

TRASPASANDO BARRERAS: CONSTRUYENDO UN PROYECTO COMUNITARIO A PARTIR DEL HUERTO ESCOLAR

Arnau Amat i Vinyoles
Universitat de Vic, Catalunya, España.

RESUMEN: Desde hace cuatro años, estamos involucrando a toda la comunidad de una pequeña escuela a través de unas actividades compartidas, dónde los distintos actores aprenden desde una perspectiva agroecológica y científica como gestionar el huerto escolar. La investigación, desde un enfoque etnográfico, quiere estudiar las tensiones y las dinámicas que han aparecido durante el proceso de creación e implementación de estas actividades compartidas. Así, se puede concluir que, por un lado, el huerto escolar puede actuar como un *boundary object*, un objeto capaz de involucrar a personas de mundos sociales distintos en un trabajo cooperativo. Por el otro, algunas de las tensiones que han aparecido durante el proceso tienen que ver con el encaje entre las dinámicas de los huertos de fuera la escuela y el huerto escolar, que en nuestro caso muchas veces se han solventado con un proceso de hibridación.

PALABRAS CLAVE: huerto escolar, comunidad, etnografía, *boundary object*, agroecología

OBJETIVO

Este estudio se está realizando en una pequeña escuela, con unos cincuenta alumnos, a sesenta kilómetros al norte de Barcelona, en la escuela Valldeneu, en Sant Martí de Centelles. Desde hace unos cuatro años, estamos trabajando conjuntamente toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familiares y vecinos, y educadores ambientales municipales), para construir, estudiar y gestionar, desde una perspectiva agroecológica y científica, el huerto de la escuela. Para implicar diferentes miembros de la comunidad educativa, en el aprendizaje a través del huerto, hemos creado unas actividades compartidas mensuales, *las horterades*, dónde los distintos actores participan, conjuntamente, en el estudio del huerto escolar y en la toma de decisiones de su gestión.

La finalidad de esta investigación consiste en entender cómo personas distintas pueden colaborar conjuntamente en la creación de un proyecto educativo sobre el huerto escolar. Por este motivo, el objetivo es describir e interpretar algunas de las tensiones y dinámicas que aparecen, cuando empieza un trabajo compartido con toda la comunidad sobre agroecología y ciencia escolar.

MARCO TEÓRICO

Entendemos el huerto escolar como un entorno de aprendizaje científico complejo (Espinet, 2012): una situación educativa en la ciencia escolar que es compleja porque añadimos más elementos en el triángulo didáctico (formado por el contenido científico, el profesorado y el alumnado); cómo, por ejemplo, cuando existen dos maestros, en los casos de *co-teaching*; o dos contenidos, en los casos de aprendizaje de ciencias en una lengua extranjera, o, cómo en el caso de esta investigación, cuando existe una diversidad más grande de actores.

Según Espinet (2012), en estos casos, se tiene que tener en cuenta todos los actores que participan en la situación educativa, pero además tenemos que tener en cuenta también, como se utilizan los recursos materiales, el tiempo, el espacio y, obviamente, el contenido científico que se tiene que aprender. Y en un caso con tanta diversidad de actores podemos entender que existen muchas barreras que pueden generar tensiones en la comunidad educativa. Podemos entender estas barreras de dos maneras distintas. Por un lado, como diferencias socioculturales que crean diferencias en la interacción. Pero por otro lado, podemos entender estas barreras desde la noción de continuidad, porque la barrera, es el espacio que, en el fondo, une dos cosas distintas (Akkerman y Bakker, 2011).

En este trabajo, la noción de barrera, de límite, es crucial, por qué estamos incorporando gente de fuera la escuela a dentro la escuela y, cómo intentare argumentar, no sólo traspasamos barreras físicas (cómo la puerta de la escuela), sino que se trata de traspasar barreras mucho más sutiles.

Podemos entender que aprender ciencias (incluso las ciencias que se necesitan para estudiar desde el punto de vista agroecológico el huerto escolar), es cómo aprender un nuevo idioma (Roth, 2009; Lemke, 1997). Este idioma no está sólo hecho de nuevas palabras, sino también de nuevas maneras de hacer, de mirar, de pensar, de actuar, de razonar, o cómo diría Gee (2004), lo que hacen los niños es aprender un nuevo Discurso (con D mayúscula para separarlo del discurso, con d minúscula que sería sólo lo que se dice). Cada Discurso, nace y se desarrolla dentro de una misma comunidad, según Gee (2004), una misma comunidad de Discurso, donde se comparten significados parecidos de palabras, de prácticas y de formas de pensar.

En el caso de este estudio, podemos hablar de un Discurso propio de la escuela que sería el Discurso científico escolar, que vendría representado por los maestros y el contenido a enseñar. Y unos Discursos de fuera la escuela, que serían los Discursos cotidianos, que en este caso serían los propios de los niños y de los familiares. En este sentido, cuando los familiares y los niños participan en las actividades educativas compartidas, dónde tienen que hacer una investigación científica conjuntamente, siguiendo unas pautas escritas los familiares ejercen de auténticos traductores, entre el Discurso científico escolar y el Discurso cotidiano (Amat y Espinet, 2012).

Según Star & Griesmer (1989), podríamos entender el huerto escolar cómo un *boundary object*, un objeto analítico que es compartido en distintas comunidades de Discurso. Estos objetos pueden ser abstractos o concretos, y una de las características básicas que tienen, según estos autores, es que son los suficientemente plásticos para adaptarse a las necesidades locales, pero a la vez mantienen una identidad propia en todos los mundos sociales. Son en definitiva objetos limítrofes entre Discursos distintos, cuya gestión es importante para iniciar y desarrollar proyectos con gente de procedencia muy distinta.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de esta investigación es claramente etnográfico. Todo diseño de este tipo, pretende una reconstrucción cultural del fenómeno de estudio. En primer lugar, a partir de los datos queremos profundizar en la concepción de este proyecto compartido, que tienen los distintos actores de la comunidad. En segundo lugar, a través de la observación participante intentaremos obtener datos

tan naturales como sea posible, sin alterar intencionalmente las variables que se están estudiando. Finalmente, queremos hacer una descripción holística sobre el fenómeno de estudio (Goetz y Lecompte, 1989).

En todo proyecto etnográfico, y de investigación cualitativa, es importante definir cuál es la participación e implicación del investigador dentro de la comunidad. En este caso, mi papel ha estado mucho más que el de un observador estático, ya que he participado activamente durante todos estos años cómo educador ambiental, representante de la administración supramunicipal que ha acompañado y ha ayudado a los maestros en el diseño de las actividades y en el proyecto educativo.

Los datos proceden de dos fuentes distintas. En primer lugar, de unas entrevistas semi-estructuradas que se hicieron justo cuando iniciábamos el proyecto. La finalidad de las entrevistas era detectar que objetivos tenían los distintos actores sobre el proyecto escolar, sobre como entendían las tareas que habían de desarrollar los otros actores, y como se imaginaban el huerto ideal. Estas entrevistas se realizaron a la directora de la escuela, a un maestro de ciclo medio de primaria y a una maestra de educación infantil, a tres familiares y al alcalde del pueblo que nos ayudó durante el inicio del proceso. En segundo lugar, se ha hecho una observación participante de todas las reuniones, eventos y actividades que han tenido relación con el proyecto, durante estos cuatro años.

De esta forma, se han utilizado como punto de partida del análisis, las ocho dimensiones propuestas por Espinet (2012), cuatro de los actores principales de la comunidad (alumnado de primaria, alumnado de infantil, docentes y familiares) y cuatro más que son el contenido científico que se tiene que aprender, el tiempo, el espacio y los recursos materiales. De cada dimensión se han establecido distintas categorías y sub-categorías, que han servido para refinar el análisis y encontrar las tensiones más importantes.

RESULTADOS

A continuación presentaré tres de las tensiones más importantes que hemos encontrado en esta parte de la investigación.

La primera tensión es una de las más importantes para el buen funcionamiento de esta actividad compartida: cómo gestionar los distintos objetivos. Los distintos actores tienen un objetivo general más o menos común, la mayoría entiende que el objetivo más importante del proyecto es su función educativa. Por ejemplo en las entrevistas vemos que todo el mundo entiende que el huerto es un recurso de aprendizaje:

Madre: Podría ser el huerto o podría ser otra cosa, pero el tema del huerto creo que es una cosa importante, para trabajar el medioambiente, para conocer las plantas de aquí, y de saber que se trabaja la tierra. Todo ese tipo de valores que no ven habitualmente (...) El huerto puede aportar el trabajo en valores, y no lo que recojamos del huerto.

Padre: Creo que todas las escuelas deberían tener un huerto. En todas las escuelas, los niños comen en la escuela. Por lo tanto, lo primero que veo es que pueden proveer una parte de la comida de los comedores escolares, porque sea saludable y que vean que lo que comen ha crecido en algún sitio. (...) Y aquí con más razón porque es un pueblo pequeño donde la raíz payesa es importante y es el deber de todo el mundo no perder esta raíz.

Maestra: Yo no me había planteado nunca tener el huerto en la escuela. Sí que es cierto que muchas escuelas tienen huerto. Sí que es cierto que para los niños es un aprendizaje fantástico. Lo veo más para ellos, que para nosotros (los maestros y maestras), claro. Para nosotros es más trabajo.

Sin embargo, aunque el objetivo común sea compartido en estos ejemplos se intuyen distintos matices. La madre del primer fragmento habla de una educación en valores, mientras que el padre del segundo fragmento tiene en cuenta aspectos más ligados a la producción de elementos y le gustaría que los niños pudieran comer en el comedor los alimentos que se cultivan. La maestra ve también el potencial educativo para los niños, pero resalta el trabajo que implica para los maestros.

La gestión de estos intereses más sutiles, a veces, provoca que algunas personas dejen de participar en el proyecto, porque anteponen su objetivo particular al interés general. En otros casos, se tienen que renunciar a algunos objetivos que en un principio son importantes para incluir a más gente. Por ejemplo, se renunció a la construcción de un huerto con un sistema ecológico de plantación para incluir a vecinos y familiares, que utilizan un sistema de cultivo tradicional. Si entendemos que la sostenibilidad es la integración de la dimensión ambiental, de la dimensión social y la dimensión económica, desde cierta perspectiva podríamos entender que eliminamos un huerto ecológico, para construir un huerto sostenible. Pero en la mayoría de los casos, los intereses particulares y el objetivo común, que sería educar a los niños de la escuela, coinciden y se puede trabajar, de esta forma, conjuntamente.

Una segunda tensión es la gestión del contenido a estudiar. En este caso, la tensión entre los conocimientos sobre agricultura del saber popular y los del conocimiento científico escolar han tendido, algunas veces, a hibridarse. Así, cuando un vecino nos contó que no podíamos plantar patatas porque la luna no era la correcta, los maestros de educación infantil decidieron estudiar las fases de la luna, y buscar que se tenía que plantar en cada fase. Y se mezcló, así, el saber científico con un saber más popular.

Finalmente, una tercera tensión es la gestión del tiempo: el tiempo escolar y el tiempo del huerto no coinciden. Experiencias anteriores que habían tenido los maestros, en que se plantaba en la primavera y se recogía en el mes septiembre, siempre habían fracasado, porque la escuela cierra los meses de verano. El calendario de plantación no podía coincidir, exactamente con el calendario tradicional. Una de las primeras decisiones, fue hacer un huerto de invierno, donde se plantara en el invierno y se recogiera en el mes de junio. Podemos entender la solución de esta tensión, como una creación de un nuevo calendario, también como una hibridación entre el tiempo escolar y el tiempo del huerto

CONCLUSIONES

Podemos entender el huerto escolar como un *boundary object*, un objeto capaz de ejercer de nexo de unión de gente de distintas comunidades de Discurso. A diferencia de otros espacios y contextos de la escuela, nos sirve para implicar distintos actores comunitarios en el aprendizaje de las ciencias y de la agroecología. Podemos entender que el huerto, es un espacio que tiene entidad por sí mismo y que todos los actores entienden su objetivo principal. Las dificultades, a veces, aparecen en el momento de gestionar los intereses particulares. Pero, en general, podemos entender que el huerto escolar es lo suficientemente plástico para adaptarse a muchos de los intereses particulares e integrar de esta forma gente distinta en el proyecto.

Para solventar las tensiones que aparecen, observamos en muchos casos una hibridación, un acuerdo en el diálogo entre posturas que parecían antagónicas. Podemos entender que en el fondo, esta posición híbrida, es el resultado de traer un espacio de fuera de la escuela, el huerto, dentro de la escuela. De esta forma, se genera un nuevo producto híbrido, una nueva entidad, el huerto escolar. Este huerto nos genera nuevos Discursos, nuevas prácticas educativas, nuevas formas de gestionarlo, que no son ni exactamente, las que había antes en la escuela, ni las de los huertos de fuera de la escuela.

AGRADECIMIENTOS

Investigación realizada en el marco del grupo LIEC (Lenguaje y Enseñanza de las Ciencias) de la Universitat Autònoma de Barcelona, grupo de investigación consolidado (referencia 2009SGR1543) por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) y financiada por la Dirección General de Investigación, Ministerio de Educación y Ciencia (referencias EDU-2009-13890-C02-02 y EDU-2012-38022-C02-02).

BIBLIOGRAFÍA

- Akkerman, S; Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*. Vol. 81, (2), pp. 132–169
- Amat A, Espinet M. (2012). Estrategias discursivas de los familiares en la construcción de un tercer espacio, en una actividad de agroecología escolar en comunidad. *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. pp 803-809.
- Espinet, M (2012). The Analysis of interaction in Complex Science Learning Environments. *Communication in ESERA Summer School 2012*.
- Gee, J P (2004): Discourse Analysis: What makes it critical? In Rogers, R. *An Introductory Critical Discourse Analysis in education*.(pp. 19 – 50) London: Lawrence Erlbaum.
- Goetz, JP; LeCompte, MD (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata,
- Lemke, JL (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.
- Roth, WM (2009). Dialogism. A Bakhtinian Perspective on Science and Learning. Rotterdam: Sense Publisher.
- Star, SL; Griesemer, JR (1989). Institutional Ecology. 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. 1907-39. *Social Studies of Science*, Vol. 19 No. 3 pp. 387 - 420