

Algunas propuestas de Educación Ambiental en la escuela

Parte III: Análisis de “Expediciones de Estudio” – Una Comunidad de Aprendizaje vivencia su biorregión y construye el sentido de pertenencia a la misma

María Inés Copello | Maestra. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora Adjunta, FHCE - Opción Docencia. Profesora del Programa de Maestría y Doctorado (PPGEA) de la URG, Brasil.

Claudia Cousin | Licenciada en Geografía. Doctoranda del PPGEA (Programa de Pos Grado en Educación Ambiental) de la URG, Brasil.

Cleiva Aguiar | Licenciada en Biología. Doctoranda del PPGEA (Programa de Pos Grado en Educación Ambiental) de la URG, Brasil.

«Es evidente que el sentimiento, la intuición, la emoción, la vivencia y la experiencia nos guían en la idea de construir un futuro a partir de la realidad de cada día. El sentido, nuestro sentido y el de los demás se hace y se rehace en el caminar. El sentido no se da, ni se traspasa, ni se impone. El sentido es el motor del proceso y es peculiar a cada proceso. La capacidad de atribuir sentido a un nuevo entorno se fundamenta en el sentido que conseguimos dar a nuestra propia experiencia, así como en la capacidad de criticar los sentidos y los sinsentidos de una sociedad esquematizada, jerárquica, impositiva y violenta.»

Francisco Gutiérrez (2002)

Llegamos al tercer trabajo de la serie anunciada. En él vamos a compartir fragmentos de reflexiones y experiencias didácticas, nuevamente centrados en el campo de la Educación Ambiental. Ellas surgen de un trabajo docente de “Expediciones de Estudio” realizadas a lo largo de cinco años, vinculadas a la enseñanza

y al aprendizaje interdisciplinar de conocimientos de Geografía, Ciencias Naturales, Matemática, Historia, Antropología, Artes. Al realizar la maestría en Educación Ambiental, Claudia toma, como foco de su investigación, ese trabajo del cual guarda numerosos registros. El análisis y discusión del mismo lleva a vincularlo con las concepciones de *biorregionalismo* y el *sentido de pertenencia* a una biorregión, así como a visualizar la configuración de los grupos-clase trabajando como una *Comunidad de Aprendizaje*. Estos referenciales teóricos se vinculan con la concepción global de Educación Ambiental.

Vamos a continuar trabajando de acuerdo a lo establecido: compartir aspectos concretos de una experiencia educativa e irles entrelazando reflexiones de cuño teórico que fundamenten las actividades realizadas en el marco de la Educación Ambiental. Y terminamos esta introducción del modo ya establecido, reiterando la invitación para que se aplique todo o algo de lo presentado y que seamos contactados para establecer un diálogo entre interlocutores.

¿Qué son y qué se proponen las Expediciones de Estudio?



En los médanos, la Comunidad de Aprendizaje; en un primer plano, el ómnibus que les transporta; a lo lejos, la ciudad donde viven.

Las Expediciones de Estudio son entendidas como situaciones pedagógicas que proponen contribuir a la comprensión de un ambiente natural-geográfico-matemático-histórico-artístico a través de la participación en una salida (expedición), donde se establece una relación profunda, diversificada, crítica, vivencial, de interacción con ese ambiente. Además, esa interacción no se vive de forma individual, sino compartiéndola como parte de un grupo cooperativo, solidario y participativo. Ese grupo, que denominamos Comunidad de Aprendizaje, está integrado por un grupo de estudiantes (grupo-clase), su(s) maestro(s)¹, los habitantes del lugar con quienes se van estableciendo relaciones e, incluso, personas que se vinculan a la expedición de forma circunstancial, por ejemplo, el chofer del vehículo que les transporta o el encargado de aquel almacén donde se detienen para comprar un poco más de agua fresca.

La discusión sobre qué se proponen las Expediciones de Estudio la iniciamos haciendo referencia a una “historia de vida”, la de Claudia, que constituyó, más allá de los aprendizajes académicos, el motor que impulsó esta experiencia docente.

«Cuando cursaba sexto año de primaria, tuve una experiencia negativa en los estudios de geografía. La profesora² los trabajaba de forma muy académica y yo no entendía el significado

de todo ello. Mi estrategia “para salirme bien” en el curso era memorizar sin entender: ¡Eso me dejaba indignada! Se explicaba la importancia del Puerto de Santos para el Brasil y yo no conseguía entender ni siquiera la importancia del puerto de Río Grande, mi ciudad. Ni hablar de los conceptos de llano, pampa, sierra, cuchilla, montaña, depresión. Aquellas palabras nada decían para mí, la solución que encontraba era inventar ayudas nemotécnicas para poder escribirlas en las respuestas de las pruebas. Cierta día, viajando con mi familia, percibí que el relieve del lugar que visitábamos (Gramado-RS) era algo absolutamente diferente del paisaje totalmente plano de la ciudad donde vivía. Recuerdo cómo me asustó y emocionó participar de aquella aventura que guiaba mi padre, al volante del auto que nos conducía, por una ruta de caminos con curvas constantes y la visión de un paisaje de precipicios, muy asustadores pero hermosísimos. Compartí mi asombro. A partir de una respuesta cotidiana, de un diálogo padre-hija en aquella situación de recreación y de respuesta dada sin dejar de prestar mucha atención al volante, se produjo “un clic” en mi mente. Encontré respuestas que buscaba y pude comprender conceptos escolares hasta entonces memorizados de forma no comprensiva. Aquella vivencia fue tan profunda que hoy la incluyo como motivadora de mi compromiso de orientar un proceso de aprendizaje significativo y relevante en mis clases. Localizo dentro de este contexto los emprendimientos que organicé al actuar como profesora de geografía de estudiantes de secundaria.»

Para posibilitar la construcción del conocimiento sobre el contexto local se organizan Expediciones de Estudio. Los itinerarios contemplan espacios urbanos, agrarios-rurales y reservas naturales del municipio, localizaciones importantes para la discusión y comprensión de la región. Se elaboran planes-guía flexibles de la expedición. En muchos momentos, los estudiantes que viven en los lugares visitados contribuyen mostrando al grupo aspectos que las educadoras desconocen y, por lo tanto, no constan en

¹ Considerando el ámbito de los principales lectores de esta revista, hablamos de maestro(s). En la experiencia original que vamos a relatar se trata de un grupo interdisciplinar de profesores de diferentes áreas del conocimiento y estudiantes de secundaria. Entendemos que las reflexiones que se harán son igualmente válidas para ser aplicadas a ambas situaciones. El maestro, por su formación y desempeño como uni-docente interdisciplinar, puede asumir la actuación que realiza el equipo de profesores secundarios.

² En Brasil, a partir del quinto año, la enseñanza es por áreas con profesores especialistas en cada conocimiento.

el plan inicial. Este modo de acción, reflexionamos a la luz de teorías educativas, rompe con posturas dogmáticas y enyesadas que apuestan a la linealidad de las acciones educativas. Se entiende el proceso educativo abierto, posibilitando contribuciones de alumnos, de miembros de la comunidad. Como propone Orellana (2002), los estudiantes colaboran activamente, son sujetos del proceso y, con la mediación del maestro, pueden desencadenar momentos del trabajo. Hablamos de una Comunidad de Aprendizaje en la cual todos sus miembros determinan acciones y las re-orientan, siempre en diálogo reflexivo con el maestro que tiene un reconocido papel de mediador y orientador. La misma autora, apoyada en Vygotski, enfatiza que es importante considerar la construcción del conocimiento como un proceso de inter-relación entre las personas en los procesos sociales en los cuales actúan y, por consecuencia, abordar la educación considerando sus lazos indisociables con las realidades sociales, culturales, históricas. Solo a partir de esa construcción del pensamiento, de forma inter-específica, se dará la construcción intra-específica, incorporada por cada uno de aquellos que, habiendo participado de la vivencia grupal, ahora la (re)construyen a nivel personal.

El proceso educativo no queda resumido al espacio del edificio escolar, la escuela se concibe ampliada e integrada a la comunidad y al espacio donde se localiza, a lo urbano, a lo agrario, a lo rural, a las reservas naturales e históricas, etc. Por eso el trabajo de campo se constituye en una alternativa que al mismo tiempo de permitir rupturas de rutinas, posibilita, de forma atractiva y sugerente, la vivencia *in loco* de situaciones que favorecen el aprendizaje. Así, se sustituyen momentos de interlocuciones entre ideas y conceptos abstractos, eminentemente teóricos, por situaciones reales desencadenadoras de un aprendizaje significativo y relevante. El alumno se envuelve en un proceso que se relaciona con su experiencia de vida y los conocimientos ya existentes adquieren nueva profundidad y riqueza (García, 1998).

Al realizar un análisis de carácter investigativo sobre las características y el valor de las Expediciones de Estudio, se estructura un marco teórico centrado en las Teorías Biorregional y de Comunidades de Aprendizaje. Se establece como objetivo de esa investigación:

*“Comprender cómo el trabajo de campo puede contribuir a la construcción del sentido de pertenencia a través de vivencias **in loco**, valorizando el espacio y orientando una construcción significativa de concepciones, valores y actitudes”.* Se parte de la premisa de que el individuo que tiene capacidad de entender y discutir el contexto local podrá resignificar teorías implícitas sobre la biorregión y así llegar a construir un sentimiento de pertenencia a la misma.

Algunos apuntes sobre las Expediciones de Estudio de la Comunidad de Aprendizaje de Río Grande



Vista aérea: Ciudad de Río Grande a las márgenes de la Lagoa dos Patos y Saco da Mangueira.

Las Expediciones de Estudio, detenidamente planeadas por las profesoras, se convertían durante su realización en un espacio vivencial construido de forma colectiva. Por eso, las numerosas expediciones realizadas a lo largo de cinco años, más allá de un plan similar, se constituyeron en espacios únicos de características que diferencian con claridad a cada una de ellas. Y el proceso de aprendizaje, empezado en las reflexiones anteriores a la misma, se continuaba al subir al ómnibus. La expedición dura todo un día. Sale del local escolar y, lentamente, va recorriendo, según un plan previo, los espacios urbanos próximos para luego alejarse para diferentes puntos del municipio de características muy diversificadas. Cada lugar destacado es objeto de una detención, conversaciones, intercambio de ideas, informaciones, reflexiones. Monumentos, plazas, edificios históricos de la ciudad, serán puntos del trabajo a la salida y a la llegada.

El trabajo iniciado en la Expedición continúa en la sala de clase

En la escuela, ya en la primera clase posterior a la expedición se realiza una discusión con los estudiantes sobre las vivencias. Durante la discusión se establece un diálogo donde todos, agentes y sujetos participantes de la Comunidad de Aprendizaje (Orellana, 2002) cambian ideas,

aclaran dudas con relación a los conocimientos trabajados, a los lugares vividos.

Ese debate oral es origen de producciones textuales:

- 1) Se construyen **Informes** apoyados en los **Diarios de Campo** elaborados durante la expedición, en los conocimientos construidos durante la misma y con los fundamentos teóricos discutidos en sala de clase. En este texto, los alumnos describen el espacio estudiado y disertan sobre las percepciones recogidas respecto a la relación entre el hombre y la naturaleza. Al producirse este encuentro entre las vivencias de la expedición y las teorías, surgen nuevas preguntas. Se acuerda que en los informes se anoten todas esas preguntas así como otras reflexiones. El informe incluye también una evaluación de la expedición, donde se apuntan los aspectos positivos y los aspectos negativos de la misma.
- 2) La segunda actividad textual, también basada en los Diarios de Campo, es la elaboración de un **texto de carácter reflexivo** sobre las vivencias y su conexión con conceptos estudiados en sala de clase.
- 3) Los estudiantes escriben **cartas**. En ellas cuentan a sus destinatarios (familiares, amigos, políticos, profesores, los alumnos del próximo año, isleños, administradora del Eco-museo, vendedores de la Terminal de frutas y verduras) sobre la Expedición. La idea es compartir la experiencia vivida y los aprendizajes construidos.
- 4) Esta actividad en sus inicios fue propuesta por los alumnos. Consiste en la confección de dibujos libres, tanto en la forma como en el tema, donde de forma gráfica se van construyendo aprendizajes altamente significativos sobre diversos aspectos que han despertado la atención.

Este conjunto de actividades contribuye a solidificar aprendizajes, se desarrollan habilidades de lecto-escritura, cognitivas, artísticas e, incluso se produce un movimiento de apertura del proceso de enseñanza y aprendizaje hacia una comunidad mayor. De esta manera se busca validar el trabajo como herramienta que contribuya a despertar un sentido de pertenencia crítico a la biorregión, comprometido tanto con la preservación de lo valioso como con la superación de lo censurable.

«...durante la expedición observé muchas cosas equivocadas, pero que podemos cambiar. Por ejemplo, cuando estuvimos en los médanos observé latas tiradas allí. Los médanos son muy importantes pues, además de servir de barrera y protección, ellos sirven de soporte para una vasta vegetación y para animales que se alimentan allí...»



Casa y huerta en la isla de los Marineros.

«...Para mí la expedición de estudios fue una forma de enseñanza más interactiva, dinámica, práctica, actualizada. Vi la realidad como ella se encuentra. Y ello me llevó a pensar y sacar mis propias conclusiones. La forma de enseñar fue más atractiva y eficiente. Además vimos en la práctica, teorías que habíamos discutido en clase...»

Las expediciones permiten la vivencia de la interdisciplinariedad. Este concepto lo entendemos superando la idea de articulación entre disciplinas y áreas de conocimiento. Lo vinculamos a la intersubjetividad, una interdisciplinariedad que solo se concreta si existe la apuesta de considerar al Otro. Dicho de otra forma, en el trabajo en colectividad consideramos al Otro en sus teorías, creencias, valores. Sato (2002) destaca que para desarrollar un trabajo interdisciplinar es necesario reagrupar las disciplinas que irán a participar de la propuesta didáctica, considerar la comunicación entre los profesores y alumnos, y equilibrar las diferentes áreas del conocimiento en la perspectiva de elaborar un marco conceptual común que permita la articulación. Una clase práctica que sale del contexto tradicional del salón de clase y rompe con el

modelo dominante de enseñanza y aprendizaje es una excelente oportunidad para este enfoque interdisciplinar. Incluso en las cartas de los alumnos aparecen algunas evidencias sobre la vivencia de un trabajo en este sentido.

«...Pienso que un trabajo bueno se da por la suma (teoría+práctica). Y a través de esta expedición tuvimos la oportunidad de conocer y relacionar lo que hasta ahora solo eran teorías de ecología, ecosistema, educación ambiental, problemas ambientales, agricultura... Vimos cosas muy importantes para nuestra formación moral, social, cultural...»

Reflexiones sobre la fundamentación del trabajo

El trabajo de las Expediciones de Estudio ya se venía realizando en los últimos cinco años, cuando se elabora el propósito de analizarlas a la luz de referentes teóricos. Ese análisis se agrupa bajo dos grandes categorías:

- 1) Los paisajes construidos por una Comunidad de Aprendizaje en los escenarios viajados.
- 2) Resignificación fenomenológica: el movimiento en dirección a la pertenencia.

Ambas categorías de análisis se entrecruzan y complementan: el movimiento en dirección al sentido de pertenencia se vincula a que los alumnos pasan a percibirse como una comunidad que aprende junto a un conocimiento de carácter interdisciplinar en relación a su espacio de vida. Ellos comprenden la biorregión, sintiéndose integrantes del espacio en estudio. La relación que se establece entre el yo y el mundo es superada por la integración del yo, del Otro y del mundo.

También es importante expresar que el aprendizaje no es “mágico”. Es resultado del trabajo en un proceso que supone la existencia de quien quiera comprender el mundo, de quien quiera mediar esa construcción y ese propio mundo. Mundo este, que muda constantemente, que produce novedades, que se reconstruye en otras bases. En fin, un mundo que es nuestra propia vida.

El aprendizaje resulta, entonces, de los encuentros entre sujetos que quieren aprender y enseñar, mediatizados por un ambiente, natural, construido, social. En esta visión, el aprendizaje es la búsqueda de la comprensión de la sociedad

y de la naturaleza en sus relaciones y en sus trayectorias que son sociales. Partiendo de este principio se propone un proceso educativo de carácter ambiental. Se parte de la premisa de que, en el ambiente escolar, la interacción entre profesores, estudiantes y demás integrantes de esa comunidad lleva a alcanzar nuevos niveles de desarrollo intelectual que amplían las estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto se vincula a repensar ideas, valores, concepciones de mundo; esto lleva a repensar el espacio, redireccionar la actuación como agente transformador de la realidad. Se asiste a un proceso continuo de desarrollo del intelecto y de la emoción. La Educación Ambiental puede y debe contribuir a la reorganización de condiciones que impliquen una vida más sustentable. Y para eso es preciso, entre otras cosas, que la práctica de la enseñanza y del aprendizaje esté inserta en la realidad próxima de la comunidad escolar, en su contexto regional, nacional e internacional, con sus elementos conflictivos y antagónicos.

Grün (2002) considera el ambiente como un texto a ser interpretado. Para este autor, en una visión biorregional es posible contemplar lo local, lo regional, todo aquello que está próximo, y no apenas tener una visión abstracta del lugar. Dice que el biorregionalismo pregona el desarrollo de valores comunitarios de cooperación, participación, solidaridad, reciprocidad. La visión básica de lo biorregional es que viviéndose más próximo de la tierra, el individuo desenvolverá también una relación más próxima con la comunidad. De allí, la relación estrecha y entrelazada de vivenciar el aprendizaje en el seno de una Comunidad de Aprendizaje y desarrollar valores de pertenencia biorregionales. ☺

Referencias bibliográficas

- GARCÍA, José Eduardo (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Diada Editora. Colección: Investigación y Enseñanza. Serie: Fundamentos N° 8.
- GRÜN, Mauro (2002): “Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental” en L. Sauvê; I. Orellana; M. Sato (dirs.): *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre*, Tomo I, pp. 91-99. Montréal: ERE-UQAM.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz (2002): *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez.
- ORELLANA, Isabel (2002): “La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertenencia en educación ambiental” en L. Sauvê; I. Orellana; M. Sato (dirs.): *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement. D'une Amérique à l'autre*, Tomo II, pp. 221-231. Montréal: ERE-UQAM.
- SATO, Michèle (2002): *Educação Ambiental*. São Carlos: RiMa.