

LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE : DEFINIENDO SUS FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS Y SU PERTINENCIA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Isabel Orellana

En el contexto de profunda crisis socioambiental y de los males asociados a un orden mundial dominado por los intereses de mercado, ante el individualismo creciente, la desmotivación, la apatía y la pérdida de compromiso y de significación que lo acompañan, emerge la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje abriendo nuevas perspectivas educativas, particularmente en educación ambiental. Esta estrategia, basada en los principios de la construcción social del conocimiento, propone la integración de diversos enfoques pedagógicos complementarios para desarrollar un proceso de aprendizaje basado en la sinergia de un grupo organizado, en la participación activa, la cooperación, el diálogo de saberes, la complementariedad, la negociación y el compromiso en una acción reflexiva común, enraizada en la realidad del medio de vida. En este proceso se pretende generar un saber-ser, un saber-hacer y un saber-vivir-juntos solidaria y responsablemente, recreando un nuevo vínculo con el medio ambiente, medio de vida.

La necesidad de recrear las relaciones con el medio ambiente, el medio de vida

La red de relaciones que el ser humano teje con el medio ambiente y el medio de vida compartido (figura 1), es producto de una multiplicidad y diversidad de factores, ecológicos, culturales, espirituales, afectivos... . Sin embargo, por sobre todos ellos cada vez más se imponen los factores socioeconómicos, determinando las tendencias dominantes de estas relaciones. El crecimiento desenfrenado, que Perez de Cuellar (1996) califica de “sin alma”, producto del progreso del capitalismo exacerbado (Sauvé, 2000 ; Orellana y Fauteux, 1998), revela el impacto que los intereses asociados a este orden mundial, de rentabilidad, ganancia, acumulación de capital y de poder, tienen sobre el medio ambiente y la calidad de vida, causando una degradación, en ciertos casos, irreversible; la crisis ambiental es, antes que nada, ya sin lugar a dudas, una crisis social. “Las ruinas” de ese tipo de desarrollo son puestas en evidencia (Sachs et Esteva, 1996). Esta noción de desarrollo ha alienado al ser humano de su naturaleza original y esencial (Sauvé, 1997) y lo ha llevado a establecer, a través de las sociedades, relaciones que se han revelado destructoras para el medio biofísico, degradándolo, contaminándolo, agotando sus recursos, reduciendo la biodiversidad, pero también haciendo desaparecer, desintegrando y despreciando las culturas y sus saberes milenarios. Es más, en este complejo proceso de cambios contemporáneos, la ideología dominante de mercado dicta las

nuevas reglas de un mundo globalizado e impone soluciones, mercantiles, a los problemas educativos (Petrella, 2000; Apple, 1999; Schaeffer, 1997).

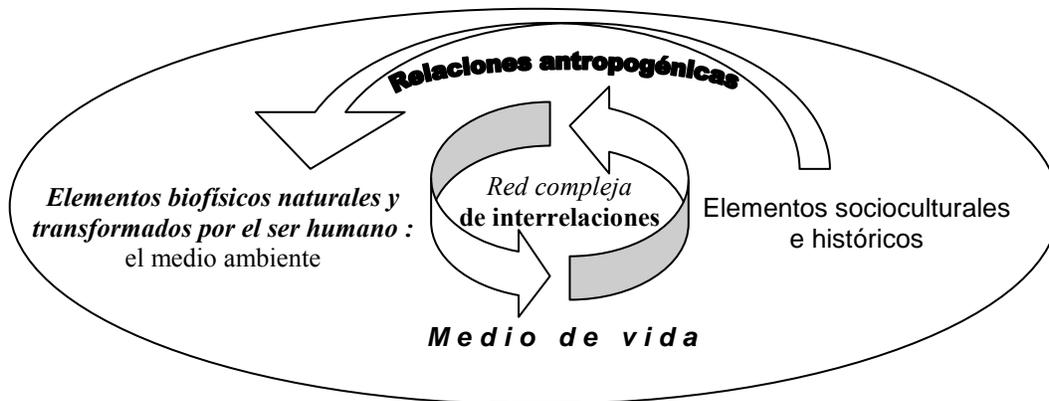


Figura 1. El medio de vida: un complejo conjunto formado por el medio ambiente, los elementos socioculturales e históricos y sus relaciones.

Dentro de esta compleja situación surgen nuevas reflexiones sobre la importancia del medio ambiente, siendo éste indisoluble de la vida misma y de la diversidad y además, una fuente inagotable de aprendizaje para el ser humano y la sociedad. Cuando afirmamos que el medio ambiente es vital para la existencia humana (y para todos los seres vivos), nos parece repetir una constatación evidente, sin embargo, *la pulsión de vida que anima al universo* (Reeves, 1986: 20) hace frente a un modo de organización y de funcionamiento de la sociedad que pone en peligro su existencia misma, perdiendo peligrosamente de vista esta evidencia. Nos vemos entonces confrontados a uno de los desafíos contemporáneos más difíciles y complejos : repensar y reconstruir los vínculos que el ser humano desarrolla, mediante la sociedad, con el medio ambiente y con el medio de vida. Esta preocupación crucial es la que anima la educación ambiental, dimensión fundamental de la educación global, que adquiere ante el contexto actual una relevancia indiscutible.

El socioconstructivismo y la teoría crítica : un marco epistemológico para la comunidad de aprendizaje en educación ambiental

La complejidad del desafío llama a investigadores y practicantes de las áreas más diversas de intervención a una búsqueda incesante de enfoques, estrategias y metodologías que contribuyan a hacer contrapeso a la inadecuación de las soluciones ya prescritas frente a los desafíos contemporáneos y a las dificultades de tornar el aprendizaje motivante, estimulante, gratificante y contextualmente pertinente. Ya no se trata de acumular nuevos saberes, lo que en una época fue considerado la clave del “progreso”, sino que de construir saberes que sean significativos, que contribuyan a cambiar actitudes y comportamientos individuales y colectivos que permitan frenar las tendencias destructivas y recrear nuevas relaciones con el medio de vida. En ese sentido, *la educación*, como lo plantean Delors (1996) y Mandela (1994), *constituye una de las armas más poderosas para modelar el futuro, para cambiar el mundo*, ella aparece como *un factor clave de cambio social* (Faure, 1972; Fondation pour le progrès de l’homme, 1997). Y la educación ambiental, como dimensión esencial de ésta, por su especificidad, su finalidad y los procesos que desencadena, constituye un importante factor de cambios ambientales, educativos, y pedagógicos (Sauvé, 1997a, 2000). Ella persigue buscar soluciones adecuadas a las problemáticas ambientales tomando en cuenta su vínculo estrecho con las problemáticas sociales, lo que requiere estimular el pensamiento crítico y la creatividad, el compromiso y la responsabilidad, para construir nuevos valores esenciales (Sauvé, 1997 ; Fien, 1993; Greenall Gough, 1993) y contribuir a la concepción de nuevas formas sociales, siendo la sociedad, como mediadora, determinante en las relaciones que se tejen con el medio de vida. La dimensión social es efectivamente clave en el proceso de génesis del saber, ésta se produce en la compleja relación de reciprocidad que el ser humano desarrolla con el mundo, en la cual la práctica social es un elemento crucial (Freire, 1970). Es en esta relación que se forjan nuevas formas de actuar y de interactuar de la comunidad humana con el medio de vida, por medio de sus diversas formas de organización. Piaget y Vygotsky, revelaron el rol activo y estructurante que juega el ser humano en ese proceso, Piaget (1983) destacaba principalmente el rol del actuar individual, mientras que Vygotsky (1978) se concentraba sobre la dimensión social de ese actuar. Estos estudios ponen en evidencia la importancia de considerar la construcción de conocimientos como un proceso de interrelación entre las personas y los procesos sociales en los cuales éstas

actúan, y por consecuencia, de abordar la educación considerando su lazo indisoluble con las realidades sociales, culturales e históricas.

La construcción social del conocimiento es uno de los principios básicos en el cual se apoya la teoría de la comunidad de aprendizaje. Se pretende así recrear la noción de dialogicidad a la base de los procesos educativos y de crear condiciones estimulantes y significativas de aprendizaje, para romper la *anomia* (Durkheim, 1895) del contexto social contemporáneo, es decir, su falta de vínculos, de relaciones significativas y estructurantes y de valores comunes, para generar un saber-ser, un saber-hacer y un saber-vivir-juntos, solidaria y responsablemente. Es en la necesidad de repensar los procesos educativos hacia estos objetivos que surge la idea misma de comunidad de aprendizaje y que se revela su pertinencia en educación ambiental, interesando a investigadores y practicantes de áreas como la filosofía, la sociología, la educación, la psicología, y cuyos esfuerzos de clarificación de este concepto se han manifestado en forma creciente particularmente a fines del siglo XX.

La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje se inspira de múltiples prácticas educativas, entre las cuales las experiencias de la *Escuela como centro social*, iniciadas por Dewey en Chicago en 1896¹, del *Colegio Experimental* de Meiklejohn de la University of Wisconsin en 1927², de la red de Colegios comunitarios iniciada en los años 20 en Estados Unidos³, de la educación popular⁴, de la educación comunitaria⁵ y de la educación de adultos⁶

¹ Uno de los principios fundamentales de este proyecto es aprender *en, con y para* la comunidad.

² Además de integrar el legado de Dewey, Meiklejohn promueve la integración de saberes proponiendo vincular los aprendizajes a la realidad de los educandos, y creando condiciones para que éstos se transformen en protagonistas y responsables de sus procesos de aprendizaje.

³ Esta red propone procesos de aprendizaje desarrollados en asociación entre la escuela y la comunidad, en cooperación, compartiendo recursos y saberes, tomando en cuenta los contextos específicos de la realidad. Ella promueve el desarrollo del sentimiento de comunidad.

⁴ Este tipo de educación promueve prácticas de aprendizaje democráticas, participativas y comprometidas con el desarrollo de las comunidades y el cambio social, desarrollando capacidades de análisis crítico ante los sistemas establecidos.

⁵ La educación comunitaria aborda las personas como seres que son social, económica, ecológica y políticamente activos y que como tales, tienen el desafío de integrar esas dimensiones en los procesos de aprendizaje hacia una responsabilización individual y colectiva.

(Orellana, 2001a). Ella retiene et integra los principales fundamentos de estas prácticas : el enfoque comunitario, la participación, la cooperación, la interdisciplinariedad, la resolución de problemas, el vínculo esencial entre procesos educativos y realidades sociales, el aprendizaje reflexivo en la acción, el enfoque democrático. Retiene igualmente la noción de comunidad, rescatando sus valores esenciales y su rol de mediadora entre la persona y la sociedad. La comunidad de aprendizaje aparece asociada a la necesidad de construcción *de espacios de libertad*, como los califica Reeves (1990).

Una dinámica común en la red de nociones de la comunidad de aprendizaje : la relación dialógica

De estas prácticas educativas y del principio común de construcción social del conocimiento⁷, la comunidad de aprendizaje pone un énfasis particular en la noción de relación dialógica originaria asociada a la disputa, la discusión y la confrontación dialéctica promovidas en la antigüedad por Aristóteles, Sócrates y otros filósofos griegos, y que son retomadas, entre otros, por Buber (1947) y más tarde Freire (1970). Para estos, la relación dialógica es la esencia de la educación. Freire (1998) aborda el diálogo incluyendo sus dos dimensiones dialécticamente interligadas e indisolubles : la reflexión y la práctica, a las que Gadotti (1998) asocia una problematización, revelando de esta forma la necesidad de una integración de saberes. De un punto de vista hermenéutico se trata de asegurar la intersubjetividad de la comprensión de la comunicación, clave del diálogo, sin perder de vista el contexto cultural en el cual ésta se forja. La teoría del actuar comunicacional de Habermas (1987) se revela en estos propósitos. En contexto de comunidad de aprendizaje, el diálogo aparece igualmente como un acto creativo que responde a la búsqueda incesante del ser humano de vías que conducen hacia la gestación de lo que es nuevo (MacLaren, 1997). Este acto creativo es estimulado por el proceso de integración de saberes de diversos tipos y vinculado a la ruina de la certeza, que es percibida como el desencadenador de la creatividad y del pensamiento (Orellana, 1996) y como el motor para la búsqueda de soluciones a los problemas.

⁶ Uno de sus principios fundamentales es el concebir la educación como un proceso permanente y continuo a través de toda la vida.

⁷ La educación, no es más concebida, según esta óptica, como un proceso de transmisión de conocimientos, sino que de construcción.

Estas consideraciones forman parte de la visión global en la que se enmarca la comunidad de aprendizaje, en la que ésta aparece como un eslabón que constituye la unidad funcional dentro de un proceso educativo permanente y continuo, que interpela una responsabilidad global e integra tres niveles de estructuración social (Orellana, 2001) (figura 2) : la comunidad de aprendizaje, la comunidad educativa y su marco global, la sociedad educativa, esta última ya presentada, entre otros, por Schön (1971), Faure (1972) y Ranson (1994). Estos conceptos nacen en el marco de nuevas ópticas que enfrentan, como apunta Grün (1996) la visión cartesiana fragmentaria, reduccionista y mecanicista para dar lugar a una visión compleja, holística, viva y orgánica.

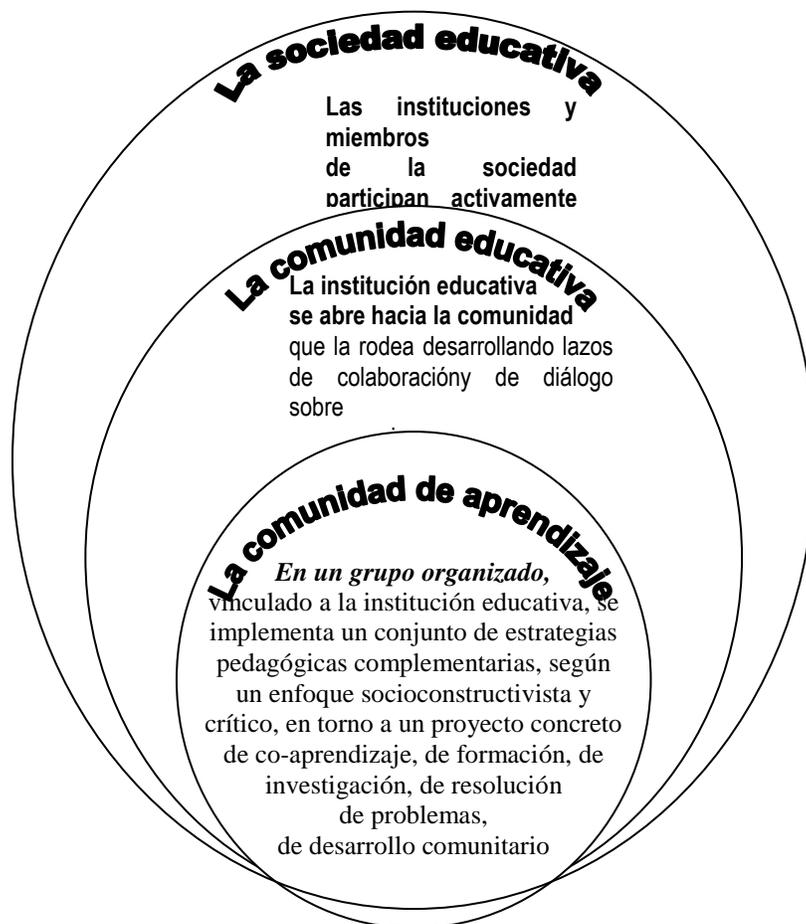


Figura 2. La red de nociones asociadas a la comunidad de aprendizaje

Diversidad de nominaciones y polisemia de conceptos de la comunidad de aprendizaje

Las experiencias de comunidad de aprendizaje son relativamente recientes y aún lo son más los escritos que pretenden definirla. En ellos se revelan diversos campos de intervención, entre ellos, la educación primaria, secundaria o universitaria, la capacitación en el medio del trabajo, la investigación, el desarrollo comunitario, la formación profesional continua.

Una serie de nuevos términos han sido empleados para nombrar estas prácticas, que vemos converger por sus bases epistemológicas y principales enfoques pedagógicos. Mis investigaciones me han permitido identificar las diversas apelaciones siguientes: la *community of practice* (Wenger, 1998; Brown y Duguid, 1991) y su equivalente en francés, la *communauté de pratique* (Benoît, 2000a), la *community of learners* (Kenneth, 1997 ; McCaleb, 1994), la *learning community* (Chambers; 1998; Clark, 1996; Sergiovanni, 1994; Gabelnick *et al.*, 1990), la *communauté d'apprentissage* (Grégoire, 1997; Desjardins, 1995), la *collaborative community* (Potapchuk y Polk, 1994), la *community of inquiry* (Wells, 1994), la comunidad de indagación (Vicuña Navarro, 1994) y sus equivalentes en inglés, la *research community* (Lipman, 1992), en francés, la *communauté de recherche* (Lipman, 1996, Poirier, 1993), en portugués, la *comunidade de investigação*, (Strobel, 1998; Sharp, 1998; Lipman, 1990), las *open learning communities* (Learning Without Frontiers, 1999a, b; Zimmer *et al.*, 1998; Schnüttgen, 1997; Manish, 1997; Visser y Manish, 1996;), la *dynamic learning community* (Wilson y Ryder, 1999), la *transforming learning communities* (Andersen y Tiessen, 1999) y la *learning organization* (Garratt, 1994; Senge, 1990; Handy, 1986; Argyris y Shön, 1978).

Todos estos conceptos tienen como noción central la comunidad de aprendizaje y pueden presentar características comunes en cuanto a la estructura, la organización o las estrategias pedagógicas específicas. Sin embargo, cada uno de ellos tiene sus particularidades. Algunos de estos conceptos abordan la comunidad de aprendizaje principalmente como estructura y otros, como proceso (Gregoire, 1997). Aunque estas dos perspectivas son evidentemente complementarias, su identificación permite clarificar la complejidad de la comunidad de aprendizaje. Como estructura organizacional, ésta se crea premeditadamente en función de los objetivos de un proyecto común, de su duración y lugar de realización. Sus reglas de funcionamiento se determinan consecuentemente con ello. Esta estructura puede ser adoptada por instituciones que la implementan como nueva forma de organización pedagógica en estructuras ya existentes como la clase, la escuela, la facultad, la unidad o la sección de trabajo, el organismo comunitario. Otros ponen sobre todo énfasis en el proceso de aprendizaje, refiriéndose en primer lugar a los procesos dialógicos de co-adquisición y de co-construcción de conocimientos, de aprendizaje e investigación, a la co-participación, la cooperación, al diálogo de saberes y la interdisciplinariedad, a la pedagogía de proyectos, a la resolución de problemas comunitarios, a la red de interrelaciones personales, profesionales, educativas, pedagógicas, ambientales que se tejen, al enfoque sistémico y holístico.

Entre las principales características de las prácticas mencionadas, algunas revelan la importancia de explotar el potencial educativo de grupos ya existentes que efectúan actividades comunes (*communities of practice*) acentuando el efecto sinérgico y complementario en la construcción de sentido y de identidad; otros valoran las perspectivas de asociar en un equipo procesos colaborativos de investigación y de formación. El desarrollo del pensamiento crítico, del razonamiento colectivo, los vínculos entre la investigación y la práctica son puestos en evidencia (*community of inquiry*), así como el desarrollo de una visión holística y crítica de la realidad, del

lugar que ocupa cada uno y de las interrelaciones (comunidad de indagación, *research community*, *communauté de recherche*, *comunidade de investigação*). El potencial del co-aprendizaje en el desarrollo de una acción reflexiva es por otra parte valorizado (Argyris y Shön, 1978), así como la importancia de vincular la acción reflexiva a las problemáticas sociales, para contribuir a buscarles soluciones, participando en procesos de desarrollo local (McCaleb, 1994; Sergiovanni, 1994; Gabelnick *et al.*, 1990), valorizando su potencial de transformación y de cambio (Andersen y Tiessen, 1999). Se plantea, en otros casos, el interés de hacer converger los esfuerzos educativos de diversos medios en un espíritu de colaboración, de sinergia y de complementariedad por un desarrollo integral de las personas de manera de adecuar los aprendizajes a los desafíos contemporáneos (Learning Without Frontiers, 1999; Visser y Manish, 1996), y de aprender a resolver los problemas comunes, particularmente los problemas comunitarios, desarrollando procesos colaborativos de adquisición de competencias (Potapchuk y Polk, 1994).

La comunidad de aprendizaje, una macro estrategia pedagógica

Analizando estos alcances e integrando los diferentes enfoques que de ellos se desprenden, hemos podido formular una definición global. Según ésta, la comunidad de aprendizaje puede ser entendida como una estrategia pedagógica marco, que desde una visión socioconstructivista y crítica, integra un conjunto de enfoques y estrategias pedagógicas específicas y complementarias que tienden a favorecer el co-aprendizaje, y cuya implementación se apoya en un grupo de personas que se asocian en torno a un objetivo común de aprendizaje, en una dinámica de diálogo, para aprender juntos, para resolver un problema que los preocupa o para construir un proyecto común (Orellana, 2001a).

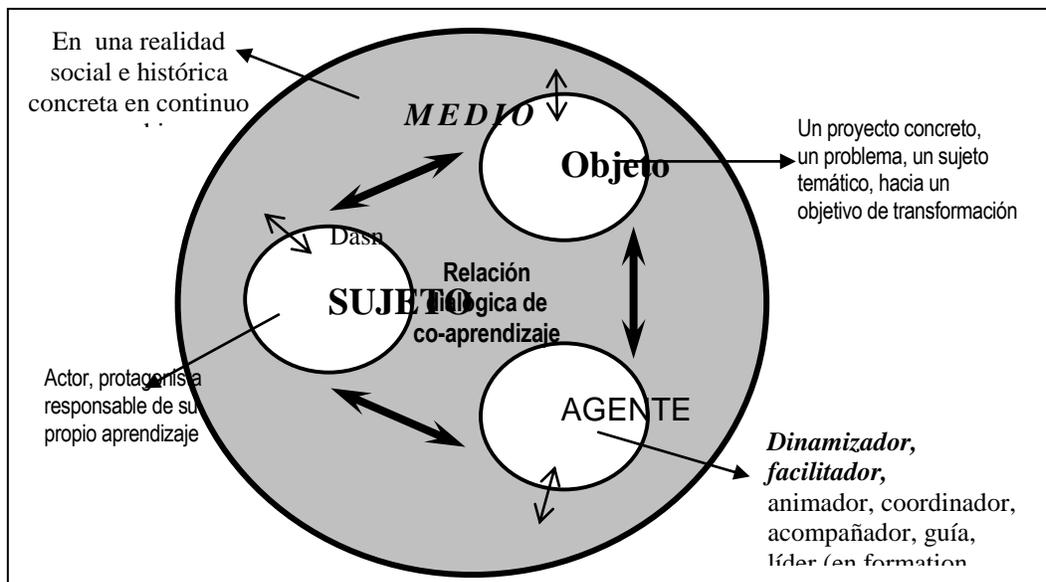


Figure 3. La situación pedagógica en un contexto de comunidad de aprendizaje (Orellana 2001a, inspirada de Legendre, 1993, p. 1188).

Este grupo organizado constituye una estructura que aparece como un lugar de intercambio de ideas, de discusiones, de cooperación, de investigación colaborativa, de confrontaciones y de negociaciones. La situación pedagógica puede ser ilustrada entonces como se presenta en la figura 3.

Sujetos y Agentes emprenden juntos un proceso en el que aprenden complementariamente unos con otros, unos de otros, para realizar conjuntamente un proyecto significativo y pertinente en relación al contexto cultural y socio-ambiental (Sauvé, Orellana *et al*, 1999) (figura 4), transformando pedagógicamente las situaciones socioambientales (Torres, 1997), desarrollando un proceso de cambios planificados para producir las transformaciones a las que se aspira y sobre las que se decide conjuntamente (Savoie-Zajc, 1993; Dolbec y Savoie-Zajc, 1994).

Figure 4. La estrategia marco de la comunidad de aprendizaje.

La estructuración de la comunidad de aprendizaje obedece a la intención manifestada por sus miembros de converger en esfuerzos y recursos para aprender implementando juntos un proyecto (Orellana, 2001), para cuya realización se requiere una planificación rigurosa y sistemática de los procesos por desarrollar, incluyendo la dimensión de evaluación. Se trata de poner al máximo a provecho las habilidades y las competencias de cada uno, los recursos internos y los del medio en el que la comunidad de aprendizaje se sitúa. En el contexto de educación ambiental esta planificación requiere que se tome en cuenta la realidad socio-ambiental a la que se vinculará el proceso de aprendizaje, de forma de contribuir al desarrollo del medio de vida al mismo tiempo que al de los miembros de la comunidad de aprendizaje. Hay que asignarle a la educación el lugar central que le corresponde en la dinámica social (Delors, 1996) y ambiental.

Tres perspectivas complementarias

La importancia del vínculo entre las preocupaciones educativas y las de orden social marcan la estrategia de la comunidad de aprendizaje, la calidad de *ser* se concibe en estrecha relación con la calidad de *ser juntos*, en un medio de vida compartido (Orellana, 2001a). Efectivamente, como diversos autores interesados en la comunidad de aprendizaje lo indican, el desarrollo personal es indisoluble del desarrollo de la comunidad (Wenger, 1999; Grégoire, 1998; Schnüttgen, 1997; Clark, 1996; Buttner, 1995; Sergiovanni, 1994; Potapchuk y Polk, 1994). En ese sentido adquiere gran importancia la interacción entre los saberes individuales y colectivos, cotidianos y científicos o lo que Alzate Patiño (1993) llama, el “diálogo de saberes” en donde lo aleatorio, lo concurrente, lo complementario y lo antagonista adquieren un sentido (Morin y Kern, 1993) y en donde se consideran igualmente las dimensiones cognoscitivas, afectivas, morales, éticas y sociales del desarrollo de la persona, en un marco social e histórico en evolución (Orellana, 2001).

Por otra parte, en función de las intenciones y perspectivas que la comunidad de aprendizaje adopta y la finalidad que se desea alcanzar, se pueden distinguir tres principales tendencias : filosófica-educativa, social-comunitaria y pedagógica (Orellana, 2001a).

Según la perspectiva filosófica-educativa, la comunidad de aprendizaje está vinculada estrechamente a las preocupaciones de la *calidad de ser* y a la realización del ser humano como ser pensante y reflexivo, para construir relaciones auténticas con los otros (Buber y Eisenstadt, 1992). Según esta perspectiva el desarrollo de un nuevo *ser* requiere recrear valores esenciales, hacia un nuevo actuar y un nuevo sentido de ese actuar, por una nueva ética.

La perspectiva social y comunitaria orienta la comunidad de aprendizaje a preocupaciones de desarrollo del espíritu comunitario y de mejoría de la calidad del medio de vida y de las comunidades en las que la comunidad de aprendizaje se implica. Esta perspectiva aparece como una respuesta a la frustración creciente de las poblaciones frente a los problemas sociales y ambientales (como la contaminación, la degradación ambiental, la pobreza, la delincuencia, el aislamiento social) (Potapchuk, 1994), como una alternativa a la exclusión y a la desvitalización del tejido social (Delors, 1996). El espíritu comunitario aparece como un principio organizador de vida (Carneiro, 1996). La prioridad en este caso se concentra en la construcción de procesos identitarios, de sentimientos de pertenencia⁸, en la construcción de saberes útiles y significativos desde un punto de vista cultural y contextual, en vistas a lograr transformaciones y cambios sociales y ambientales.

Finalmente, según la perspectiva pedagógica la comunidad de aprendizaje se preocupa de responder al cómo y al por qué medios lograr ese nuevo ser y ese nuevo actuar, promoviendo la planificación y la implementación de un proceso pedagógico que se apoya en los principios de la construcción social del conocimiento. Se busca crear condiciones óptimas de desarrollo de la relación dialógica, base de la educación, estimulando complementariedad, reciprocidad, enriquecimiento mutuo, participación, compromiso y responsabilidad colectiva. Para ello, la comunidad de aprendizaje propone la integración de diversos enfoques pedagógicos complementarios: participativo, cooperativo, dialógico, interdisciplinario, práctico, resolutorio, experiencial, crítico, holístico y sistémico, como lo ilustra la figura 4.

Una estrategia privilegiada en educación ambiental

Examinando estas tres perspectivas complementarias y asociándolas a los objetivos de la educación ambiental, se revela el enorme potencial que ofrece la comunidad de aprendizaje en este ámbito, al favorecer y crear condiciones para desarrollar colectivamente actitudes, comportamientos y valores que contribuyan a hacer frente a la degradación del medio biofísico y a la deterioración de la calidad de vida, aprendiendo en el medio ambiente, sobre éste y por éste, como lo proponen los tres tipos complementarios de educación ambiental de Lucas, sistematizados por Sauvé (1997)⁹. La comunidad de aprendizaje crea condiciones favorables para construir nuevas relaciones con el medio de vida y para romper con la alienación de las personas y de la sociedad en relación a éste, para hacer frente al alejamiento del ser humano de su naturaleza original (Morin y Kern, 1993), a la deformación y pérdida de valores fundamentales y a la ruptura del vínculo con los otros elementos de la biósfera (Sauvé 1997). Al mismo tiempo, la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje estimula procesos educativos que permiten superar las condiciones de enseñanza-aprendizaje tradicionales caracterizadas por una relación autoritaria jerarquizada, por la parcelación en materias y por la

⁸ Revelados por Durkheim (1983) como necesidades humanas fundamentales.

⁹ La educación en el medio ambiente, la educación sobre el medio ambiente y la educación por el medio ambiente

desconexión de las instituciones y procesos educativos de las realidades de su medio. Finalmente, la comunidad de aprendizaje crea condiciones para contribuir al desarrollo de su comunidad y al mejoramiento de su calidad de vida.

Figura 5. Las perspectivas de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental.

Effectivamente, este nuevo modo de aprender permite aumentar el poder de autodeterminación y la capacidad de los miembros de la comunidad de aprendizaje de producir cambios, cambiando ellos mismos, transformando transformándose, madurando colectivamente en la acción y en la reflexión compartida (Orellana, 2001), desarrollando vínculos entre sí, profesionales, personales, afectivos... velando conjuntamente por alcanzar los objetivos colectivamente adoptados. Se busca crear condiciones que permitan desarrollar la implicación activa de las personas en los procesos de adquisición, apropiación e integración de saberes (figura 6).

Figure 6. Integración de saberes (inspirado de Le Boterf, 1995)

Por los enfoques pedagógicos a los cuales da privilegio, por los procesos dinámicos que a través de ellos se desarrollan y por la experimentación y enraizamiento de estos procesos en la realidad misma, la comunidad de aprendizaje aparece siendo particularmente apropiada para estimular los diferentes aspectos y etapas de la educación ambiental : el descubrimiento del medio de vida, la identificación y comprensión de las interrelaciones entre los fenómenos y elementos de éste, la capacidad de identificar y analizar críticamente los problemas socio-ambientales, de producir diagnósticos de éstos, de definir sus vías de solución, de definir proyectos de ecodesarrollo y finalmente, de actuar conjuntamente para concebir e implementar un desarrollo social y ambiental más armonioso y responsable.

La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental es apta a ser implementada en diversos contextos y situaciones enriqueciendo el arsenal de estrategias de educación ambiental ya existentes. Ella crea condiciones particularmente óptimas para implementar procesos dialécticos de construcción de la relación con el medio ambiente y el medio de vida, desarrollando lazos de pertenencia y de identidad, promoviendo el respeto, la solidaridad y la reponsabilidad. Compartiendo este proceso sus miembros viven una progresiva maduración y aprendizaje colectivo que permite penetrar lúcidamente la realidad, aprehenderla, comprenderla, apropiársela y objetivarla, aprendiendo a actuar activa, comprometida y responsablemente en ella.

Respondiendo a una de las problemáticas sociales contemporáneas más preocupantes, la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental se sitúa en el centro de la visión socioconstructivista y de la actualización de una sociedad educativa.

REFERENCIAS

- Alzate Patiño A., Castillo Lara, L. A., Garavito, B. A. y Muñoz, P. (1993). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construction*. Colombia: Planeta Rica, Grafisinú.
- Andersen, A. y Tiessen, D. (1999). *Transforming learning communities. A research project of school change*. Ohio Department of Education. Mars 2001 [En ligne]. Accès : http://www.ode.state.oh.us/tlc/default_old.htmlApple, M. (1999). *Creating uncritical education : how markets and standards actually works*. Conférence présentée à l'American Educational Association Conference, Montréal, avril 1999.
- Argyris, C. et Shön, D. A. (1978). *Organisational learning : a theory in action perspective*. Massachusetts : Addison-Wesley.
- Benoît, J. (2000a). *La communauté de pratique en réseau : une source d'apprentissage collectif*. Groupe Tact, Université Laval [En ligne]. Accès : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/cp/intro.htm>
- Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice : Toward a unifying view of working, learning, and innovation. In M. D. Cohen et L. S. Sproull (eds). *Organizational learning*, 59-82.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. London: Kegan Paul
- Buber, M. y Eisenstadt, S. N. (1992). *On intersubjectivity and cultural creativity*. Chicago : University of Chicago Press.
- Buttner, P. (1995). Necessidade e elementos de um novo paradigma em prol da educação holística. *Revista de Educação pública* , 4 (5), 236-248.
- Carneiro, R. (1996). Éducation et communautés humaines revivifiées : une vision de l'école socialisatrice du siècle prochain. Dans Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris : Éd. UNESCO, 235-239.
- Chambers, P. (1998). Are learning communities new ? What are the dominant models ? *Formulating a Definition for USF's Learning Community for Project Assesment*. University of South Florida [En ligne]. Accès : <http://web.usf.edu/~lc/>
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities. Transforming education*. Londres, New York : Cassell.
- Conseil de la Terre. (1993). *Traité: L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*. Rio de Janeiro (Brésil).
- Delors, J. (1996). Former les acteurs du futur. *Le Courrier de l'UNESCO*, avril : 6-11.
- Desjardins, C. (1995). Inventer l'école au XXI siècle: de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage. Dans *Vie pédagogique* 92: 42-46.
- Dewey, J. (1984). The Public and Its Problems. In the *Later Works*, J. Boydston, Ed. Carbondale et Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Dolbec y Savoie-Zajc, L. (1994). La recherche-action : un processus générateur de changements planifiés. Dans collectif sous la direction de Chevrier, J., *La recherche en éducation comme source de changement*. Montréal : Éd. Logiques, p. 201-218.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Alcan.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être?* Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris: A. Fayard, UNESCO.
- Fien, J. (1993). Environmental education and social change. *Study guide and reader*. Victoria : Deaskin University.

- Fondation pour le progrès de l'homme. (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*. Paris (France).
- Freire, P. (1970). *Sobre la acción cultural*. Chile : ICIRA.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45^e éd.) México: Ed. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (21^e éd.) México : Siglo veintiuno editores.
- Gabelnick, F. et al. (1990). *Learning communities: creating connections among students, faculty and disciplines. New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da Praxis* (2^e éd.) Brasil : Cortez Editora.
- Garratt, R. (1994). *The learning organization*. London : Harper Collins
- Greenall Gough, A. (1993). *Founders in environmental education*. Victoria: Deakin University Press.
- Greenall Gough, A. (1997). *Education, policy, trends and the problems of marginalisation and the environment*. Education : 39. The Australian Council for Educational Research .
- Grégoire, R. (1997). *Communauté d'apprentissage. Attitudes fondamentales*. Productions Tact, Université Laval [En ligne]. Accès : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune3.html>
- Grün, M. (1996). *Ética e educação ambiental. A conexão necessária*. São Paulo : Papirus Editora.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard
- Kenneth, I. H. (1997). Community building in small groups. Dans Stringer et al., *Community-based ethnography : breaking traditional boundaries of research, teaching and learning*, New Jersey, Londres : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 38-52.
- Le Boterf, G (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. France : Les Éditions d'organisation.
- Learning Without Frontiers (1999a). *Learning without frontiers : constructing open learning communities for lifelong learning. The urgent need for new meanings*. UNESCO [En ligne]. Accès : <http://www.unesco.org/education/lwf/index.htm>
- Legendre, R. (1993) Analyse conceptuelle. Méthode de l'analyse conceptuelle. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin éditeur Ltée, Éditions Eska. 1500 p.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus
- Lipman, M. (1992). *Thinking in education*. Philadelphia : Temple University Press.
- Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée*. Buxelles : De Boeck-Wesmael.
- Mandela, N. (1994). *Un long chemin vers la liberté*. France : Fayard.
- Manish, J. (1997). Constructing open learning communities to inspire a changing world. *Panel Towards Open Learning Communities: One Vision Under Construction, 22 mars 1997, UNESCO*.
- McCaleb S. P. (1994). *Building communities of learners. A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. (2e éd.) Porto Alegre : Artes médicas
- Meiklejohn, A. (1932). *The experimental college* New York, Londres : Harper and Brothers Publishers [En ligne]. Accès : <http://www.wisc.edu/wendt/expcoll/>
- Morin, E. y Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Orellana, I. (1996). La creatividad como un proceso metodológico de resolución de problemas.

- Actas del Seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia*, CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 sept-11 oct., p. 217-222.
- Orellana, I. y Fauteux, S. (1998). L'éducation relative à l'environnement à travers le grands moments de son histoire. *Proceedings from an On-line Colloquium The Future of environmental Education in a Postmodern World?*, octobre, p. 77-96.
- Orellana, I. (1999). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement. Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels Dans *Revue d'éducation relative à l'environnement. Regards- recherche- Réflexions*, Éd. Fondation Universitaire Luxembourgeoise, Belgique-UQAM, vol. 1, p. 125-131.
- 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. Dans *Revista Tópicos en educación ambiental*, Mexique, vol 3 (7) : 43-51.
- Orellana, I. (2001a). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : structure, dynamique, enjeux*. Tesis inédita de doctorado. Université du Québec à Montréal.
- Pérez de Cuellar, J. (1996) Notre diversité créatrice. *Le Courrier de l'UNESCO*, septembre 1996, Paris, UNESCO, p. 4-7.
- Petrella, R. (2000). L'enseignement pris en otage. Cinq pièges tendus à l'éducation. *Le Monde diplomatique*, octobre 2000. p. 6-7.
- Piaget, J. (1983). *Psicología et pedagogía*. Madrid : Editora Sarpe.
- Potapchuk, R.W. y Polk, C. (1994). *Building collaborative community*. Whashington: National Institute for Dispute Resolution, National Civic League, Program for Community Problem Solving.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning society*. London: Cassell.
- Reeves, H. (1986). *Malicorne. Réflexions d'un observateur de la nature*. Paris: Éditions du Seuil.
- Reeves, H. (1990). *L'heure de s'énivrer. L'univers at-il un sens ?* Paris: Éditions du Seuil.
- Sachs, W. y Esteva, G. (1996). *Des ruines du développement*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- Sauvé, L. (2000). L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et postmodernité: les propositions du développement durable et de l'avenir viable. Dans Jarnet, A., Jickling, B, Sauvé, L, Wals, A. et Clarkin, P., *A Colloquium On. The Future of environmental Education in a Postmodern World?*, octobre 1998, p. 57- 70.
- Sauvé, L., Orellana, I., Boutard, A., Langevin, L., Savoie-Zajc, L. (1999). Le projet EDAMAZ : une communauté d'apprentissage et de recherche. *Actes 16e Colloque International de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire - AIPU*, 25 -26 mai 1999, Montréal, p. 84-93
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Québec, Les Éditions Logiques.
- Schaeffer, R. K. (1997). *Understanding globalization. The social consequences of political, economic, and environmental change*. Maryland, Oxford : Rowman et Littlefield Publishers.
- Schnüttgen, S. (1997). *Open learning communities under construction – are NGO's contributing to the process?* Communication CIES Conference on Education, Democracy and Development et the Turn of the Century, 18 – 23 mars, 1997
- Schön, D. (1971). *Beyond the stable state: public and private learning in a changing society*. New York, Norton.

- Séguier, M. (1983). *Mobilisations populaires. Éducation mobilisante*. Document de travail Inodep 7. Paris : L'Harmattan.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. New York : Currency Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharp, A. M. (1998). *Educação : uma jornada filosófica*. Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
- Shechter, M. (1998). *Building communities of inquiry in education*. OISE, University of Toronto. [En ligne]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/DICEP/commpaper.html>
- Stapp, W., J. Bull et col. (1988). *Education in action. A community problem solving program for schools*. Michigan : Ed Thompson-Shore.
- Strobel M., W. M. (1998). *Uma interlocução entre Paulo Freire e Mathew Lipman na educação pública : educando para o pensar*. Mémoire de maîtrise inédit. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.
- Torres, M. (1997). La formación de docentes y la educación ambiental. *Actas del Seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ - Educación ambiental en Amazonia*, CIRADE, Université du Québec à Montréal, 30 sept-11 oct., p. 67-73.
- UNESCO, P.N.U.E. (1978). *Final Report, Intergovernmental conference on environmental education, Tbilissi (USRR), 14-16 oct., 1977*. Paris (France).
- UNESCO/P.N.U.E. (1976). La Charte de Belgrade. *Connexion, 1 (1), UNESCO*
- Vicuña Navarro, A. M. (1994). Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento. Dans *Revista Pensamiento educativo*, Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 177-196.
- Visser, J. y Manish, J. (1996). Towards building open learning communities. Re-contextualizing teachers and learners. *International Conference on Information Technology: Supporting Change Through Teacher Education*, 30 juin- 5 juillet 1996, Kiryat Anavim, Israel.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wells, G. et al. (1994). *Changing school from within creating communities of inquiry*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* Cambridge University Press.
- Wilson, B. y Ryder, M. (1999). *Dynamic learning communities : an alternative to designed instructional systems*. University of Colorado at Denver [En ligne]. Accès : <http://www.cudenver.edu/~mryder/dcl.html>.
- Zimmer, J., Becker, D., Becker, U., Faltin, G., Krüger, A. y Preissing, C. (1998). *Transforming community schools into open learning communities*. International Community Education Association et International Academy.

Isabel Orellana : Miembro de la *Chaire ERE-UQAM de investigación e intervención en educación ambiental* y del *CIRADE-Centro interdisciplinario de investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo de la educación* de la Université du Québec à Montréal. Doctorado en educación (educación ambiental), Maestría en ciencias del medio ambiente en la Université du Québec à Montréal, Canadá y Maestría en ingeniería y ciencias agronómicas en el Instituto Superior de Agronomía *Vassil Kolarov* de Bulgaria. Experiencia de más de 15 años en el área de

la educación ambiental en instituciones educativas, organismos no gubernamentales y comunitarios a nivel nacional e internacional.