivo, la naturaleza y la construcción social del territorio, utilizando diversas formas de conocer un lugar.
Tiempo	1 sesión de preparación (55 min) + 1 día escolar (aproximadamente 5-6 h)
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Materiales para cada estación acordados con cada facilitador; juego de cartas de territorio; varillas de radiestesia; espacio para formar un círculo cerca de un pozo; comida para una comida compartida.
Hojas de trabajo	**No se necesita ninguno**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Describir el cuerpo como un primer territorio y como un umbral entre el interior y el exterior.
- Explicarmediante un juego de cartas, cómo los factores internos y externos afectan a un lugar y a las personas que lo habitan.
- Al hablar de agua, hay que distinguir entre el conocimiento científico, las prácticas culturales y la incertidumbre.
- Participar en un ritual colectivo con respeto, o elige no hacerlo.

Pasos de la actividad

Sesión de preparación (55 min)

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Check-in. Explain the day and the right to pass at any station.
25	Trabajo	Describe each station and its guest. Students choose their route through the day. Agree the ground rules.
15	Trabajo	Brief recap of threshold, eroded ecology and habitar, and the family consent information.
5	Cierre	“One thing I am curious about.”

El día (horarios orientativos)

Min	Fase	¿Qué pasa?
20	Apertura	Bienvenida por parte de una autoridad local y presentación de todos los invitados.
30 × 6	Trabajo	Estaciones, que van rotando por grupos. Consulta la tabla que aparece a continuación.
40	Cerrar	Ceremonia en torno a un pozo del antiguo pueblo. Voz y canto dedicados al territorio y a los ríos; el pozo es un umbral entre la memoria, el paisaje y la experiencia compartida.
60	Cierre	Comida compartida en la plaza del pueblo. Anotación en el diario (A10) al día siguiente.

Estaciones utilizadas en el piloto

Estación	¿Qué pasa?
Juego de cartas sobre el territorio	Fichas sobre los factores internos y externos que influyen en un lugar y su impacto positivo o negativo en el territorio y en las personas que lo habitan. Esto conduce a la degradación del medio ambiente y a sus consecuencias sociales y medioambientales. Pide permiso al autor del juego para utilizarlo.
Umbrales de los cuerpos y las estaciones del año	El día y la noche, y el cambio de estación, como metáforas del cambio personal y colectivo; cuestionando categorías rígidas como el binomio hombre-mujer.
Radiestesia (búsqueda de agua subterránea mediante varillas o péndulos).	Una sesión práctica con varillas y una charla a cargo de un radiestesista local. Se abordará el tema «¿Cómo lo sabemos?»: qué respalda la ciencia, qué es la tradición y qué se desconoce.
Sistemas de riego y gestión del agua	Una charla local sobre canales y comunidades de regantes.
Diálogo sobre la violencia	Una conversación guiada sobre las formas de violencia que las personas aprenden a ejercer sobre otros cuerpos y sobre los territorios, y cómo estas se relacionan con la forma en que ocupamos el espacio. En la sesión piloto se llevó a cabo con los alumnos varones. Adáptala a tu grupo.



Para educadores

La ceremonia es opcional, inclusiva y no presupone ninguna creencia. El diálogo sobre la violencia requiere un facilitador experimentado, información previa a las familias y una actividad alternativa. Aclare de antemano que la radiestesia es una práctica cultural, no un método científico. No finalice el día con un momento de gran intensidad: la comida forma parte del cierre.

1.8 Resiliencia: conservar, transformar, dejar atrás

Objetivo	Consolidar todo el ciclo reflexionando críticamente sobre la resiliencia, planificando una respuesta colectiva para un río o territorio y compartiéndola con la comunidad.
Tiempo	3 × 55 min
Grupo de edad	Edades de 13 a 16 años (3er año de ESO o equivalente); grupos de 4 a 6 dentro de una clase de hasta 30 alumnos.
Materiales	Anexo A8 (cuadrícula de conservar-transformar-dejar), A9 (plantilla de manifiesto), A10 (comparación de territorios); papel grande, marcadores; garrafas de agua;
Hojas de trabajo	**Anexo A7 - Conservar – transformar – dejar atrás + Anexo A8 - Plantilla de manifiesto**

Resultados del aprendizaje

Al finalizar la unidad, los estudiantes podrán:

- Explicar la resiliencia de forma crítica: qué significa, quién soporta su carga y qué exige de las instituciones.
- Decidir colectivamente qué conservar, qué transformar y qué dejar atrás en un territorio determinado.
- Redactar y presentar los principios para un manifiesto común.
- Participar en un diálogo con los actores locales y formula demandas y compromisos.

Pasos de la actividad

Sesión 1: ¿Es justo pedir resiliencia?

Min	Fase	¿Qué pasa?
10	Apertura	Ronda: «Algo de mi territorio que quiero conservar es...»
15	Trabajo	Puntos de partida: el origen de la palabra (física, ecología, personas, territorios); una persona que encarna la resiliencia (Julia Lorraine Hill) y los ciclos de regeneración de la naturaleza; Covilhã como una catástrofe que también generó resistencia y reinvención.
20	Trabajo	Debate: «¿Es justo pedirle a una comunidad que sea resiliente?»
5	Trabajo	Cada grupo elige el río o el territorio en el que va a trabajar.
5	Cierre	«Hay algo de lo que me he dado cuenta».

Sesión 2 — Conservar, transformar, dejar atrás

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	Recordemos la última sesión.
20	Trabajo	Los grupos completan la A8 correspondiente a su río o territorio. Se pueden adoptar tres funciones de trabajo de Covilhã: «Tejedores del lugar» (patrimonio y hábitat), «Guardianes del agua» (agua, ecología, alimentación) y «Narradores del tiempo» (cultura, identidad, educación).
25	Trabajo	Elabora las bases de un manifiesto con entre 5 y 7 principios (por ejemplo: el río como bien común; la importancia fundamental de las personas y sus recuerdos; la cooperación como base de la resiliencia; el papel de la educación, la cultura y el arte), 3 compromisos por parte de los estudiantes y 3 reivindicaciones dirigidas a las instituciones.
5	Cierre	Asigna las funciones para la presentación: voces, imágenes y sonido.

Sesión 3 — Regreso a la comunidad

Min	Fase	¿Qué pasa?
5	Apertura	dar la bienvenida a los invitados.
25	Trabajo	Presentar el manifiesto a las familias y a los agentes locales (ayuntamiento, asociaciones, responsables escolares). Cada grupo interviene en calidad de guardián de su agua.
10	Trabajo	Diálogo facilitado: cada participante responde con un compromiso.
5	Cierre	Ritual de clausura opcional con los jarrones de agua: cada grupo devuelve su agua o comparte unas palabras.
10	Cierre	Reflexión: ¿Qué conclusiones sacamos? ¿Qué nos preocupa? ¿Qué hemos aprendido sobre nuestro territorio? Rellena el formulario de evaluación de la unidad (A13).

2 Anexo A. Hojas de trabajo

Todas las hojas de trabajo pueden copiarse y adaptarse. Adapte el lenguaje, la dificultad y el nivel de información personal a su grupo.

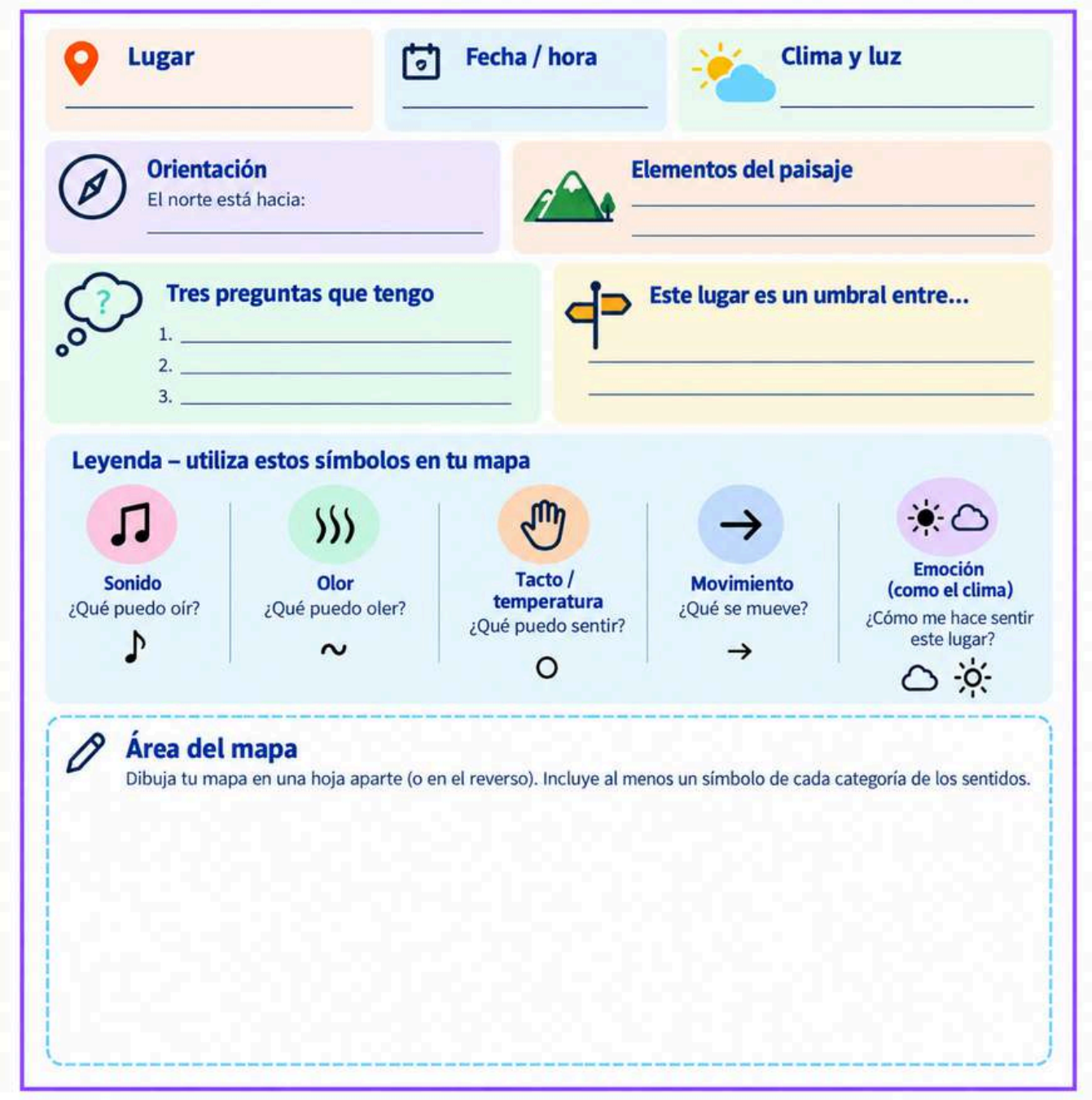
2.1 Mis cinco aspectos

Para cada aspecto, escribe una palabra, nombra un objeto o haz un pequeño dibujo. No hay respuestas correctas.



2.2 Hoja de cartografía sensorial

Explora un lugar usando tus sentidos. Observa, escucha, huele, siente y percibe los movimientos y la atmósfera. Luego, dibuja tu mapa sensorial en una hoja aparte (o en el reverso) usando la leyenda a continuación.



2.3 Hoja de campo del río

Observa el río y sus alrededores. Completa la información a continuación. Puedes escribir, dibujar o usar notas breves.

Parada / lugar

Ribera y cauce
Natural / semi-intervenido / canalizado / ajardinado / otro:

Agua
Color · claridad · olor · velocidad de flujo · objetos flotantes · espuma

Vida
Plantas (autóctonas / invasoras) · aves · peces/insectos · signos de animales

Huellas de antiguas inundaciones u obras

Usos por las personas
Agricultura · industria · ocio · paseo · nada visible · otro:

¿Quién parece cuidar este lugar?

Una cosa que me sorprendió

Una pregunta para un/a experto/a

2.4 Mapa común del agua

Piensa en el agua como un recurso compartido. Responde a la siguiente pregunta.

Pregunta	Nuestra respuesta
¿De dónde viene nuestra agua?	
¿Quién la utiliza? (agricultores/as, industria, hogares, visitantes, ecosistemas...)	
¿Quién la cuida? (asociaciones, comunidades de regantes, municipios, vecinos/as...)	
¿Quién decide sobre ella?	
¿Quién se queda fuera? (personas y no personas)	
¿Cómo sería un reparto justo?	
Una acción que podríamos realizar.	

2.5 Guía de entrevista y consentimiento (historial oral)

Antes de la entrevista:

- Explica el propósito (un proyecto escolar sobre la memoria y el lugar).
- Solicita permiso para grabar o tomar notas, e indica cómo prefiere la persona que se la identifique.
- Explícales que pueden saltarse cualquier pregunta, detenerse en cualquier momento y retirarse más tarde.
- Para menores de edad: se debe informar a un familiar adulto. Respeten las normas escolares**.**

Posibles preguntas

(Elige 5–7. Empieza con recuerdos cotidianos.)

1. ¿Dónde creciste y cómo era el lugar donde vivías?
2. ¿Qué recuerdas del río, los cauces, los campos o los molinos?
3. ¿Cuáles son tres lugares que asocias con tu infancia? ¿Qué hacías allí?
4. ¿Cómo ha cambiado este lugar desde entonces? ¿Qué cambios valoras, y cuáles lamentas?
5. Si estuviste aquí en el año de la riada (u otro acontecimiento importante), ¿qué recuerdas? (Solo si la persona quiere.)
6. ¿Quién te ayudó en aquella época? ¿Qué hicieron los vecinos y vecinas?
7. ¿Qué deberían saber las personas jóvenes sobre este lugar que quizá no conocen?
8. ¿Cómo te gustaría que fuera este lugar dentro de veinte años?

Registro de consentimiento

Nombre (o "prefiere el anonimato")	
Acepto ser grabado/a o citado/a	Grabación ☐ Notas ☐ Cita en trabajo escolar ☐ Exposición pública ☐
Fecha y firma (persona entrevistada)	
Entrevistador/a(s)	

2.6 Indicaciones para la ecobiografía (tres niveles)

Utiliza las preguntas para reflexionar y escribir sobre tu relación personal con el lugar, la naturaleza y el río.

Capa	Preguntas guía	Mi respuesta escrita
 1. Yo ecológico/a	• ¿Cuándo toqué por primera vez el agua o la tierra? • ¿Qué olor, sonido o sabor me devuelve a un lugar de mi infancia?	_____ _____ _____ _____ _____
 2. Territorio	• ¿Qué lugares han dado forma a quien soy? • ¿Qué lugares han desaparecido o han cambiado? • ¿Cuáles evito?	_____ _____ _____ _____ _____
 3. Río	• ¿Qué recuerdos, míos o de mi familia, están relacionados con el río? Si el río pudiera hablar, ¿qué me diría?	_____ _____ _____ _____ _____

2.7 Conservar – transformar – dejar atrás

Piensa en el lugar y su relación con el agua. Escribe ejemplos de lo que te gustaría conservar, transformar o dejar atrás.

Conservar (preservar)	Transformar	Dejar atrás

Sugerencias: patrimonio, edificios, prácticas, historias, ecosistemas, relaciones, formas de usar el agua, maneras de hablar sobre el lugar.

2.8 Plantilla de manifiesto

1 Título (un nombre para nuestro río / territorio)	
2 Principios (5–7 frases que comiencen con "Creemos que...")	
3 Compromisos Qué haremos nosotras y nosotros, el alumnado. (5 acciones concretas con quién y cuándo).	
4 Peticiones Qué pedimos a otras personas: municipio, escuela, asociaciones, familias (solicitudes concretas).	
5 Invitación Cómo pueden unirse otras personas.	
6 Firmas / símbolos del grupo.	

2.9 Diario de reflexión



3 Anexo B. Glosario

Término	Significado
Adaptaciõn	Ajuste de prácticas y estructuras para vivir con un riesgo cambiado.
Pérdida ambigua	Pérdida sin un cierre claro (por ejemplo, un hogar que ya no es habitable, pero que todavía existe).
Autopoiesis	La organización autoproducente de los sistemas vivos (Maturana y Varela), utilizada en RBER como una lente para la regeneración de la comunidad.
Bienes comunes (procomún)	Una relación viva de cuidado compartido, responsabilidad y custodia entre las personas.
Desterritorializaciõn	Debilitamiento del vínculo entre una comunidad y su territorio debido al desplazamiento, al cambio industrial o a la globalización.
DANA	Acrónimo en español de "depresión aislada en niveles altos" (aislamiento de una baja presión en altura), un sistema meteorológico que puede producir lluvias extremas.
Ecobiografia	Una práctica reflexiva que une la historia personal, el entorno natural y la narrativa consciente.
Ecología erosionada	Erosión de las dinámicas de vida de un territorio debido a infraestructuras, control y explotación.
Exposiciõn	Personas, bienes y sistemas situados en áreas que pueden verse afectados por un peligro.
Habitar	Habitar: una relación viva entre el cuerpo, la memoria, el territorio y la comunidad.
Peligro	Un evento físico o un proceso que puede causar daños.
Maladaptaciõn	Una respuesta que reduce el riesgo para algunos ahora, pero que lo aumenta para otros o en el futuro.
Psicosocial	Relativo a la interacción entre los procesos psicológicos y el entorno social.
Resiliencia (crítica)	Un proceso colectivo, relacional y político de decidir qué preservar, transformar y dejar atrás.
Solastalgia	Malestar causado por cambios ambientales en el lugar donde se vive (Albrecht).
Telúrico	Relacionado con la tierra y el subsuelo; utilizado en RBER para las percepciones encarnadas del suelo y sus aguas.
Umbral	Espacio intermedio de transición y transformación.
Vulnerabilidad	Condiciones que hacen más difícil prepararse, afrontar y recuperarse de un peligro.

4 Lecturas y recursos adicionales

- Maturana, H., & Varela, F. (1980). Máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo. Universitaria.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. Gedisa.
- Bachelard, G. (n.d.). La poética del espacio.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction. (2015). Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030.
- Makwana, N. (2019). Disaster and its impact on mental health: A narrative review. Journal of Family Medicine and Primary Care, 8(10).
- Cappelli, F., Di Napoli, C., & Manzo, L. (2021). The trap of climate change-induced “natural” disasters and inequalities.
- Albrecht, G. (2005). “Solastalgia”: A new concept in health and identity. PAN: Philosophy Activism Nature, 3.
- Boss, P. (1999). Ambiguous loss: Learning to live with unresolved grief. Harvard University Press.
- World Health Organization, War Trauma Foundation, & World Vision International. (2011). Psychological first aid: Guide for field workers. World Health Organization.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). At risk: Natural hazards, people’s vulnerability and disasters. Routledge.
- Molina, M., Navarrete, M., & Valdivieso, C. (Eds.). (n.d.). Ecologías del desastre. Pehuén/CIGIDEN.
- Ostrom, E. (1990). Governing the commons: The evolution of institutions for collective action. Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida.
- Pierron, J.-P. (n.d.). Ecobiography

HABITAQUA

RBER Project



Co-funded by the European Union

Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

low carbon economy®

CENTRE HABITARE recerca-mediació

NEW HAND LAB Associação Cultural Covilhã - Portugal

L'Aquila Reale

Escola Secundária Campos Melo

IES CÁRCER