

# COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UN PROYECTO COLECTIVO PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMÁTICAS SOCIOAMBIENTALES EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

CAROLA ASTUDILLO<sup>2</sup>, ALCIRA RIVAROSA<sup>3</sup>, MÓNICA ASTUDILLO<sup>4</sup>

*The learning communities at educational institutions (schools) offer some interesting point and the possibility to develop educational projects related to the socio-environmental problems inherent in each society and cultural context. Nowadays the deep crisis of identity and educational meaning for the young students at high school (Argentina) gives us the possibility to building new answers to the real learner's needs, promoting the construction of cultural projects that allow the growth of sustentability in the community. In this paper we will develop the main and most important topics of this approach and we will present a detailed analysis of an educational research project, that regained its principles contributing in this way to a deeper understanding of the possibilities, limitation and the potentiality that some educational projects may offer to some students that grow in social border-crossing conditions. The curricular proposal generate a new knowledge worth, empower thinking and a new direction at their life drawing projects.*

## Presentación

**E**n la actualidad, la Escuela Media argentina está siendo fuertemente cuestionada en su función educativa. Al caracterizarse como instancia formal, por un vaciamiento de sentido en

sus procesos y prácticas. Una manera de contribuir a la significatividad de los aprendizajes que en ella se promueven, es a través de la apertura de la escuela a la realidad de los actores. Abrir estas puertas, constituye el núcleo de un consenso generalizado acerca de sus necesidades. Combatir

<sup>1</sup>Este artículo se deriva del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía "Comunidad de Aprendizaje: desafíos a la intervención psicopedagógica" elaborado por Carola Astudillo, Verónica Lisa y Florencia Rodés. 2003. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

<sup>2</sup>Licenciada en Psicopedagogía. Miembro del Programa del PIIAC (FCEFQyNat) Área de Educación en Ciencias. Universidad Nacional de Río Cuarto (Ruta Nacional 36 km. 601). Córdoba. Argentina. Alumna de la carrera Especialización en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue y Escuela Marina Vilte de Ctera. Argentina. Correo electrónico: <caro\_astudillo@hotmail.com>.

<sup>3</sup>Profesora de Biología y Master en Epistemología e Investigación Científica. Programa del PIIAC (FCEFQyNat) Área de Educación en Ciencias. Jefe de Trabajos Prácticos Semi-exclusivo. Cátedra: Epistemología y Didáctica de las Ciencias Naturales Facultad de Ciencias Exactas, Físico Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: <arivarosa@exa.unrc.edu.ar>, <arivarosa@yahoo.com.ar>.

<sup>4</sup>Profesora en Psicopedagogía, Especialista en Educación Universitaria. Jefe de Trabajos Prácticos Semi-Exclusivo. Cátedras: Didáctica I y Pedagogía Universitaria Facultad de Ciencias Humanas. Programa del PIIAC (FCEFQyNat) Área de Educación en Ciencias. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. Correo electrónico: <mastudillo@yahoo.com.ar>, <mastudillo@hum.unrc.edu.ar>.

este vaciamiento, reclama el reconocimiento de los alumnos como actores sociales que forman parte de un contexto socio-ambiental determinado, atravesado por una realidad específica que posee sus propias potencialidades, necesidades y problemáticas (Torres, 2001; Tréllez Solís y Wilches Chau, 1998; Filmus, 2001; Flecha y Puigvert, 2002, Sirvent, 1999; Freire, 1985). La escuela no puede permanecer al margen de la realidad, si su objetivo es recuperar el sentido de una educación para la vida. Producción de sentido, que contribuya a la promoción de aprendizajes significativos entre sus alumnos, de modo que éstos puedan reconocer el valor del conocimiento en su vida cotidiana y, hallar en el ámbito escolar un espacio en donde puedan reconocerse y desplegar sus propios códigos culturales y capitales simbólicos.

La red conceptual asociada a la noción de comunidad de aprendizaje, proporciona importantes lineamientos para desarrollar en la escuela proyectos colectivos, desde el cual abordar problemáticas socio-ambientales, que afectan y configuran el ámbito de vida propio de los actores que la conforman.

### **La escuela y sus muros**

Los altos índices en la deserción y de alumnos repitentes en la estadística educativa de Argentina, constituyen una alerta que revela la profunda crisis del fracaso escolar. En este sentido, tampoco puede ignorarse el cuestionamiento permanente que la sociedad realiza acerca de la función educativa<sup>5</sup>. La escuela hoy, parecería caracterizarse por una pérdida de significatividad de los procesos y prácticas que en

ella se generan y, el consecuente engrosamiento de los muros que la separan del contexto concreto en el que viven los actores sociales que la configuran (Tenti Fanfani; 1993).

La propuesta educativa de la escuela es, en muchos casos, significativamente uniforme y homogénea. Ignorante del contexto de vida del alumno, quien debe orientarse a veces en un ambiente escolar en el que prevalece una estructura de significación diferente. De este modo, se establece una gran distancia, entre el sujeto como miembro de una familia, la cual forma parte de un colectivo social determinado y, entre el sujeto como alumno, como sujeto del aprendizaje escolar (Coll, 2001; Torres, 2001; Tréllez Solís y Wilches Chau, 1998; Flecha y Puigvert, 2002).

Esta falta de correspondencia, entre el contexto escolarizado y el contexto de vida del alumno, permite comprender la ruptura que se produce en el conocimiento cotidiano; mismo que es construido en diferentes ámbitos de la vida del sujeto y significado desde sus vivencias y necesidades y, entre el conocimiento escolar; empleado sólo en contextos académicos, y organizado bajo un lógica disciplinar cientificista, que desconoce la naturaleza propia de las finalidades educativas (Zabala Vidiella, 1999; Tenti Fanfani, 1993; Fourez, 1994; Pozo, 1996; Furió, Vilvhes, Guisasaola y Romo, 2001).

Esta escisión, da lugar a una brecha cada vez más profunda entre los modos de comprender la realidad y, las estrategias de acción para abordarla. El conocimiento en nuestras escuelas, se convierte así en un conocimiento ritualizado, inerte y frágil. Cuyo abordaje conduce a no saber para qué se

---

<sup>5</sup>Uno de cada tres niños argentinos nace en un hogar con necesidades básicas insatisfechas, abandonando la educación obligatoria uno de cada dos adolescentes de familias pobres (Puiggrós, 1999); 57% de los jóvenes argentinos no ingresa o abandona rápidamente la escuela media (Instituto Nacional De Estadística y Censos de la República Argentina, 2002-2003); el índice de repitencia es de 8% a nivel nacional, siendo similar en el caso de la provincia de Córdoba (8 y 9%) (Ministerio de Educación, 1997-1998); en Río Cuarto existe un 40% de fracaso escolar en el Nivel Medio (Inspección de Enseñanza Media, 2002).

está conociendo, a no entender lo que se está aprendiendo, a aferrarse a estereotipos de prácticas educativas sin contexto y significado (Perkins, 1992; Brown y Duguid, 1989, en Rivarosa, 2004).

Intentar modificar esta realidad, crítica y controvertida, supone la asunción de nuevos desafíos por parte de la escuela, quien debe constituirse en el centro de la transformación educativa. En tanto sigue siendo un espacio fundamental para la promoción de la formación ciudadana, el acceso a la cultura y la construcción de identidades (Sirvent, 1966; 1999; Cardelli y Duhalde, 2004; Tenti Fanfani, 1993; Filmus, 1994).

#### **Comunidad de Aprendizaje: Hacia una escuela situada y abierta al contexto socio-ambiental**

Los principios asociados al concepto de comunidad de aprendizaje (CA), ofrece nuevas perspectivas y líneas de acción innovadoras, que pueden contribuir a definir orientaciones. Y permitan comenzar, a obtener partido de fracturas y márgenes de construcción que han de conquistar las escuelas en sus correspondientes coordenadas históricas, sociales e ideológicas. A fin de construir un discurso y una práctica, que desde lo ambiental atienda a las necesidades y emergencias sociales (Escudero Muñoz, 2002; Rivarosa, 2004).

Considerando el aporte de diferentes autores, se puede definir a las CA, como propuestas de política educativa; mediante la integración de instancias formales, no formales e informales; la articulación de niveles locales y globales y la integración de estrategias a nivel micro y macro. Estas propuestas intentan generar acciones transformadoras, a fin de avanzar hacia una educación igualitaria,

emancipatoria y significativa. Concebida como necesidad y responsabilidad de todos los actores de un ámbito social determinado. Para ello, canaliza sus esfuerzos en un proyecto concreto de aprendizaje, a través de un proceso colaborativo y reflexivo de investigación acción (Coll, 2001; Torres, 2001; Flecha y Puigvert, 2002; Orellana, 2001).

Se trata en realidad, de un concepto en vías de construcción, en el que convergen diversos significados y aportes de diferentes marcos teóricos. Asentados en teorías sociológicas y educativas de corte crítico<sup>6</sup>, así como en diversos planteamientos de movimientos de educación alternativos, entre los cuales, la educación ambiental adquiere una singular importancia.

La corriente contemporánea, socialmente crítica en que se inspira la CA, apuesta a la construcción de un conocimiento socialmente significativo y socioculturalmente pertinente. Que integre los enfoques experiencial, holístico, sistémico, interdisciplinario y cooperativo (Orellana; 2001).

El concepto de CA, contribuye a la perspectiva de una escuela, centrada en la reflexión y el tratamiento de los problemas ambientales y sociales de nuestro mundo. Es decir, de problemas abiertos, significativos, en los cuales se entrecruzan el conocimiento cotidiano, el científico, los conflictos personales y los sociales. El abordaje de estos problemas, contribuye a adelgazar el muro social y natural, que separa a la escuela de su realidad circundante, al entender el proceso de desarrollo, como una experiencia de mutuo aprendizaje y enseñanza (Trélez Solís y Wilches Chau; 1998).

El objetivo es entonces, reorientar algunas prácticas educativas habituales. De modo que incorporen problemáticas socioambientales y, se constituyan en

<sup>6</sup>Las aportaciones de Freire (1985, 1994), Giroux (1997), Castells (1997-1998) y Habermas (1987-1989), así como la teoría del aprendizaje dialógico, elaborada por el CREA (Equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona), están fundamentalmente en la base de este proyecto.

experiencias de aprendizaje situadas y con sentido para cada grupo social. Al construir un nuevo enfoque pedagógico, que de cuenta de una red de interacción entre culturas, experiencias, conocimientos y metodologías (Rivarosa et al; 2002).

### ¿Cuáles son los planteamientos claves que orientan la propuesta de la comunidad de aprendizaje?

A partir del análisis de los fundamentos teóricos de la propuesta de CA, la lectura de los trabajos de diferentes autores que han abordado el concepto y la reflexión en torno a diferentes experiencias educativas basadas en él. Se han delineando un conjunto de principios eje, que dialécticamente van configurando este proyecto en un tejido de ideas, lineamientos, conceptos y desafíos educativos.

Los principios que consideramos centrales, en el intento de reconstruir la esencia de la propuesta son los siguientes:

- *Construir espacios críticos frente al pensamiento único y la desnaturalización de la realidad.*

El desafío que se plantea aquí a las escuelas, requiere de un compromiso con el conocimiento. Además de su comprensión y uso activo, a partir de un marco pedagógico que favorezca en los alumnos un verdadero alfabetismo de la reflexión. Se trata de construir modos alternativos de acceder al mundo y, cuestionar el conocimiento desde una perspectiva epistemológica, histórica, cultural, tecnológica y ecológico-holística. Que desarrolle un conocimiento escolar complejo y, se constituya en una herramienta para comprender y dar respuesta a una realidad global y compleja (Rivarosa, 2004; Zabala Vidiella, 1999). La escuela deberá entonces, reconocer la importancia de la amplitud de miras, la complejidad del pensamiento, la flexibilidad en la expresión o la disponibilidad de recursos argumentativos, producto de una educación diversificada (Etcheverry; 2000).

- *Generar un nuevo contrato social por la educación.*

El sistema escolar, por sí solo, no puede dar respuesta a la amplitud y diversidad de aprendizajes necesarios para el desarrollo pleno de niños, jóvenes y adultos, como personas y como ciudadanos en cada contexto y momento específico. El cumplimiento de esta tarea, requiere incluir a la sociedad en su conjunto, así como la definición y el establecimiento de responsabilidades y compromisos de múltiples instancias; agentes educativos y modalidades que operan en el contexto social. Este desafío, supone sostener un concepto de educación que trascienda los muros de la escuela, al abarcar diferentes ámbitos de aprendizaje y contribuyendo a superar, de este modo, un fenómeno preocupante en el panorama educativo actual: la creciente desresponsabilización social y comunitaria, frente a los temas y cuestiones educativas, en la cual se incluye la identificación de la educación con sólo una de sus partes; la educación escolar (Coll, 2001; Torres, 2001).

- *Construir colectivamente nuevas respuestas a las necesidades reales de aprendizaje de la comunidad.*

Hablar de necesidades educativas, hace referencia tanto a las herramientas esenciales para el aprendizaje, como a los contenidos básicos del mismo. Que les permita a los seres humanos sobrevivir y desarrollar todas sus capacidades; vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo (Torres; 1999). La construcción de respuestas a estas necesidades, reclama un debate y una decisión respecto a los por qué, para qué y cómo diseñar estrategias y escenarios de intervención

educativa; que promuevan aprendizajes con significación social; que atienda a los principios de desarrollo personal y a la adquisición de un pensamiento que de cuenta de verdaderos procesos de transformación cultural y mejora de la calidad de vida humana (Poza, 1998; Duschsl y Gitomer, 1991; De Longhi y Ferreyra, 2002).

- *Promover la construcción de un proyecto educativo y cultural propio de cada colectivo social.*

Este principio se relaciona con la necesidad de vincular expresamente, procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, cultura escolar y cultura social, currículo escolar y realidad social, etc.). Para ello es necesario elaborar proyectos específicos, ajustados a los recursos, necesidades y realidades particulares de cada contexto. Se trata entonces, de recuperar los valores culturales de las comunidades, la creatividad potencial y su propia capacidad innovadora, bajo la premisa de que, sólo sobre la base de esta múltiple diversidad será posible hablar de identidad (Tréllez Solís y Wilches Chau; 1998).

- *Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad.*

Es promover el desarrollo familiar y comunitario, la formación y el bienestar de la población, al desplegar su potencial como educadores y agentes activos de su propia educación. Desde esta perspectiva, se asume una visión de educación que apunta hacia el desarrollo sostenible. Entendido como aquel desarrollo, que permite satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias (Tréllez Solís y Wilches Chau; 1998).

**La escuela como comunidad de aprendizaje: ¿una opción posible?**

La lectura interpretativa de experiencias educativas situadas, nos permite conocer e interpretar procesos, resultados y obstáculos, que puedan contribuir a entender con más profundidad, las posibilidades, limitaciones y potencialidades de la propuesta de la CA centrada en una perspectiva socioambiental de la educación. A continuación se presenta, un proyecto educativo que ha logrado recuperar en gran medida, los planteamientos centrales de este enfoque y, el cual continua enriqueciendo el análisis de la experiencia con testimonios de sus protagonistas<sup>7</sup>.

Dimensiones	Características
Tipo de establecimiento	<b>Hogar Escuela Granja</b> La propuesta educativa funciona como extensión rural de un centro educativo de la ciudad de Río Cuarto. Córdoba, Argentina. Antigüedad de la institución: 10 años
Ubicación geográfica	Zona rural perteneciente al radio de una localidad muy próxima a la ciudad de Río Cuarto.
Población que asiste	Jóvenes provenientes de barrios periféricos de la ciudad, que pertenecen a sectores sociales afectados por la pobreza, la desocupación y la marginalidad. Cantidad de jóvenes que asisten: 40
Objetivo	Generar instancias de formación y reinserción social para aquellos jóvenes que estén viviendo situaciones de vulnerabilidad social, psicológica, cultural y económica.

TABLA 1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS EXPERIENCIAS

- *¿Cómo el proyecto intenta responder a los retos del nuevo contexto?*

Esta experiencia recupera uno de los principios centrales de la CA, e intenta revalorizar y fortalecer espacios, realidades e idiosincrasias particulares, desde una perspectiva de integración y transformación social. En consonancia con la tendencia actual de la generación de movimientos sociales, desde el nivel local, se intenta incidir sobre procesos globales, procurando conservar su diversidad, riqueza y particularidad de cada escenario sociocultural (Torres, 2001).

Así, sensible a la realidad de los jóvenes involucrados en el proyecto, la institución intenta promover cambios en el contexto inmediato, para responder a necesidades específicas, y potenciar de esta manera, capacidades y recursos. Con el objetivo de generar procesos de transformación del sistema social, bajo una perspectiva de la integración y la igualdad. Se observa aquí, además, el reconocimiento a la necesidad de diversificar la oferta educativa, en respuesta a las necesidades y requerimientos de una realidad concreta, lo cual supone identificar verdaderas situaciones conflictivas en el entorno natural y social (Rivarosa, 2004). En este caso, la problemática central se vincula con una significativa vulnerabilidad; social, psicológica, cultural y económica. Fuertemente ligada a las características naturales y sociales del medio en que viven los jóvenes. Al configurar un conjunto de problemáticas socioambientales, que atraviesan las diferentes circunstancias de sus vidas cotidianas (comunicación, alimentación,

vida en pareja, trabajo, etc). La experiencia se define como

“...un proyecto innovador que opera como utopía, busca su identidad y sus propias definiciones, a partir de ir construyendo una estrategia de inserción dentro de un contexto próximo en un tiempo social y con un principio de autogestión democrática. Esta estrategia se materializa a partir de las actitudes y relaciones humanas que, con la palabra y la acción coherente, se comprometen a generar instancias de formación y reinserción social, para aquellos jóvenes que estén viviendo situaciones de vulnerabilidad social, psicológica, cultural y económica.” (Sistematización de la experiencia elaborada por el equipo directivo y docente de la institución).

- *¿Cuáles son las finalidades educativas que asume el proyecto?*

La experiencia analizada ha logrado, en parte, asumir como propias las finalidades sostenidas desde la propuesta de la CA e iniciar acciones tendientes a alcanzarlas, a partir del reconocimiento de que la educación, es una responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Coll; 2001). En donde la institución se propone construir redes sociales que cooperen en la sensibilización y el trabajo comunitario. Al promover la participación de la comunidad barrial, la familia, así como de otras instituciones escolares y actores sociales diversos, con el objetivo de involucrarlos en los procesos educativos.

Respecto a la construcción de un proyecto educativo y cultural, en el que los involucrados se perciban como verdaderos protagonistas

<sup>7</sup>El análisis de este proyecto, junto con el de otras experiencias educativas, es producto de un conjunto de tareas de investigación y formación desempeñadas por las autoras de este artículo y ha sido desarrollado en profundidad en el Trabajo Final de Licenciatura “Comunidad de Aprendizaje: desafíos a la intervención Psicopedagógica” (Astudillo, Rodés y Lisa, 2003).

(Tréllez Solís y Wilches Chau; 1998), se observa que, el surgimiento del proyecto de formación está estrechamente vinculado a las características singulares de una realidad específica, interpretada desde el modo de pensar y de la cultura propia de los sujetos. Fueron estas características las que marcaron la definición de los ejes que atraviesan la propuesta. Y la definición en la que han participado los mismos jóvenes desde sus problemáticas específicas, sus inquietudes y su idiosincrasia particular.

Además, la experiencia se fundamenta en el ideal de trabajar desde la educación por una sociedad con mayor justicia e igualdad. Y asume la responsabilidad social y comunitaria de la escuela, en la construcción del conocimiento y la formación, en torno a los valores y el accionar en la vida democrática (Yus, 1996; Zabala Vidiella, 1999; Delors, 1996, Rivarosa, 2004), a partir de la generación de una serie de cambios en los modos de pensar y actuar de los sujetos.

“El inicio de la primera etapa, se caracterizó por mucho idealismo, inconsciencia e inocencia. Propia de la etapa que uno estaba viviendo; fin de la carrera, primeros pasos en el laburo, ideales que uno, de alguna manera, mantiene y que van cambiando, uno los va adaptando, es parte del crecimiento, sin traicionarlos... y en el fondo es gastar la vida por un mundo diferente, desde lo cotidiano que uno hace, eso es lo que motivó a hacer y después del tiempo, la trayectoria, lo fue moldeando.” (Directivo de IA)

“Como sociedad debemos exigirnos repensar estructuras organizacionales y políticas que nos lleven a refundar un nuevo país, y empezar a hacernos cargo de los efectos que el sistema produjo en las franjas más desposeídas de la población. Vale subvertir la lógica: Lo que es bueno para nuestro país pobre, es bueno para Argentina” (C).

- *¿Cómo se concibe el conocimiento en el diseño curricular?*

La experiencia ha logrado en parte, recuperar un principio sostenido por la CA, el cual reclama el planteamiento de un saber escolar complejo. Que se constituya en un medio para dar respuesta a los múltiples cuestionamientos que la realidad plantea a los alumnos. A partir de un profundo análisis de la problemática social del entorno, con el objetivo de construir puentes entre conocimiento escolar y cotidiano (Zabala Vidiella, 1999; Yus, 1996).

En este caso particular, los contenidos se definen en función de problemas o necesidades vinculadas a la vida cotidiana de los jóvenes, al incorporar y revalorizar experiencias y saberes construidos en ámbitos no escolares. De este modo, se intenta incorporar a la actividad productiva, conocimientos prácticos adquiridos en instancias de la vida cotidiana, al tiempo que se recurre a diferentes fuentes y agentes educativos. Esto es posible gracias al protagonismo que asumen los jóvenes en la selección y tratamiento del contenido.

“... nos hemos puesto unos ejes muy fuertes de integración de contenidos y de actividades en función de problemas o necesidades de los chicos en relación al trabajo. Es decir, al trabajo o a los contenidos de la vida cotidiana; hacer la comida, comer, cuidar la salud, vivir en familia, y todas aquellas actividades o problemáticas del quehacer cotidiano. Y fuertemente del quehacer de la granja. Estas actividades tienen que entrar dentro de la escuela, no solamente que salgan de la escuela, sino que también tienen que entrar y salir con un nuevo significado; contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales” (Docente de IA).

“Conocimiento es todo lo que hacemos en lo cotidiano, y se labora muchísimo eso. Que hay diferentes tipos de saberes, ninguno más

importante que otro, sólo son distintos y se valoran mucho lo que es el saber popular, los saberes prácticos...” (Directivo de IA).

Con estas finalidades, la organización curricular adquiere una estructura flexible en torno a ejes transversales de contenidos (Zabala Vidiella; 1999). Mismos que intentan articular conocimientos disciplinares diversos; adecuar la propuesta educativa a la realidad de los sujetos, y articular diferentes niveles de complejidad conceptual desde los criterios de pertinencia y relevancia social del saber. De este modo, se recupera uno de los principios centrales de la educación ambiental: el abordaje integrador y holístico de las problemáticas identificadas. La tendencia a un enfoque interdisciplinar, ofrece instancias de análisis sobre conceptos de distintas ciencias y contribuye a superar modalidades rígidas, superficiales y descontextualizadas en el tratamiento del saber, aún tan vigentes en nuestras escuelas (Tenti Fanfani, 1993, Rivarosa, 2004; Pozo, 1996; Sirvent, 1966).

“ ... y la otra cosa interesante es que vamos construyendo el dibujo curricular mientras lo vamos implementando. Es decir, vamos dibujando los contenidos a medida que pasa el año debido a los imprevistos de la situación de la granja. Hay actividades de la granja, que van moldeando el perfil de la escuela. Por ejemplo, el año pasado pasamos de tener 10 o 15 animales a tener 500. Lo cual invita, a que dentro de cada materia se rediseñe el contenido para abordar todo esto de una manera diferente e integral... [...] uno se plantea que hay que dar un giro, se da cuenta y dice, no puedo entrar por acá, entonces tengo que hacerlo por otro lado. Tengo que buscar otra bibliografía, otro material, tengo que buscar otra actividad. Te obliga a entrar de otra manera, sientes que no puedes caer en la rutina, eso es casi imposible, a esto me refero con escuela diferente” (Docente).

- *¿Qué tipo de estrategias pedagógicas se construyen?*

En este proyecto, las estrategias pedagógicas se construyen, a partir de la idea de que todos los actores involucrados en el proyecto forman una “comunidad que se educa a sí misma” y se caracterizan, principalmente; por la valorización del aprendizaje vivencial en diferentes escenarios de la vida cotidiana; el reconocimiento de los alumnos como educadores que poseen un saber que es valorado y que se incluye en la propuesta educativa; la importancia de la contención afectiva y el desarrollo de la autoestima en los procesos de aprendizaje; la problematización de la realidad social de los jóvenes y la integración significativa entre educación y trabajo (Zabala Vidiella, 1999, Tenti Fanfani, 1993, Filmus, 2001; Etcheverry, 2000; Pozo, 1999; Torres, 2001; Freire, 1985).

“ ... el tema de las actitudes más soberbias de yo sé lo que tengo que darles y se los voy a dar, casi como que no existe, porque en algunos momentos ellos se transforman en los que nos educan a nosotros en un montón de cosas como si nos estuvieran dando cátedra en un montón de aspectos” (Docente de IA).

“... creo que la otra cosa interesante es que tratamos de que muchas de nuestras clases no estén adentro de la escuela, que estén afuera, todo el afuera que se pueda... hacemos laboratorio de química en la cocina, hacemos laboratorios experimentales en la granja manejando productos químicos. Trabajando con la huerta, tratamos que la parte artística sea lo más vivencial posible, desde lo que ellos pueden hacer con lo artístico en la granja, en sus casas, en el lugar donde van a bailar, donde conviven” (Docente de IA).

Se ofrecen así actividades que cuentan con el interés y motivación de los alumnos y abordan



problemas propios. Tornando más significativa la lectura dialéctica entre lo global y lo local, el pasado y el futuro, la calidad de vida y el entorno social. Esto permite a los alumnos, mayor participación en la comprensión y búsqueda de alternativas posibles y en el acercamiento de la realidad socio-ambiental al contexto de argumentación escolar (Rivarosa; 2004).

Consideramos que a través del desarrollo de ese tipo de estrategias y tratamiento curricular, se recupera una noción de aprendizaje constructivo. Pero también transformador de la escuela y su entorno, basado en la creación de sentido y el diálogo igualitario, como contrapartida de la imposición de un saber culturalmente hegemónico por parte de expertos infalibles (Freire, 1985; Flecha, 1997; Flecha y Puigvert, 2002; Imbernón, 1998; Elboj, Puigdemívil y Valls, 2002; Orellana, 2001). Al mismo tiempo se incorporan los intereses, prioridades, estilos de vida y visiones del mundo propias de cada grupo social. Al promover así un diálogo enriquecedor entre cultura escolar y cultura social, otro de los principios centrales de la propuesta de la CA.

Además, la propuesta pedagógica, presenta un especial énfasis en la promoción de la continuidad de la formación y los aprendizajes de los alumnos, a través del trabajo en la adquisición de estrategias que les permitan desarrollar la aptitud de aprender a aprender (Etcheverry, 2000; Zabala Vidiella, 1999). En este caso la meta de aprendizaje permanente, se centra en la formación productivo-laboral. Concebida como herramienta para el aprendizaje del manejo sustentable de proyectos, lo que no quiere decir que se trate de un objetivo excluyente, ya que se integran propósitos de aprendizaje continuo, referidos a diferentes ámbitos de la vida de los sujetos.

- *¿Cómo se estructura la organización institucional? ¿Qué vínculos se tejen con la comunidad?*

La estructura organizacional, se caracteriza principalmente, por ser horizontal y democrática. La estrategia comunicacional se fundamenta en el diálogo, la interacción y el consenso. La asignación de roles va rotando en función de las exigencias de las actividades y de las necesidades de los jóvenes. Las características de esta estructura, responden al objetivo de favorecer en los miembros, el desarrollo de una actitud autónoma, comprometida y participativa, que contribuya a consolidar el sentido de pertenencia y de inclusión responsable, así como de superar estructuras jerárquicas, burocráticas y verticales (Coll, 2001).

“Los martes hay una reunión de seis a ocho, en donde los educadores, los chicos... se reúnen todos. Manuel, el ingeniero agrónomo... y planteamos los problemas que hay. Los tratamos entre todos y después al mediodía los tiramos en la mesa, se los planteamos al grupo, a ver qué les parece, pero decidimos entre todos... hay amonestaciones pero lo decide el grupo ... como en el caso de que un muchacho le pegó a otro jugando al fútbol, el grupo decide qué se hace con ese chico” (Alumno de IA).

Además, se ha iniciado un proceso que tiene como finalidad, el establecimiento y la consolidación de vínculos con diversos actores e instancias educativas de la comunidad. Reconociendo así que lo educativo trasciende lo meramente escolar, e identifica diversos ámbitos de aprendizaje y proyecta en ellos actividades educativas diversas. De este modo, se responde a uno de los principios centrales del proyecto de CA: el de abrir las puertas de las escuelas a preocupaciones, necesidades y potencialidades de la comunidad, a fin de avanzar en la definición de un proyecto educacional colectivo (Coll, 2001;

Torres, 2001; Tréllez Solís y Wilches Chau, 1998; Flecha y Puigvert, 2002, Orellana, 2001).

En esta institución, a partir del reconocimiento de otros actores e instituciones, que comparten el compromiso con sectores marginados y excluidos, se promueven actividades de intercambio y participación en líneas de trabajo conjuntas; integración de espacios nacionales y locales, vínculos de formación y capacitación constantes.

“Se hizo el relevamiento, y después se hizo el diagnóstico. Los resultados, la mayoría positivos. Porque se logró lo que queríamos hacer. Se llevó eso a la gente para que conozcan el resultado y para que vean lo que hicimos, para que no digan: hicieron esto y no vienen más ... y bueno de ahí se fue viendo que muchos chicos querían hacer distintos proyectos,... parecido a lo que hacíamos acá ... salieron proyectos, el de hacer una huerta, ahí en el colegio del Aberdi... que hacen los chicos de la escuela y la gente del barrio, los padres, todos ... salió la copa de leche, apoyo escolar, deporte, los conejos, salieron muchos proyectos que vamos a ver si este año los ponemos en actividad... hay que ver cómo conseguir las cosas y avisarle a la gente que nos juntamos tal día ... organizarnos” (Alumno de IA).

En este intento por promover la apertura a nuevos espacios, adquiere una presencia importante, el trabajo sobre la vinculación con los barrios de los que provienen los jóvenes. Lo que puede relacionarse, quizás con el hecho de que el espacio barrial se constituye en un verdadero referente de pertenencia e identidad.

“... los chicos están trabajando con chicos de otras escuelas, con los chicos del barrio, estamos llevando a cabo diferentes proyectos...a mí me

preocupaba que los chicos acá trabajan todo el tiempo; cultivan, cuidan sus plantas, las quieren, tienen buenas ideas, proponen cosas para mejorar y después van a sus casas y no tienen ni una planta de lechuga, no tienen ni una planta de maíz, ves la tierra lisa, la barren, ni una plantita, ni una maceta. Si estamos trabajando con la tierra...por eso te digo que es una cultura diferente...entonces nos planteamos cómo hacer para trasladar los conocimientos, los descubrimientos, que ellos van teniendo acá a la vida del barrio, no imponerlo, sino de a poquito, ir haciéndolo” (Docente de IA).

- *Procesos y rupturas*<sup>8</sup>

Estamos ante una institución, que ha nacido ya con el ideal de constituirse en una escuela diferente. Sensible desde el inicio a problemáticas concretas, comprometida con una serie de metas y prioridades. A lo largo de su historia, se ha ido consolidando como proyecto educativo, y ha ido también asumiendo características que la diferencian de otras instituciones, que se acercan más a modelos tradicionales o clásicos de funcionamiento escolar.

Es en estas características, en las que hemos logrado advertir similitudes o puntos en común con la propuesta de CA. Por ello creemos que en muchos aspectos, ha logrado superar momentos de sensibilización, de proyección de ideales y establecimiento de prioridades de acción, y ha desarrollado acciones concretas en relación con ellas. Esto no significa, que en el proceso no se deba volver a sensibilizar acerca de necesidades no previstas, a reformular sueños o redefinir prioridades.

<sup>8</sup>El análisis efectuado en el siguiente apartado toma como referencia las fases desarrolladas por Ramón Flecha y Lidia Puigvert (2002) en la definición del proceso por el que atravesarían las escuelas en el intento de constituirse en Comunidades de Aprendizaje.

En otros aspectos, en cambio, creemos que esta experiencia se halla en una etapa más primitiva. Como en el caso de la vinculación de la escuela con la comunidad. Nos referimos, a que el Centro Educativo se convierta en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, a partir de la construcción de compromisos y espacios de participación sólidos y permanentes, a que formen parte de proyectos verdaderos.

En este momento de la historia de la institución, la concreción de este principio, tal como se enuncia no se ha consolidado aún, pero sí comienza a percibirse una sensibilización en los actores en torno al mismo, como necesidad para avanzar en el logro de sus objetivos esenciales.

De todos modos, creemos que la experiencia presentada, constituye un ejemplo significativo de que es posible comenzar a diseñar un proyecto de escuela diferente; capaz de concebirse a sí misma como proyecto colectivo y comunitario; de promover aprendizajes significativos; de planificar, anticipar acciones y de comprometerse con su propia realidad socio-ambiental; militando un proceso de desarrollo sostenible y viable (Rivarosa, 2004).

### **Consideraciones finales**

Hasta aquí hemos intentado plantear algunas de las potencialidades que el concepto de la CA presenta; como una vía al desarrollo de estrategias educativas más globales, y a través de la cual la escuela pueda constituirse en un verdadero espacio de praxis social; el compromiso con la justicia y la igualdad social a través de la promoción de la participación comunitaria; la construcción de sentido y la apropiación del conocimiento como medio para la transformación de la realidad socio ambiental.

Como primer paso, podemos comenzar a asumirnos como aprendices, y reconocer en

nosotros mismos saberes e ignorancias e intentar descubrir nuevos maestros dentro y fuera de las aulas. O quizás también, como se ha intentado en este trabajo, aproximarse a la tarea de aprender de aquellos que ya han asumido el desafío; que han salido al encuentro de sus alumnos como sujetos sociales; que se han animado a abrir las puertas de sus escuelas; que se han permitido escuchar las voces que permanecían calladas; que se han involucrado en la construcción colectiva de un proyecto diferente.

Por otra parte, no podemos dejar de reconocer que, involucrarse en la construcción de una propuesta alternativa de este tipo, supone reconocer un conjunto de riesgos; como el de generar una ficción entre articulación y participación; de que los vínculos entre escuela y comunidad, desde la propuesta de la CA, carezca de verdadero sentido educativo y, no implique compromisos reales de los actores o terminen por generar acciones asistencialistas hacia la escuela.

El riesgo existe además, en que la propuesta se reduzca la realización de acciones o experiencias aisladas que se diluyan en el tiempo, y que no contribuya a generar verdaderas transformaciones de fondo y terminen manteniendo la dirección y sentido de las prácticas educativas vigentes.

El riesgo es, finalmente, construir un concepto de educación basado en una especie de voluntarismo social, que desconozca la responsabilidad que le compete al Estado en el diseño de políticas educativas. Cuando se apuesta a redefinir responsabilidades, a través de una propuesta de CA, se refiere también a que contribuya a la verdadera consolidación de un concepto amplio de educación.

Permitamos cultivar el futuro, y dibujar espacios que no siempre dependan de lo instituido. Que desde el desorden, generen nuevas configuraciones

que den lugar a dialogar, y a construir metas que mantengan ese pensamiento proyectivo. Así como también, permita dejar abierta la posibilidad de dibujar escenarios sin armar, carente de colores y sin formas, de manera que allí se puedan escribir nuevas historias, que recuperen, cultiven e integren la diferencia” (Rivarosa, 2004: 20).

### Bibliografía

- Astudillo, C.; F. Rodés y V. Lisa (2003) *Comunidad de Aprendizaje: desafíos a la intervención psicopedagógica*. Tesis de Licenciatura. UNRC. Inédito
- Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P. (1989) “Situating Cognition and the Culture of Learning”. In: *Educational Researcher*. 18(7): 32-42.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2004) *Docentes que hacen investigación educativa*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Castells, M. (1997-1998) *La era de la información. Siglo XXI* Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Coll, C. (2001) “Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas”. En: *Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Forum Universal de las Culturas Barcelona – 2004*. Octubre. Barcelona, España.
- De Longhi, A. y Ferreira, A. (2002) “Formación docente de ciencias en Argentina. Problemáticas asociadas a su transformación”. En: *Journal of Science Education*. 3(2): 96-98.
- Delors, J. et al. (1996) “*La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*”. Santillana – UNESCO. Madrid, España.
- Duchsl, R.A. y Gitomer, D. (1991) “Epistemological perspectives on conceptual change: implications for educational practice”. In: *Journal of Research in Science Teaching*. 28(9): 839-858.
- Elboj, C., Puigdemalliv I., y Valls, R. (2002) “Reflexiones sobre un proyecto compartido”. Cuadernos de Pedagogía. N° 316.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002) *La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática*. Disponible en: [www.quadernsdigitals.net/articulos](http://www.quadernsdigitals.net/articulos). Fecha de consulta 28/10/2002.
- Etcheverry, G. (2000) “*La tragedia educativa*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Filmus, D. (1994) “*Para qué sirve la escuela*”. 3 ed. Tesis-Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.
- (2001) “*Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*”. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Flecha, R. (1997) “*Compartiendo palabras. El aprendizaje de personas adultas a través del diálogo*”. Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002) “Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”. En: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.ucsc.cl](http://www.ucsc.cl). Fecha de consulta 20/10/2002.
- Fourze, G. (1994) *Alfabetización Científica y tecnológica*. Ed. Colihue. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. 32 ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- (1994) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Furió, C.; Vilvhes, A.; Guisasola, J., y Romo, V. (2001) “Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica?”. En: *Enseñanza de las Ciencias*. 19(3): 376.
- Giroux, H. (1997) “*Cruzando límites*”. Paidós Educador. Barcelona, España.
- Habermas, J. (1987-1989) “*Teoría de la acción comunicativa I y II*”. Editorial Taurus. Barcelona, España.
- Imbernón, F. (1998) “*La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*”.

- Grao. Barcelona, España.
- Orellana, I. (2001) "La Comunidad de Aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales". En: *Tópicos en Educación Ambiental*. México. 3 (7): 43-51.
- Perkins (1992) "*La escuela inteligente*". Editorial Gedisa. Madrid, España.
- Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid, España.
- Pozo; J. I. y otros (1999) "El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje". En: *Educación Científica. Congreso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales. Formación permanente de profesores*. Universidad de Alcalá. España.
- Puiggrós, A. (1999) *Educar entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la educación del siglo XXI*. Ariel Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Rivarosa, A. (2004) "Reflexiones, lecturas y diálogos con los educadores y sus proyectos Ambientales". Conferencia Congreso de Educación Ambiental. CTERA. Unidad Turística Embalse. Córdoba.
- Rivarosa, A.; Moroni, C.; García, M. E.; Astudillo, M. "El enfoque de la cultura socio-ambiental en la innovación de los proyectos escolares". En: Vogliotti y otros (Comp.) *Publicación del Primer Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación. En tiempos de adversidad: Educación Pública*. Editorial UNRC, pp. 561-567.
- Sirvent, T. (1966) "La exclusión socio-educativa. Neoconservadurismo y pobreza". En: *Revista Propuesta Educativa*. pp. 61-76.
- (1999) *Cultura popular y participación social*. Miño y Dávila. Buenos Aires-Madrid.
- Tenti, E. (1993) "*Escuela y trabajo: Una relación necesaria pero difícil*". Ponencia presentada en el I Congreso Nacional y II Congreso Provincial e Institucional. Villa María. Córdoba.
- (1993) "*La escuela vacía. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*". 2 ed. Losada. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, R. M. (1999) "*Comunidades de Aprendizaje: una comunidad organizada para aprender*". Presentado en el Seminario de Educación Integral: articulación de proyectos y espacios de aprendizaje. CENPEC. Sao Paulo, Brasil.
- (2001) *Comunidades de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*". Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004. Octubre. Barcelona, España.
- Tréllez Solís, E. y Wilches – Chau, G. (1998) "*Educación para un futuro sostenible en América Latina y El Caribe*". Conferencia. Santa Fé de Bogotá-Lima, editorial. En: Portail Educationnel des Amériques. Collection INTERAMER 67.
- Yus, R. (1996) "*Temas transversales: hacia una nueva escuela*". Grao. Barcelona, España.
- Zabala, A. (1999) "*Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*". Grao. Barcelona, España.