



Curso-Taller

Fortalecimiento para Docentes

ANTOLOGÍA

Portal 37 del SNTE
www.seccion37.com.mx

TEMA 6
CAPACIDAD DE
PERCEPCIÓN Y RESPUESTA
A LAS CONDICIONES
SOCIALES DEL ENTORNO
DE LA ESCUELA



Índice

Tomado de Portal 37

www.seccion37.com.mx

Lectura	Página
La vida en la escuela secundaria y su entorno	3
...Y en secundaria voy. La opinión de los adolescentes sobre su escuela	5
Los estudiantes de la Escuela Secundaria ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?	9
La organización del trabajo en la Escuela Secundaria	23
Los estudiantes en la Escuela Secundaria	32
La secundaria del estudio	47
¿Cómo sería una nueva forma de vivir?	58
¿Cómo ayudar a resolver un problema ambiental?	68
Estrategias didácticas en educación ambiental	75
Educación Ambiental y comunicación: sugerencias pedagógicas para el docente del nivel básico	89
La educación ambiental cómo respuesta a los problemas ambientales	96

LA VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU ENTORNO

El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente*

La escuela secundaria es el último tramo de la educación básica en México. No existe duda en cuanto a la relevancia que tiene el maestro en la formación de los adolescentes que asisten a la secundaria. De ahí que resulte necesario conocer y comprender el contexto en el que se desarrolla el trabajo docente.

El siguiente ensayo tiene como propósito abrir líneas de discusión acerca de uno de los factores que inciden en la calidad del servicio que ofrecen las secundarias: las condiciones de trabajo de los maestros.¹ El supuesto principal de estas notas es que tales condiciones constituyen obstáculos para que los maestros desempeñen su función central, que *es* la enseñanza. De ninguna manera se pretende justificar la carencia de compromiso de algunos maestros, quienes ocultan su falta de profesionalismo detrás de las condiciones de trabajo existentes.

"Escrito *ex profeso* para este programa, La principal fuente de información que me permite plantear algunas ideas para discutir las condiciones de trabajo docente es mi experiencia como profesor de secundaria, además de los escasos reportes de investigación acerca de este servicio educativo.

Lo cierto es que se requiere comprender y explicar el contexto del trabajo docente para tratar de incidir en mejorarlo, ya que como afirma Rockwell (1987) cualquier propuesta para mejorar la calidad de educación tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente.

Al plantear un acercamiento analítico a las condiciones en que laboran las maestras y los maestros de educación secundaria, es necesario reconocer dos hechos que permitirán una visión no estereotipada de este campo:

Primero. La educación secundaria es heterogénea. Por ejemplo, existen diferentes tipos (general, técnica, telesecundaria), modalidades (regular, abierta) y turnos (matutino, vespertino y nocturno), Aun con la reforma educativa de 1993 que logró un alto grado de unificación curricular ya que el plan y los programas de estudio son obligatorios para todos los tipos y modalidades, existen campos en los que los contenidos son heterogéneos (educación tecnológica o artística).

Segundo. En contra de lo que sugiere el sentido común, el trabajo docente es diverso, pues entre sus actividades se incluye en muchas que tienen poco o nada que ver con la enseñanza. Según Rockwell (1986), el trabajo de los maestros puede ser analizado desde tres dimensiones: las actividades relacionadas con la enseñanza propiamente dicha, las actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza y las actividades de administración.

* Escrito *ex profeso* para este programa.

¹ La principal fuente de información que me permite plantear algunas ideas para discutir las condiciones de trabajo docente es mi experiencia como profesor de secundaria, además de los escasos reportes de investigación acerca de este servicio educativo.

Con fines analíticos, en este escrito. Se definen como elementos condicionantes del trabajo docente los aspectos organizativos de la escuela, las condiciones físicas y materiales del lugar en el que laboran los docentes y su situación laboral.

A continuación se analizarán algunas características de tales elementos con la finalidad de rastrear cómo y en qué sentido pueden influir en el trabajo sustancial del maestro, que es la enseñanza.

Mayorga Cervantes, Vicente (1999), “El funcionamiento de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente”, *La vida en la escuela secundaria y su entorno*. SEP, Escuela y Contexto Social. Programa y materiales de apoyo para el estudio, México, p.p. 27 – 32

... Y EN SECUNDARIA VOY. LA OPINIÓN DE LOS ADOLESCENTES SOBRE SU ESCUELA*

Entre las personas dedicadas a la educación es frecuente que, al referirse a la secundaria, se escuchen frases como las siguientes: “ése es el nivel más difícil, por la edad de los chavos”, “yo di clases en una secundaria y nada más aguanté un año”, “prefiero quedarme en primaria, porque es más fácil controlar un grupo de niños pequeños que uno de adolescentes”. Basta explorar un poco algún plantel para comprobar que este tipo de opiniones tienen, la mayoría de las veces, un sólido fundamento.

Ser maestro de secundaria es una profesión demasiado exigente. Una profesora de química describe la situación que se vive: “los maestros se desesperan, se exasperan porque los niños contestan feo o no piden permiso. La edad es difícil y el cambio de primaria a secundaria es fuerte; cada maestro con su diferente carácter, exige para su materia como si fuera la única. Los alumnos tienen cargas de trabajo bastante fuertes y se desconciertan mucho, además de que son muy inestables: de repente son muy tranquilos y de repente estallan, de repente son hiperactivos y de repente caen en la depresión... acompañados por maestros que deben cubrir determinado programa en menos de 50 minutos (tomando en cuenta el traslado de un salón a otro, el pase de lista, la revisión de tareas); entonces la clase se viene concretando a media hora, más o menos. En la primaria los maestros conocen a cada uno de sus alumnos, y los alumnos sienten que el maestro los conoce, pero aquí no, son tantos alumnos que el maestro sólo se preocupa por el programa, el tiempo, y esa actitud, esas circunstancias, lo hacen ser un tanto injusto: regaña a niños que no son, se exaspera con quienes no lo merecen, y es muy frecuente el maltrato. Los niños se sienten tratados injustamente. Es una dinámica difícil”.

Sin embargo, la secundaria también tiene algo que encanta a muchos. Tal vez sea la vitalidad contagiosa de los alumnos o el cuestionamiento que constantemente hacen y se hacen sobre los más diversos asuntos, pero lo cierto es que muchos de los maestros que trabajan en ese nivel realmente se preocupan por comprender y apoyar a “sus muchachos”. Y esos muchachos identifican sin mayor dificultad a quienes les gusta trabajar con ellos y a quienes no.

Este artículo intenta, justamente, rescatar la visión de los alumnos sobre su escuela y sus maestros. Los testimonios fueron recopilados en diferentes visitas a una escuela secundaria pública de turno vespertino, que ocupa el segundo lugar en aprovechamiento en la zona escolar a la que pertenece. Se trata de un plantel ubicado en una colonia céntrica de la Ciudad de México que atiende jóvenes de clase media; cuenta con una plantilla de 82 personas: director, subdirector, 59 profesores, tres orientadores, un trabajador social, dos prefectos, un médico y demás personal de apoyo. La matrícula registrada al inicio del ciclo escolar 1998-1999 fue de 535 alumnos, distribuidos en seis grupos de primer grado y cinco en cada uno de los grados superiores.

Se trata de una escuela con cierto prestigio entre maestros y padres de familia de la zona; no obstante, algunos datos recopilados permiten apreciar que los resultados educativos de los alumnos todavía no son los deseados:

- a) De acuerdo con la estadística escolar del ciclo 1996-1997, del total de alumnos que concluyeron en los tres grados, 39% reprobó alguna materia; el 40% de la

* Escrito *ex profeso* para este programa.

reprobación total se concentra en tres asignaturas: matemáticas, geografía e historia. El 50% de los alumnos de segundo grado reprobó, en promedio, cuatro materias.

- b) El ciclo escolar 1997-1998, el 39% de los alumnos de primer grado reprobó, en promedio, 4 materias
- c) Del total de alumnos egresados de primer grado en el ciclo 1996-1997, sólo el 80% se inscribió a segundo grado en el ciclo siguiente.
- d) Según información procesada por el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), los egresados de este plantel que en 1998 presentaron el Examen General de Ingreso a Bachillerato, obtuvieron un puntaje promedio de 70%.

Cuando se cuestiona al director sobre las causas de estos resultados, dice “[...] por ejemplo, ayer una maestra de inglés me trajo a una alumna porque de plano no avanza en la clase, pero ¿cómo va a avanzar si esa niña está abandonada por los padres? Vive con su abuela. La trabajadora social ha ido cuatro veces a su casa y no ha podido hablar con nadie [...] ése es el problema en muchos casos, que los padres no cooperan. También cuenta mucho ahora el contexto tan agresivo y la presencia tan fuerte de los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, que predomina entre los maestros y directivos del plantel, las causas del bajo aprovechamiento de los alumnos se ubican en la familia y el medio, así como en el nivel tan bajo de conocimientos y la poca disciplina con que egresan de la primaria.

Las prioridades en la escuela

En esta escuela se enfatiza mucho la necesidad de controlar la disciplina, aplicando distintas sanciones. Una prefecta con 23 años de antigüedad en el plantel, cuestiona: “[...] es buena la disciplina estricta, porque de alguna manera los chicos aprenden los hábitos [...], la disciplina [...], pero pasa que aquí en esta escuela se lleva a cabo por medio del miedo, no del convencimiento, sino el miedo... [hay maestros] bastante autoritarios, que llegan al maltrato, a los chicos los amedrentan muy feo [...]

En consecuencia, el servicio de orientación educativa ocupa un lugar destacado en el funcionamiento del plantel; en esa oficina es constante la presencia de padres y, sobre todo, de alumnos. Los maestros los envían por diversas causas (que pueden ir desde reprobación de la materia en cuestión hasta comer en clase), generalmente acompañados por los jefes de grupo, o bien los alumnos acuden a quejarse (porque “me faltó al respecto”, “me robaron un libro”); dentro de la escuela nadie parece darse cuenta de que esta situación implica que los alumnos desatiendan sus clases y de que eso repercute, a la vez, en su rendimiento escolar.

Una de las sanciones más utilizadas es la suspensión de clases hasta por una semana. En una plática con siete alumnos de tercer grado, todos manifestaron haber sido suspendidos alguna vez, por distintos motivos: “por aventar una botella y darle a un niño, una semana”; por pelearse, una semana (“llamaron a mi casa y no encontraron a nadie, entonces falté una semana y después me querían volver a suspender porque decían que ésa no era mi suspensión”); por pintarse el pelo de colores, un día; por mandar “recaditos obscenos”, una semana; por dar ligazos, una semana. Dicen que las suspensiones dependen de quien aplica la sanción: “el subdirector es muy estricto, se enoja por todo [...] yo la otra vez nada más llegué a saludar y me suspendieron un día”. Además, “por cada hoja llena de reportes también te suspenden”. Evidentemente la aplicación de este tipo de sanciones repercute en

el aprovechamiento de los alumnos, que en general no consultan con sus compañeros los temas tratados durante las clases perdidas.

Además, la cuestión de la disciplina puede tener repercusiones directas sobre la promoción de los alumnos. Dice uno de los orientadores “[...] es que hay maestros que no saben dirigirse al alumno, lo retan, se bajan al nivel del alumno y lo retan [...] ya cuando no aguantan el caso, lo mandan a orientación, esperando que se llame a los padres, se sancione, para que el alumno ya vuelva de otra manera al salón, y eso no siempre es posible [...] el niño regresa al grupo, el maestro vuelve a entrar en conflicto y toma la decisión de controlarlo por medio de las calificaciones, ya no califica al niño, ya no lo toma en cuenta, y es un chico que se va a extraordinario, reprobado”.

La opinión de los alumnos

Pero, ¿Qué piensan los alumnos sobre la escuela y sus maestros?, ¿podrán aportar algún elemento para analizar las causas que dentro de la escuela influyen en los bajos resultados educativos que obtienen? A continuación se presentan algunas opiniones obtenidas mediante entrevistas colectivas realizadas a dos de los grupos de tercer grado:

- “El maestro que nos dio matemáticas en primero si nos cae bien, porque te apapacha mucho, te consiente, te enseña bien y te ayuda; yo andaba mal en matemáticas y él me dijo que en lugar de ir a clases de educación física me fuera yo con él, y en segundo no tenía dinero para un libro y él me dio dinero, aunque ya no era mi maestro”.
- “A mi sí me gusta matemáticas, desde antes de la secundaria me gustan las sumas. De los maestros que he tenido en esa materia me gustó más el de segundo, porque daba mejor la clase, buscaba la mejor manera para que le entendiéramos”.
- “El maestro de español de primero también era bien buena onda, cuando tenías problemas él hablaba con tus papás y te ayudaba”
- “Química me gusta, es difícil la materia pero la maestra sabe explicar bien, es concreta, deja trabajos y cuentan con puntos extra; los exámenes son fáciles, no tenemos que estudiar”.

Lo que no les gusta

- “El maestro que tenemos ahorita en matemáticas es muy enojón, nos saca del salón y nos manda a orientación nada más porque voltees tantito o por reírnos; nada más nos dice: ¡salte!, ya. Hace mucho le dijo a un niño que era un estúpido, y el niño fue y lo acusó, y entonces el maestro ya no quiere correr ese riesgo [...] por eso ahora nos manda luego a orientación”.
- “El maestro de matemáticas hace muy complicado todo, le da muchas vueltas, y le preguntas y te manda a la... dice: ¿pues qué no estás escuchando? Y ya [...] ya mejor no preguntas [...] por eso mejor me voy a extraordinario [...] además, a veces falta mucho, una vez faltó cuatro días seguidos”.
- “A mi me gusta la materia de matemáticas, pero no me gusta como da la clase el maestro. Me gustan las ecuaciones. Física no me gusta, por el maestro”.
- “La maestra de español, cuando reprobé un bimestre un bimestre, mandó llamar a mi mamá y le dijo que por qué mejor no buscaba un trabajo y me sacaba de la escuela”.
- “La maestra de biología de segundo me reprobó quién sabe por qué [...] siempre me ponía seis, siete, y hasta el último bimestre me puso cinco, aunque sí entregaba todos los trabajos [...] no había exámenes, nos calificaba con puros trabajos, y yo hice todos”.

- “La maestra de física no da apuntes, nomás se la pasa hablando, y nos dice que lo que creamos importante lo apuntemos”.
- “A mi me no me gusta ir al laboratorio, no nos piden nada [...] y además los laboratoristas son principiantes”.
- “Otra que nos regaña mucho y hasta nos insulta es la maestra de historia, dice que somos unos inútiles, mocosos, retrasados mentales, sin cerebro, que nunca vamos a ser alguien en la vida, que no servimos, que nada más está aquí porque le pagan, no porque le guste estar con mocosos idiotas, que por ella no enseñaba [...] no lo dice alterada, lo dice así como cualquier cosa [...] como si fuéramos sus amigas. Nadie le dice nada porque nos manda a orientación, y ahorita no nos podemos exponer porque nos expulsan. Además, si le decimos a alguien, la maestra la va a agarrar contra nosotros [...] y sabemos que no le van a hacer nada [...] ¿para qué decimos?”
- No me gusta que me dicten de un libro, me gusta que nos expliquen con sus palabras, así sí podemos entender, porque nos dan una explicación. Es que hay algunos maestros, como la de historia, que nos dicta de un cuaderno, y luego nos pone a dibujar un mapa [...] nos trata como de primaria, como menos [...] es aburrido.
- “Historia no me gusta, no sé para qué nos enseñan lo que ya pasó, y además eso ya nos lo enseñaron en primaria [...] todos los temas ya los vimos; la maestra nos deja muchas tareas y todas cuentan para la calificación, por eso es la materia que casi todos pasan, porque todos hacen las tareas”.
- “No me gusta inglés, porque la maestra falta cada viernes”.

Estos testimonios ofrecen elementos para reflexionar sobre múltiples aspectos de la organización de la escuela y las formas de enseñanza que seguramente influyen en los resultados educativos de los alumnos. Por ejemplo, llama la atención el énfasis que los alumnos ponen en el trato que reciben de los maestros y el cuestionamiento hacia ciertas formas de enseñanza, así como la clara distinción que hacen entre estos dos aspectos y el contenido de las asignaturas. La opinión positiva sobre el maestro de matemáticas de primer grado parece tener mayor peso que su disgusto hacia la materia, lo cual hace evidente la importancia que le asignan a la relación con sus maestros y la necesidad de recibir un mejor trato.

Sin que esto signifique desconocer la influencia de las condiciones socioeconómicas y familiares de los alumnos, ni las características institucionales en que se desarrolla la labor docente en secundaria, es importante que los maestros y directivos identifiquen y analicen estos aspectos, como primer paso para mejorar la calidad del servicio educativo que se ofrece.

Torres, Concepción (2000), “... y en secundaria voy. La opción de los adolescentes sobre su escuela”, en SEP, Escuela y Contexto Social. Programa y materiales de apoyo para el estudio, México, p.p. – 47 – 51.

LOS ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?

Introducción

Cuando pensaba de qué hablarles a lectores como ustedes, maestros, mamás, papás, gente que vive su vida trabajando con ellos, rodeado de adolescencia, me vinieron a la mente mas bien palabras de consuelo, las mismas que uno dice a un amigo que ha caído en desgracia. Yo he trabajado algunos años cerca de adolescentes y he encontrado con frecuencia gente que me mira condolido al enterarse. Algunos me dicen, para salir del paso, se necesita *vocación*; otros simplemente me miran con desconfianza: no saben si soy un fracasado que fue incapaz de encontrar una mejor posición en el mercado de trabajo o un *recio* guerrero que pasa la semana en las trincheras, luchando contra el enemigo para salvaguardar la patria. Sin embargo, puedo decir que he disfrutado el tiempo que paso dándoles clase, asesorándolos, viajando con ellos, aprendiendo de ellos y con ellos, gracias a una institución educativa que me permitió y obligó a entender la adolescencia.

Y ésta es la pregunta que me pidieron tratar de contestar en este texto: ¿quién es el adolescente? Comenzaré aventurando una descripción: es un monstruo peludo... que se junta en hordas estruendosas para inaugurar nuevos vandalismos en la historia humana. Es también un gordito simpático que no entiende el mundo sin golosinas de por medio; un larguirrucho orejón que no puede acomodarse en ningún lado y le sobran brazos y piernas alrededor del pupitre; una incipiente belleza con poses de Mata Hari experta; o un apenado cuatro-ojos (como yo mismo) que nació para preguntar cosas inverosímiles que no vienen en los libros. En fin, el adolescente es cada adolescente.

La imagen de un chino no es un chino

En nuestra necesidad -casi urgencia- por entenderlo. Nos gusta verlo como una descripción, una definición taxonómica que lo ubique sin posibilidad de error en un breve manual de operación. Los occidentales decimos que todos los chino; son iguales; aun más, decimos que todos los orientales son chinos. Uno de mis alumnos, que tuvo la fortuna de acompañar a su padre en un viaje de trabajo a China, descubrió que ellos nos llaman (sin distinción) *ojos de vaca*, a todos los occidentales.

Esa es la principal tentación en una disquisición semejante a ésta, y es la que más quiero evitar. No se puede establecer una radiografía inequívoca de la adolescencia, de sus características, alcances y procesos, ni siquiera si fuera yo realmente un experto, o si dispusiéramos de un simposio entero para esta pregunta. La adolescencia es una etapa compleja y aún en muchos niveles, oscura. Simplificarla podría ser contraproducente: nos deja la falsa ilusión de saber de antemano algo que no debería dejar de observarse día con día; nos deja el prejuicio y nos aleja del alumno. No cabe duda que la tarea del educador sería más fácil si lográramos simplificarla. Así podríamos tener en las escuelas, junto a los de evacuación, sismos e incendios, un sencillo cartel que indicara que hacer en caso de: si el grupo establece una guerra de avioncitos, tírese al suelo, no grite; si le hacen una pregunta que no puede contestar, no corra; si está a puma de estallar porque acaba de descubrir que uno de sus alumnos acaba de utilizar las reglas que usted mismo dio para burlarse de usted... no empuje.

La tarea sería más sencilla, e infinitamente despreciable, porque no habría nada de educativo en ella. El proceso educativo en la adolescencia tiene una particularidad: un alto contenido de significación emocional está presente en cada paso del aprendizaje. Los adultos hemos logrado desarticular nuestra atención cognitiva del proceso emocional personal; en parte eso es la madurez: la posibilidad de establecer momentos y regulaciones propias con eficiencia que permiten continuar el aprendizaje con relativa independencia de nuestro estado anímico, de nuestro deseo sexual, de nuestra situación familiar, inclusive de nuestro.

Por lo tanto, el profesor de adolescentes debe tener claro que su reto específico está en incidir de modo activo en el momento del desarrollo de mayores y más significativos cambios en un ser humano. Trabaja con un ser con voluntad propia y capacidades casi por completo desarrolladas, aunque con casi nula experiencia en la aplicación de esas capacidades. Es decir: ustedes, educadores de adolescentes, son los profesores de manejo de un novato que tiene en sus manos el volante de una pipa de gas. E igual que todo profesor de manejo que se respete, están viajando en la misma cabina que su alumno.

Así, como cada uno de mil millones de chinos no son iguales y sin embargo, son chinos, los adolescentes comparten desde su individualidad un proceso que -al ser profundamente humano- es descriptible en sus rasgos genéricos. Mi mayor esperanza es que las siguientes líneas sirvan para un mejor acercamiento a sus adolescentes.

Descripción del adolescente

Lo primero que nos llama la atención de los adolescentes es su forma de actuar. Es cierto que también nos sorprende de pronto su inteligencia, su ternura y filoso sentido del humor. Pero, es casi un lugar común decir que cuando no logramos entenderlos, nos referimos a que no logramos entender lo que hacen. No se preocupen, es normal, tampoco ellos pueden entender por qué lo hacen.

Lo que el adolescente hace puede ser considerado en otros momentos del desarrollo de la persona como aberrante, perverso o delictivo. Me recuerda ese adagio mexicano: todo lo que se me antoja hace daño, engorda o está prohibido. Los muchachos parecen tener un radar específico para lo prohibido y peligroso. Son crueles en muchos casos y, más que valientes, temerarios; son agresivos y soberbios; suelen mentir, robar, dañar cosas sin propósito.

Frente a este embate, nuestro juicio social ha elegido tratarlos de delincuentes: semiadultos aberrantes o infantes excesivos. Seres extraños o peligrosos a los que hay, ante todo, que limitar. En muchos casos la propia escuela, esa especie de estructura social que transmite privilegiadamente los contenidos de una cultura, repite el esquema y reglamenta la acción de los adolescentes desde el mismo parámetro. Sigue exigiéndoles respuestas que pertenecen a mundos más sencillos de manejar: la infancia y la madurez. No se ha dado aún a nivel general en nuestra estructura escolar un esfuerzo por entender esta etapa específica.

Lamentablemente, aún para muchos educadores de nivel secundaria y preparatoria, la frase: entender al adolescente significa un peligroso esfuerzo de convalidación, una justificación de actos que deberían ser reprimidos; en una palabra, una invitación al caos.

Hablar su lengua

Muy por el contrario, entender a los adolescentes es un esfuerzo que bien vale la pena en primer lugar, porque nos facilitará la tarea cotidiana de lidiar con estos seres, sin duda

extraordinarios y difíciles. Pero, por sobre todas las cosas, nos permitirá centrar nuestro esfuerzo en propósitos no simplemente normativos, sino al fin de cuentas educativos. Ya lo habían descubierto los misioneros hace siglos –aunque estemos de acuerdo o no con sus propósitos–, es necesario hablar la lengua de los lugareños.

Entender la adolescencia

Hace un par de años tuve el honor de ser invitado aquí, a Oaxaca, a dar un taller con profesores de nivel secundaria. El título que escogimos fue *Cómo trabajar con adolescentes...y sobrevivir en el intento*. Más allá del chiste o la broma de los amigos condolientes, es cierto que el trabajo educativo con adolescentes es, por lo menos, desgastante, y tiene visos de ser con facilidad enloquecedor.

Déjenme asentar un principio que me parece fundamental. No es posible intentar la empresa de educar a los recién jóvenes sin tener una carta mínima de navegación. Los profesores que creen en su programa del curso como un perfecto mapa estelar para surcar los mares, se encuentran rápidamente con una desilusión. El programa desglosa contenidos y, en el mejor de los casos, una serie de técnicas pedagógicas para hacerse cargo de esos contenidos. No nos dice que hacer frente a las demandas reales de un grupo de secundaria o preparatoria.

La queja más constante entre los profesores que me tocó asesorar era que los alumnos les impedían dar la clase, o que las ordenanzas (normas) no relacionadas con su materia de estudio les hacían perder el tiempo. Me describían de qué manera el programa se iba perdiendo mientras atendían el pase de lista, decirles a uno u otro alumno que guardaran silencio, confiscar cartitas íntimas que circulaban entre las bancas, recoger la basura, dar instrucciones, explicar cuatro veces las instrucciones, etcétera. Sobre todo porque la sensación más profunda de esos profesores era que ocupaban su tiempo en cosas para las que no se habían preparado, que eran repetitivas y sin sentido. El síndrome del ama de casa, le llamábamos: tender camas para desentenderlas en la noche, lavar platos para ensuciarlos en la comida, fregar pisos para mancharlos por la tarde. Un trabajo arduo, rutinario, monótono y sin reconocimiento. Parecía muy claro: es imposible darle clases a un adolescente.

Desde esta perspectiva, tenían razón. Es imposible, cuando uno se plantea que debe ofrecer todos los temas del programa y que hay que empujar todos los días para nunca llegar a tener condiciones para dar clase; es decir, cuando uno asume que el curso y el programa son cosas diferentes. Es tanto como querer enseñar a mi mascota a resolver sus necesidades fisiológicas fuera de mi cuarto, poniéndole un letrero con letras cada vez más grande y enfáticas en la puerta: Perro del mal, aléjate, orina en el pastito. El propósito se pierde por una inadecuación a la circunstancia.

El curso que un maestro ofrece debería contener, como elemento primario, unificador, generar condiciones de estudio para la materia específica; éste es precisamente uno de los objetivos del programa. Recoger la basura, parar lista, generar un silencio necesario, son todas actividades de desgaste, pero no se mirarán más un tipo de actividades inútiles si se logra asumir que tienen una carga profundamente educativa y que son, en muchos casos, más importantes que los mismos contenidos de estudio. No será menos pesada la labor cotidiana, pero tendrá sentido.

Cuando el tratamiento mismo de la problemática de relacionarse con los adolescentes se convierte en el objeto fundamental de nuestro quehacer educativo, las actividades que antes se miraban insignificantes y estorbosas cobran dimensión educativa.

Por ello, lo urgente para un profesor de estos niveles es asumirse como educador de adolescentes, no importa si da clases de matemáticas, química o atiende la biblioteca escolar. El elemento central de su trabajo es educar a un adolescente, vía su relación personal con él.

Aceptando este punto de vista, tal vez aparezca mucho más importante en el panorama de preparación para un docente- aprender algo sobre la adolescencia que aprender más sobre su propia materia.

Nuestra adolescencia

En mi caso, un maestro marcó de manera profunda mis decisiones vocacionales. Gracias a su clase de literatura decidí estudiar esa licenciatura. En la carrera descubrí que muchas de las cosas que le oí decir años antes eran imprecisiones, exageraciones o simples faltas de información. Pero no me desilusionó saberlo. Reconocí que lo mejor que me había dado estaba muy lejos de los datos precisos, me heredó una actitud frente a la lengua y la literatura, una pasión por la lectura que n halló aún cómo agradecerle. Lo importante no fue su información, sino la relación que mantuvo con nosotros y la relación que le vimos mantener con una materia del conocimiento y el placer humano que él amaba.

Piensen un poco en su primera juventud: quiénes fueron los maestros que los marcaron más profundamente, si aquellos que sabían hasta de qué color son las piedras lunares o los que fueron presencias de interacción formativa con su grupo.

Y les pido que piensen en su adolescencia, porque es justo ése uno de los pozos donde abreviar es obligatorio. Los adultos solemos huir de nuestra adolescencia como los que huyen de una casa en llamas. Recordamos con parcialidad aquello que no nos avergüenza, que no nos entristece, que no enoja. Pero siendo honestos, no nos será difícil encontrar en nuestra propia historia momentos que nos identifiquen con el alumno que tenemos enfrente. También nosotros nos robamos gomas, cuadernos, dinero, también nosotros mentimos, o nos metimos a escondidas al baño a hacer cosas prohibidas (ahí cada quién con su conciencia). Todos sentimos que no se nos escuchaba, que fuimos injustamente maltratados, etcétera.

Así que el primer aprendizaje del profesor de adolescentes tiene que ser también un acto de honestidad, en muchos casos vergonzosa. Si podemos recordar con frescura quiénes fuimos de adolescentes, no nos será tan difícil entender a los que tenemos enfrente. Decir que nuestra generación fue mejor no nos salvará de nada: lo dijeron nuestros padres sobre nosotros y sus padres antes de ellos.

Adolescencias en proceso

Recordamos también en qué forma mirábamos entonces a los adultos: esa momiza de seres aplanados, que no quería más variables en su vida que un par de días de vacaciones, en donde se sentaban a no hacer nada y que no vivían nada más con mayor intensidad que un partido de fútbol, una película o una pelea de campeonato con una cerveza en la mano. Reconocimos en ellos algo que es previsible que hayamos adquirido. Ya igual lo decía la

pequeña Mafalda: ¡Somos amigos!, sucede que si uno no se da prisa por cambiar el mundo, el mundo lo cambia a uno.

A los adultos nos conviene, cada día más, asumir situaciones sin grandes variables, sin movimientos bruscos, porque desgastan, nos generan costos de adaptación y re-aprendizaje. Sin embargo, el trabajo con los adolescentes implica asumir el reto de una relación con un ente cotidianamente cambiante. Tal vez el rasgo más distintivo del adolescente sea su constante cambio. Son una suerte de alien, un sujeto metamórfico que se transforma justo en algo para lo que no estábamos preparados.

Hagamos una breve descripción de los cambios más importantes en la adolescencia, recordando de nuevo que una fotografía del mar está lejos de ser el mar.

Adolescencia (Cambios corporales)

Cada mañana, el adolescente se enfrenta también consigo mismo, con un nuevo yo en el espejo. Esa sensación de lidiar con un resbaladizo ser que muta con frecuencia, no es exclusiva nuestra, es patrimonio de los propios jóvenes. Una primera evidencia en su torpeza: a los adolescentes que crecen más rápido se les caen las cosas, se tropiezan, chocan con todo. Otra son los largos suéteres que las jovencitas usan para ocultar sus senos recién emergidos, o los tacones en la kermesse con los que caminan como pollos espinados.

En fin, los muchachos parecen comportarse igual que si tuvieran metidos en un cuerpo prestado que no saben de qué manera usar. La transformación paulatina de su cuerpo implica otras metamorfosis más profundas. Lo mismo que en todos los cambios, la evidencia visible es la menos importante. Lo que se ve del cuerpo adolescente es la punta del iceberg de la transformación adolescente. Entre otra cosa, el cambio corporal acarrea:

Gasto energético

La cantidad de energía que consumen ha crecido. Pasan muchas horas reponiéndose de ese gasto, durmiendo y comiendo en exceso a nuestros ojos. Comen como si se lo merecieran, decía un amigo mío, y es verdad que son proverbiales las bacanales de un adolescente. No hay refrigerador, alacena o caja donde se almacenen alimentos, que resista el embate de un pequeño grupo de amigos que el angelito invitó a cenar. El solo proceso de crecer casi vegetativamente, es ya de por sí una ocupación en la vida del adolescente. Es cierto que su voluntad e inteligencia no están comprometidas en el crecimiento físico, pero la tarea de acomodarse a diario a ese cuerpo nuevo es de considerable proporción.

Mención aparte tienen los procesos más somáticos de relación con la comida: la gordura y el comer en forma compulsiva son casi siempre compensaciones de vacíos emocionales (sensación de incompreensión, dificultad de asumir un cuerpo que se sexualiza y por tanto, necesidad de afearlo), una anormalidad normal en esta etapa. Lo es también la falta de alimentación y su consiguiente extrema delgadez. En general estos desórdenes alimenticios evidencian la angustia que acompaña al crecimiento y el dolor por el cuerpo infantil perdido.

Maduración neurológica

Nuevas y definitivas conexiones cerebrales se establecen en esta etapa. El cerebro infantil termina de desarrollarse aquí y, aunque no se vea con facilidad, los adolescentes son, a los 16-18 años, tan inteligentes como lo serán de adultos. De hecho, a partir de la maduración

neurológica con que se designa y establece ahora a esta forma de comportamiento, la inteligencia tenderá a disminuir, aparte y efecto del natural desgaste de nuestro cuerpo. En realidad, la inteligencia, medida así, significa poca cosa. La capacidad existe ya, pero no se ha desarrollado su potencial.

A pesar de que los adultos tenemos ya menos neuronas que los adolescentes mayores (sobre todo los que fumamos), nuestra inteligencia se manifiesta en forma de una mayor destreza en muchas áreas. Lo que hemos sumado es experiencia provocada por los aprendizajes de nuevas tareas, más que de nueva información. El papel del formador es generar la experiencia de nuevos procesos, más que de nuevos contenidos.

Imagen corporal

La adolescencia es, ya lo veremos más adelante, una eterna búsqueda de sí mismo. Más allá de las características sociales, intelectuales y emocionales de esa búsqueda, consideremos a un ser que busca saber quién es y que cada día cambia de nuevo. Parece una mala pasada de la señora naturaleza: ni siquiera nuestra envoltura exterior se mantiene quieta. Nos salen bolas, pelos, nos crece la nariz, nos cambia la voz y olemos diferente. Ojala fuera tan sencillo, pero esa envoltura exterior es nuestra medida de límite personal y nuestro emisor/receptor de señales al universo. Nuestro cuerpo es un espejo en donde reflejamos y leemos lo que somos como seres humanos, así que integramos a través del cuerpo nuestra propia imagen.

Vemos en qué forma el grandote de la clase se cree chiquito y al tratar de recuperar su lápiz caído bajo el pupitre arrastra cuatro bancas tras de sí, una especie de trasatlántico tratando de atracar en un muelle de bajo calado. Vemos a las más hermosas jovencitas comportarse igual que leprosas que deben ocultar su fealdad de los demás habitantes del planeta. Vemos en general a jóvenes desubicados frente a sí mismos, porque el cambio de sus cuerpos no ha conllevado un cambio de la idea de sí mismos. El ajuste de la imagen corporal es un proceso más largo y complejo, que se completa en la madurez con la ayuda de la familia y sociedad.

Pero, mientras el adolescente no pueda formarse una imagen de sí mismo, no podemos considerarlo en verdad un ser autorresponsable, dado que aún no sabe quién es y no sabe de qué modo hacer frente a la responsabilidad de ser él mismo. No quiero decir que no deban exigirse actitudes de responsabilidad a un adolescente, quiero decir que es necesario prever que será con frecuencia irresponsable y éste es uno de los niveles que implican por qué.

La tarea de la escuela en esta área radica en espejear al adolescente, en ofrecerle una más precisa imagen de sí mismo; o mejor aún, un espacio para que el joven descubra características de sí mismo. Por otro lado, en la generación de un adulto responsable, la normatividad escolar tiene una clara obligación, la previsibilidad: si el adolescente no sabe con precisión quién es, debe por lo menos saber lo que se espera de él, no en términos generales, sino en términos específicos y anunciados con prontitud. Los mejores lineamientos de trabajo escolar en este momento son aquellos que contemplan un anuncio de cómo, sobre qué bases y por medio de qué procesos será juzgado un producto escolar o una manera de actuar.

Ofrecer desde la escuela un juicio exterior sobre bases entendibles —esto es, un proceso de evaluación claro— es una buena manera de fomentar la formación de una adecuada imagen corporal, lo más rápido posible.

El ideal de sí mismo

El cambio es un proceso de realización. El adolescente empieza a ser una serie de cosas sobre las que había fantaseado: se hace un buen jugador de fútbol, una chicha simpática, una persona con reconocimientos. Pero la realización es la concreción de una de muchas posibilidades. El niño que dice en sus primeros años yo quiero ser astronauta o yo quiero ser barrendero, empieza a alejarse de muchas de sus fantasías sobre sí mismo. Algunas no le son aceptables ya, por lo que ha aprendido del funcionamiento social, otras están fuera de su alcance.

Más profundamente: el ideal de sí mismo es inalcanzable, porque al cambiar se define, se realiza un yo, una persona en una cierta dirección. Y descubrirlo l lleva a un duelo severo en niveles profundos. Tanto como si hubiera muerto un amigo querido (en términos de las vivencias de un adulto), ha muerto una querida persona: un yo que pudo ser. Así que el adolescente se mira al espejo y tiene que asumir, al establecer poco a poco una imagen corporal y una realidad de un yo, que no le será posible nunca más llegar a ser alguna de sus muchas fantasías. No será alto, o no será bombero, o no será Rambo ni un Power Ranger.

Duelo por la infancia perdida

Y, finalmente, el cambio es también un proceso de pérdida. Los cambios corporales confrontan al joven con una realidad inevitable y dolorosa: la pérdida del espacio infantil. En principio, el cuerpo infantil ha desaparecido, con su gracia e inocencia. El viaje no tiene ya retorno, por más que un anhelo constante de los hombres y mujeres sea volver a la cueva calientita de donde venimos. De un mundo donde todo tiene una dinámica que parece ser independiente de nosotros, que n nos pide opinión y que funciona tanto si nos afecta, lo mismo que si no.

Se han perdido los padres de la infancia, o lo que su imagen representaba: todopoderoso, con capacidad de resolver las más inmediatas necesidades. Se ha perdido la inocencia a favor de un descubrimiento no siempre gozoso, aunque sí más real, del mundo. Se ha perdido la no responsabilidad, la no exigencia, de los primeros años.

En realidad, el duelo por la infancia perdida nunca termina. Los adultos no estamos más consolados que los adolescentes; simplemente hemos aprendido a convivir con ese peso y a estructurar nuestra vida sin anhelar esa vuelta imposible. Pero es justo en la adolescencia cuando se recibe el golpe, cuando se percibe la inevitable desaparición de ese mundo originario, idílico. En gran parte, la incapacidad del adolescente de asumir el mundo tal cual es se debe a este proceso de duelo no resuelto. La necesidad de criticar todo, de no aceptar las reglas, de soñar un mundo diferente sea tan sólo un anhelo de infancia perdida. Pero, la inadaptación del adolescente parte más de una negación que busca protegerse al no mirar de frente el mundo, que de una conciencia de cambio social. De hecho, la posibilidad de una lucha adulta por cambios sociales supondría una aceptación del fenómeno de la realidad. Aceptar al mundo es un ingrediente indispensable para intentar cambiarlo, porque es imposible cambiar lo que se niega, lo que se conoce. La escuela tendría que facilitar esa tarea también, reconociendo que aceptar al mundo no implica someterse a él acriticamente, sin conocerlo y confrontar de manera personal nuestra íntima sensación de pérdida por un universo infantil hecho a la medida de nuestra fantasía.

El mundo mirado así por el adolescente se ofrece cada día más complejo, lleno de contradicciones. Una de las diferencias fundamentales entre un mundo infantil y un mundo adulto es que éste puede operar lleno de contradicciones: es menos monolítico, más frágil, pero más intolerable a la mente adolescente, que pretende un mundo definido.

Por eso los fanatismos son comunes entre los adolescentes y ellos con tan proclives a ideologías que simplifican al mundo. Quienes les promete un mundo de buenos y malos, de blanco y negro, en realidad les promete lo que ya han perdido y aún anhelan: un mundo infantil, simple y estático.

Cambios sexuales

Por supuesto, los cambios corporales manifiestan otro nivel de cambio: el cambio sexual. Si bien es cierto que el cambio sexual es evidente en el cuerpo mismo, es, sin embargo, un cambio más profundo, no simplemente corporal.

Aparece el deseo sexual que marcará la vida adulta, no ya un deseo indiferenciado como en el mundo infantil. El sexo opuesto toma su lugar en forma de un objeto de deseo profundo. En los diferentes momentos de la adolescencia toman lugar las diversas etapas del despertar sexual, que comienzan con cambios hormonales y corporales y culminan en una sexualidad genital heterosexual. Y en cada una de esas etapas, el adolescente manifiesta por diversos medios el torbellino en que se encuentra inmerso. Es tan poderosa la emergencia sexual, que desborda la capacidad de control personal del joven.

Desde el inicio de la secundaria, vemos alumnos que parecen obsesionados con elementales ideas sexuales. Las palabras mismas que expresan sexualidad son poderosos imanes a los que regresan con recurrencia. Recuerdo un alumno que en un solo día pintó en los cuadernos más de diez compañeros varias versiones de su aproximación gráfica de los órganos sexuales. Algunos inclusive parecían más bien un detallado dibujo de cierta pesadilla terrorífica. El muchacho en cuestión parecía tener sólo una obsesión: sexo. No cabe duda que se necesitaba alguna maestra que sintió con justeza ofendida. Pero ¿era finalmente culpable?

De nuevo regresaremos a la idea de una valoración no adolescente que nos hace pensar en conductas normales como aberrantes. La confrontación con este joven particular versó sobre la importancia de respetar la sexualidad de los demás y, de paso, los cuadernos. Pudo entender por qué una profesora se había sentido ofendida, aunque su intención no fuese por supuesto lastimarla; pudo entender que algunos compañeros estaban en diferentes estadios de desarrollo sexual y que pintar genitales en sus cuadernos podría no ser con facilidad asumido en forma de chiste o una complicidad de compañeros. En fin, el aprendizaje valió más que el regaño, o su propia vergüenza o el enojo de la profesora (con quien después se habló y entendió que no era algo en su contra).

A todos nos ha asustado cómo la edad de vivencias sexuales parece reducirse día a día y creemos que si las cosas siguen así, tendremos alumnos de primero de secundaria haciendo el amor con poses que harían sonrojarse a los practicantes del Kama Sutra. ¿Acaso los adolescentes ahora son más sexuales? Es probable que sí. Su deseo es muy parecido a lo que fue nuestro propio deseo, al de nuestros padres y tatarabuelos. Las posibilidades de expresión han cambiado, eso sí, y también la normatividad social.

Existe, es cierto, una mayor carga de constante excitación sexual a nivel social. Los adolescentes de ahora tienen acceso a fuentes de más profunda excitación que las que tuvimos nosotros. Hace diez años era muy difícil encontrar *call girls* en México, o centros

de masaje, en la televisión por cable no se pasaban canales en explícito sexuales, etcétera. Pero eso tampoco es culpa de los adolescentes actuales. Es la expresión de una sociedad más compleja, donde la anterior moralidad social no opera, sino otra que tal vez compartimos o no, pero que es por definición más explícita.

¿Qué nos queda por hacer en tanto educadores? Muy poco: en primer lugar entender que la sexualidad está intrínsecamente ligada a una valoración moral y que no es en la escuela donde se construye la moralidad sexual, sino en la familia. Actuar como paladín de una moralidad que no ha servido en términos personales no hará sino alejarnos de los adolescentes y, en algunos casos, invadir el espacio no negociable de la intimidad sexual de la persona. Es cierto que en la normatividad escolar tiene que estar contemplada una reglamentación en relación con los actos de carácter más o menos sexual que los adolescentes puedan desempeñar en instalaciones escolares. Y es cierto que esa normatividad tiene en común un carácter operativo y moral.

Pero, es muy importante no confundir aquí el papel de la escuela. La educación escolar puede plantear guías de una educación sexual en los niveles informativos, nunca morales. Ésa es una tarea de la persona, en primer lugar, y de la familia. La escuela tiene, en todo caso, la obligación de normativizar la caracterización y diferenciación del entorno escolar como un entorno no sexualizado. En otras palabras, es necesario que la escuela –que tiene que ser neutral en materia de moralidad sexual, para permitir la confluencia de adolescentes con muy diversa educación sexual familiar y muy diversas valoraciones morales –plantee a sus alumnos la necesidad de establecer que aquello que deba ser privado no pueda ser público, y el hecho de que el espacio escolar es por definición público.

Para el profesor, ello implica que debe abstenerse de tratar de normar o comentar de modo valorativo la actividad sexual de sus alumnos, en tanto ellos tengan claro que su actividad sexual debe mantenerse fuera del entorno escolar, un entorno que se acepta neutralizado en términos de vida sexual.

Como parte del juego cotidiano, los adolescentes perciben con rapidez que su sexualidad a flor de piel perturba a los adultos. Se besan cachondamente en frente de quien pueden y coquetean a la menor provocación. Es común ver a un maestro sonrojado por las insinuaciones de sus alumnos o alumnas, perder el piso: reaccionar desde la vergüenza o la indignación que le provoca el filtro. Aquí aparecen siempre los extremos: la represión de cualquier manifestación corporal y/o sexual, la persecución, la negación que no quiere mirar de frente aquello que no puede manejar, etcétera.

Por desgracia, es también común ver a los profesores entrar por la puerta falsa. El adolescente enamorado le ha colocado una imagen, una máscara, que superpone su cara real. Aunque nos cueste trabajo admitirlo, los adolescentes y las adolescentes que se enamoran perdidamente de sus profesores y profesoras no están depositando su deseo en una persona real, sino en una mezcla de persona real e imagen necesaria: la fantasía de conquista de un adulto, la fantasía sexual con alguien que parece ser experimentado, la necesidad de transformar una relación vertical maestro-alumno en una relación de pares adulto-adulto; la fantasía con una figura paternal, en suma.

Ésta es una de las áreas donde menor entrenamiento o acompañamiento puede recibir un educador de adolescentes. Es tan profundamente desequilibrante el deseo sexual del adolescente: fresco, abierto, impúdico (igual que en nuestros mejores tiempos), que la reflexión escolar le ha dado la vuelta con gracia. Nosotros, adultos, también somos seres sexuales y el trabajo cotidiano adolescente requiere que sepamos con claridad que la emergencia de la sexualidad adolescente es perturbadora, que requiere un manejo

cuidadoso y astuto de nuestra parte y que debemos dejar para nuestra vida adulta nuestro propio deseo.

Cambios de personalidad

¿Quién no ha visto a sus alumnos representar sucesivos personajes, convencidos de sus papeles? Hoy son intelectuales con peinado de intelectual, palabras de intelectual, lentes de intelectual, pláticas sobre libros, mirada de superioridad, desprecio por las telenovelas y la música comercial: Mañana serán chavos onda Heavy con greña cuidadosamente despeinada, botines, chamarra, mezclillas rotas, grabadora en los pasillos escupiendo las pilas por las bocinas agotadas. Ayer fueron deportistas levantándose temprano, con tenis y pants por si se ofrece un partido, ensayando cualquier tipo de ejercicio siempre que hay público para su olimpiada privada.

En la búsqueda de un yo definitivo, el adolescente tiene que ensayar sus personajes, sus yo posibles. Y lo hacen con fervor, igual que si se jugara la vida en cada uno... porque, en realidad, se juega la vida. Tal vez no será un adulto heavy, un intelectual, ni un deportista. Pero debe pasar por la experiencia, por la acción de cada posibilidad de ser recoger trozos de sí mismo en cada camino.

Los caracteres que van adquiriendo están asignados por una incompreensión e intolerancia a otras formas del ser (aunque ellos mismos hayan pasado por ahí hace quince minutos). Los personajes adquiridos son paradójicamente absolutos y pasajeros. En el espejo que los maestros debemos realizar, podemos otorgar un elemento fundamental desde nuestra perspectiva de adultos: la tolerancia. En la medida que un adolescente aprenda a tolerar y convivir con formas diferentes a sus propias elecciones, puede valorar y recoger sus opiniones personales. Por lo tanto, la búsqueda de un espacio escolar, así sea normalizado por la presencia de regulaciones y tareas generales, debe ser con suficiencia amplio para contener la expresión de formas de ser, incluso contradictorias. Si podemos generar un entorno alrededor del adolescente donde la diversidad tiene cabida, estableceremos para él un más transitado puente a su vida de adulto integrado.

Podemos oponernos a esta multiplicidad de personalidades, o podemos aprovechar esta capacidad/necesidad natural del joven para plantearle actividades escolares donde no sólo reciba información, sino participe activamente jugando el papel de un sujeto que genera su propio aprendizaje. Si adquiere personajes, facilitemos que adquiera la personalidad del investigador, del artista, del escritor, del deportista, etcétera.

Una de nuestras más altas responsabilidades está en este nivel. Aquello que podamos ofrecerle a un adolescente en formación como experiencia –no en forma de datos–, marcará para siempre su vida. Por ello es importante, desde un punto de vista pedagógico, que centremos nuestra actividad en desarrollar pautas que generen vivencias. No es tan importante saber cuánto son dos más dos, que pasar por el fenómeno de la comprensión de la suma. Los resultados, los datos simples, explotan una capacidad necesaria en el educando, la memoria; pero el abuso de la capacidad memorística dará como resultado que menos conexiones se establezcan en un cerebro que pronto terminará su maduración y que menos experiencias vivenciales (es decir, con carga de emotividad) queden grabadas en la historia formativa del sujeto.

Por otro lado, dentro de esa búsqueda constante de sí mismo, el adolescente tiene a integrarse y a criticar la presión de las grandes ideologías. Amanecen en esta etapa las profundas crisis religiosas y las primicias de definiciones político-ideológicas. En nuestra

época fueron tal vez los ideales libertarios, latinoamericanistas de adolescentes urbanos los que nos hacían oír a Silvio Rodríguez, a Pablo, a Serrat, como si con ello transformáramos al mundo. Participamos en comités de apoyo a diversos movimientos: palestinos, nicaragüenses, salvadoreños. Recibimos el contacto con otros jóvenes ya veteranos en su corta edad: argentinos, chilenos, uruguayos.

Las ideologías contraculturales (es decir, las que representaban formas alternativas de organización cultural) permitían una expresión de inconformidad que no aparecía disparatada, sino comprometida y un poco hasta heroica. La natural actitud reivindicativa del adolescente urbano de nuestra época encontraba un cauce de identidad social y grupal, así fuera en una vía no aceptada por el conjunto social. Sin embargo, ahora lo vemos, la expresión de esa actitud reivindicatoria no siempre encontraba una identidad social y se manifestaba muchas veces como simple inconformidad o se transformaba en desgastante sentimiento individual de revancha.

Es cierto que los tiempos cambian; pero eso no le ha hecho la vida más fácil a nuestros jóvenes. Sin embargo, tienen la misma responsabilidad que otros han tenido antes: crecer e intentar desarrollarse en personas en este mundo concreto.

Cambio de roles culturales

La tolerancia y expectativa de la sociedad frente a ellos va cambiando, en la medida en que crecen. Lo que es aceptable en un joven de 12 años, no lo es en uno de 18. Por diversos caminos –uno de ellos, la escuela-, la sociedad le manifiesta al adolescente el espacio de roles donde le es permitido operar.

La necesidad de pertenencia será uno de los motores más fuertes en la adolescencia. El adolescente común está dispuesto a hacer esfuerzos sobrehumanos por pertenecer. El joven expresa una paradoja, poco entendible a los ojos adultos: su esfuerzo virulento y agresivo por separarse, por diferenciarse, por ser él mismo, por no cumplir los patrones que se le imponen, es correspondiente a un esfuerzo igual de poderoso por pertenecer a un grupo de referencias.

Son famosas las perradas, las pruebas de pasaje para incorporar nuevos integrantes al grupo. Las películas y novelas sobre adolescente han inmortalizado estos ritos de iniciación, que incluyen la adopción de ropas iguales, peinados, gestos y códigos del lenguaje propios. ¿Qué es lo que forma estos grupos? La cohesión está dada por la diferenciación: en ellos el adolescente puede ser igual a otros mientras se manifiesta diferente a lo común social. Este espacio necesario facilita la transición del mundo infantil al mundo adulto, el grupo de referencia, la banda, operan en una especie de madre sustituta. El personaje que el adolescente ensaya es aceptable dentro del microentorno del grupo referencial.

Los grupos de adolescentes sirven también para ensayar los mecanismos de inclusión/exclusión de la sociedad más amplia. En ellos, el adolescente tiene que adecuarse a una exigencia social, así sea mínima. Aprende lo adecuado-inadecuado social, puede cometer errores de relación, puede ser inhábil y el costo es reducido. Por ello es tan importante fomentar el trabajo grupal en el salón de clases y fuera de él Pero es más importante fomentar la responsabilidad grupal y la integración de mecanismos de autorregulación. Los profesores solemos enviar de guía un simple formen un grupo y resuelvan esta tarea. Con ello, perdemos la oportunidad de incidir en un

aprendizaje aún más importante: el aprendizaje de la regulación grupal y de asumir el propio rol dentro de un grupo.

Está ya muy tipificado, los grupo de trabajo funcionan mal en secundaria y los profesores les sacamos la vuelta. Después de unas cuantas horas, comienzan las quejas: profe, la Pelos no quiere trabajar, dice que ella lo pasa en limpio; y a él le tocaba escribir todo, nosotros sacamos los datos del libro. Es evidente que los grupos de trabajo reflejan la problemática completa del acomodo de roles. Si el adulto no actúa en forma de un regulador, el grupo tiende a generar inercias, a mantener los roles, previa aceptación: la letra bonita pasa en limpio, los matados dictan, el Sope no hace nada que no sea dejar de estorbar.

Si logramos hacer que un grupo tenga mecanismos de repartición eficiente del trabajo, de autocritica y junto con los integrantes definimos qué tareas diferenciadas dentro de una gran tarea común son las más adecuadas para cada individuo, facilitaremos un espacio de autoencuentro donde el adolescente tiene la obligación de interactuar con otros y de regular su actuación a fin de cumplir con una exigencia externa. Facilitaremos también que se rompan las inercias y que los integrantes de un grupo puedan adquirir, aunque sea temporalmente, nuevos roles.

Quiero terminar con un recordatorio: entender al adolescente no es justificarlo, ni dejar de actuar de actuar frente a él. Es la posibilidad de que nuestras acciones actuales tengan un significado para su vida futura. Si no se puede entender al adolescente, es recomendable encontrar otro oficio, panadero tal vez. Si no se puede entender al adolescente, nuestro camino docente estará empedrado de buenas intenciones y frustrantes resultados.

Ya lo decía Ortega y Gasset, el pueblo que no conoce su historia está destinado a repetirla; así el profesor que no conoce a sus alumnos está destinado a arrepentirse. Quiero presentarles un breve catálogo de tentaciones (tan terroríficas como las de San Antonio) que están a la puerta cuando:

Tentación primera: Hitle r

Frente a la perturbadora actividad del adolescente, la normatividad, la multiplicación de reglas y limitaciones se antoja una salida fácil. Pensamos de manera errónea que si le ponemos más instrucciones a un apartado funcionará mejor. La verdad es que la normatividad en este sentido es muy limitada. Las reglas sólo funcionan si aseguran un espacio de trabajo adecuado a una dinámica escolar específica. Así como nadie puede aceptar que en un baile se coloquen letreros que digan guarde silencio y nada de extrañeza provoca verlos en el pasillo de un hospital; las reglas operarán siempre y cuando sean correspondientes a un proceso específico. Y no me digan que en el salón de clase se necesita silencio porque es un salón de clase. La autojustificación de las normas no las valida, ni les da sentido. En un salón de clases se ponen en práctica actividades tan diversas, que una llamada genérica al silencio se desdibuja por el exceso. Es igual que el cuento del niño y el lobo: si abusamos del poder normalizante de la regla, ésta perderá su poder de convocatoria.

Pero, aun si la tentación se resuelve, no es por más y más draconianas reglamentaciones, sino por el estado terrorista de la persecución. Cuando el adolescente es tratado con desconfianza, devuelve una muy pobre imagen del maestro. Hay quien goza cuando descubre que sus alumnos le llaman calladamente un perro. Estos pelaos si me respetan, se dice en sus adentros. El temor se parece a muchas cosas, pero en nada se parece a lo que

llamamos respeto. Si logramos que los alumnos no teman, es probable que nuestro tiempo se acorte y parezca más eficiente nuestra acción; pero en nada se parece a lo que llamamos respeto. Si logramos que los alumnos nos teman, es probable que nuestro tiempo se acorte y parezca más eficiente nuestra acción; pero no conseguiremos que el tiempo sea más productivo, ni más educativo. Hay que reconocerlo: es imposible reglamentar toda nuestra actividad docente, tanto o peor aun que intentar reglamentar el ser adolescente.

La norma, como fenómeno de límite que el adulto plantea al adolescente de requisito para llevar a cabo una función de aprendizaje, debe ser un espacio neutral en cuanto no es modificable arbitrariamente. Sin embargo, su neutralidad depende de la convencionalidad (igual que la convencionalidad del lenguaje); es decir, de su aceptación expresa y pública de parte de los normados. La norma, normaliza: convierte una serie de reglas del juego en reglas aceptadas por todos, en su carácter de ingredientes necesarios para la realización del mismo juego.

La aceptación expresa depende de la oportunidad de la norma y de su establecimiento como un prerrequisito de relación. Piensen ustedes en un partido de fútbol donde el árbitro gritara de pronto ¡penalti!, mientras la pelota corre alegre por el centro de la cancha. Los jugadores lo mirarían atónitos esperando la explicación. No podría decir: es penalti porque Chuchito miró feo a Paquito. No señor, no se pueden cambiar las reglas a medio partido y, sobre todo, no es válido querer aplicar una sanción que pertenece a un universo de diferente gravedad. La norma debe ser arbitrada, no arbitrada, señor silbante.

Tentación segunda: el abuelo

La tentación anterior nos muestra un profesor enérgico, demasiado enérgico. Ahora pensamos en aquel que prefiere no desgastarse. Sentarse en la barrera y mirar los toros. A ver, el niño del suéter verde, en la tercera fila, desentiérrale el cuchillo a tu compañero... A ver, Luciferito, es la octava vez que te digo que no prendas fuego a los libros de Martínez, parece ser la voz de este abuelo cansado que no quiere otra cosa más que el rin de la chicharra. Ser un abuelo no depende de la edad. Es una actitud de autoprotección. Pero así como no hay quien cruce el pantano y no se manche, no hay quien trabaje con adolescentes y no se desgaste. Pretender mantener una relación sin astillas, sin raspones y moretones es tanto o más aún que querer gozar las olas sin arena. Si no se está dispuesto a invertir tiempo, emoción e inteligencia en esta relación, no se está dispuesto a ser maestro.

Tentación tercera: el cuatacho

Otros apuntan en dirección de la amistad. Ay, cómo me quieren mis alumnos, no por nada dicen que soy el mejor maestro, es que soy bien cuate. Joven, joven... lo que los adolescentes necesitan no es otro adolescente que haga las veces de profe, necesitan un adulto que se comporte como tal. Claro que idealmente se tratará de un adulto sensible a sus necesidades, con capacidad de escucha, receptivo. Pero, al final un adulto, alguien que ejerce una función de autoridad y regulación indiscutible en el salón de clase.

Mi experiencia personal es que los alumnos terminan por respetar a los profes cuatachos menos que a ningún otro. Aunque sea doloroso, también nos toca jugar el papel de ese espejo con distancia, que le permite al adolescente colocarnos su propia proyección. Necesita pelearse con nosotros mientras resuelve cuentas internas con todas sus figuras parentales y de autoridad, necesita preocuparse de su vida personal, no de la nuestra.

Aunque parezca contradictorio, al adolescente no le sirve que asumamos el rol que nos proyecta, porque entonces le ofrecemos una realidad maleable desde su fantasía. Al

adolescente le sirve el proyectárnoslo y el que nosotros actuemos con independencia a su fantasía.

Y el ansiado final

¿Qué nos queda? Espero no haber pintado un panorama tan negro. Nos queda mucho por hacer. Fundamentalmente, nos queda el ejercicio de ser adultos para permitir que otros se conviertan en adultos.

En conclusión: la adolescencia no es solamente un período difícil para los maestros. Es en esencia la crisálida del ser humano. Todo aquello que fue posible en la infancia, es ahora una realidad determinada, con la pérdida, duelo y definición que ello conlleva.

Ser maestro no está centrado en dar o en negar lo que el adolescente pide, sino en proporcionar un espacio, una serie de procesos y un marco de límites que favorezcan y proyecta su propia luz, mira en él lo que necesita mirar, en el momento en que necesita mirarlo (un padre, un enemigo, el Estado, la tira, su galán(a) ideal, etcétera). Si proporcionamos ese espejo y le ayudamos a formular verbalmente lo que está ocurriendo, le serviremos en su complejo proceso de encontrarse consigo mismo.

Valencia, Jorge (1996),” ¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?”, en La educación secundaria. Cambios y perspectivas, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Ambiental de Oaxaca p.p. 223 – 230 y 244 – 247.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*

En la escuela los usos y efectos del tiempo son diversos, sobre todo en relación con sus significados para los diferentes sujetos que en ella participan. Autoridades, maestros y estudiantes viven y piensan los tiempos escolares de diferente manera, a veces con sentidos contrapuestos, de acuerdo con sus particulares intereses.

En varias investigaciones² se ha descrito la importancia de los usos del tiempo en la configuración de la situación escolar. La mayor parte de estos estudios han tenido como referente la escuela primaria; al menos tratándose del caso de México, es notable la ausencia de investigaciones sobre el tema para la escuela secundaria. Este trabajo intenta contribuir a llenar ese vacío, en lo que se refiere al tiempo cotidiano de los sujetos particulares presentes en la escuela secundaria: maestros, estudiantes y autoridades escolares.

Este trabajo es el producto parcial de una investigación en proceso en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN, cuyo objeto de estudio es la práctica escolar cotidiana en las secundarias de la ciudad de México. Tiene como sustento empírico la realización de trabajo de campo en dos secundarias del D. F., mediante una aproximación etnográfica consistente principalmente en observación y registro de salón de clases y entrevistas abiertas con maestros y estudiantes. En términos de análisis comparativo se incluyen observaciones en asignaturas de ciencias sociales (educación cívica, historia, etcétera) y en química y biología. Se cuenta con registros de aproximadamente 100 clases y transcripción de 40 entrevistas a maestros y estudiantes.

En la escuela secundaria los usos del tiempo determinan las orientaciones y posibilidades de diversos procesos escolares en tanto están cargados de sentido para los sujetos que en ellos participan. Influyen, por ejemplo, en las posibilidades de los maestros para implementar diferentes estrategias de enseñanza, evaluación, manejo del grupo, etcétera. También definen las formas en que los estudiantes se relacionan con los contenidos escolares, con los maestros y con sus compañeros. La intención de este trabajo es explorar cómo los usos y significados del tiempo contribuyen a configurar esos procesos escolares.

El concepto de tiempo manejado remite a un sentido restringido y preciso: el tiempo de la vida cotidiana. Siguiendo a Heller, se puede decir que "el tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico. Así como el espacio se refiere al aquí del particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo es el presente...".³

Para estructurar conceptualmente el texto se recurrió a algunas de las categorías que Heller⁴ ha desarrollado para el concepto de tiempo cotidiano. Por lo mismo el análisis y la descripción del tiempo cotidiano en la escuela secundaria se articula en tres apartados: la distribución del tiempo, el ritmo del tiempo y el momento.

*En *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, 1992, pp. 89-100.

² Algunos trabajos que abordan este tema son: G. Gálvez, E. Rockwell, R. Paradise y S. Sobrecasas, "El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria", México, Cinvestav-IPN, 1981; y P. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Ed. Marova, 1975.

³ A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977, p. 385.

⁴ A. Heller, *op. cit.*, pp. 388-392.

La distribución del tiempo

Para Heller la importancia de la división del tiempo "está en continuo aumento en la vida social (y por lo tanto cotidiana) de los hombres. La distribución del tiempo es una consecuencia necesaria de la finitud de la vida y de la economía en la cotidianidad de la que ya hemos hablado. Cuantas más cosas deben ser hechas cada día y cuanto más rápidamente (por exigencias internas y externas), tanto más es necesario aprender a distribuir el tiempo. La puntualidad es un importante atributo temporal de la vida cotidiana. Distribuir bien el tiempo significa también organizarlo".⁵

En este apartado, la distribución del tiempo en la escuela secundaria hace referencia a la división temporal entre "las cosas que deben ser hechas cada día" desde la perspectiva de los sujetos particulares, es decir, desde cómo las autoridades, los maestros y los estudiantes organizan el tiempo cotidiano de la escuela y el suyo propio.

Las autoridades escolares definen las pautas globales de la distribución del tiempo cotidiano en la escuela secundaria. Al hablar de las autoridades escolares se hace referencia a las instancias que ejercen funciones de control y vigilancia de manera directa en la vida diaria de cada escuela, quedando excluidas otras esferas de autoridad, desde la inspección hacia arriba

Para las autoridades escolares la distribución del tiempo representa principalmente el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios. Son tareas frecuentes revisar las tarjetas en que los maestros checan sus asistencias, no permitir el ingreso de los estudiantes después de algunos minutos de tolerancia respecto al horario oficial o la labor casi siempre cumplida con precisión por los prefectos de tocar la chicharra a la hora exacta de inicio o terminación de cada clase. Para un director de secundaria, también son rutinas frecuentes negociar acuerdos implícitos o explícitos con maestros y estudiantes en relación con el tiempo: otorgar permisos a los maestros para faltar o llegar tarde, conceder prerrogativas permanentes en el horario para casos particulares, etcétera.

Las autoridades, con base en la normatividad, también definen algunas pautas para la distribución del tiempo de los maestros entre actividades de enseñanza y otras: administrativas, sindicales, atención a padres, cooperativa escolar, etcétera.

Para los maestros de secundaria la distribución del tiempo tiene efectos y significaciones en varios planos. En el plano salarial origina la consecución de más horas de clase, para atar de compensar el insuficiente salario magisterial de la época de crisis. pero también significa, conservar la plaza de maestro de primaria, que representa un salario equivalente por hora, pero quizá menos desgaste: no hay necesidad de desplazarse de un escuela a otra, no se requiere atender tantos grupos, calificar tantos exámenes o repetir la misma lección en varias ocasiones.

Una entrevista realizada a una maestra de secundaria, egresada de la Normal Superior hace siete años, que actualmente tiene 10 grupos de secundaria de dos horas por semana distribuidos en dos escuelas, y que conserva su plaza de profesora de primaria en la tarde realizando funciones de asesora pedagógica, ilustra con claridad esta situación.

Entrevistador: ¿Y por qué conserva su plaza de primaria? ¿No le gustaría más, tener una sola de secundaria?

Maestra: Es un poco más descansado, o sea en primaria, aun regresando a grupos, yo trabajo cuatro horas con un grupo de 40 o menos niños, que es actualmente verdad que casi están en 20 los grupos vespertinos, y al llegar a

5 A Heller, *op. cit.*, p. 389.

secundaria tendría que trabajar mínimo otros 8 grupos [se entiende que para igualar el sueldo actual de su plaza de primaria], lo cual es mucho, mucho trabajo; estamos más mal pagados en secundaria, son demasiados trámites administrativos, de listas, revisar cuadernos, y aunque no quiera uno, muchas veces no lo hace uno en la forma tan precisa como debiera hacerlo, por la cantidad de alumnos y los trabajos que se les dejan, pues si los multiplicamos, ahorita actualmente tengo que calificar 800 trabajos en un promedio si lo dejo individual; y si yo tomara otro turno en la tarde, serían otros 8 grupos, serían otros 500 alumnos más a evaluar, lo cual yo creo va en detrimento, tanto de nosotros en salud, como de los mismos alumnos, que no se les da la misma... o sea sería la evaluación al vapor, verdad (8810 17).⁶

En esta dimensión los tiempos escolares también representan el decidir entre conservar esas horas mal pagadas, ejerciendo la vocación y la especialidad profesional, o dedicarse a otras actividades más remunerativas, que realiza gente con menos escolaridad.

En la dimensión del esfuerzo físico y mental, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo se plasma como la capacidad para sobrevivir todos los días: levantarse a temprana hora, correr de una escuela a otra siempre de prisa. Solicitar permisos para arreglar múltiples trámites administrativos y burocráticos (SEP, SNTE, cooperativas, etcétera), asistir a reuniones de academia, atender a los padres de familia, conseguir bibliografía y material didáctico; ya en la noche, preparar las lecciones del día siguiente o en no pocas ocasiones, desvelarse en la revisión o calificación de alteros de cuadernos o exámenes.

Entrevistador: Maestra, me gustaría que me describiera un día típico de su vida ¿qué es lo que hace?

Maestra: Me baño, preparo algún alimento para mis hijos; yo tengo dos hijos... Bueno llego a la secundaria 7:30, en este caso que es lunes entro al 1ºA, que tenemos dos horas de clase, la primera es de teoría y la segunda es de prácticas de laboratorio, esto, entonces se da la teoría, se da la práctica y pasamos entre 7:30 y 9:10 de la mañana. Luego se da clase en 1ºF, que toma su clase de 9:10 a 10:05, en esta ocasión les tocó laboratorio, con la práctica de mezclas elementos y compuestos, es mi hora de salida a las 10:05... llegamos a casa, posteriormente preparamos la comida. Vuelvo a salir a la 1:15 para llegar por mi hijo el de 6º y llevado a casa para darle de comer, claro todo este entre carreras supersónicas, y después llegó a la primaria a las 14:00, 14:10 de la tarde, soy..., no tengo grupo, estoy en una comisión de asesoría pedagógica y consiste en dar, este, una especie de ayuda pedagógica, de ayuda a los maestros que están en grupo... El horario que cubro aquí es de 14:00 a 18:30... A las 18:30 salgo, como ahora que es lunes me presento en la secundaria núm. X, cubro dos grupos de 1º año, o sea de las 18:30 a las 20:10, con la materia de química también, nada más tienen una hora cada uno de los grupos, los lunes tenemos teoría y los viernes laboratorio. A las 20:10 que me desocupo, llego a la casa de ustedes, a la casa y empezamos a revisar; llega la segunda parte de mamá, verdad, empiezo a revisar tareas de mis dos hijos, tanto el de primaria como el de secundaria, corregimos errores, vemos qué falta, esto se lleva

⁶ Este código corresponde al registro de observación del archivo de investigación del que fue sacada la cita. Los códigos similares que aparecen a lo largo del trabajo corresponden al mismo archivo.

aproximadamente hasta las 22:00 de la noche. Hay que preparar las cosas del otro día, revisar uniformes, revisar que los útiles del otro día estén en su orden y pues ahora sí que de 22:00 a 23:00 revisamos un poquito lo que tenemos que dar para el otro día en la secundaria y volver a programar otra vez las mismas actividades, es lo que es un día normal de trabajo... (881017).

En este plano el tiempo significa también la habilidad para manejar la tensión y no "reventar" cuando al dictar la misma lección por sexta ocasión en el día, el alumno que pasó al pizarrón no puede responder correctamente a una cuestión trabajada en clase "hasta el cansancio".

En este caso, el tiempo también implica apropiarse de las mañanas adecuadas para hacer que la voz desgastada en la última de las siete u ocho clases de 50 minutos de cada día, sea clara y entusiasta para un auditorio de 50 adolescentes, casi nunca silenciosos y pocas veces atentos a las palabras del maestro y al mismo tiempo conservar las cuerdas vocales para la misma rutina al día siguiente.

Los usos del tiempo que los maestros de secundaria hacen al interior del aula es, tal vez, uno de los elementos más fuertemente determinantes del trabajo académico y más significativos en la vida profesional de los mismos. En mayor o menor medida cada maestro, en la configuración de su estilo personal de hacer docencia, prioriza ciertas actividades a la vez que relega otras. Comparando los tiempos de unos maestros con los de otros, lo que resulta es una gran heterogeneidad en los usos del tiempo, pero si consideramos a cada maestro aisladamente (aun con diferentes grupos) nos encontramos cierta tendencia: algunos priorizan la organización grupal, otros la revisión de tareas y la evaluación, algunos más la explicación, la lectura en voz alta o el dictado, lo anterior no significa que cada maestro no realice casi todas las actividades enumeradas, sino más bien, que en cada uno de ellos podemos encontrar diferente énfasis en cada tarea. El estilo particular de uso del tiempo marca la clase en cuanto al tipo de relación que los alumnos pueden establecer con los contenidos escolares.

Tomando como muestra de nuestro archivo de investigación los registros de 14 clases con tres diferentes maestros, se constató que las actividades más frecuentes y también más centrales en el desarrollo de la clase son las explicaciones por parte del maestro (apareció en 10 clases y en los tres primeros lugares de importancia en ocho de ellas), la revisión de cuadernos, libros o exámenes (apareció en nueve clases, en cinco la tarea la realizó el maestro y en las otras cuatro los alumnos), el interrogatorio breve a los alumnos individualmente (apareció en ocho clases, casi siempre como complemento a la explicación del maestro) y el dictado de apuntes (apareció en siete de las clases observadas, casi siempre intercalado con las explicaciones del maestro).

Para los estudiantes de secundaria la distribución del tiempo significa decidir entre diferentes alternativas para su vida personal. En este plano las tareas de las 12 asignaturas o de las ocho áreas (según sea el caso) compiten no sólo entre ellas, sino también con los intereses extra-escolares de los adolescentes: la televisión, los amigos, los deportes, etcétera. Son frecuentes los comentarios de los maestros en relación a cómo en la actualidad (no sé si el supuesto es que antes no era así) los estudiantes de secundaria son incumplidos con las tareas por culpa de la televisión.

Maestra: Siento que tienen más factores de distracción y esto está en algún momento repercutiendo en la educación o en su aprendizaje, si los niños ahora tienen, si observamos, que la televisión, no conforme con eso, ahora tenemos videocaseteras en casa y muchos de ellos tienen sus películas o se consiguen

sus películas. La televisión está tendiendo a darles todo hecho y casi lo poquito que yo les he preguntado a ellos cuando nos presentamos, se pasan la mayoría de la tarde viendo la televisión... y pues creo que esos medios de distracción han hecho que pierdan el interés, en cierto modo, por estudiar en las tardes o repasar... hay grupos en que se encuentra usted con 20, 30 personas que no trajeron tarea, y los que la trajeron, trajeron o una parte equivocada, o trajeron la mitad o no cumplieron con lo que exactamente se les estaba solicitando... (1881017).

Los estudiantes se quejan frecuentemente de que tienen mucha tarea y de que varios maestros se la encargan como si fuera la única materia. Ante esta situación las opciones que toman son múltiples: van desde el alumno que cumple con prácticamente todos los trabajos como "debe ser", hasta los que casi nunca hacen la tarea. Pasando por los que se inventan estrategias para dar la apariencia de haber cumplido: se reparten la tarea y después se copian, resuelven los ejercicios llenando el libro o cuaderno sin cuidar la corrección de las respuestas, al fin saben que la revisión del maestro se centra más en las páginas llenas que en la resolución correcta (a veces los maestros descubren la trampa).

Al interior de la escuela el tiempo significa una negociación permanente con el propósito de ganar minutos para la relación entre pares. Implica, por ejemplo, hacerle notar al maestro que ya sonó la chicharra para el descanso y que no se dé el caso de que apenas terminando la clase ya venga entrando el maestro de la siguiente o de que el descanso largo (de 15 minutos) quede reducido y no haya tiempo para compartir las golosinas con los "cuates", platicar del programa de la televisión o jugar frontón. Aun al interior del aula esta negociación es frecuente; cuando, por ejemplo, el maestro revisa los cuadernos de uno por uno, y mientras tanto los pone a resolver ejercicios o leer el libro, tiempo utilizado para animadas pláticas entre ellos, mientras el maestro no les llame la atención y haga mucha presión para que guarden silencio.

Las negociaciones por la distribución del tiempo entre maestros, estudiantes, autoridades y normatividad oficial son permanentes en la escuela; en las mismas se mezclan desde cuestiones académicas, políticas y sindicales, hasta relaciones de compañerismo, amistad o simpatía personal. Estas negociaciones a su vez originan la heterogeneidad en la distribución del tiempo en la escuela; es posible, sin embargo, rastrear algunas tendencias.

La elevada fragmentación de la jornada escolar es una de las características más visibles de esta distribución del tiempo. En buena medida está definida por la normatividad oficial, por el *currículum* y por las condiciones de trabajo de los maestros. Esta fragmentación representa para maestros y estudiantes diferentes cosas. Para los estudiantes significa principalmente una experiencia escolar no integrada, ya que la división del tiempo institucional se plasma en su vida escolar como un rompecabezas de materias, maestros y actividades que no es fácil armar. Para los maestros la fragmentación de la jornada escolar representa la imposibilidad de conocer en profundidad a sus grupos y alumnos en virtud de la dispersión de su tiempo entre muchos grupos y estudiantes.

Otra tendencia es la estabilidad en la distribución de los tiempos globales de la escuela. Al interior de los salones de clase los tiempos son usados de maneras diversas, pero es muy raro ver algún grupo en el patio en hora de clase, aun cuando el maestro haya faltado (cosa excepcional en las escuelas en que hice mi observación). Esta organización del tiempo, rutinaria y con reglas claras, se constituye en una condición para "hacer las cosas que deben ser hechas cada día" independientemente del sentido que les confiera cada uno de los sujetos participantes.

El ritmo del tiempo

La distribución del tiempo tiene íntima relación con el ritmo del tiempo. "El tiempo no camina ni veloz ni lento: todo hecho es igualmente irreversible. Por el contrario, el ritmo del tiempo cambia notablemente según los periodos históricos."⁷ Según Heller, la aceleración del ritmo histórico influye sobre el ritmo de vida de los sujetos particulares, aunque de manera desigual. Aunque ella no lo desarrolla, queda claro que esta desigualdad en el ritmo del tiempo cotidiano de los particulares tiene que ver en buena medida con el ritmo de los mundos particulares en que a cada quien le toca vivir.

En este apartado se considera a la escuela secundaria como un "mundo particular" que construye sus ritmos de tiempo en la confluencia de la normatividad y los ritmos de vida de maestros y estudiantes.

Aun cuando cada maestro maneja el tiempo de acuerdo con su estilo, existen ciertas preocupaciones generalizadas del magisterio de secundaria. Tal vez la más importante sea la intención de terminar con su programa (lo que pocas veces se consigue), o al menos lograr el mayor avance posible del mismo. Esto, aunado a los tiempos reales para cada clase (normativamente de 50 minutos cada una, imposibles de cumplir en tanto algunas son una detrás de otra y el simple traslado de salón a salón lleva mínimo cinco minutos) y al número de alumnos por maestro, origina que en las aulas de la secundaria uno sienta que la mayoría de los maestros siempre tiene prisa (esto puede ser evidente para un extraño, para los maestros más bien parece "lo común"). No es raro encontrar sesiones que se inician con revisión de cuadernos, continúan con la aplicación y calificación de exámenes (por los alumnos), siguen con la explicación y dictado de un tema por la maestra y concluyen con el encargo de la tarea para la siguiente clase. Se dan casos en que la aplicación de un examen de 10 preguntas no lleva más de cinco minutos desde la instrucción inicial hasta su ubicación en otra fila para calificarse, o rutinas en las que el maestro revisa los cuadernos de los 50 alumnos, pasando 13 hojas en cada uno, palomeando y anotando la calificación en su lista con una velocidad de 15 segundos por alumno y dejando la tarea concluida en menos de 15 minutos, para después continuar con el tema del día.

Por las limitaciones del tiempo los maestros utilizan variadas estrategias para ahorrar minutos: exámenes o ejercicios en que los alumnos sólo anotan las respuestas a las preguntas que el maestro va haciendo oralmente; calificación o revisión de exámenes o cuadernos por parte de los alumnos, donde el maestro va indicando las claves de la respuesta correcta después de haber intercambiado los trabajos entre los alumnos y aun entre diferentes grupos; auxilio de los jefes de fila para revisión de tareas; presiones al grupo para evitar tiempos muertos ("el que no entregue examen ahorita, ya no lo recibo"); subrayado del libro para que después los alumnos hagan de tarea el resumen en sus cuadernos.

En la vida cotidiana escolar de los estudiantes el ritmo del tiempo significa, antes de nada, la necesidad de cambiar las actividades, las actitudes, las estrategias de sobrevivencia escolar en lapsos muy breves. En la primaria se pasaban toda la jornada con un solo maestro, ahora tienen que estar atentos cada 50 minutos a diferentes estilos de los maestros (muchas veces no sólo diferentes, sino francamente contradictorios unos con otros en cuanto a ideas, valores, "carácter", formas de trabajo, exigencia con la disciplina o la calificación, etcétera) y a lo que cada uno trae planeado para realizar en esa sesión: se

7 A. Heller, *op. cit.*, p. 390.

brinca en menos de cinco minutos de la literatura china a los símbolos de los elementos químicos, o de las formas de gobierno al trinomio cuadrado perfecto, por ejemplo, de cinco a siete veces por día. El ritmo de los cambios es acelerado en una medida desconocida para los estudiantes hasta antes de su ingreso a la secundaria.

Ya en el trabajo con cada maestro en el aula, implica seguirle el ritmo a cada uno para copiar del pizarrón, tomar el dictado, resolver el ejercicio o calificar el examen del compañero, etcétera, en un ambiente de prisa permanente. Una hipótesis de trabajo, por profundizar con mayor investigación empírica, es que los estudiantes que mejor logran acompañarse a estos ritmos obtienen mejores notas que los otros.

El momento oportuno

Otra de las categorías hellerianas pertinentes a este trabajo es "el momento". "La importancia del momento emerge ya en la vida cotidiana tomando en consideración el trabajo. El éxito del trabajo depende en parte (a menudo en gran parte) de haber juntado los animales en el momento justo, de haber sembrado y recogido el grano en el momento oportuno".⁸

En este plano se puede pensar la oportunidad del momento en un doble sentido: positivamente, como la ineludible realización de tareas precisas en momentos clave, y negativamente, como la imposibilidad de algunas acciones en ciertos momentos.

Se tratará de mostrar cómo la conceptualización del momento oportuno en su positividad -negatividad, es un referente útil para pensar la vida cotidiana escolar de los estudiantes. En su sentido general indica que los estudiantes no pueden ejercitar cualquier acción en cualquier momento y al mismo tiempo señala la ineludible localización de tareas precisas en momentos específicos. A manera de ejemplificación empírica de lo anterior tenemos la situación de examen, en la que los alumnos no pueden hacer lo que hacen en otras situaciones (comunicarse entre ellos, por ejemplo), pero al mismo tiempo tienen la ineludible tarea de contestar el examen en ese momento y no en otro.

Es evidente que no todos los momentos tienen el mismo nivel de importancia para el grupo. También es claro que cada momento puede revestir diferentes pesos para cada uno de los alumnos. Para facilitar la comprensión, se llamará "momento clave" aquel en que el sujeto tiene que realizar de manera ineludible tareas precisas, si no quiere poner en juego su sobrevivencia en la escuela. Con esta idea como núcleo, a continuación se intenta una clasificación de los momentos en las aulas de la secundaria.

1. Momentos no clave para los alumnos. Generalmente se remiten a actividades en las que el maestro es actor exclusivo de la clase, por ejemplo, la exposición de un tema. También incluye actividades comunes a todos, pero por realizar individualmente, de las que no hay que rendir cuentas inmediatamente, por ejemplo la resolución de un ejercicio del libro. En este caso la selección de alternativas que hacen los alumnos se caracteriza por su heterogeneidad; va desde los que están atentos a la explicación del maestro hasta los que hacen la tarea de la siguiente clase, o en el otro caso, desde los que resuelven el ejercicio hasta los que platican animadamente de las "chavas" del otro grupo.

2. Momentos clave para algunos. Corresponden a las actividades en que participan los alumnos, pero no todos a la vez, sino individualmente o por equipos. Es frecuente el interrogatorio público a un alumno o la exposición de un tema por un equipo de alumnos. En este caso el momento es clave para los involucrados, pero no para todo el grupo; para

⁸ A. Heller *op. cit.*, p. 391.

los primeros representa la ineludible realización de una acción precisa, para el resto del grupo la heterogeneidad de alternativas es similar a la del inciso 1.

3. *Momentos clave para todo el grupo.* Se refieren generalmente a actividades evaluativas en las que todos los alumnos tienen que cumplir con acciones rigurosamente definidas; no cumplir con las mismas implicaría serios problemas para su sobrevivencia en la escuela. Además la realización de la tarea tiene que ser en ese momento, no puede ser en otro: hay que estudiar antes del examen, después ya no tiene sentido, hay que resolver el examen en el momento de su aplicación, hay que presentar la tarea el día solicitado, sobre todo si cuenta para la evaluación. En este caso la tendencia es hacia la homogeneidad en lo central, aunque puede haber estrategias variadas, por ejemplo, en la aplicación de un examen algunos lo resuelven con lo que estudiaron previamente, otros copiando, pero todos contestan la prueba.

Todo lo dicho sobre el momento parece demasiado obvio, sin embargo, proporciona algunas ideas sugerentes para la comprensión de algunos procesos escolares. La idea de que el éxito escolar de los alumnos se basa esencialmente en una intuición acertada de los momentos clave en su positividad y negatividad, más que en una actuación sostenida de acuerdo con la normatividad escolar, tiene buena base de sustento en todos los ejemplos que hemos manejado en este apartado. Son frecuentes los comentarios de los alumnos, de "que reprobaron porque se les olvidó que ese día habría examen", o de que la noche anterior se desvelaron para preparar el tema que sabían les tocaba exponer en clase, justo ese día.

Es probable que un análisis del rendimiento escolar con la noción de "momentos clave" como referente conceptual, encuentre alguna comprensión alternativa para este problema.

Es posible también, que temas como la participación de los alumnos, la disciplina o la heterogeneidad de dinámicas grupales, encuentren algunas explicaciones mediante un análisis de qué tan clave y para cuántos, es cada momento de la vida cotidiana de los grupos en la escuela secundaria.

Conclusiones

La validez de una construcción conceptual puede calibrarse por su potencial para explicar realidades concretas. La conceptualización de Heller sobre la vida cotidiana se presenta como alternativa pertinente para abordar los procesos escolares a esta escala analítica de lo social. Es justo a partir de conceptos como sujeto particular, mundo particular o tiempo cotidiano, que es posible comprender los procesos escolares en su concreción singular y sus significados para los sujetos, en confrontación con otras conceptualizaciones que suponen la escuela definida por la norma o por la lógica del sistema educativo que corresponde a otra escala analítica.

En esta lógica conceptual se puede afirmar que el tiempo cotidiano de cada mundo particular se especifica en la confluencia de la normatividad, las condiciones institucionales particulares y las prácticas de los sujetos. En el caso de la escuela secundaria el tiempo cotidiano está definido, en gran medida, por tres elementos de [a normatividad escolar que preexisten a las prácticas de los sujetos.

1. *Los planes y programas de estudio.* Ya se ha descrito cómo la extensión de los programas condiciona ritmos de actividad al interior de la clase; también se ha mencionado la manera en que el plan de estudios condiciona la fragmentación de la jornada escolar y de la experiencia educativa de los estudiantes.

2. *Normas de evaluación.* Éste es un elemento central de la vida cotidiana de la secundaria. En el caso del tiempo cotidiano, basta recordar cómo la normatividad oficial sobre evaluación obliga al maestro a la aplicación frecuente de exámenes restándole tiempo para la enseñanza; asimismo, la evaluación guarda una estrecha relación con los "momentos clave" de los estudiantes.

3. *Las condiciones del trabajo docente.* La práctica escolar es determinada en buena medida por las condiciones materiales del trabajo docente.⁹ Ya se explicitó lo que significa para el maestro de secundaria el salario insuficiente, la gran cantidad de horas que tienen que trabajar frente al grupo y el desgaste físico que esto implica, en términos de su dedicación al trabajo específico de enseñanza. También se ha señalado cómo la fragmentación de su tiempo laboral afecta la atención que pueden dar a la gran cantidad de grupos y alumnos que tienen que atender.

Ciertamente la normatividad adquiere su concreción en las prácticas de los sujetos, pero en el caso particular de la secundaria está siempre presente y con gran peso de determinación.

En algunos casos las normas son obstáculos insalvables para las buenas intenciones de algunos maestros por transformar el tiempo cotidiano en la escuelas: algunos profesores quisieran conocer mejor a sus alumnos y a sus grupos con la idea de adecuar sus estrategias de enseñanza de acuerdo con sus particularidades; la fragmentación de su jornada de trabajo con muchos grupos lo hace imposible. Si la intención es explicar "con calma" y repetir un tema difícil hasta que todos entiendan, la extensión del programa es una barrera difícil de sortear.

En otros casos la norma confluye con tradiciones magisteriales, la evaluación tal vez sea uno de los ejemplos más claros de este proceso. Es evidente que la frecuencia de la evaluación en las escuelas secundarias es un elemento constitutivo del ritmo del tiempo y definitorio de los "momentos clave"; para que así sea se amalgaman la tradición evaluativa del magisterio¹⁰ con la norma oficial de evaluación frecuente.

Resumiendo, el tiempo cotidiano de la secundaria, al concretarse en cada salón de clases en el cruce entre la normatividad y los sujetos, condiciona las prácticas escolares en términos no sólo de "las cosas que deben ser hechas cada día", sino también de cómo pueden hacerse.

Para concluir, no es posible dejar de señalar que sería deseable una modificación de la normatividad y de las condiciones institucionales que permitieran la transformación del tiempo cotidiano de las escuelas secundarias hacia una educación de mayor calidad.

9 Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres". E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela. Lugar del trabajo docente*, DIE-Cinvestav, México, 1986, p. 66.

10 La identificación del maestro con el saber especializado de su disciplina en confluencia con la normatividad y las condiciones para evaluar a los alumnos, han constituido una tradición de los maestros de secundaria que ubica la asignación de calificaciones como tarea central de la práctica docente. El maestro aplica exámenes frecuentes, ya no sólo por la norma, sino por la certeza de que la evaluación reiterativa es una forma eficaz de control del aprendizaje de su saber especializado.

Quiroz, Rafael (1992), "La organización del trabajo en la escuela secundaria".
"El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en Nueva antropología, Vol. XII, México, p.p. 89 – 100.

LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

La vida escolar no es sólo un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia. Mc. Laren, 1984: 217

En este apartado se analizará la manera como los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria, asumen o se enfrentan a la normatividad de la institución, se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella, participan desde los límites que tiene su papel de alumnos en la construcción de la vida escolar, y en este contexto adquieren un conocimiento sobre la realidad escolar que usan para moverse en este ambiente.

La acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir, y las vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio (y dentro de éste el grupo de amistades), elementos desde donde valoran su escolaridad y que también influyen en sus expectativas hacia la escuela. En el análisis de su vida en la escuela considero dos aspectos: el papel que desde la institución se les confiere donde incluyo las condiciones que intentan normarlo; y las concepciones, significados y saberes que como sujetos ponen en juego, tanto para manejar estas normas, como para crear otras propias que influyen en la dinámica escolar.

a) La mirada a la escuela y sus estudiantes desde el punto de vista cultural

El enfoque antropológico en el estudio de la escuela desarrollado en otros países, ha puesto en el centro a la cultura escolar, considerando la existencia de diferentes significados y concepciones entre los grupos que ahí confluyen y donde el sector estudiantil cobra relevancia.¹¹ En consonancia con la realidad sociocultural que enfrenta la escuela en estos ámbitos, el análisis de las relaciones conflictivas en el espacio escolar ha signado muchos de los estudios etnográficos que diversos investigadores han realizado y en donde los estudiantes son vistos como portadores de una cultura propia que se enfrenta con la que la escuela propugna, El concepto de "conflicto cultural",¹² que permitió ver desde otra óptica la participación de los estudiantes en la escuela, es el más representativo de esta posición que sostiene la separación de ambas y su convergencia en el choque.

Una variante de este esquema es el de "resistencia cultural", donde se imbrican los saberes culturales de origen de los estudiantes, con las condiciones generadas en la misma escuela; es decir, se prioriza la interculturalidad, aunque se sigue concibiendo lo conflictivo de la relación en función de los parámetros escolares rígidos, cuyo resultado es la resistencia. Un estudio clásico en esta línea es el de Willis,¹³ que analiza las formas culturales de oposición de muchachos de clase obrera frente a la escuela. Sus hallazgos son impactantes, porque encuentra en estos procesos culturales, además de contenidos de identidad y afirmación, un

11 Me refiero a estudios desarrollados en EUA e Inglaterra, donde los problemas de estudiantes provenientes de minorías étnicas que se expresan en las escuelas ha implicado el análisis de las adaptaciones socioculturales de ¿SIO~ (Montero 1994, Trueha 1988) o el de proceso de resistencia a la cultura dominante representada por la escuela (Willis, 1977, Everhart. 1993). En México, en cambio, los alumnos son un área de investigación poco abordada, como lo consigna el Estado del Conocimiento sobre el terna donde se considera que ésta "no se ha constituido como un campo de estudio por derecho propio" (Carvajal *et al.*, 1996, p: 27).

12 Según este modelo "Dados los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela, se generan situaciones de incomunicación entre maestros y alumnos que, finalmente, producen el fracaso escolar" (Rockwell, 1992, p:7). En su planteamiento, esta autora cuestiona tal posición.

13 Willis Paul (1977) Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.

sentido de perpetuación de las condiciones de sometimiento que llama "autocondena": "Sin embargo, esta [condena] se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia".¹⁴

Otro trabajo ejemplificativo en esta línea es el de Everhart,¹⁵ quien en su análisis sobre la construcción de estrategias de resistencia por parte de los estudiantes, habla del enfrentamiento de dos tipos de conocimiento: el "reificado", transmitido por la escuela, que sirve para apuntalar el sostenimiento del sistema social y el "regenerativo" que se construye desde los estudiantes como una forma de oposición y que es diferente al que la escuela pretende transmitir, lo que da pie a que hable del mundo de los estudiantes.¹⁶ No obstante el autor arriba a conclusiones similares a las de Willis, al reconocer los límites que el conocimiento regenerativo tiene, pues más que un a cultura de liberación es una fuerza productiva de reproducción cultural.

Si bien la intencionalidad de los investigadores que asumen la postura teórica, de conflicto o resistencia cultural para analizar la acción de los estudiantes en la escuela, es encontrar alternativas que reivindiquen a las clases sometidas a las que la escuela parece no considerar, y en ese sentido buscan los contenidos de transformación que sus acciones contestatarias contienen, sus resultados nos llevan a constatar la marginalidad de las acciones de estos sujetos. También parecen ubicarse en un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y, por lo tanto, en un callejón sin salida para plantear perspectivas, pues nos colocan en un círculo vicioso: resistencia estudiantil = mundos separados = perpetuación del sometimiento. Al mirar la escuela como la portadora de una cultura dominante, se minimizan procesos diferentes a los de resistencia en el tránsito de los estudiantes por la escuela, como son los de adaptación, apropiación o acomodación, así como los diversos sentidos que la vida escolar tiene para ellos. Asimismo, se considera a los maestros como transmisores acrílicos de la cultura escolar, borrando los matices que como sujetos imprimen a su acción de formadores.

Lesko (1992) señala que muchos estudios sobre alumnos adolescentes que mezclan conceptos de la psicología del desarrollo y de la antropología cultural, están marcados por tres discursos que aparecen como "verdades incuestionables" y que obturan una visión diferente a la de "oposición" de los alumnos frente a la escuela; estos son: la dualidad adolescente-adulto, los cambios biológicos de la pubertad y la natural orientación hacia sus iguales, que devienen en una mirada homogénea que masifica a los sujetos. Ante ello, plantea «hacer una construcción cultural de estos aspectos para contribuir a un conocimiento crítico que sea responsable de los sujetos y que permita múltiples perspectivas y voces».¹⁷

En este sentido, el concepto que utilizo para analizar la participación de los alumnos de secundaria como sujetos es el de apropiación y saberes, que parte de la actividad del sujeto frente a su mundo inmediato, en el cual requiere "aprender a usar las cosas, apropiarse V de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, para conservarse en el modo necesario y posible... en un mundo constituido".¹⁸ La escuela secundaria, con su historia,

14 *Ibid*, p: 14.

15 Everhart (1994) "Leer, escribir y resistir".

16 Everhart (1993) señala que el conocimiento "reificado" es el que privilegia la institución y se materializa en objetivos, programas, formas de trabajo y concepciones sobre la formación de los educandos; y el conocimiento "regenerativo" es el construido por los alumnos en sus redes particulares de relación y que está cargado de significados propios. El planteamiento del autor es que, si bien ambos conocimientos conviven en la escuela y se complementan mutuamente, al tener como sedimento perspectivas culturales y condiciones estructurales distintas, constituyen mundos separados.

17 Lesko, Nancy. 1992. p: 329.

18 Heller. 1977. p: 21.

tradiciones, cultura y formas históricas y particulares de organización es el mundo constituido en el que los estudiantes necesitan reformular muchos de sus saberes adquiridos en su tránsito por la primaria y adaptar otros, en suma, requieren apropiarse de los sistemas de usos de este espacio para conservarse como alumnos. En este proceso construyen estrategias cuyo sentido en ocasiones puede ser la resistencia, en otras la aceptación o la acomodación; es en todo caso un proceso dinámico donde se construyen "modelos de comportamiento paralelos y alternativos"¹⁹ cuya característica es la heterogeneidad.

b) La escuela y sus concepciones sobre los estudiantes

En la escuela secundaria, los alumnos son considerados declarativamente sujetos centrales del esfuerzo educativo, y es bajo esta consideración que se estructuran todas las actividades. Así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de los alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación. En términos generales, podríamos decir que esto es producto de un proceso histórico que fue marcando concepciones en relación a los objetivos de este nivel escolar y de las características de sus alumnos.

Estas concepciones permanecen como el sedimento sobre el cual se generan prácticas y normas específicas en el presente y que marcan la orientación de la escuela secundaria. Aquí me referiré a dos de ellas: el conocimiento acumulativo y el "discurso sobre la adolescencia".²⁰

El conocimiento acumulativo

Como ya señalé en un capítulo anterior, en México los planes de estudio en secundaria han mantenido históricamente una constante: tienen un número excesivo de materias que se traduce en una acumulación de conocimientos. Se espera que los alumnos asimilen una gran cantidad de información de cada una de las materias que, por otra parte, raras veces se relacionan entre sí.²¹

El problema de fondo se encuentra en la indefinición que ha signado los objetivos de la educación secundaria: nace como un nivel al que muy pocos tienen acceso y además vinculado a la educación superior: "antesala de la universidad". Muy pronto intenta dársele una identidad que hasta la fecha no se ha consolidado del todo; se le ha concebido en distintos momentos como propedéutica y terminal; como espacio de formación para el mundo del trabajo y, recientemente, como continuación de la educación primaria, aunque, seguramente por los niveles de escolaridad a los que puede acceder la mayoría de la población, persiste el objetivo de "facilitar la incorporación productiva y flexible [de los estudiantes] al mundo del trabajo".²²

Para ello en secundaria, los alumnos se encuentran con la exigencia de responder a once o doce maestros distintos, que consideran que "su materia" es muy importante en su

¹⁹ *Ibid.*, p: 23.

²⁰ Levinsón (1992 A y 1993) maneja como una categoría que desde los maestros justifica las características negativas para el aprendizaje de los alumnos el "discurso de la adolescencia"

²¹ Si bien desde la definición curricular, las diversas materias se interrelacionan, en la práctica ésta llega a darse de manera aislada, por lo que, por regla general, cada materia constituye un todo aislado del resto. Quiroz (1991Y 1992) ha analizado las repercusiones de esta situación bajo la categoría de conocimientos "no significativos" para el alumno.

²² SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. Secundaria. p: 12

formación, especialistas²³ que se reivindican como tales al profundizar en los contenidos y dejar trabajos y tareas sin considerar que: al mismo tiempo otros diez maestros piden lo mismo a los alumnos.

Quiroz (1991), al estudiar la vida cotidiana en la escuela secundaria, ha encontrado que esta situación genera obstáculos para la apropiación del conocimiento académico, pues existe un nivel de significación de los contenidos muy diferente entre quien los transmite y quien los recibe. Así, en la transmisión de conocimientos se generan lógicas distintas entre los alumnos y los docentes; en los primeros existe una escisión entre lo que la escuela les proporciona y sus requerimientos e intereses; por lo tanto, cumplen de manera formal en la escuela sin vincular el conocimiento formal con la utilidad para su vida cotidiana. Los maestros, anclados en su "conocimiento especializado",²⁴ intentan transmitirlo a sujetos que, por situaciones obvias de su formación, no pueden ser especialistas de cada área de conocimiento.

En la vida diaria de la escuela esto se traduce en exigencias que los alumnos intentan cumplir de la mejor manera posible; no obstante, los maestros se quejan de la falta de interés de éstos: "no estudian", "no trabajan", "no traen el material o el libro", "están mal preparados"; responsabilidad que descargan en los padres de familia, pues consideran que los alumnos "son irresponsables". Desde este punto de vista, los alumnos son dejados de lado en los problemas de aprendizaje que les competen, aunque, de manera contradictoria, es recurrente escuchar de los maestros que su papel es fomentar actitudes de responsabilidad en los estudiantes y, por regla general, tratan de hacerlo en la medida de sus posibilidades. De ahí la importancia de las exigencias en el trabajo, que encuentran su principal obstáculo en la multiplicación de éstas que se genera ante la falta de un trabajo colegiado entre los docentes de secundaria.

El discurso sobre la adolescencia

El carácter de la secundaria como "escuela para los adolescentes" postulado en México por Moisés Sáenz, que es el sello de identificación con el que nace este nivel y una noción de adolescencia, planteada en términos biológicos y psicológicos, que generaliza la imagen del estudiante al margen de su contexto social y cultural específico, ha marcado una concepción en torno a la relación con los alumnos y se ha materializado en la construcción de normas que deben observar. En tanto categoría social construida históricamente, este concepto de adolescencia y sus efectos en las prácticas escolares ha sido cuestionado por su carácter de representación descontextualizada de su condición histórica y situacional, no exenta de un fuerte contenido ideológico,²⁵ que sin embargo constituye uno de los núcleos duros de la identidad del nivel.

23 La especialización de los maestros de secundaria se origina en su formación en la Normal Superior, donde se profundiza en una materia. En las últimas dos décadas, esta característica se ha acentuado por la presencia de los "maestros profesionistas" de los que se habló anteriormente.

24 El conocimiento profesional, el ser experto en una materia, constituye, como ya se señaló, una identidad que funciona como de fensa frente a sus precarias condiciones de trabajo y el descenso de estatus profesional que el trabajo docente de secundaria ha experimentado en los últimos 25 años.

25 Algunos autores se han referido a este concepto de adolescencia que permea buena parte de las actividades de la secundaria. Levinson (1992) plantea que el discurso sobre la adolescencia, apropiado por los maestros, justifica la idea de que los alumnos poseen características negativas para el aprendizaje en virtud de la etapa biológica por la que atraviesan, lo que "puede sugerir algunas razones del fracaso del aparato escolar". Everhart (1993), por su parte, al referirse a la noción de adolescencia que impera en las escuelas secundarias señala que la conceptualización de adolescente, tal como se maneja en la actualidad, "un estadio particular del desarrollo humano que requiere atención especializada", es producto de un desarrollo histórico vinculado a situaciones políticas y económicas, donde los jóvenes se convirtieron en mano de obra excedente y seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización" (p. 384). Es entonces más una construcción ideológica y política sustentada en un discurso psicológico y pedagógico que no es ya congruente con las necesidades actuales de la escuela. Lesko (1992),

El ingreso a la secundaria marca un cambio en los saberes de los que los alumnos se habían apropiado en su paso antecedente por la escuela primaria; aquí inician otros aprendizajes como el tener que responder a maestros distintos y a sus exigencias variadas; atender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado como el control de sus calificaciones y enfrentarse a un discurso nuevo muy arraigado en la cultura escolar y en la visión de los docentes en el que, por considerársele un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le cataloga de "irresponsable" y se le imponen restricciones:

Por ello en la secundaria, la norma dirigida de manera especial a los estudiantes, aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones personales. Si bien las normas existen para todos los actores de la vida escolar, en el caso de los alumnos, tienen el agregado de acarrear sanciones que son formalmente incuestionables; por ejemplo, para fomentar la puntualidad, se impide la asistencia a la primera clase a los alumnos que llegan con retardo, y aunque hayan llegado a las 7.30 (hora en que comienzan las clases), son sancionados, pues su deber es estar por lo menos cinco minutos antes; de igual manera no pueden entrar a clases si no traen credencial. Estos alumnos permanecen en el patio o en una sala de la escuela la primera hora en el caso de los retardados y todo el día los sin credencial; de tal manera que fomentar el hábito de la puntualidad y el cumplimiento de una norma escolar (llevar diariamente la credencial) parece más importante que su formación académica.

Desde el principio, los estudiantes tienen conocimiento de la existencia de un reglamento escolar, que deben firmar en el momento de su inscripción, al igual que su padre o tutor y donde ambos se comprometen a cumplirlo. Este reglamento está basado en uno general para todas las secundarias, pero cada escuela le hace las adaptaciones que considera necesarias. El reglamento es en realidad una larga relación de las obligaciones de los alumnos, que van desde los horarios que deben cumplir, la forma de proceder cuando faltan a clases, pasando por el arreglo personal ("corte de pelo casquete regular, peinado convencional", para los varones; y para las niñas la prohibición de "usar cosméticos o peinados estafalarios") y las sanciones a las que se harán acreedores en caso de "mala conducta". Las palabras "correcta, ordenada, decorosa y respetuosa", aparecen para nombrar el comportamiento que se espera de los alumnos hacia los adultos de la escuela. Un pequeño apartado habla de los derechos que tienen, aunque en realidad parecieran más bien obligaciones con otra redacción. Así, por ejemplo, son derechos de los alumnos: "Elevar respetuosamente las peticiones ante maestros o autoridades, individualmente o por medio de representantes", o "Conocer e informarse de las disposiciones superiores para su debido cumplimiento".

No obstante, si bien los alumnos leen el reglamento al momento de ingresar a la escuela y lo vuelven a firmar cada año consecutivo, muy pocos lo conocen en realidad; es más bien la experiencia o la información de otros alumnos y el trato con los maestros y demás autoridades de la escuela, los que les hace tener idea de las reglas que deben cumplir y cómo operar con ellas. Yes que, en la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique (no es la misma sanción la que otorga un prefecto que un subdirector o director), dependen también

critica los estereotipos que desde la biología y la psicología se han construido sobre los adolescentes, en tanto que su resultado ha sido negarlos como sujetos culturales. Bourdieu (1990) al referirse a los estereotipos sobre la juventud dice que "Hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente" (p: 165). Otros estudiosos de las culturas juveniles, se oponen también a la tendencia simplista de etiquetar a los jóvenes como un todo homogéneo (Reguillo, Valenzuela. 1997).

de la imagen que se tenga del alumno y de la reincidencia en la falta. En ocasiones la sanción por violación a la misma norma es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quién la aplica o de a quién se le aplica, sus variaciones dependen del contexto en que se da la acción, de quién la haga y de la persona a quién le corresponde tratar cada caso, sus criterios, su carácter, su experiencia, e incluso su vínculo afectivo con el alumno en cuestión:

Llevé a un alumno que encontré rompiendo una banca a la dirección, pero la subdirectora no está... en estos casos la sub si funciona porque es más enérgica... Dejé al alumno con el director, pero él es muy tolerante y el muchacho prometió portarse bien y ya no pasó nada. Yo pienso que el alumno debería reparar por lo menos tres bancas para que escarmentara (Entr. Mo. Mal. Esc. C).

Para controlar la conducta de los adolescentes, la escuela crea mecanismos específicos, como son las "carpetas de reporte conductual"²⁶ o los "cuadernos de asesoría"²⁷ por grupo, con los que se intenta mantener un seguimiento de la actuación de cada alumno. Pero además de que los reportes que en ellos se consignan son poco claros, también están regidos por la variabilidad o discrecionalidad de quienes tienen acceso a ellos. El aprendizaje que los alumnos van construyendo ante tal situación es que la norma es cambiante; por experiencias propias o de sus compañeros aprenden a manejarse de manera diferente frente a cada autoridad según perciban que es tolerante o exigente; la catalogación de los adultos en la escuela y sus reacciones, son saberes que circulan entre los alumnos. Otra vertiente del discurso sobre la adolescencia es el de justificar con él la falta de interés de los alumnos frente al trabajo académico; así la reprobación es producto de la flojera, la falta de material se equipara a descuido (ambas características consideradas propias de su edad) y la mala conducta a desatención de los padres en la educación de sus hijos, que por su edad deben ser más vigilados. Dentro de este discurso, la condición de adolescente es representada en la escuela a través de los siguientes rasgos:

- Irresponsabilidad, incumplimiento
- Falta de interés en el estudio, apatía
- Tendencia a violar las normas
- Sentido gregario

A estos estereotipos generales se agregan los particulares de la población escolar del plantel, que en la escuela C referían a pertenencia a familias desintegradas, problemas familiares recurrentes, trabajo juvenil o participación en bandas del barrio. En esta escuela incluso los maestros hablaban de cómo las bandas se Formaban y actuaban al interior del plantel:

En la tarde hay más bandas, en la mañana tenemos una, la de "los chilacos"... Tienen sus reglas para ingresar, una de ellas es romper tres bancas o tres vidrios... el alumno se compromete a romper tres bancas y dice cuál es y al día siguiente amanecen rotas, entonces la banda sabe que cumplió su palabra y puede pertenecer a ella... o romper vidrios, se suben a un salón que esté vacío cuando no hay vigilancia, rompen rápidamente los vidrios y salen corriendo... Cuando los otros alumnos suben a ver qué pasó se confunden con ellos (Entr. Mo. Mat. Esc. C).

Y aunque también reconocen que la mayoría de alumnos no forma parte de estos agrupamientos, y que en el turno matutino "no hay banda gruesa" como las de la tarde,

²⁶ Estas se manejaron en la escuela C y hablaré de su uso en el apanado de organización escolar.

²⁷ El cuaderno de asesoría es un instrumento más completo utilizado en la escuela A, es uno por alumno y sirve para ir consignando faltas, reportes, justificantes y calificaciones.

consideran que sí influyen en el ambiente de la escuela y en su deterioro, por lo que las medidas disciplinarias se justifican.

Con estas ideas como trasfondo, cada maestro enfrenta la relación con sus alumnos adolescentes, aplicando para ello criterios derivados de su experiencia y saberes adquiridos en su trabajo docente; algunos privilegian el rigor, otros el acercamiento a ellos y otros deciden ignorarlos con el fin de no desgastarse. Cualquiera que sea el caso también encontramos que en la vida cotidiana escolar, este discurso se matiza en muchos casos por la existencia de un componente afectivo en la relación maestro-alumno ("ellos se acercan te platican sus problemas"), aunque al mismo tiempo va acompañado de exigencias que los docentes consideran necesarias en la formación de adolescentes. Representativo de esta dualidad (afectividad discurso sobre la adolescencia), es el siguiente fragmento de un texto elaborado por un maestro de secundaria, donde reflexiona sobre los alumnos con quienes ha trabajado durante muchos años y cuya formación le preocupa:

Mientras el adolescente no pueda formarse una imagen de sí mismo, no podemos considerarlo en verdad un ser autor responsable dado que no sabe quién es y no sabe de qué modo hacerle frente a la responsabilidad de ser él mismo. No quiero decir que no deban exigírsele actitudes de responsabilidad a un adolescente, quiero decir que es necesario prever que será con frecuencia irresponsable... En la generación de un adulto responsable, la normatividad escolar tiene una clara obligación, la previsibilidad. Si el adolescente no sabe quién es, debe saber por lo menos lo que se espera de él.²⁸

No obstante, es necesario reconocer que el discurso homogéneo sobre la adolescencia y la normatividad que de él se deriva, es ineficaz en muchos casos para atender la problemática de los alumnos y sus inquietudes. Es decir, se habla de la adolescencia negándola al mismo tiempo en sus expresiones particulares derivadas del contexto social del que provienen los estudiantes.

Las bandas, la destrucción de la escuela, la "apatía" de los alumnos por el estudio, sus inquietudes sexuales, son aspectos que se catalogan como expresiones de su edad conflictiva y la falta de atención paterna, a los que la escuela responde fortaleciendo sus medidas disciplinarias y generalizándolas, aunque se trate de púberes con distintas características: los alumnos de primero están más próximos a la infancia que los de tercero, por ejemplo. La generalización también obtura la posibilidad de que la escuela considere los elementos culturales del contexto social de sus estudiantes que vinculados a su condición de jóvenes imprimen especificidades a su conducta, y pueda incorporarlos en la organización escolar con miras a apoyar efectivamente el proceso educativo de éstos; aunque también hay que reconocer que algunos maestros intentan hacerlo.

e) Los saberes de los estudiantes

Por lo menos han pasado ya seis años en una institución educativa, la primaria, de tal manera que los alumnos conocen las reglas generales que deben normar su actuación en una escuela; además tienen antecedentes por familiares o amigos de lo que implica "entrar a la secundaria"²⁹ y muchas veces de los rasgos característicos de la que les tocó y también de algunos de sus maestros. De cualquier manera, el paso a la secundaria representa un cambio brusco para los estudiantes, que en palabras de Gimeno es un proceso de transición

28 Valencia, Jorge, 1996. p: 233.

29 La secundaria, aunque ubicada ahora como educación básica, sigue considerándose por alumnos y padres un espacio de educación superior, en tanto sus prácticas, exigencias y organización difieren totalmente de la primaria.

que tiene como características un cambio de ambiente "una especie de fenómeno de paso entre culturas de niveles escolares distintos", que implica ruptura y la existencia de momentos críticos de perplejidad, inquietud, zozobra; significa también enfrentar nuevos retos que exigen "transformaciones y procesos de adaptación personal";³⁰ en este paso entre culturas escolares, los alumnos se van apropiando paulatinamente de los saberes necesarios para desenvolverse en su nuevo ambiente y construyendo recursos con base en éstos para responder a las nuevas exigencias.

El sentido de identidad: la escuela y el grupo

En este proceso de nuevos aprendizajes escolares el irse identificando con el plantel que les tocó y sus normas es un aspecto que en dos de las escuelas observadas, los alumnos resolvían solos, es decir a partir de su estancia en la escuela y su trato con las distintas autoridades (prefectos, maestros, orientadores) iban captando poco a poco los elementos constitutivos de la organización escolar particular y sus exigencias. En la escuela A en cambio, durante la primera semana del ciclo escolar se organizaba para los alumnos de nuevo ingreso una jornada llamada "semana propedéutica", donde se les explicaba el funcionamiento del plantel, su reglamentación y normas generales, además de familiarizarlos con las instalaciones y con algunos maestros, con el objetivo explícito de que "se integraran a la escuela". Esto implicaba una planeación previa que incluía calendarizar las actividades de esa semana por horas y la preparación de diversos materiales para que los maestros trabajaran con los alumnos los temas marcados.

Las actividades incluían a) Sobre la escuela: conocer la historia de esta escuela, su himno, funciones que corresponden al personal del plantel, recorrido por las instalaciones y presentación de maestros; b) Del alumno: reglamento escolar, deberes cívicos, puntualidad y asistencia, reportes y sanciones, comisiones de grupo, sociedad de alumnos y derechos del alumno y c) De las materias: información sobre tecnologías, formas de evaluación y finalidad de cada materia.³¹ A través de distintas actividades se presentaba al alumno una panorámica de la escuela, pero sobre todo de lo que la escuela esperaba de él; siendo un plantel prestigioso y muy solicitado importaba que el estudiante se sintiera parte del prestigio y de la distinción de formar parte del mismo y que además continuara el prestigio con su cumplimiento. Era una forma de iniciarlo en un sentido de identidad colectiva que implicaba el cumplimiento de normas hasta ese momento ajenas a él; con este propósito buena parte de los planteamientos giraban en torno a la distinción que implicaba ser alumno de esta escuela donde muchos aspirantes no habían quedado:

Permítanme felicitarlos, ustedes son los escogidos y eso es muy importante. Lo importante no es quedarse sino resistir, ésta es una carrera de resistencia, aquí el que resista saldrá. Esta es apenas su primera oportunidad para demostrar lo mucho que valen (Obs. Sem. Prop. Esc. A).

¿Cómo se seleccionó a los alumnos para ingresar a esta secundaria?.. Como en todas las demás escuelas, pero ésta no admite a todos los que solicitan ingresar. Ustedes podrán pensar que fue una medida elitista... pero deben estar convencidos que están aquí por su capacidad, porque alcanzaron un promedio superior a los que no pudieron entrar, en base a esa capacidad que tienen, nosotros trabajaremos con ustedes (Obs. Scm. Prop. E. A).

30 Gimeno Sacristán, 1996, pp: 17 y 73.

31 La organización de temáticas la hago con base en la calendarización de las actividades de la semana propedéutica de esta escuela que se encuentra en el anexo 4.

Dar a los alumnos la sensación de ser los elegidos entre muchos otros, permite también pedirles sostener ese esfuerzo, cumplir, ser dignos de permanecer, lo que de entrada los enfrenta con el conocimiento de las normas propias del nuevo nivel al que accedieron, y las específicas de un plantel especial. La "carpeta de asesoría" es también un nuevo aprendizaje en este contexto, representa el control que esta escuela ejercerá sobre cada uno de ellos; es una libreta de pastas duras que a cada alumno se le pide llevar y que durante la semana propedéutica se convierte en el eje del trabajo; en ella se pega la credencial y el reglamento, se consigna el horario de clase, se escribe el nombre de cada uno de sus maestros, le ponen carátula, la ilustran, la numeran y ponen márgenes. Es un expediente personal ambulante y obligatorio donde se consignará todo lo referente al alumno (reportes, fallas, justificantes, aportaciones económicas) que en esta semana deben preparar para poner en funcionamiento para el año escolar.

Durante este periodo, los alumnos reciben -discursos en dos sentidos: la buena fama del plantel ("tenemos una banda de guerra que le ha dado reconocimiento a la escuela", "la escuela tiene el mejor aprovechamiento de la zona", "es una escuela que cuenta con muy buenas instalaciones"); y sus deberes como alumnos (puntualidad, disciplina, asistencia, orden, "porque todo tiene que ver con el aprovechamiento"). Miran también una buena organización: la ceremonia de inauguración dándoles la bienvenida con la banda de guerra escolar, con asistencia de los padres y de un representante de la SEP y la presentación de todos los maestros por la directora; el cumplimiento de las actividades establecidas en el horario de esta semana; la distribución de las comisiones que les tocan como grupo (ceremonia, vigilancia escalonada de baños y cooperativa) y la ceremonia de clausura con una obra de teatro preparada por alumnos de los grados superiores. Reciben también un trato distinto, ahora se les dice "señor" o "señorita" en lugar del "niños" al que estaban acostumbrados, palabras que llevan la connotación de ser mayores y de estar en un nivel educativo diferente. En ese ambiente escuchan múltiples consejos: "organicen su horario de trabajo... échenle ganas... el éxito es de ustedes... no dejen que se les junte el trabajo... no se hagan acreedores a su primer reporte". Integrarse a la escuela, conocerla, tener orgullo de pertenencia, son aspectos que van jugando en la identificación del alumno con su plantel. Cuando hablan de esta escuela los alumnos de los tres grados, generalmente se refieren a ella como "una buena escuela", y aunque también algunos llegan a quejarse del exceso de rigor para ciertos aspectos, sobre todo los que se refieren a su aspecto personal, defienden el plantel del que forman parte.

El ingreso de los alumnos de la escuela C, es un poco diferente, son los maestros los que en sus primeras clases van señalándoles las normas particulares para cada materia; las orientadoras suelen acudir a los grupos para informarles de la organización general de la escuela, pero por sus condiciones de trabajo no lo hacen en todos. También son distintas las condiciones físicas: faltan bancas, muchas de éstas no tienen paleta para escribir, los pizarrones están en mal estado, entre otras carencias, situación que contribuye a confirmar la mala fama del plantel del que los alumnos de recién ingreso tienen noticias; por otra parte, ingresar a esta escuela no era la aspiración de muchos que fueron enviados ahí ante la falta de cupo en el plantel solicitado. No obstante y al paso del tiempo también se apropian de un sentido de pertenencia de su plantel; se identifican como parte de esta escuela y asumen con ello su prestigio, que incluso, consideran una exageración:

Antes todos hablábamos mal de esta escuela, yo lloré cuando supe que me habla tocado... pero ha mejorado, ahora ya hasta van a hacer otra escalera para temblores (Entr. Alumn. Esc. C).

Hablan también de que muchos de sus maestros son buenos y de que se tienen programadas una serie de mejoras a sus instalaciones; también dicen que les gustaría que se "acabara con la mala fama" y al mismo tiempo señalan cosas que quisieran que cambiaran; entre ellas aspectos materia les como tener buenas bancas o mejorar la limpieza de salones y sanitarios.

Otro ámbito de identidad es el grupo, en cuya construcción influye la organización escolar y las percepciones que los maestros van formando de cada uno. Los criterios para la integración de los grupos varían en cada una de las escuelas estudiadas: edad, azar, calificaciones, o una mezcla de ellos, pero una constante es que se conservan como tales durante los tres años de la educación secundaria. Los grupos van adquiriendo así una fama que los marca como colectivo y dependiendo de la tendencia dominante (que no siempre es la mayoritaria) se catalogan como buenos o malos, flojos o cumplidos, disciplinados o indisciplinados. Esta clasificación se relaciona con los grados de resistencia o acomodación que el grupo presenta a las reglas y que se traduce necesariamente en mejores o peores calificaciones; aunque también influye el "examen diagnóstico" que cada maestro aplica a principio del año, que por regla general arroja malos resultados.

Si bien los grupos no son homogéneos, los estudiantes encuentran en ellos un espacio de identificación; así, participan de la buena o mala fama de éste mostrando orgullo de ella (cualquiera que ésta sea), compiten con los otros grupos del mismo grado en las gráficas de aprovechamiento que periódicamente se ponen en la escuela y adquieren saberes propios de un código interno, entre los que destaca el no delatar a sus compañeros aunque no compartan totalmente su conducta. También en el grupo existen jerarquías internas que se basan en la conducta o aprovechamiento de cada uno de sus integrantes: los buenos alumnos, los malos e indisciplinados, los que forman parte de alguna banda, etcétera; esta clasificación interna funciona como una certificación para aceptar las sanciones o distinciones a sus miembros. Por ejemplo, en cada grupo se nombra un jefe, que si bien representa formalmente a sus compañeros y a sus intereses, en realidad funge como apoyo del asesor para informarle de las desviaciones en la conducta de sus compañeros; el jefe de grupo puede ser cambiado si no responde a las expectativas del asesor, cosa que los alumnos aceptan, pues dentro de la catalogación que hacen implícitamente al interior del grupo, consideran natural que sea uno de los "mejores" el representante puesto que en los hechos éste lo es no del grupo, sino del asesor y por ende, de las normas escolares.

También el grado funciona como un elemento de identificación vinculado a la conducta y al aprovechamiento, los maestros señalan que los alumnos de primero recién están aprendiendo las reglas, por lo que su conducta es mejor, aunque sus calificaciones generalmente bajan al principio en relación con las que llevaban en primaria puesto que el nuevo sistema les causa confusión; los de tercero cuidan su conducta y calificaciones ya que está en juego su certificado y carta de buena conducta; los de segundo en cambio son los que presentan más problemas en ambos aspectos, conocen los límites de los reportes o han aprendido a evadirlos y además saben que tienen posibilidad y tiempo para recuperar las materias reprobadas. Estas apreciaciones de los maestros sobre la diferencia entre grados, parece corroborarse en los promedios de la escuela y las hojas de reportes.

*Algunos significados de la escuela para los estudiantes*³²

³² Las referencias que de aquí en adelante hago en este apartado corresponden sólo a la escuela C.

Pese a la idea muy generalizada entre los maestros de la falta de interés de los alumnos por el estudio, puede decirse que para ellos la escuela constituye tanto un espacio de superación personal como de encuentro con amistades y que ambas cosas son valoradas como las razones principales por las que encuentran gusto de su estancia en la secundaria.

Para muchos, llegar a este nivel educativo ha representado un esfuerzo y además su permanencia significa un costo económico para sus padres. Los significados que construyen sobre su paso por la secundaria expresan las valoraciones culturales de su entorno: la escuela es la posibilidad de trascender el nivel de vida que actualmente tienen; estudiar la secundaria es el camino de la superación, el requisito para estudiar una carrera, conseguir un empleo o, como afirman muchos de ellos “ser alguien en la vida”. Esta última frase es recurrente en las entrevistas, expresa la valoración que tienen de la educación, constituyen el discurso paterno apropiado que los insta a superarse para ser algo diferente a sus padres. En ese sentido, la escuela secundaria es para ellos un valor en sí mismo, es el paso necesario para remontar su marginalidad y obtener el documento que les permita continuar su escolaridad para ser “alguien”, no el sujeto anónimo, no el trabajador de segunda, no el obrero o el vendedor ambulante. “Alguien” es el profesional, el que sabe, el que estudió la secundaria para continuar sus estudios, aunque estos sean sólo los de una “carrera corta”, o el que por sus estudios puede conseguir un buen trabajo. Para los estudiantes la escuela es un espacio que les permitirá trascender su nivel actual de vida y, en consecuencia, es vista no como el presente, sino como el paso necesario al futuro: es útil como el requisito para entrar a la preparatoria y llegar a ser profesional, porque se requiere para estudiar una carrera técnica, o para conseguir un trabajo mejor que el de sus padres.

Con estos significados y frente a las exigencias de la escuela, que en el grado límite de incumplimiento puede llegar a expulsarlos, construyen estrategias específicas. Así, los préstamos de materiales, libros y uniformes de educación física, es la salida que los estudiantes encuentran para cumplir formalmente con la exigencia de los maestros frente a las limitaciones económicas de sus padres que les impiden comprar todos los materiales que se les piden. El préstamo de tareas, o el hacerles durante algunas clases cuya dinámica lo permite, es una estrategia para cumplir en las distintas materias, también saben que es necesario cubrir ciertos requisitos de forma para alcanzar una buena calificación como la presentación, limpieza, ilustraciones o dar respuestas apegadas al texto. Con todo ello los alumnos se van apropiando de un concepto de aprobación social poco relacionado con los contenidos académicos.³³

Esto se fortalece ante la carga de trabajos acumulados por cada materia, pues la mayoría de maestros, además de dejar tarea, exige la elaboración de trabajos individuales o por equipos. Es decir, la escuela, ignorando el contexto particular, considera que el alumno lo es de tiempo completo y que además cuenta con las condiciones económicas para cumplir con lo que se le pide. Sin embargo, esto no es totalmente así; algunos alumnos trabajan por la tarde y la mayoría dedica su tiempo libre a sus amistades (“a la banda”, dicen ellos), aspecto que forma parte de la cultura juvenil y del barrio de donde provienen, cuya consideración está totalmente fuera de las concepciones escolares. El trabajo, las amistades fuera de la escuela y la influencia de las industrias culturales que influyen en los estudiantes (televisión, videojuegos) y que ocupan una buena parte de su tiempo libre, son vistos como interferencia para el cumplimiento escolar y cuestionados por los maestros.

³³ Quiroz ha denominado a la forma de proceder en la evaluación que impera en la secundaria un “obstáculo para la apropiación del conocimiento”.

Por el lo, y como para estos alumnos es importante permanecer en la escuela, buscan la manera de no reprobado por cualquier vía. Así cumplen de manera discriminada, respondiendo de manera diferenciada a cada maestro según lo cataloguen de exigente o "barco". Las calificaciones, expresión concreta de la evaluación, son manejadas por los alumnos no como producto de su aprendizaje, sino como el número que necesitan para aprobar.

El otro significado importante que los alumnos confieren a la escuela es el de las relaciones con sus pares. En una pregunta hecha en diversas entrevistas respecto a lo que les gustaba de la escuela, era constante la referencia a los amigos, aunque generalmente aclaraban que ésta no debería interferir con el estudio:

Por supuesto, lo que me gusta de la escuela es estar con los amigos, echar cotorreo, pero eso sí, cada quien cumpliendo con sus deberes en la escuela... (Entr. Ao. 1°).

Me gusta la convivencia entre compañeros y aprender cosas nuevas, que aunque en ocasiones se nos hace aburrido permanecer 50 minutos sentados, estamos conscientes que es por nuestro bien".(Entr. Aa. 3°).

En realidad no me gusta nada, lo único es estar con mis compañeros (Entr. . Ao. 2°).

Las relaciones entre pares no son siempre armónicas, muchas veces contienen un alto grado de agresividad, al que los alumnos deben adaptarse, ignorar o enfrentar; en tanto los estudiantes no son homogéneos, existen diversos puntos de vista sobre las actitudes extremas de algunos de sus compañeros, aunque por regla general también existe un cierto grado de complicidad. Veamos un evento que lo muestra:

Es la hora del descanso y me paro cerca del barandal para completar mis notas de la observación. Los alumnos están en el patio y en los pasillos, algunos también en los salones. Esto no es usual, pues los prefectos generalmente los bajan para que el área de salones quede vacía. No obstante, como es la firma de boletas, algunos padres todavía están en los salones o pasillos platicando con maestros o con sus hijos, lo que impide el control en el acceso a la escalera que regularmente se hace. Estoy al final del pasillo del piso correspondiente a los segundos años, muy cerca del último salón. Hay alumnos de este grupo dentro y fuera del aula. Al fondo del pasillo cuatro niñas y dos niños platican con un lenguaje donde predominan las groserías. Aunque no alcanzo a distinguir todo lo que dicen noto que se mueven mucho, se empujan, se pegan en la cabeza, ríen a carcajadas. Uno de ellos se dirige al salón, abre la puerta y les dice a los que están adentro: "A ver, esos hijos de la..." Después llama a su compañero (como para mostrarle algo), pero van todos, incluyendo las niñas. Se paran frente a la puerta abierta, se ríen, señalan, cuchichean. Un alumno que está adentro les cierra la puerta del salón. Los seis de afuera entonces ponen una varilla en unas argollas que sirven para candado, con esto encierran a los que están dentro. Hay aire de travesura. Los alumnos que quedaron encerrados empiezan a tocar la puerta y piden que la abran. Una de las niñas les dice "Está cerrado con candado.....".

El hecho de que estén encerrados unos compañeros llama la atención a otros del grupo que están también en el pasillo, se asoman por unos agujeros que tiene la puerta para ver, hacen bromas. En el resto de la escuela el descanso sigue, han puesto música por los altavoces, en la cooperativa el maestro encargado está vendiendo, otros maestros se encuentran reunidos cerca de la dirección, los prefectos platican, nadie se da cuenta de lo que estos alumnos están haciendo.

Frente a la puerta del salón cerrado hay ya un gran barullo, todos quieren asomarse a ver y los de dentro golpean para que les abran. Una niña alta y gordita que está parada cerca de mí con sus amigas dice: "Yo sí voy abrir": Parece enojada, como que piensa que ya se les pasó la mano. Abre y salen varios alumnos y alumnas riéndose. Noto que el salón está muy oscuro. La niña que abrió y sus amigas se paran en la puerta y comentan algo entre ellas, hay gesto de reprobación. Me acerco a ellas y les pregunto qué pasó. La gordita me dice: "Están jugando unos muchachos... se llevan muy pesado", otra agrega: "Estaban caldeando". Me asomo y veo que hay un grupito de niños al fondo, el salón es oscuro porque sólo tiene

una hilera de vidrios en la parte alta de la pared lateral. Las niñas que abrieron se van y una de ellas le dice a otra que quería entrar: "Vente, ella se lo buscó..."

Unas niñas se paran cerca de mí. Les pregunto que pasó, pues en el fondo del salón veo que una niña está sentada tapándose la cara.

E: "¿Está llorando?"

Las dos niñas: "Noo" (tono de ¿cómo crees?). Luego agregan como con burla: "Ora está enojada..."

Dos niños salen del salón y pasan cerca de mí, uno de ellos le dice al otro señalándome y riéndose: "Nos agarró en la movida..."

En este evento puede verse que ante lo que se considera una transgresión mayor a las normas, hay diversas reacciones de los alumnos: desde los que encierran a sus compañeros para que sigan con sus juegos sexuales, los que divertidos quieren ver lo que pasa, hasta los que se molestan por la situación. En cualquier caso, ninguno llama a la autoridad, aunque implícitamente sancionen la conducta de su compañera que se presta para esos juegos; también es notorio que estando un adulto presente observando y anotando (es mi caso) ninguno se cohibe, lo que implica que distinguen entre los adultos que sí tienen autoridad y, por ende, pueden sancionarlos y los que aunque "los agarren en la movida" no tienen derecho a intervenir en sus espacios. El ambiente de agresividad (pegarse, decirse groserías, empujarse) que se dio en este evento entre los alumnos que estaban afuera y que querían ver lo que pasaba en el salón, era respondido con bromas y risas por la mayoría, y parecía una forma de relación acostumbrada. Ningún adulto con autoridad en la escuela se dio cuenta de lo sucedido, y como éste hay muchos otros eventos en los que participan los estudiantes en sus ratos libres y aun en clase, que pasan desapercibidos por ellos.

En las entrevistas, algunos alumnos se quejaban de que ciertos compañeros "eran muy pesados" y tal vez por ello no consideraban necesariamente las exigencias escolares como arbitrarias (aunque pudieran estar en contra de algunas de ellas), las veían más bien como parte de las reglas necesarias para regular la convivencia; incluso decían que en ocasiones deberían ser más estrictas. Esta apreciación coincide con algunos autores; así Guzmán (1988), en un estudio sobre la disciplina escolar en secundaria, encontró que la mayoría de alumnos tiene una actitud de aceptación formal de las reglas disciplinarias al valorarlas como justas y cumplirlas y de algo similar habla Zubillaga (1996). No obstante, la manera de asumir la norma influye en las relaciones y valoraciones que se construyen entre los alumnos y sirven para catalogarlos: los que aceptan todas las reglas, los que se oponen a ellas y los que las aceptan o no dependiendo de las circunstancias.

Las exigencias de los estudiantes

Los alumnos también tienen exigencias vinculadas a sus expectativas sobre lo que la escuela debe ofrecerles y es en el grupo donde las manifiestan, aun con toda la heterogeneidad que éste tiene. La primera de ellas es el trabajo del maestro, pues si ellos van a la escuela a aprender, consideran que el maestro debe enseñar. En contradicción con lo que piensan muchos maestros, los estudiantes afirman que no les gusta estar en clase sin "hacer nada", califican el trabajo de sus maestros: "algunos no enseñan porque les gusta, sino porque lo tienen que hacer" e incluso sus actitudes: "entra tarde o falta muchas veces y le gusta perder el tiempo para no dar clase". Aceptan la actitud exigente de los maestros siempre y cuando los consideren eficientes y trabajadores y se oponen a las exigencias que les hacen aquellos poco comprometidos con su trabajo. Es decir, se va creando una actitud de reciprocidad, que depende de su percepción sobre el trabajo de cada maestro.

En una junta con padres de familia pude observar cómo los alumnos contradecían a un maestro que se quejaba de la falta de cumplimiento del grupo, poniendo de manifiesto que él tampoco cumplía:

La reunión era con los padres de familia, para informarles de las calificaciones de sus hijos. Los alumnos también están presentes, parados alrededor del salón. El maestro de geografía se queja de que todo el grupo salió reprobado en su materia, regaña de manera muy fuerte al mismo tiempo a los padres y a los alumnos; empieza a enumerar todas las cosas que les ha pedido y en las que no le han cumplido. Un alumno levanta entonces la mano y de manera un poco retardada, aunque al parecer no muy decidido, le dice: Maestro, ¿por qué no nos calificó con cuaderno? (se refiere a que el maestro sólo consideró el examen para poner la calificación sin incluir otros aspectos como había sido el acuerdo).

El maestro, descontrolado, dice que él nunca califica el cuaderno y el mismo alumno pregunta: ¿Y por qué a los de (otro grupo) sí se los calificó? El maestro niega, todos los alumnos empiezan desde el anonimato a apoyar a su compañero, hay murmullos. Tiene que intervenir la asesora para decir que los alumnos buscan una justificación y que los maestros tienen mucho trabajo y en ocasiones no pueden revisar todos los trabajos (Obs. Junta.Pad. Esc. C).

En este caso, a pesar de la imagen de exigente que el maestro quiere imponer a los alumnos y que se refleja en la calificación; éstos se rebelan (en la medida de sus posibilidades) frente a lo que consideran una arbitrariedad: si él había acordado con el grupo considerar varios aspectos para la calificación y no lo hizo, tampoco debe evidenciarlos frente a sus padres y adjetivarlos de flojos o irresponsables. Con ello, los alumnos parecen decir que si hay reglas para ellos también debe haberlas para el maestro, si él los califica, ellos también lo hacen.

Los alumnos no son sólo objeto de la reglamentación por parte de la escuela y los maestros, ellos también construyen reglas que aplican a los maestros. Los docentes expertos dicen que una de sus estrategias para controlar el grupo es "ponerles desde el principio reglas claras y cumplirlas". Esta máxima es aplicada también por el grupo de estudiantes, que a principio del año ponen a prueba la resistencia de los maestros para controlarlos. Por regla general son los novatos el blanco propicio: les hacen bromas pesadas, se salen de la clase, hablan e ignoran sus órdenes. Esto dura hasta que perciben qué clase de maestro es y si cumple o no con sus expectativas de superación.

La actitud diferencial de los alumnos con los docentes pudo verse en uno de los problemas que la escuela consideraba más fuerte:³⁴ la inasistencia de los alumnos a clases. En ocasiones era de todo el día, pues se ponían de acuerdo para no entrar, pero lo más común era faltar a determinadas clases y aprovechando que por regla general algunos grupos no tenían maestro, se confundían entre ellos. Los maestros se quejaban de las inasistencias frecuentes, pero también era visible que con ciertos maestros siempre entraban todos los alumnos y esto no era debido sólo a que el docente fuera muy exigente, sino que los estudiantes asumían que junto a la exigencia mostraba interés y compromiso en su trabajo.

De lo aquí expuesto podemos resumir algunas cuestiones. La escuela secundaria ha construido históricamente una serie de concepciones que tienden a regular la actividad de los estudiantes. Entre ellas podemos encontrar las normas institucionales con énfasis en la conducta escolarmente sancionada, que tienen su base en el "discurso sobre la adolescencia" y la organización de los contenidos con sus formas específicas de

34 Como ya señalé estoy hablando de la escuela C.

transmisión, cuyas prácticas consideran todavía el nivel como espacio de especialización de conocimientos. Estas concepciones se expresan en la estructura organizativa de la secundaria, donde los estudiantes son relegados del "mundo de los adultos" que intenta regular y decidir sobre esta estructura. No obstante, los alumnos como sujetos se apropian en diversos grados de la normatividad e influyen sobre ella, construyen así un conocimiento sobre lo escolar donde están presentes diversos elementos culturales adquiridos tanto en la escuela como en su ámbito inmediato, sus expectativas educativas y su sentido de pertenencia al plantel. Existe entonces una interinfluencia entre los intereses de la escuela y los de los alumnos que se negocia día a día.

Sandoval Flores, Etelvina (2000), "*Los estudiantes en la escuela secundaria*", en *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN/ Plaza y Valdés, p.p. 207 - 234.

LA (S) SECUNDARIA (S) DEL ESTUDIO

La primera decisión que debe tomar un investigador que quiere analizar la escuela es qué escuelas interesa estudiar y cuáles criterios utilizará para su selección, esto está vinculado estrechamente a las preguntas de investigación que quieren responderse. En mi caso, la selección de planteles donde realizar la investigación se dio, como ya señalé, guiada por el criterio de contar con escuelas que me permitieran contrastar distintos tipos de prácticas y sujetos involucrados en ellas. Para ello atendí a algunas categorías sociales construidas desde los usuarios y prestadores del servicio (padres, alumnos y maestros), que con base en su experiencia educativa, clasificaban a los planteles y les otorgaban prestigios diferenciales. Así, busqué escuelas que desde esta clasificación consideraban, como buena, "regular" y "mala".³⁵

La aproximación a varios de estos planteles me enfrentó a dificultades que algunos etnógrafos ya han señalado: el papel que tiene la negociación inicial para entrar al campo (Hammersley. 1994), o que "en la decisión [para seleccionar] también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación".³⁶ En mi caso, estas consideraciones más mundanas pero reales se expresaron en tres aspectos: el primero fue la decisión de constreñir mi universo de estudio a secundarias diurnas del Distrito Federal y buscaren ellas la contrastación que me hubiera gustado se diera con otras realidades regionales. Es decir, mi situación personal como investigadora de una institución, que debía atender al mismo tiempo exigencias relativas a este trabajo y negociar apoyos para desarrollar su investigación particular, incidieron en la determinación del recorte empírico, en tanto que la capital representaba en mi caso menos complicaciones de traslado, la posibilidad de atender al mismo tiempo otras obligaciones laborales y la eliminación de gastos que no podía solventar. El segundo aspecto fue el acceso a las escuelas; algunas que tenían una tradición como "buenas" en el DF, fueron prácticamente inaccesibles, los directivos opusieron resistencia exigiéndome que presentara un oficio de la Dirección de Secundarias para permitirme entrar. Encontré que en estas secundarias el apego a la norma afecta de manera particular a los investigadores, pues cumplir con los requisitos exigidos, marca una entrada " institucional" que puede entorpecer el trabajo, Por ello, preferí buscar escuelas donde el ingreso fuera más negociado en términos personales: hablar con los directores para plantearles el sentido de mi investigación y, en caso de su aceptación, considerarla dentro de las opciones para definir el universo empírico del estudio: opté así por una "entrada" al trabajo de campo más personal y menos oficial. Dentro de estas limitantes, seguí conservando las categorías base de contrastación, que para el caso de la escuela "buena", se restringió a una escuela considerada prestigiosa en el rumbo.

El tercer aspecto donde la situación real que exige el trabajo de campo marcó limitaciones, fue en la permanencia. La investigación etnográfica exige la presencia prolongada del investigador en el lugar, no es un trabajo que puede delegarse en ayudantes "que recogen datos", pues la elaboración que el investigador hace está en estrecha relación a sus vivencias. Muchas de ellas no quedan en el registro ampliado, pero resurgen cuando

35 No asumo necesariamente tal clasificación social, pues ésta se funda en apreciaciones sobre lo que la escuela debe ser, imágenes que son compartidas por los sujetos, donde las tradiciones concretadas en normas son centrales. Por ejemplo, una buena escuela es, desde su punto de vista, aquella donde predomina la disciplina, que tiene autoridades rígidas, maestros que asisten y son exigentes, además de un fuerte control sobre la conducta y calificaciones de los alumnos.

36 Rockwell. 1987. p: 10.

se releen los registros y volvemos a ubicarnos en el momento de la entrevista o del evento particular del que fuimos de alguna manera partícipes; sólo así empiezan a tomar sentido las palabras o acciones de los sujetos y podemos ir armando el rompecabezas teórico-analítico que constituye la base de este trabajo. Sumergirse en el lugar no es sólo una metáfora, implica estar físicamente y esto hizo que, por ser una investigación que realizaba individualmente, de las tres escuelas seleccionadas y en las que inicié el trabajo, escogiera una de ellas para realizar una estancia más prolongada, dejando las otras dos sólo como referente, con lo que la contrastación no pudo darse tal y como la había planeado.

Por ello, la presentación de las tres escuelas que aquí hago puede parecer un tanto desequilibrada, porque el trabajo de campo que realicé en ellas fue diferencial. No obstante, quise presentarlas en este apartado, en tanto que para el análisis las seguí conservando como un referente importante, que me permitió hacer contrastes en algunos aspectos.

Por un compromiso de anonimato con las escuelas estudiadas y porque no quiero restringir mi estudio a "casos", pues prefiero definido como "en casos",³⁷ no proporcione los números y nombres de las escuelas estudiadas. Me referiré a ellas como A (la "buena"), B (la "regular") y C (la "mala"). En esta última es donde desarrollé un trabajo de campo de mayor amplitud.

a) Una escuela considerada "buena". La secundaria A

Esta escuela fue construida en 1977, cuenta con dos turnos, de 15 grupos cada uno. El trabajo de campo lo realicé en el vespertino que cuenta con 550 alumnos³⁸ (lo que da un promedio de 37 alumnos por grupo) y 70 trabajadores incluyendo al personal docente, de apoyo y administrativo; entre el personal de apoyo, destaca la presencia de un médico escolar, que aunque sólo acude 12 horas semanales a la escuela, constituye un rasgo distintivo entre ésta y las otras dos escuelas observadas. Según reporte de la directora, el nivel socioeconómico de los alumnos oscila entre medio y bajo; la zona es densamente poblada y tiene cuatro secundarias más en el rumbo, aunque ésta parece ser una de las más solicitadas. En el año en que inicié el trabajo de campo, la secundaria trabajaba por áreas con 2º y 3º grados, mientras que se empezaba a implantar la modalidad de asignaturas con los alumnos de 1º grado. De acuerdo a la información de la directora, la escuela participó activamente en el movimiento magisterial de 1989 y fue considerada por las autoridades superiores como un plantel problemático políticamente.

Se ubica dentro de una unidad habitacional del Infonavit al oriente de la ciudad. Hay algunos problemas derivados del lugar donde se encuentra: por el lado norte está situada sobre una avenida de ocho carriles de circulación y muy transitada, por lo que el ruido es permanente, además hay un paso peatonal sobre la avenida, que queda a tres metros de los salones, afectando de manera particular a varios de ellos. Por el lado poniente, la colindancia con edificios de la unidad habitacional, separados de la escuela apenas por una pequeña barda, origina falta de privacidad y es motivo permanente de distracción para los alumnos, pues desde los salones se observan las entradas a los edificios e incluso el interior de algunos departamentos.

37 Estudio "de caso" refiere a una unidad analizada a profundidad, pero finalmente particular. El estudio "en casos", por el contrario, compartiendo la profundidad del análisis busca en la singularidad lo que puede ser común a otras unidades del sistema analizado, en este caso "las secundarias". Acepto que lo que encontré en esta investigación no puede ser extendido a "todas" las secundarias del país, pero mi intencionalidad es que refleje a las secundarias diurnas del DF, independientemente de las escuelas particulares estudiadas.

38 Hay que destacar que siendo un turno vespertino tenga tal cantidad de alumnos, pues actualmente estos turnos tienden a desaparecer en muchas escuelas secundarias del DF. Tal situación puede, tal vez, atribuirse al prestigio académico del plantel.

Hay dos patios, uno de ellos, el más grande, es llamado "patio de honor", ahí se encuentra el asta bandera y es donde se realizan las ceremonias escolares; hay también ahí dos canchas de basquetbol. El patio más pequeño (o secundario) es una zona arbolada y con jardines, funge también como vestíbulo en tanto que aunque la escuela tiene dos accesos, el principal no es utilizado para la entrada y salida de alumnos, tal vez porque da a una avenida muy circulada, de manera que se utiliza para ello una puerta trasera (cercana al patio secundario). Ambas puertas permanecen cerradas y la que sirve de entrada tiene vigilancia constante de un intendente.

Si bien por su entorno la escuela presenta problemas de ruido y distracción, en general está muy bien equipada tanto en instalaciones como en materiales. Tiene cinco edificios, uno de ellos que se encuentra en el centro dividiendo ambos patios, alberga el área administrativa, la sala de maestros, la oficina de la sociedad de padres (cosa muy novedosa y que no encontré en las otras escuelas), la dirección, dos oficinas para subdirección (matutina y vespertina), la contraloría, oficinas para trabajo social y orientación, la enfermería y la conserjería. Cuenta con quince salones de clase, distribuidos en dos edificios y sanitarios en las dos plantas. En uno de estos edificios de aulas se encuentra en la planta baja un salón de audiovisual y/o de usos múltiples y una amplia sala de música. En general los salones son amplios, bien iluminados con luz natural, aunque para las últimas clases del turno vespertino la luz artificial es insuficiente, de muros aparentes y con vidrios completos, algunos de ellos polarizados y todos inastillables (para evitar accidentes en caso de ruptura, afirma la directora). Los pizarrones y bancas se encuentran en buen estado.

Tiene laboratorio de computación, de ciencias natural es (física, química y biología), biblioteca y salas de taller (de artes plásticas, cerámica, taquimecanografía, dibujo técnico, electrónica y carpintería), todo esto distribuido en los otros dos edificios. Además de las áreas verdes (que son en realidad pequeños prados) hay macetas con plantas que cuelgan en los pasillos, lo que da un aspecto agradable. Los materiales con que está construida son sencillos y de fácil limpieza: muros de block de barro rojo, ventanas de cancelería de aluminio, block vidriado para los baños, pisos de concreto. La escuela está bien pintada y muy limpia.

Según algunos maestros fundadores, la escuela se fue consolidando como prestigiosa por la influencia de su primer director, que duró como tal seis años y del que dicen "era recto, exigente... y hacía que trabajáramos al 100%", lo que llevó a la escuela a obtener el primer lugar en aprovechamiento en el DF durante tres años consecutivos; en el año en que se realizó el trabajo de campo, la directora reportaba 65% de alumnos que habían aprobado todas sus materias, señalando que era la más alta en porcentaje de aprobación en la zona escolar.

El primer director amplió y construyó salones y otros locales para la escuela (dirección, sala de maestros y el salón de la sociedad de padres de familia) y dotó de equipo a la escuela (horno para el taller de cerámica, alumbrado para los jardines, vidrios polarizados, entre otras cosas). Para ello recurrió al apoyo de los padres de familia y alumnos en la organización de rifas y otros eventos para recaudar fondos. Se cambió de escuela en 1982, pero dejó sentada una dinámica de trabajo que, con variantes, mantuvieron los directores subsecuentes; y aunque los maestros reconocen que ha sido menos exitosa, permite sostener la escuela en buenas condiciones: cada generación de alumnos de 3º, organiza rifas con cuyas ganancias compran algo para la escuela (videograbadoras, grabadoras, material para el taller de informática, etcétera). Asimismo, cada año se realiza una campaña de acopio de periódico para obtener ingresos económicos por su venta para la escuela. También se

potencia la participación de maestros y alumnos de los diferentes talleres para arreglos de la escuela; por ejemplo, el de electrónica se encarga de la reparación de instalaciones eléctricas, el de carpintería de construir y reparar algunos muebles. Así, construcción y mantenimiento recaen mayoritariamente en el trabajo colectivo y la aportación de alumnos y padres, guiados por la dirección y apoyados por los maestras, por ello afirman:

Todo lo que está en la escuela, o al menos el 80% de lo que podemos observar ha sido posible con la ayuda de padres y alumnos... porque esta escuela cuando nos la entregaron era austera, sin luz, muebles, etcétera... el otro 20% ha sido apoyo de la SEP y la Delegación (Ent. Pref. Ese. A).³⁹

La escuela tiene normas disciplinarias que hacia los alumnos se expresan en su presentación (corte de pelo a los varones, prohibición de pintarse para las niñas), uniforme, asistencia, puntualidad, vigilancia constante y disciplina, por los prefectos del cumplimiento de sus horarios. Es difícil ver en horas de clase a los alumnos o maestros fuera del salón y hacia los maestros fuera del salón.

Desde la escuela se impulsan también eventos como plática a los padres de familia y a los alumnos, sobre temas considerados importantes como drogadicción, alcoholismo o medicina preventiva, en este caso es la trabajadora social la promotora y para ello utiliza los contactos que tiene con médicos y otros profesionistas en su otro trabajo, que es en un centro de salud. La directora reconoce que, pese al esfuerzo, los padres asisten poco a estas actividades por sus ocupaciones. Una actividad singular que encontré en esta escuela es el desarrollo de lo que denominan semana propedéutica; ésta refiere a que durante la primera semana de clases los alumnos de primer ingreso reciben pláticas de los distintos maestros sobre el funcionamiento y normas escolares, hacen recorridos por el plantel y se les explica el contenido y actividades de los distintos talleres que existen. La dirección lo denomina un "periodo de integración" de los nuevos alumnos a la escuela secundaria, a su funcionamiento y reglamentación.

La actual directora tiene tres años en la escuela, llegó a ella cuando se dividió la dirección en dos turnos y fue nombrada para el vespertino. Es una maestra con 23 años de servicio y directora por primera vez (antes fungía como subdirectora en otra secundaria) que considera deben darse las mejores condiciones de trabajo para el personal, además de fomentar "un clima de libertad, comunicación y apoyo para los compañeros".

Para la organización de las diversas actividades de la escuela, la dirección incluye al personal, alumnos y padres de familia. Los maestros participan en comisiones, que se distribuyen en asamblea general al inicio del año escolar: revisión de uniformes, aseo, puntualidad, ecología, escolta, banda de guerra, acción social, periódico mural, ceremonias cívicas, primeros auxilios, emergencias escolar y cooperativa:

Cada compañero, por decisión propia se instala en la comisión que desea y con los compañeros que desea... hacen su plan de trabajo anual (para cada comisión) antes de que se inicien las labores escolares y lo presentan en asamblea para que se apruebe (Entr. Dir. Ese. A).

Así, la participación en comisiones, actividad obligatoria para los maestros, contiene un margen de decisión individual. Lo mismo sucede con el nombramiento de asesores de grupo y jefes locales de academia.

Los alumnos participan sobre todo en actividades de apoyo para la organización y mantenimiento de la escuela: hay una comisión de alumnos encargados de vigilar los sanitarios, para evitar desorden en el uso de este servicio. Los comisionados llevan el

³⁹ Los códigos que aparecerán de aquí en adelante corresponden a los del archivo del proyecto. En ellos se determina primero el tipo de interacción: Entrevista u observación; enseguida el sujeto entrevistado o el evento observado y, finalmente, la clave de la escuela.

control de los alumnos que van a los sanitarios, anotando el nombre, hora, grupo y quién concedió el permiso. La presencia de estos vigilantes es rotativa y se inicia al comienzo del año escolar con los alumnos de 3° que cubren esta comisión por orden de lista en todos los grupos, una hora cada uno. Durante el curso escolar a cada alumno le toca dos veces la vigilancia, por lo que la escuela asume la pérdida anual de dos horas de clase por alumno para atender este trabajo.

Los alumnos también fungen como apoyo en algunas comisiones de los maestros: ayudan a atender la venta de la cooperativa, a vigilar el aseo y la puntualidad, a elaborar el ornato de la escuela en eventos especiales, entre otras cosas. La otra parte de la inclusión de alumnos es la ya mencionada en tomo a su participación en eventos para recaudar fondos: rifas, venta de periódico.

La participación de los padres de familia se da en tomo a su asociación que se nombra cada año escolar y cuya actividad central es apoyar el mantenimiento de la escuela. Para ello solicitan de entrada una aportación económica a los padres (que en el año escolar 93-94 fue de 50 pesos) y elaboran también un plan anual con diversas actividades para conseguir recursos.

Si bien los directivos hablan de que en la escuela se trabaja siempre como "un equipo", la visión de algunos maestros difiere un tanto. Ellos reconocen que existe apoyo para su trabajo, que la dirección intenta a brindarles condiciones para desarrollarlo, pero no parecen considerar la existencia del sentido colectivo que expresan las autoridades. Por ejemplo, la mayoría afirmaba que no sabían de los acuerdos tomados en el consejo técnico escolar, o incluso si éste tenía reuniones; hablaban más bien desde su caso particular y las formas también particulares que se daban para desarrollar de manera efectiva su labor.

b) La escuela "regular". La secundaria B

Esta secundaria se encuentra ubicada al oriente de la ciudad de México, en un terreno que aunque por un lado colinda con unidades habitacionales, también está rodeado por talleres del metro y una calle poco transitada, por lo que el plantel se encuentra un tanto aislado, incluso el director afirma que como las calles están cerradas y no hay comercios, hay gente del rumbo que no sabe que ahí existe esa secundaria. No obstante en el turno matutino (en el que se realizaron las observaciones) hay 580 alumnos divididos en 15 grupos, cinco de cada grado, con un promedio de 39 alumnos en cada uno. En el vespertino la población escolar es más baja, sólo hay diez grupos con menos de 30 alumnos cada uno, por lo que los maestros consideran que está en riesgo de desaparecer y fusionarse con el matutino, como ya está sucediendo en otras escuelas.

La escuela tiene 15 años de fundada y de ellos, catorce los ha cubierto el actual director, que es un maestro con 32 años de servicio y que trabaja además por la tarde en la preparatoria (con 15 horas) y en el Colegio de Bachilleres donde atiende un grupo.

Este plantel trabajó desde su creación por áreas y en el momento de iniciar el trabajo de campo estaba en la transición de cambio a asignaturas; los talleres que se imparten son: dibujo técnico, electricidad, estructuras metálicas, artes plásticas, taquimecanografía y confección.

Los alumnos provienen de distintos rumbos del oriente de la ciudad e incluso de algunos puntos del Estado de México, como Chalco, Ciudad Nezahualcóyotl, Ciudad Azteca y Valle de Aragón. Las razones que el director da a esta procedencia variada es que los padres de muchos alumnos trabajan en el aeropuerto y llevan a sus hijos a esta escuela cercana a su lugar de trabajo, además de que es preferida por padres que por haber tenido

hijos estudiando ahí, conocen y les gusta la forma de trabajar del plantel e inscriben a sus otros hijos, aunque les quede lejos. Así, la mayoría de alumnos no son del rumbo, pues éstos prefieren ir a otra secundaria cercana más prestigiosa. Los grupos de primer año se integran por estaturas, formándolos y separándolos en bloques de cinco, procurando que haya un equilibrio entre hombres y mujeres, es decir no se toma en cuenta la calificación. Estos grupos permanecen como tales los tres años.

A la entrada de la escuela, encontramos del lado derecho un pequeño frontón y a la izquierda el cuarto del portero. Consta de cuatro edificios, en uno de ellos se encuentra la dirección, subdirección, el área secretarial, la sala de maestros, la oficina de orientación, la biblioteca, la oficina local de los profesores de educación física y el salón de música.

Al fondo, del lado derecho, está el edificio de los salones, que es de tres pisos con cinco aulas cada uno. Del lado izquierdo y después de un palio donde se encuentra una cancha de basquetbol, hay un edificio de dos pisos, en cuya planta baja se encuentran los sanitarios para los alumnos y en la superior algunos talleres. El resto de talleres se ubica en otro edificio de una sola planta. En la parte norte del patio hay un espacio que está ocupado por bancas que necesitan reparación, este es un problema recurrente ya que, según afirma el director, "el mobiliario es endeble, no es acorde con la energía de los chamacos. lo arrastran y, lo destruyen"; por esta razón, a veces hay alumnos tomando clases de pie porque no alcanzan las bancas.

Aunque la escuela cuenta con escasos recursos para desarrollar su trabajo y para su mantenimiento, tiene algunos materiales como videocasetera, proyector de película fija, proyector de cuerpos opacos y de 8 mm, mapas, además de una biblioteca medianamente equipada, aunque al parecer estos materiales son poco utilizados por los maestros. El apoyo de la SEP es casi nulo; hay poco dinero adquirido a través de las cuotas de los padres para comprar materiales básicos, y si bien han intentado formar comités de solidaridad (para que la escuela sea incluida en un programa de la delegación), no ha habido mucha disposición de padres y maestros para ello. No obstante, cada fin de año se procura hacer arreglos al plantel: cambiar lámparas, vidrios, pintar la escuela y reparar mesabancos, están entre sus prioridades.

Hay cierta dificultad para realizar trabajo colectivo con el equipo docente: las reuniones de consejo técnico son irregulares y poco aceptadas por los maestros que consideran que sólo sirven para hacer acusaciones y "nadie quiere que lo investiguen"; las academias tampoco se reúnen con periodicidad, e incluso es difícil que algún maestro acepte ser jefe local, según el director porque "creen que al ocupar ese cargo deberán mandar a los demás compañeros..., y no quieren hacerlo, los profesores piensan que reunirse en academia es perder el tiempo" (Entr. Dir. Ese. B).

En estas condiciones, la idea que se tiene de la escuela es que: "No es una de las mejores, pero tampoco de las peores" (Entr. Orien. Esc. B.), es decir, que dentro de sus condiciones objetivas el trabajo escolar marcha.

c) Un plantel con poco prestigio. La escuela C

Asumir la categoría de "mala" para esta escuela, no haría cabal justicia al trabajo que ahí se desarrolla, observado durante más de dos años escolares, donde en condiciones difíciles los distintos participantes, aportan su esfuerzo en la labor escolar, con distintos niveles de compromiso.

En ese sentido es importante hablar, aunque sea brevemente, de la historia de la escuela, pues ésta aporta indicios que nos permiten comprender su situación actual y, de manera general, elementos que influyen en la construcción del prestigio del plantel.

Se encuentra ubicada en un antiguo pueblo de la periferia de la ciudad y en la delegación política de mayor densidad tanto de población en general, como escolar en el DF. En el turno matutino (donde realicé el trabajo de campo) hay 700 alumnos distribuidos en 18 grupos, seis por cada grado. La mayoría de ellos proviene de lugares cercanos: el pueblo, que ahora se ha convertido en colonia y una unidad habitacional de trabajadores de bajos ingresos (trabajadores de limpia, policías, empleados públicos). La ocupación de los padres se ubica mayoritariamente en empleos de escaso salario o en el sector informal: "Los padres son albañiles, obreros, o tienen algún otro oficio... no tenemos ningún padre profesionalista", dice una orientadora. Tanto las orientadoras como los maestros se quejan de que los padres descuiden a sus hijos y no los apoyen en el trabajo escolar, lo que según afirman es porque "ambos trabajan"⁴⁰ o porque son familias desintegradas. Asimismo, dicen que los alumnos están mal alimentados: "Muchos llegan a la escuela sin desayunar y constantemente presentan dolor de cabeza o estómago", como no hay médico escolar son las orientadoras y la trabajadora social quienes atienden el pequeño botiquín que han formado con la cooperación de los alumnos y que es muy precario: "sólo tenemos aspirinas y alka seltzer". Otro motivo de queja de los docentes es la falta de material para trabajar: de gas para el taller de cocina, de herramientas para el resto de talleres, proyector y, en general, materiales didácticos mínimos como pizarrones en buen estado; a esto se aúna que los alumnos no pueden comprar todos los materiales escolares que se les solicitan, entre ellos libros de texto, "por sus condiciones económicas". El número de alumnos con el que trabajan constituye otro motivo de disgusto, pues afirman que: "Los grupos son muy numerosos, esto causa mucha indisciplina y se pierde mucho el tiempo en llamarles la atención" (Entr.Ma, Esc . C), Si bien los maestros hablan de grupos de 45 alumnos, durante las observaciones pude percibir que estos eran mucho menores (máximo 36), lo que justificaban diciendo que "faltan mucho, o no entran a clase", situación que señalan como uno de los problemas recurrentes en la escuela.

Una placa colocada en el vestíbulo nos habla de la creación de la escuela: fue fundada en junio de 1971, con apoyo de la embajada de un país extranjero, del que lleva el nombre. Podríamos decir que a lo largo de estos 25 años ha pasado por cuatro etapas distintas: los primeros dos años después de su fundación, son definidos como de mucho trabajo colectivo, impulsado por la directora. Dicen los maestros más antiguos que en este periodo la escuela era muy solicitada "se hacían largas filas para poder inscribirse aquí", afirma una maestra fundadora, aunque también reconoce que entonces había mucha demanda escolar en la zona y pocas secundarias, ahora, en cambio "Hay seis o siete secundarias cercanas y algunas tienen buen prestigio".

La segunda etapa se inicia con la segunda directora, que continúa como tal hasta ahora, pero que en el año escolar 1991-92, fecha en que se dividió la dirección por turnos, decidió quedarse en el vespertino. Con ella empieza una fase de decaimiento de la escuela: poco control de disciplina para los alumnos, sobre todo porque muchos maestros faltaban o no entraban a dar clase con la ausencia de la directora, delegación de las decisiones en un pequeño grupo de personas "de confianza" y poca gestión de la dirección para el

40 La idea de que ambos padres trabajan, atrillada entre los maestros se contradice con los datos que en la escuela me proporcionaron y en donde un 80% de madres consignaban dedicarse al hogar.

mejoramiento de las instalaciones. Se genera así un círculo vicioso que repercutió en el prestigio del plantel: la falta de trabajo y normas colectivas permitía espacios para la indisciplina de los alumnos, lo que, aunado a la influencia del contexto, generaba casos de pandillerismo, drogadicción y violencia, que si bien eran más acentuados en el turno vespertino, su fama se hacía extensiva a "la escuela" en general. Esta situación influyó en el deterioro paulatino del mobiliario y las instalaciones de la escuela, que de por sí eran muy modestas, pues contaba de inicio con los insumos mínimos para su funcionamiento, al no tener mantenimiento, pasaron de mínimos a precarios. En estas condiciones, la escuela dejó de ser solicitada y su población se fue constituyendo con alumnos que no habían alcanzado lugar en otras escuelas cercanas; por esta circunstancia los maestros consideran que se trata de una escuela de "rechazados". Esta característica ha continuado hasta la actualidad, pues la oferta de lugares sigue siendo mayor que la demanda; incluso en el año escolar que más solicitudes tuvieron, éstas no llegaron ni a la mitad del cupo.⁴¹

A ello se agrega el bajo promedio que los alumnos enviados a esta escuela obtienen en el examen de admisión para secundaria, información que proporciona el SAID⁴² y que, según la oficina de orientación, se ubica en el rango más bajo de calificación;⁴³ esto, que es también conocido por los maestros, favorece la idea de que los alumnos tienen deficiencias de origen. En cuanto al aprovechamiento escolar existe una reprobación del 30% en matemáticas y de más del 20% en español, física y química e inglés. Contradictoriamente, no hay muchos alumnos que reprueben el año y esto está relacionado a dos causas: la primera es que en secundaria se consideran reprobados en el año aquellos alumnos que tienen cuatro a más materias reprobadas. Muchos de ellos las tienen al terminar el año, pero existen los exámenes extraordinarios que se aplican antes de la inscripción, con lo que los alumnos pueden librar el requisito de pasar alguna(s) materia(s) para inscribirse en el siguiente grado; por este motivo, si bien no hay una alta reprobación formal, sí existe un buen número de alumnos que adeudan materias. La segunda causa está relacionada a las formas de operar de esta escuela, donde las orientadoras detectan a los alumnos en riesgo de reprobación el año, es decir, a los que llevan varias materias reprobadas y si esto se vincula a una mala conducta (lo que casi siempre sucede), hablan con los padres para convencerlos de que se los lleven de la escuela. Algunos de estos alumnos regresan el siguiente año escolar, pero la mayoría no lo hace, tal vez porque se inscriben en otro plantel o tal vez porque abandonan sus estudios.

Es en estas condiciones que conocí la escuela, mostrando las secuelas de su etapa de decaimiento y entrando a la tercera de ellas impulsada por un director que llegó a hacerse cargo del turno matutino en 1992. Estaba visiblemente deteriorada y mostraba grandes carencias: la biblioteca clausurada; falta de material para talleres y laboratorios; mobiliario

41 Según datos proporcionados por la orientadora, fue en el año escolar 93-94 cuando recibieron más solicitudes de ingreso: 215. Sin embargo, la escuela tiene cupo para 480 alumnos de primer año en los dos turnos, por lo que en esa ocasión señalada como "la mejor", más de la mitad de alumnos fueron enviados de otras escuelas, donde no habían sido aceptados.

42 El SAID el Sistema Automático de Inscripción y Distribución, organismo creado hace varios años, que se encarga de calificar los exámenes de admisión y distribuir a los alumnos en las distintas escuelas, dando inscripción a todos, aunque no necesariamente en el plantel de preferencia. Con esto cada escuela dejó de decidir sobre el alumnado que recibía, pues el SAID envía la relación de alumnos que deben ser inscritos en cada plantel, así como los promedios de calificación que obtuvieron en el examen.

43 La oficina de orientación me mostró los promedios que en el examen de admisión habían obtenido los alumnos que fueron enviados de otras escuelas para completar el cupo de ésta. En ellos se encontraban los rangos en que se ubicaban los alumnos en cuestiones tales como "Aptitud para el aprendizaje". "Aptitud verbal, matemática, para el razonamiento abstracto", entre otras. La mayoría de alumnos estaban ubicados en el menor rango, hablan obtenido de 0 a 30 reactivos de un total de 90, lo que fortalecía la idea de que la escuela tenía de entrada malos alumnos.

viejo e insuficiente, mal aseada, sin vidrios, focos, con las paredes rayadas y, en general, sin materiales adecuados de trabajo.

Es una escuela de tres edificios, uno de ellos, de dos plantas destinado a oficinas administrativas, en donde el turno matutino ocupa la planta baja.⁴⁴ Ahí se encuentra el área secretarial y en el fondo un salón adaptado como dirección que comparten el director y la subdirectora y que al mismo tiempo funciona como bodega donde guardan algunos materiales que el director ha ido consiguiendo. En el otro extremo de esta misma planta hay una sala que antes fue la biblioteca y en donde se han instalado las oficinas de orientación y trabajo social, la sala de juntas de profesores y la cooperativa.

Otro edificio es el de los salones, de tres pisos y planta baja. En cada piso hay seis salones de muros de concreto y piso de cemento con estrado para el maestro. En casi todos, las bancas son insuficientes para el número de alumnos y de las existentes, a la mayoría les faltan paletas, por lo que aquellos que alcanzaron lugar deben trabajar sobre sus rodillas. En este periodo, los salones no tenían vidrios, debido a que la anterior directora, viendo que los alumnos los rompían continuamente, había mandado poner en su lugar láminas; el nuevo director, en cambio, decidió quitarlas porque obscurecían los salones y a "él le gusta la luz del sol". No obstante, transcurrieran meses para poder conseguir el apoyo para instalar nuevamente los vidrios, y durante ellos, los salones estaban prácticamente a la intemperie, se anegaban en tiempo de lluvia y eran fríos en invierno.

En cada piso del edificio de aulas hay dos sanitarios, pero están clausurados desde 1985, "pues la escuela sufrió daños en su estructura con el temblor y al reforzarla la rigidizaron por el lado de los baños" (Ent. Dir), por ello, de manera "provisional" se construyeron en la planta baja dos sanitarios que son insuficientes para el número de alumnos; existe una sola escalera ubicada del lado izquierdo que, de acuerdo con informaciones de los alumnos, está colocada sobre la cisterna, lo que hace que sea riesgosa. En la planta baja de este mismo edificio está la biblioteca que permanece siempre cerrada. "No se ha intentado abrirla porque casi no hay libros", dice el bibliotecario, y los pocos que hay están guardados en cajas y muy maltratados porque los ratones los dañaron; ahí se hacen en ocasiones las juntas con los maestros y también se guarda la computadora que recientemente envió la SEP; junto a la biblioteca están los talleres de cocina y carpintería.

El tercer edificio de una planta alberga el laboratorio de ciencias naturales y el resto de los talleres (electricidad, dibujo y electrónica), hay también un salón grande donde se guardan sillas viejas y otros materiales para su reparación, que permanece siempre cerrado con candado.

Cuenta con dos patios, el principal frente a los salones -que es donde se realizan las ceremonias escolares- tiene una cancha de basquetbol y una de volibol, atrás de los salones y frente al edificio de talleres hay un patio más chico donde los alumnos van a jugar frontón.

La pintura del plantel estaba muy deteriorada y además, de distintos colores, pues se cubrieron así algunas pintas hechas por los muchachos; también se elevaron todas las bardas de la escuela, en algunas partes con tabiques y en otras con mallas de alambre ya rotas; también la reja de entrada estaba parchada con láminas de fibra de vidrio o de metal, todo ello en un intento de cerrar al máximo la escuela, que los alumnos burlaban abriendo

44 Cuando se nombró un director por turno, la directora que hasta ese momento lo era de ambos turnos, escogió el vespertino y se adecuó de las instalaciones para oficinas administrativas que se encontraban en la planta alta. El director tuvo entonces que adaptar el espacio de la planta baja que le dejaron y acomodar ahí su dirección, la subdirección, trabajo social, orientación, la cooperativa y a las secretarías. Por este motivo, da la impresión de amontonamiento.

nuevos hoyos. Todo esto contribuía a dar al plantel una imagen de abigarramiento y composturas a medias.

Durante los dos años escolares en que realicé trabajo de campo en distintos periodos, puede ver los esfuerzos del director en turno (con el que se inicia lo que llamo la tercera etapa del plantel) por mejorar el aspecto de la escuela. Era un maestro con 23 años de servicio, había estado comisionado un tiempo en la sección 10 del sindicato y de ahí salió nombrado como director para una escuela de la Delegación Gustavo A. Madero y posteriormente lo enviaron a esta escuela, que considera "un reto". Logró finalmente con la cooperación de los padres comprar los vidrios, con lo que los salones cambiaron radicalmente de aspecto, pues anteriormente eran muy oscuros. A través de gestiones con la asociación de padres de familia consiguió que la escuela fuera considerada en el programa "Escuela Digna", y así la Delegación proporcionó pintura para el edificio y la compostura de los baños de los alumnos que estaban clausurados de tiempo atrás. También y a partir de presiones que hizo junto con los padres y maestros en la Delegación, consiguió 400 bancas, un televisor, un aparato de sonido, una videocasetera y una banda de guerra para la escuela. La organización de *kermesses*, con apoyo de padres y maestros, arrojó ganancias para comprar una fotocopidora y también consiguió la instalación de un teléfono.

Los maestros, escépticos al principio, fueron contagiándose paulatinamente del entusiasmo del director, pues éste procuraba incorporarlos a su proyecto y, en la medida de lo posible, proporcionarles los materiales que necesitaban. Si bien esto no era total pues las grandes necesidades de la escuela hacían que los maestros continuaran quejándose de sus condiciones y dificultades de trabajo, el cambio estaba en las actitudes: se sentían al menos escuchados. El espíritu de grupo era importante para este director y para fortalecerlo organizó a través de las academias, convivios y desayunos semanales a la hora del descanso para que los maestros tuvieran al menos este momento de acercamiento, intentando con ellos limar las asperezas que por motivos de militancia sindical se daban en la escuela⁴⁵ 141 y eliminar el descontento ante algunas medidas de control que implantó tales como la vigilancia de los prefectos para que los maestros permanecieran en el salón o el reloj checador para evitar retardos del personal. Padres, maestros y alumnos hablaban de la diferencia entre "antes y ahora", para destacar los cambios:

Antes todos los alumnos andaban fuera de los salones... con el nuevo director se ha tratado de dar un orden y para que salgan del salón se les debe dar un vale (Entr. Orient. Esc. C).

La escuela tiene un largo historial de desprestigio, una fama negra. Cuando yo me cambié aquí me decían que en esta escuela asaltaban... ha cambiado, pero todavía hay muchas fallas... yo a mis hijos no los inscribiría aquí (Entr. Ma. Bio. Esc. C).

Antes todos hablábamos mal de esta escuela, yo lloré cuando supe que me había tocado... pero ha mejorado, ahora ya hasta van a hacer otra escalera para temblores (Entr. alum. Esc. C).

La escuela ha mejorado... antes así como ahora que es el descanso, se veía todo el tiempo, no había clases o los alumnos no entraban ... e! director ha puesto orden (Entr. Pref. Esc. C).

⁴⁵ La escuela había participado activamente en el movimiento magisterial de 1989. La mayoría de los maestros se identificaban con la corriente "democrática" de la sección sindical, aunque había otros, entre los que se contaba el director que eran parte de los "institucionales". Esto creaba fricciones que el director intentó paliar con el criterio de que lo que los unificaba era el trabajo de la escuela.

El director se mostraba orgulloso de su esfuerzo: "La escuela va para arriba", comentaba, y con ello incluía tanto lo hecho como los nuevos proyectos: construir una bodega, un local para la cooperativa, una escalera de emergencia, comprar pizarrones y tapar los baches del patio.

Si bien el ambiente había cambiado, había atisbos de descontento: la directora de la tarde no cuidaba las mejoras y de los vidrios nuevos muchos ya estaban rotos, paredes rayadas, bancas destruidas y otros desperfectos que los maestros atribuían a "las bandas" de alumnos del turno vespertino, que continuaban haciendo de las suyas por la (alta de control de esta directora; además, si bien las discrepancias entre maestros por posturas políticas se habían aminorado, ahora hablaban de "grupos de preferencia de parte de la dirección o la subdirección", aunque hay que señalar que ambas situaciones (diferencias entre directores de cada turno y preferencias a ciertos maestros), son comunes con diversos matices en casi todas las escuelas.

Sin embargo, el director sólo estuvo en la escuela dos años escolares, fue enviado a otra secundaria vespertina que, según su información, estaban a punto de cerrarse por lo que la sección sindical le pidió que fuera a rescatarla. En su lugar llegó otro director con ideas muy diferentes: se aislaba en la dirección sin mantener contacto con maestros y alumnos, apoyaba o no a los maestros dependiendo de la posición sindical de éstos, cerró las puertas a los padres de familia y canceló las reuniones semanales (almuerzos) de los maestros, entre otras cosas. La escuela entró así a su cuarta etapa; en ella los maestros se dividieron en función de su simpatía con el director, algunos decían que lo que habían conseguido se había venido abajo, agregando "que esta escuela nunca va a cambiar". Muchas de las mejoras fueron deteriorándose al paso del tiempo, tanto por la destrucción que de ellas habían los alumnos, como porque su mantenimiento no era la prioridad del nuevo director. Vidrios rotos, escasez de mobiliario para alumnos y maestros, leyendas en las paredes, fotocopiadora descompuesta, teléfono cancelado y falta de material, aspectos que nunca habían desaparecido del todo, cobraron más presencia. No obstante, la escuela no regresó a la etapa de "mala fama", por lo menos en el turno matutino, se puede decir que se mantiene como muchas otras secundarias con carencias materiales y desniveles en el trabajo que dependen del compromiso que cada maestro asume frente a él.

Sandoval Flores, Etelvina (2000), "La (s) secundaria (s) del estudio", en La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes, México, UPN/ Plaza y Valdés, p.p. 106 – 126 – 244.

¿CÓMO SERÍA UNA NUEVA FORMA DE VIVIR?

Nosotras, las personas del planeta Tierra, con respeto hacia la dignidad de cada vida humana, con respeto hacia la dignidad de todos los seres, con preocupación por las generaciones futuras, con un creciente aprecio por nuestra relación con el entorno, con el reconocimiento de los límites de nuestros recursos y con la necesidad plena de alimento, aire, agua. Hogar, salud, protección, justicia y realización propia, declaramos aquí nuestra interdependencia; y prometemos trabajar en paz y armonía con nuestro ambiente para elevar así la calidad de vida en todos los lugares y para todas las personas.

Russell Peterson

OBJETIVOS

- ◆ Analizar la necesidad de cambiar nuestra forma de pensar y vivir para lograr una sociedad diferente: justa, equitativa y en armonía y respeto con la naturaleza (ecológicamente sostenible).
- ◆ Describir cómo sería una sociedad justa, equitativa y en armonía con la naturaleza.
- ◆ Reflexionar sobre los tres principios éticos básicos, las Tres "C", para lograr este tipo de sociedad:
 - Cuidar la Tierra
 - Cuidar a la gente
 - Compartir nuestras capacidades y los recursos excedentes (tiempo, dinero y energía, por ejemplo)

Analizar las Tres "C" y dar ejemplos para cada una de ellas.

Comprender que para llevar a cabo cada uno de estos principios se necesita de los otros dos.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE OTRO TIPO DE DESARROLLO,

UN DESARROLLO SOSTENIBLE O SUSTENTABLE: justo, equitativo y en armonía con la naturaleza. Hemos visto como el estilo de desarrollo dominante produce mucho sufrimiento humano (como el que provoca, entre otros, la pobreza, la violencia y el alcoholismo), está aniquilando la vida en la Tierra y nos conduce hacia la auto-destrucción como especie.

Este modelo antropocéntrico, colonial, consumista y patriarcal no considera ni a las personas ni a la naturaleza como centro de su atención; y más allá, en su dinámica ambos nos vemos obligados a conformarnos con las necesidades propias al modelo y con las de la minoría humana que lo impulsan y dirigen.

Sin embargo, la dinámica debe ser al revés: buscar la satisfacción de las necesidades materiales, mentales y espirituales de todas las personas, sin dañar los ecosistemas ni nuestra alianza evolutiva con la Tierra y todos sus habitantes, poniendo a nuestro servicio al modelo socio-económico. Este sería un desarrollo verdadero, justo y ecológicamente sostenible, es decir, en armonía con la naturaleza.

Obviamente, esta forma de vivir producida calidad de vida satisfactoria para todos, tanto en esta generación como en las que están por venir.

El desarrollo sostenible requiere transformaciones de fondo. No es un parche sobre el modelo económico actual. Requiere una revolución en las estructuras socio-económicas establecidas.

Así, se relaciona con hábitos de consumo frugales, razonables: con el respeto a la biodiversidad, a la multiplicidad cultural y entre las personas sin distinción de raza, género, religión, edad, o cualquier característica peculiar.

En este desarrollo la naturaleza no es una fuente de materias primas gratuitas ni de recursos explotables a la libre voluntad de cualquier país o individuo. Tampoco las personas se convierten en mano de obra regalada o casi regalada.

La llamada urgente es a movernos hacia un modelo social y ecológicamente sostenible no es simplemente mera protección ambiental,⁴⁶ Sino que también implica un perfil económico que proporcione justicia, equidad y oportunidades en el acceso y uso de los recursos y servicios para todos los habitantes del planeta. Todo ello sin destruir la capacidad de carga limitada de la Tierra.

La amistad, establecer relaciones humanas cálidas, tener espíritu comunitario y amor a la naturaleza y ser participativo son todos elementos interdependientes y componentes de la sostenibilidad.

No hay aún un país en el mundo que esté aplicando una verdadera política de desarrollo sostenible, pero sí muchas personas y organizaciones que están creando e impulsando estrategias que lo promueven dentro de sus respectivos gobiernos.

El camino para alcanzarlo no será el mismo para cada país ni para cada cultura; ni siquiera para cada bioregión. Es un proceso que implica un cambio simultáneo e interrelacionado en múltiples dimensiones:

- Ambiental
- Social y cultural
- Económica
- Tecnológica
- Espiritual

Sugerencias didácticas

Introducir el tema utilizando preguntas generadoras como:

- ¿Es la sociedad en que vivimos justa y equitativa?
- ¿Cómo sería una sociedad más justa y equitativa?
- ¿Es importante que esta sociedad se desarrolle en armonía con la naturaleza?

Enseguida el/la facilitador/a puede trabajar las siguientes preguntas por equipos o siguiendo con la dinámica grupal:

- ¿Cuáles serían las principales características de una sociedad ecológicamente sustentable?
- ¿Estamos tomando en cuenta todas sus dimensiones: la ambiental, social, cultural, económica y/o espiritual?

Si el trabajo se realizó en equipo, sugiero que cada uno de ellos decida la forma como presentarán al grupo sus conclusiones. Previamente el/la facilitado r/a los orientará acerca de algunas técnicas que podrán utilizar para hacerlo:

- Exposición verbal acompañada de exposición escrita en papelotes

46 Como pudiera desprenderse de la definición de la Comisión Mundial sobre el Ambiente y el Desarrollo, Nuestro Futuro Común, 1988: desarrollo sustentable es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias.

- Exposición verbal y con dibujos, diagramas y/o esquemas
- Exposición con imágenes (recortes de revistas y/o dibujos) acompañada de algunas explicaciones verbales
- Sociodrama
- Cualquier otra forma que ellos decidan

LAS TRES "C": CUIDAR LA TIERRA. CUIDAR A LA GENTE, COMPARTIR LOS RECURSOS Y CAPACIDADES

Para transformar nuestra sociedad y sus tendencias destructivas y poco compasivas, un creciente número de personas y grupos en todo el mundo estamos adoptando y fomentando unas guías o serie de principios éticos para nuestras vidas.

Todos son importantes y dan luz a los diferentes caminos que seguimos los seres humanos.

A continuación expongo tres de ellos que han sido cultivados por los simpatizantes y seguidores de tradiciones y culturas muy antiguas en toda la Tierra, así como por movimientos ambientalistas actuales, especialmente por seguidores de la Permacultura.

Estos tres principios éticos o guías son:

- Cuidar la Tierra
- Cuidar a la gente
- Compartir nuestros recursos y capacidades

Cuidar la Tierra

Cuidar la Tierra implica tanto el cuidado y protección de los seres vivos: plantas, animales, insectos y seres microscópicos, como de los lugares donde viven: ríos, lagos, mares, el agua, los suelos y demás hábitats.

¿Por qué es importante cuidar la Tierra? A esta interrogante podríamos contestar con una serie de preguntas: ¿por qué bañarnos cada día?, ¿por qué debemos comer alimentos cada día?, ¿por qué cuidar todas las partes de nuestro cuerpo y no sólo algunas de ellas?

Generalmente nos resulta muy claro que para sobrevivir saludablemente debemos cuidar día con día todo nuestro ser, llevando a cabo tareas importantes, como abrigarlo convenientemente, nutrirlo y mantenerlo libre de acumulaciones de nuestros propios desechos. Lo que ya no nos queda tan claro es que al vivir dentro de una comunidad o sistema mayor, como lo es la Tierra y ser parte orgánica de ella, es decir, al ser una parte viva e interdependiente del planeta, si no lo cuidamos, lo abandonamos y nos abandonamos a nosotros mismos.

Cuidar la Tierra no es más que hacernos cargo de las otras partes que integran o integrarán en el futuro nuestro ser y otros seres. No olvidemos que el agua que bebemos hoyes la misma que bebieron hace siglos nuestros antepasados, la que bebieron pájaros y tigres; la que ha formado parte de innumerables seres y del sistema total del planeta que todavía es capaz de reciclarla para que nuevos seres hagamos uso de ella.

Lo mismo puede también decirse tanto del aire, como de los componentes de alimentos, plantas y animales; los mismos átomos que hoy en día forman nuestro ser, posiblemente formaron parte de muchos otros en el pasado y serán parte de miríadas más en el futuro: lombrices, nubes, ríos, venados, personas, montañas...

Cuando comprendemos que todos los elementos e individuos que formamos parte del globo terráqueo somos como los miembros de una misma familia, nos es más fácil tomar la

responsabilidad que nos corresponde. Ninguno de nosotros pondría veneno en el agua que bebe ¿no es así? Entonces, ¿por qué tiramos venenos por el drenaje? Esa agua será la que beberemos finalmente algún día. Nosotros y los demás. Cuando no cuidamos la Tierra todos perdemos, cuando la cuidamos todos ganamos.

Este cuidado y responsabilidad sobre todo quiere decir que nuestras actividades no sólo deben ser lo más inofensivas posible hacia los seres y elementos, sino además restauradoras, de tal manera que ayuden a devolver abundancia, diversidad y equilibrio.

Cuidar la Tierra implica, además, vivir de manera sencilla. Como dijo Gandhi una vez, este mundo tiene suficiente para cubrir las necesidades básicas de todos los que lo habitamos, sin embargo, cien planetas como éste no serían suficientes para satisfacer la ambición desmedida de una vida llena de lujos y superficialidades.

La cooperación es otro factor básico para el cuidado y protección de la Tierra y de nosotros mismos. Mientras más se exprese más posibilidades tiene una comunidad de sobrevivir. La vida siempre juega un balance dinámico entre una leve competencia y colaboración en la que cada quien trata de sobrevivir de la mejor forma, y ésta se fortalece cuando contribuimos unos con otros. La cooperación entre humanos es importantísima, y cuando la llevamos a cabo con los demás seres es quizá, vital.

Cuidar a la gente

Cuando cuidamos a la Tierra también estamos cuidando a la gente porque, como ya lo hemos señalado, somos parte de, nos alimentamos y vivimos gracias a ella.

Sin embargo, a veces nos olvidamos de esto y pretendemos ignorar que los seres humanos somos parte de este complejo organismo. Por ejemplo, creemos que para cuidar un bosque es necesario sacar de él a la gente que lo habita, cuando en realidad una sabia manera de cuidar de ambos es aprender a utilizar el bosque con respeto, sin destruirlo; a no vivir exclusivamente de él y a combinar su uso con otras formas de obtener una supervivencia digna y saludable en la que las necesidades básicas de alimento, abrigo, vivienda, educación, contacto humano, trabajo y recreación estén satisfechas.

Otro ejemplo es que los agricultores promuevan el cuidado de la gente convirtiendo sus huertos y hortalizas en un proyecto de Agricultura Orgánica apoyada por la Comunidad (AOC). En una sociedad de este tipo las familias locales compran una parte del producto del año por venir compartiendo los riesgos y las ganancias con el agricultor. De esta forma él tiene un mercado garantizado para todo lo que producirá y una fuente disponible de ayuda extra; y los miembros de la comunidad reciben productos frescos, de la mejor calidad, libres de productos químicos y relativamente baratos. Y, si deciden ayudar en la granja del agricultor, también tienen la oportunidad de entrar en contacto con la naturaleza y con otras personas.

Una forma positiva de cuidar de la gente y de la Tierra es aprender y ayudar a que los grupos o comunidades que la habitan se organicen y decidan, de entre las posibilidades que brinda su bioregión, cómo pueden ser lo más autosuficientes posible, cómo pueden autogobernarse y tomar decisiones por ellos mismos tomando en cuenta siempre los ecosistemas en que están inmersos. Así, pueden surgir culturas sanas, coloridas, creativas, auto-regulables y espiritualmente poderosas.

El cuidado de la gente implica que, aunque somos una parte pequeña de los ecosistemas, debemos estar atentos a la forma en que satisfacemos nuestras necesidades para no impactar de manera destructiva al planeta. Y a la vez, como hemos dicho, no hay que olvidar que cuidar a la Tierra es cuidarnos a nosotros mismos.

Si comprendemos que ambas partes somos interdependientes, podemos entonces respetar y cuidar los procesos y relaciones entre todos los seres que formamos parte de esta maravillosa trama de vida.

Compartir los recursos y capacidades

Este tercer principio es como el pegamento que une a los otros dos.

Para ejercer un cuidado profundo y productivo de la Tierra y de la gente es necesario que nuestros pensamientos y acciones se basen en el conocimiento de que los recursos naturales son suficientes para satisfacer a todos los habitantes de este maravilloso planeta a condición de que nadie abuse de ellos.

Hay suficiente para todos si lo compartimos equitativamente, si nadie se excede o lucra. Es como una cobija sobre una gran cama: si alguien jala de ella hacia su lado descobija a los otros.

En un ecosistema todos los recursos son compartidos. Lo que unos desechan, lo aprovechan otros. Ningún ser toma más de lo que le corresponde. Es una ley natural. Nosotros como sus miembros, debemos estar conscientes y ser partícipes de este precepto si es que queremos que el equilibrio y la vida continúen.

Además, como parte de una sociedad humana, tenemos la posibilidad de compartir nuestras habilidades y capacidades. La clave para un desarrollo verdaderamente sustentable es la cooperación. En la medida en que más colaboremos y compartamos tanto los recursos como nuestros excedentes en dinero, tierras, energía, tiempo, o cualquier bien para lograr nuestros dos objetivos de cuidar la Tierra y cuidar a la gente, más crecerán las alianzas, el cuidado mutuo y las transformaciones positivas de hábitos de vida.

La naturaleza esta siempre cuidando de la Tierra, cuidando de la gente y reinvertiendo el excedente. Imitándola podemos construir un futuro sustentable.

En síntesis, la mejor manera de cuidarnos, de cuidar a otros humanos y de cuidar al resto de los seres del planeta es salir de nuestras burbujas de aislamiento, apatía y egoísmo, ya sea individual o familiar, para permitirnos ser parte viva, activa, gozosa y generosa de la totalidad; para alimentarla y cuidarla como ella seguramente lo hará con nosotros.

Así, la vida se fortalecerá, incluyéndonos a nosotros.

Cultura Permanente. Es el diseño, establecimiento y mantenimiento de sistemas humanos productivos respetuosos de la naturaleza e interdependientes con ella. Integra la agricultura, ganadería, horticultura, silvicultura y la supervivencia sustentable.

Enseña cómo observar la dinámica de los ecosistemas naturales para saber diseñar sistemas agrícolas y pecuarios que tengan la diversidad, estabilidad y resistencia que los caracteriza; produciendo ecosistemas cultivados por los seres humanos que suplan sus necesidades básicas sin degradar el ambiente natural.

Integra armoniosamente plantas, animales, paisajes, estructuras y personas en sistemas interdependientes, donde los productos de un elemento suplen las necesidades de otro.

Sugerencias didácticas

Leer el texto que habla sobre las Tres "C" grupalmente o introducir verbalmente las ideas más importantes enriquecidas con algunos ejemplos. A partir de esto, el/la facilitador/a puede promover la reflexión grupal libre. Posteriormente les puede pedir a los participantes que den ejemplos para cada una de las Tres "C".

Sugiero buscar la forma de que el grupo elabore conclusiones acerca de la importancia de comprender y vivir estos tres principios y, como última reflexión, cuestionarlos acerca de si son independientes o tienen relación entre sí. Por ejemplo:

En relación a cualquier problema de contaminación, al realizar acciones para resolverlo no sólo estamos cuidando la Tierra, sino que simultáneamente cuidamos de la gente y, para lograrlo de una manera más efectiva, profunda y duradera, debemos involucrar la tercera "C": compartir los recursos y capacidades.

Otra opción para trabajar este tema es introducirlo verbalmente y realizar una visualización:

Visualización: cooperar para cuidar a la gente y a la Tierra

Como en las visualizaciones de los capítulos anteriores, los puntos suspensivos se refieren a pausas. Quien dirige la visualización puede permanecer en silencio por uno o varios momentos para permitir que los participantes experimenten tranquilamente lo que están viviendo. La pausa puede ser al final o en los momentos que el/la facilitador/a considere convenientes.

Empezamos la visualización conforme a la técnica general sentándonos cómodamente, cerrando los ojos y respirando lenta y profundamente.

Una vez que estamos relajados iniciamos la visualización... nos concentramos en un problema ambiental, aquel que más nos preocupa...

Imaginamos a un grupo de gente, entre el cual estamos nosotros, resolviendo el problema... nos imaginamos que entre todos estamos actuando para producir una oportunidad de transformación positiva... vemos con claridad cómo ayudamos, junto con las otras personas a resolverlo.

...Vemos como la Tierra agradecida nos regresa sus frutos de manera abundante y generosa y que la gente, incluyéndonos, nos sentimos satisfechos, gozosos, radiantes de alegría y salud... nos vemos compartiendo lo más posible con los demás nuestros excedentes en tiempo, energía, dinero, habilidades, creatividad, amistad... los frutos de esta cooperación, como los de la Tierra, son maravillosos... vemos personas y comunidades sanas, equilibradas e ilimitadamente creativas y generosas... nos vemos y sentimos de esta manera y, vemos a los demás también de esta forma ... lo disfrutamos.

...Nos damos tiempo, en silencio y aún con los ojos cerrados, de asimilar y gozar de los efectos de esta experiencia.

...Cuando así lo deseamos... cuando estemos listos, abrimos los ojos y nos estiramos a satisfacción, como despertando de un sueño relajante.

Para cerrar el tema

Podemos utilizar alguna canción, pensamiento o poesía alusiva, como:

Todos somos uno.

Pájaros, plantas, animales, minerales, todos somos expresiones distintas de una misma y esencial energía.

Nuestro camino, nuestras búsquedas y sueños son la expresión molecular de la experiencia de la vida de todo ese ser que es nuestro planeta.

Cuidándolo nos ayudaremos a crecer.

Alejandro Lerner

Hay una Luz que brilla más allá de todas las cosas sobre la Tierra, más allá de todos nosotros, más allá de los cielos, más allá de 10 más alto, de los verdaderamente más altos cielos.

Ésta es la luz que brilla en nuestro corazón.

Chandogya Upanishad
Libro Sagrado de la India

No tomes todo lo de la Tierra.
Déjale algo de tu corazón.
Plinio el Viejo

¿QUÉ PROBLEMAS AMBIENTALES TENEMOS EN NUESTRA COMUNIDAD?

Leí todos 105 libros, pero uno,
sólo uno, sigue siendo sagrado:
este volumen de maravillas
abierto siempre delante de mis ojos .

Kathleen Raine

OBJETIVOS

Que los participantes puedan:

- Autodiagnosticar los principales problemas socioambientales que sufre su comunidad.
- Escoger uno de dichos problemas y señalar sus posibles soluciones tomando en cuenta las Tres "C".

ALTERNATIVAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

¿Cómo podemos impulsar las acciones necesarias para transformar nuestros hábitos de vida y revertir las graves tendencias destructivas hacia el ambiente?

¿Son los expertos los que nos darán las recetas mágicas para resolver los problemas? ¿Es señalándole a la gente lo que hay que hacer como se va; a producir los cambios necesarios?

Con estas preguntas pueden surgir varios tipos de respuestas y sus estrategias correspondientes. Sería bueno reflexionar un poco sobre ellas y caracterizarlas para poder escoger caminos más acordes con lo que pretendemos lograr.

Las respuestas que demos formarán parte de una visión pedagógica diferente para cada caso. Dependiendo de cómo sea llevada a cabo la educación, ésta puede ser benéfica o perjudicial, esto es, puede aumentar la habilidad de la gente y su confianza para resolver sus propios problemas o, de otra manera, hacerla sentir frustrada e incapaz. Para efectos prácticos, en este escrito vaya reducir a dos estas perspectivas:

Una es la del sistema educativo dominante: es autoritaria; en ella el/la maestro o líder tiene todas las respuestas e impone a los alumnos o integrantes del grupo la información que él/ella considera necesaria e importante. La respuesta de los estudiantes es casi siempre mecánica, confusa y muy poco participativa, además de que no se basa en sus propias inquietudes y experiencias. Por todo ello, los resultados de este modelo educativo son fáciles de prever: personas apáticas, desvalorizadas y fácilmente manipulables por las presiones del sistema socio-económico dominante.

Otra visión es la de una educación alternativa, en la cual el/la maestro o líder se convierte en un/a verdadero facilitador/a de los procesos educativos, de organización y acción; no impone a los participantes sus criterios ni su forma de pensar sino que trata de estimular en ellos el uso de su propio pensamiento y de la participación crítica, activa y comprometida, tanto en lo concerniente a sus procesos de aprendizaje como en cuanto a sus posibilidades de actuar y transformar la realidad. Así, trata de reforzar su autoestima y de despertar o fortalecer capacidades de análisis, síntesis, proposición, organización, colaboración y ayuda mutua, entre otros.

Dentro de esta segunda opción, si uno intenta diagnosticar la problemática ambiental que aqueja a una comunidad, colonia, barrio o grupo, la metodología que permite utilizar, así como sus resultados, son muy diferentes, porque en lugar de que el grupo reciba un listado de problemas detectados por "los expertos", son las mismas personas quienes realizan el diagnóstico (auto-diagnóstico o diagnóstico participativo) y quienes determinan las prioridades.

El siguiente paso al actuar de esta forma es que el grupo determine las estrategias de solución para el problema seleccionado como el más significativo para ellos.

Siguiendo el sendero de una metodología participativa y alentadora de la creatividad y la autoestima nos acercaremos amorosamente a profundos cambios que curen las heridas que día a día le infringimos a la Tierra y a nosotros mismos.

El diagnóstico participativo o autodiagnóstico

Para facilitar la detección de un problema en una comunidad, ya sea económico, ambiental o de cualquier otra naturaleza, podemos utilizar una herramienta muy útil que es uno de los recursos clave de la educación popular: el Diagnóstico participativo, también llamado autodiagnóstico ("actividad toda la comunidad que se organiza para conocer sus problemas y buscar soluciones posibles").⁴⁷

Mediante este sistema no sólo podemos tomar mayor conciencia de los conflictos, sino que también podemos conocer los recursos y capacidades con que se cuenta para su resolución. Éste es el primer paso que da un grupo o comunidad para enfrentar sus problemas y mejorar su calidad de vida.

Una característica muy importante del autodiagnóstico es la diversidad de sus participantes. Mientras más miembros de la comunidad o grupo se involucren y más variada sea su intervención, mayor fortaleza tendrán los planes de acción que surjan de él, pues ahí se verán reflejadas las diferentes percepciones que cada persona tiene de los problemas, así como el impacto que estos tienen en cada quien. En particular, es importante buscar la manera de balancear la percepción diferenciada que pueden tener de un acontecimiento los varones y las mujeres.⁴⁸

Las principales tareas del autodiagnóstico son:⁴⁹

1. Definir o enumerar cuáles son los problemas más importantes.
2. Analizar a fondo cuáles son las causas y los efectos de cada uno de ellos. Dentro de este análisis, es recomendable tratar de ver cómo se relacionan unos con otros y cuáles son los más urgentes de resolver.
3. Recordar las soluciones intentadas antes e imaginar cuáles son posibles ahora.
4. Hacer un recuento de los recursos disponibles, tanto internos (aportados por la comunidad), como externos.
5. Seleccionar el o los problemas que es posible resolver.

Cuando la comunidad o grupo ha realizado su autodiagnóstico se encuentra lista para dar el siguiente paso: la elaboración del Plan de acción o Proyecto.

Sugerencias didácticas

Proporcionar una copia del texto anterior sobre Diagnóstico participativo o Autodiagnóstico a todos los participantes, realizar una lectura grupal y comentarlo.

47 Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), *Promoviendo el desarrollo local*, Chile, 1993 (Serie Capacitación, Núm. 5).

48 Para consulta de técnicas de trabajo sobre temas de género y ambiente, recomiendo ampliamente el primer texto de la bibliografía sugerida para este capítulo.

49 Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), *Promoviendo el desarrollo local*, Chile, 1993 (Serie Capacitación, Núm. 5).

Enseguida sugiero realizar un autodiagnóstico con la ayuda de alguna técnica de trabajo como la siguiente:

Se divide al grupo en subgrupos de 3 a 5 participantes.

A cada equipo el/la facilitador/a le pedirá que se ponga de acuerdo en los cinco problemas ambientales que considera más importantes para su comunidad.

Una variante de lo anterior es que cada subgrupo haga un recorrido por su comunidad o barrio y "tome una fotografía" mental de los problemas que detecte.

Cada subgrupo representará los problemas seleccionados con un dibujo en una cartulina, en cuya elaboración participarán todos sus integrantes.

Si no hay mucho tiempo para esta actividad, puede simplemente hacerse el listado en una hoja grande (papelote) o cartulina.

Una vez terminados los dibujos o listados, cada subgrupo lo presentará al grupo explicando aquello que considere necesario y externando quizá, la razón por la que escogieron esos temas.

Enseguida se procederá a determinar cual de los problemas es el que le interesa al grupo resolver en primer lugar, mediante un procedimiento sencillo o creativo para la votación como: escribir los nombres de cada uno de los asuntos seleccionados por los subgrupos, sin repetirlos, en una hoja o trozo pequeño de cartulina; pegar unas bolsas abajo de cada uno y repartir un frijol u otra semilla a cada miembro del grupo. Cada quien podrá seleccionar lo que considera prioritario resolver depositando la semilla en la bolsa correspondiente. El/la facilitador/a hará un conteo de las semillas y determinará cuál fue el que recibió mayor votación.

La segunda parte de esta técnica consiste en una breve reflexión grupal sobre cuáles serían algunas de las estrategias para solucionar el problema ambiental previamente seleccionado, tomando en cuenta las Tres "C".

Aquí sugiero inducir a los integrantes del grupo a estar conscientes de la importancia que tiene organizarse y apoyarse mutuamente y a que concluyan sobre la necesidad de elaborar un Plan de acción (cuyo desarrollo será el tema del siguiente capítulo).

Algunas preguntas generadoras a utilizar para este fin pueden ser:

¿Cómo podemos solucionar este problema?

¿Necesitamos organizarnos para solucionarlo o lo podemos resolver individualmente?

¿Qué necesitamos para hacerlo?

Si todos o al menos una buena parte del grupo viven en una misma comunidad o colonia, este ejercicio puede llegar a transformarse en el inicio de un verdadero Plan de acción para resolver algún problema. Si por el contrario, los participantes provienen de muy diversas colonias y comunidades, de cualquier forma es útil hacer el ejercicio planteado en el siguiente capítulo para introducirlos a esta dimensión y darles posibilidades para una futura organización.

Otra técnica de trabajo que sugiero utilizar para realizar un diagnóstico participativo es realizar:

*Un mapa ambiental de la comunidad*⁵⁰

Se forman subgrupos de 3 a 5 personas.

Los participantes de cada equipo intercambiarán opiniones, por unos minutos, sobre los principales problemas ambientales de la localidad y definirán los tres más importantes.

⁵⁰Consulte las páginas 23 y 24 del libro de Lorena Aguilar, *Género y figura no son hasta la sepultura*, Unión Mundial para la Conservación de la Naturaleza (UICN). Costa Rica, 1995.

El/la facilitador/a proporcionará a los participantes varias cartulinas o pliegos grandes de papel revolución, colores, marcadores, crayolas o acuarelas y todo tipo de materiales de desecho como estambre, retazos de telas, revistas, botones, aserrín; y otros como conchas, piedritas, tierra, ramas, hojas; cualquier cosa que pueda servir para la actividad.

Los equipos hablarán acerca de cómo es su comunidad para poder dibujar, posteriormente, un "mapa ambiental", incluyendo los cerros, ríos, caminos, bosques, áreas verdes, viviendas, calles, personas, animales y plantas nativas y exóticas. Sugiero que los participantes utilicen diferentes colores o materiales para cada uno de los diversos elementos del mapa (agua, montañas, casas, plantas, calles y demás) y que tengan libertad para usar una o más cartulinas o pliegos de papel, dependiendo de sus necesidades. Después de dibujar el mapa básico, con los elementos anteriores, el/la facilitador/a les pedirá que añadan en él los tres problemas ambientales que seleccionaron.

Enseguida, cada subgrupo dibujará en el mapa las mejores acciones ambientales que está realizando la gente o que podría realizar para resolver los problemas que señalaron. Sugiero que el/la facilitador/a les recuerde las Tres "C" para que traten de tomarlas en cuenta en la representación de sus soluciones.

Finalmente, cada grupo presentará y explicará en plenaria sus trabajos y el grupo sacará conclusiones al terminar todas las presentaciones.

¿CÓMO AYUDAR A RESOLVER UN PROBLEMA AMBIENTAL?

Eres lo que tu más profundo y vigoroso deseo es.

Como es tu deseo es tu voluntad.

Como es tu voluntad son tus actos,

Como son tus actos es tu destino.

De la reflexión a la acción

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la necesidad de participación de todos en la resolución de los problemas.
- Reflexionar sobre la Importancia de pensar globalmente pero actuar localmente y, a la vez, pensar localmente y actuar globalmente.
- Analizar qué significa organizarnos, para qué y cómo lo podemos hacer.
- Analizar y practicar los pasos necesarios para planificar y lograr organizadamente nuestros objetivos.
- Comprender lo que significa, dentro del contexto anterior de diagnóstico participativo y acción planificada y organizada, ser un/a promotor/a ambiental comunitario.

Vivimos en una sociedad que nos ha convertido en personas extremadamente individualistas y egoístas; encerradas en burbujas psicológicas como si no necesitáramos del resto de los seres y elementos para vivir. La mayor parte de las veces sólo trabajamos para nuestro beneficio y el de nuestras familias.

Una visión que domina a la mayoría de las personas se refleja en la frase: "cuídate de ti mismo y olvídate del vecino" (prójimo). Escasea la solidaridad humana y el trabajo voluntario para ayudar a otras personas a resolver sus conflictos. Mucho menos nos preocupa, la mayor parte de las veces, hacer trabajo activo y organizado para resolver alguno de los múltiples problemas ambientales que nos agobian. Pensamos que son otros los que tienen que resolverlos. Nuestra forma de pensar al respecto es un poco como la de un niño pequeño, que espera que su padre, su madre, su abuela, o alguien más, resuelva sus problemas. Esta actitud refleja una falla de conciencia de la unidad e interdependencia entre todos los seres y cosas, así como una ausencia de habilidad para responder (responsabilidad).

Sin embargo, éste no es un mal irremediable, representa una oportunidad hacia cambios positivos, especialmente si estamos conscientes de nuestra irresponsabilidad y de las múltiples crisis que esto está produciendo.

En realidad es bastante sencillo invertir el proceso, siempre y cuando así lo deseemos, además, puede ser muy positivo conocer todas las ventajas que tendría transformarnos en una persona activa, promotora de cambios y de una mejor calidad de vida. Es una ley de la vida: quien más da, más recibe.

Quizá desconozcamos este mecanismo por falta de práctica y porque no comprendemos las leyes de la naturaleza que nos enseñan que, a mayor cooperación, mayor protección recibimos de los miembros del sistema con el que colaboramos. Y con esto nos referimos a una cooperación tanto hacia las personas como hacia el resto del ambiente porque, en última instancia, comemos de la Tierra y gracias a las personas que la trabajan, bebemos de la lluvia, respiramos de la brisa que limpian los bosques, vivimos gracias al sol, nos movemos con las estrellas y la luna, compartimos todos los dones con otras creaturas, tenemos energía a través de sus regalos... y si aún no lo comprendemos, basta pensar: ¿qué

pasaría si las hojas de los árboles y arbustos no convirtieran el aire sucio (bióxido de carbono) en aire limpio (oxígeno) noche tras noche?, ¿si los millones de millones de pequeños organismos que viven en el suelo no transformarían los desechos y cadáveres de otros seres en nutrientes y materia orgánica rica y lista para producir nuevas plantas y alimentos?

Cuando profundizamos en estas reflexiones podemos darnos cuenta que no cooperar y ser irresponsables equivale a cavar nuestras propias tumbas.

Quizá la colaboración surja de una manera más fácil, cuando empezamos a cultivar una actitud de agradecimiento. Por ejemplo, cuando recibimos un regalo, una respuesta muy cortés a este actores regresarlo de alguna manera. Precisamente esto es algo que nos está haciendo mucha falta: agradecer los múltiples regalos que otras personas y seres constantemente nos hacen, y regresarles un poco de nuestras vidas y corazones.

Sugerencias didácticas

Realizar alguna técnica que logre hacer sentir la interdependencia de los participantes con todos los seres y elementos, la necesidad de ser agradecidos y de empezar a colaborar en la solución de algún problema.

Para ello el/la facilitador/a puede utilizar una técnica similar a la siguiente:

Preparará en trozos de cartulina dibujos muy sencillos de diversos ejemplos de seres y elementos de los cuales dependemos, como el sol, el agua, el aire, el suelo, las plantas, los microorganismos del suelo y otras personas.

Pedirá al grupo que forme un círculo y entregará a cada quien, al azar, un personaje y cinco tramos de hilo o estambre de aproximadamente dos metros de largo cada uno.

El/la facilitador/a le explicará al grupo en qué consiste la actividad. Puede poner música apropiada:

Cada participante representará con gestos y movimiento su personaje (todos al mismo tiempo), haciendo visible su cartulina. Después de unos minutos, cuando el/la facilitador/a así lo indique, buscarán a otros seres o elementos de los que sean interdependientes y se conectarán a ellos con el hilo o estambre. Por ejemplo, el agua toca a las plantas, a los animales y al suelo; el sol toca personas y plantas; las plantas se conectan con el sol, el aire, el agua, los microorganismos y el suelo. Así se va formando una intrincada red de conexiones.

Una vez realizadas todas las conexiones y alianzas posibles, el/la facilitador/a les dirá a los participantes que, por razones que desconocemos, el sol ha decidido no dar más sus regalos a las plantas. Entonces le pedirá al sol que se salga de la dinámica y a los demás que representen cómo les afecta esto.

Enseguida indicará que ahora van a experimentar qué pasaría si no fuera el sol, sino el agua la que dejara de brindar sus dones, y le indicará al sol que se incorpore de nuevo con sus conexiones y al agua que se retire con sus regalos (conexiones). Si lo desea, puede repetir la experiencia pero ahora sacando a los microorganismos transformadores de la materia orgánica del suelo.

Para finalizar, realizará una reflexión grupal acerca de lo que aprendieron a través de este ejercicio.

Sugiero que, entre otras preguntas generadoras para la reflexión, se incluyan algunas similares a las siguientes:

¿Qué aprendimos con este ejercicio?

¿Somos seres independientes de los otros seres?

¿Qué tanto dependemos de otros seres y elementos?
¿Qué damos nosotros a cambio?
¿Qué sucede si los seres humanos nos comportamos de manera individualista?
¿Como seres humanos, habría algo por lo cual estar agradecidos?
¿Es importante participar solidariamente en la danza de la vida, y enfrentar participativamente sus retos y dificultades?, ¿qué beneficios produce esto?
¿Cuál es la misión de cada uno de nosotros?
¿Cuál sería un propósito y una visión que podrían unirnos e identificarnos con un grupo de personas?
¿Qué significa para nosotros pensar globalmente y actuar localmente?
Otra opción, si se tiene suficiente tiempo es que, antes de iniciar cualquier técnica de trabajo seleccionada., se reparta el texto de apoyo Una visión y un propósito compartidos y se lea y comente grupalmente.

DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

Una vez que reflexionamos sobre los principales problemas ambientales de nuestra comunidad o barrio, y que determinamos cuál de ellos es el que nos interesa más o cual es el más urgente a resolver, hemos dado un paso muy importante hacia su solución.

Sin embargo, si nos detenemos ahí, esperando a que alguien más lo solucione posiblemente las cosas empeoren. Quizá sí tenemos entusiasmo para ayudar a resolver el problema pero no sabemos cómo hacerlo, o no tenemos suficiente tiempo, o no tenemos los recursos que necesitamos.

Cuando nos damos cuenta de que hacer algo individualmente es muy difícil y que el avance es lento, vemos que necesitamos organizarnos con otras personas. Así, con lo que cada quien aporta en tiempo, conocimientos, habilidades, dinero y otros recursos podemos tener una fuerza mayor y lograr nuestros objetivos más fácilmente.

Al organizarnos creamos un verdadero sistema y, el/la medida en que más ordenemos las acciones dentro de él guiados por un objetivo común y una metodología apropiada, se irán gestando procesos cada vez más creativos y efectivos. Nuestra misma estructura irá encontrando cada vez más fácilmente los mecanismos para que nuestro sistema funcione y encuentre con habilidad nuevas estrategias y soluciones, puesto que no hay respuestas correctas permanentes: así como la vida, la organización de un grupo de personas debe ser un proceso de evolución continua.

A continuación señalo algunos aspectos que es conveniente cuidar en la organización de un grupo:

- Que participe el mayor número de personas
- Que todos estén de acuerdo y acepten voluntariamente participar en el trabajo organizado.
- Que haya un trato basado en la confianza, el respeto y la responsabilidad.
- Que haya una distribución justa y equitativa de los beneficios del proyecto, de acuerdo con lo aportado por cada quien.
- Que se trabaje sólo un problema a la vez. Si se quieren trabajar varios problemas, que se ocupe un equipo distinto en cada problema.

Generalmente, después de realizar un diagnóstico participativo el grupo se encuentra estimulado para ponerse en acción. Ese es el momento propicio de que se organice y esto lo puede realizar de una manera efectiva elaborando un Plan de acción o Proyecto.

Un Plan de acción es "un conjunto ordenado de actividades y tareas que la comunidad se propone realizar para solucionar el o los problemas elegidos en el autodiagnóstico".⁵¹

Su elaboración incluye varias partes o pasos que pueden variar en su secuencia dependiendo del grupo de personas.

Los principales pasos para la elaboración de un Plan de acción son los siguientes:⁵²

- Descripción del problema seleccionado:
 - ¿En qué consiste el problema? ¿A quiénes y a cuántos afecta? ¿Qué consecuencias tiene y cuáles son sus principales causas?
- Objetivo general y objetivos específicos que el grupo quiere alcanzar:
 - ¿Qué queremos lograr?
- Actividades necesarias para cumplir los objetivos:
 - ¿Qué acciones vamos a emprender para lograrlos?
 - ¿Dónde y cuándo se harán?
 - ¿Cómo se realizarán?
- Encargados de cada actividad:
 - ¿Quiénes van a hacerlo?
- Etapas y fechas en que se cumplirán las actividades (calendario):
 - ¿Desde y hasta cuándo se hará cada actividad?
- Recursos necesarios para realizar las actividades:
 - ¿Con qué dinero, material y mano de obra?
- Calendarios con desembolsos:
 - ¿Qué cantidad de recursos serán necesarios cada mes, quincena o semana?
- Seguimiento o evaluación permanente:
 - ¿Con qué frecuencia se juntará la comunidad con los encargados del proyecto para analizar su desarrollo y sus ajustes?
El seguimiento se realiza con toda la comunidad o grupo en reuniones periódicas y tiene como objetivo verificar el cumplimiento de:
 - Actividades programadas
 - Etapas y fechas propuestas
 - Cumplimiento de encargados
 - Participación de la comunidad
 - Llegada y gasto de recursos
 - Comportamiento del equipo coordinador
- Evaluación final:

Es conveniente verificar cada uno de los pasos que el grupo definió en su Plan de acción y que fueron las directrices de sus actividades.

Al revisar cada etapa detenidamente podremos darnos cuenta de qué cosas hay que cambiar y mejorar en un proyecto posterior, y diseñar mejores estrategias.

Nos ayuda a corregir errores y a apreciar los logros.

A continuación, algunas pistas para evaluar cada una de las etapas o pasos del Proyecto:⁵³

51 Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), op. cit.

52 Ibid.

53 Ibid.

Sobre los problemas elegidos:

¿La elección estuvo bien hecha?, ¿por qué? ¿Podría/n haberse elegido otro/s problema/s más importantes?

Sobre los objetivos logrados:

¿Se cumplieron el objetivo general y los objetivos específicos propuestos? ¿Qué problemas impidieron, dificultaron o constituyeron obstáculos a su cumplimiento en mejor forma?

¿Qué favoreció su cumplimiento?

Sobre objetivos no esperados:

¿Se generó más compromiso y mayor solidaridad entre las personas? ¿Mejóro el grado de participación? ¿Hubo efectos negativos? ¿Se cumplieron otros objetivos que no estaban contemplados? ¿A cuántos favorecieron? ¿En qué forma les favorecieron?

Sobre la participación de la comunidad:

¿Todo el grupo cooperó en las tareas? ¿Asistieron a las reuniones más importantes? ¿Contribuyeron con iniciativas? ¿Colaboraron en la ejecución y evaluación? ¿Qué impedimentos existieron para una mejor participación? ¿Que aspectos positivos la facilitaron?

Sobre las actividades propuestas:

¿Las actividades propuestas permitieron cumplir con los objetivos? ¿Fue necesario incorporar otras actividades no contempladas antes? Al revés, ¿hubo actividades que no condujeron a ningún resultado?, ¿por qué razón?

Sobre los encargados de las actividades:

¿Los responsables cumplieron las distintas tareas asignadas?

Si hubo incumplimiento, ¿a qué se debió?

Sobre las etapas y fechas:

¿Se cumplieron los plazos fijados? Si no se cumplieron, ¿qué lo impidió? Y si sí se cumplieron, ¿qué lo favoreció?

Sobre los recursos obtenidos y gastados:

¿Llegaron a tiempo y en la cantidad esperada? ¿Se utilizaron bien? ¿Se llevó bien la contabilidad? ¿La comunidad quedó conforme con su uso? ¿Fueron suficientes? ¿La comunidad aportó todo lo que podía? Si no lo hizo, ¿cual fue el motivo?

Sobre el seguimiento del Plan de acción:

¿Los encargados supervisaron bien la realización del proyecto?

¿Introdujeron a tiempo las modificaciones necesarias?

¿Mantuvieron informada a la comunidad del avance del Plan de acción? ¿Hicieron reuniones con la comunidad? ¿La comunidad participó activamente en la evaluación permanente o seguimiento del Proyecto?

Sobre el aprendizaje logrado por la comunidad:

¿Cuántas personas quedaron capacitadas para elaborar y gestionar un Proyecto o un Plan de acción?, ¿son capaces de aplicar lo que aprendieron?

Se pueden evaluar, entre muchos otros aspectos, los siguientes:

- Cumplimiento de objetivos
- Cumplimiento de tareas asignadas
- Participación de la comunidad
- Uso de los recursos
- Cumplimiento de los plazos y etapas del Plan de acción

- Administración del Plan de acción
- Seguimiento o evaluación permanente
- Logros obtenidos
- Dificultades

Realizar una técnica que impulse a la reflexión como la siguiente:

*Ahora y después*⁵⁴

El/la facilitador/a subdivide al grupo en grupos de 3 a 5 personas y les da los materiales para que puedan realizar dos dibujos, ya sea en una cartulina o en dos.

Sugerencias didácticas

En el primer dibujo les pide que representen su comunidad o colonia como es actualmente, poniendo especialmente los principales problemas ambientales que han detectado.

En el segundo dibujo pondrán la comunidad o colonia que desean, las condiciones en las que quisieran vivir en el futuro. Una comunidad donde los problemas ambientales señalados en el dibujo anterior hayan sido resueltos a través de la organización de la gente y se vean los efectos positivos, tanto en las personas como en la naturaleza.

Cuando todos los equipos hayan terminado sus dibujos los mostrarán en plenaria al grupo y, posteriormente, realizarán una reflexión ayudada por, si el/la facilitador/a quiere, preguntas generadoras como:

¿Cómo es actualmente nuestra comunidad o colonia?

¿Qué está pasando con el ambiente?, ¿y con las personas?

¿Cómo podemos resolver los problemas ambientales que más nos afectan?

¿Será necesario organizarnos? Si consideran que sí, ¿para que lo haríamos?

¿En qué forma podemos organizarnos?

¿Qué significa ser un/a prometerla ambiental?

Una vez agotada la reflexión y definidas las conclusiones, el/la facilitador/a puede preguntarle al grupo si le gustada hacer el diseño de un Plan de acción o Proyecto (en caso de que ellos no lo hayan decidido por sí mismos) con el fin de participar todos organizadamente en la resolución del problema ambiental que ellos mismos seleccionaron previamente como el más sentido.

Si el grupo decide hacer un Proyecto, sugiero que el/la facilitador/a primero lo oriente sobre los pasos importantes que abarca un Plan de acción ya sea mediante:

- Un esquema-síntesis en un rotafolio o pizarrón, elaborado previamente, o
- La lectura grupal del texto de la acción a la reflexión, u
- Otra opción creada libremente.

Enseguida el grupo puede pasar a la elaboración, paso a paso, del Plan, ya sea en subgrupos o con la participación general. De preferencia, sugiero que al acordar cada uno de los detalles para cada paso los participantes los anoten en papelotes para que posteriormente puedan ser vistos con claridad por todos, y a su vez, puedan ser valorados y modificados en su caso.

54 Adaptación a la técnica ejemplificada en Aguilar, Lorena, *et al.*, *Genio y figura*, *Qp. Cit.*, págs. 27 y 28.

También es deseable que alguien lo pase en limpio para guardarlo en un cuaderno o carpeta y que pueda ser consultado cuando sea necesario. De ser posible, también es valioso y útil sintetizar el Plan de acción completo en un cuadro-resumen.

Para cerrar el tema

Puede concluir con una promesa colectiva, una danza circular, una canción o poema.

También podría utilizarse una actividad-ceremonia como la siguiente:

A cada quien se le pide que salga al patio o jardín y busque un objeto, planta o animal con el que se identifique y que lo lleve consigo al salón. Una vez que todos estén de regreso se forma un círculo y en su centro se dibuja con tierra u otro material otro más pequeño donde cada quien irá poniendo el objeto que escogió explicando por qué lo hizo y compartiendo con los demás, como testigos de esta ceremonia, su promesa personal para colaborar a la resolución del problema seleccionado por el grupo. Al terminar de pasar todos los participantes, se toman todos de la mano, cierran los ojos y, sosteniendo mental y emocionalmente sus visiones y promesas comparten las sensaciones generadas por esta ceremonia con los demás.

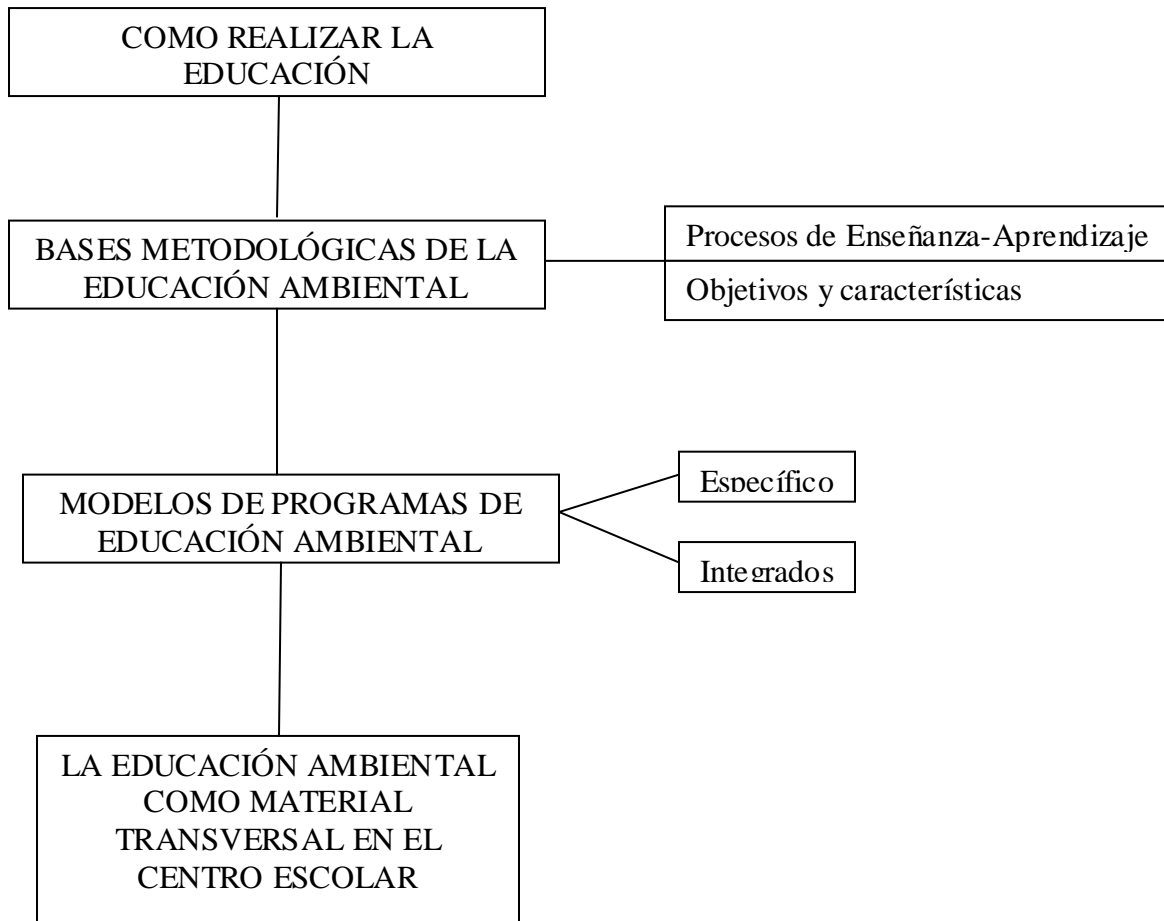
Álvarez – Ugena Pedrós, Elena (2001), Educación Ambiental; explorando caminos humanamente ecológicos, armoniosos, equitativos y sustentables, México PAX p.p. 134 – 149.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

*"No se puede enseñar
si no se está dispuesto a aprender"*

MAPA CONCEPTUAL CAPÍTULO IV

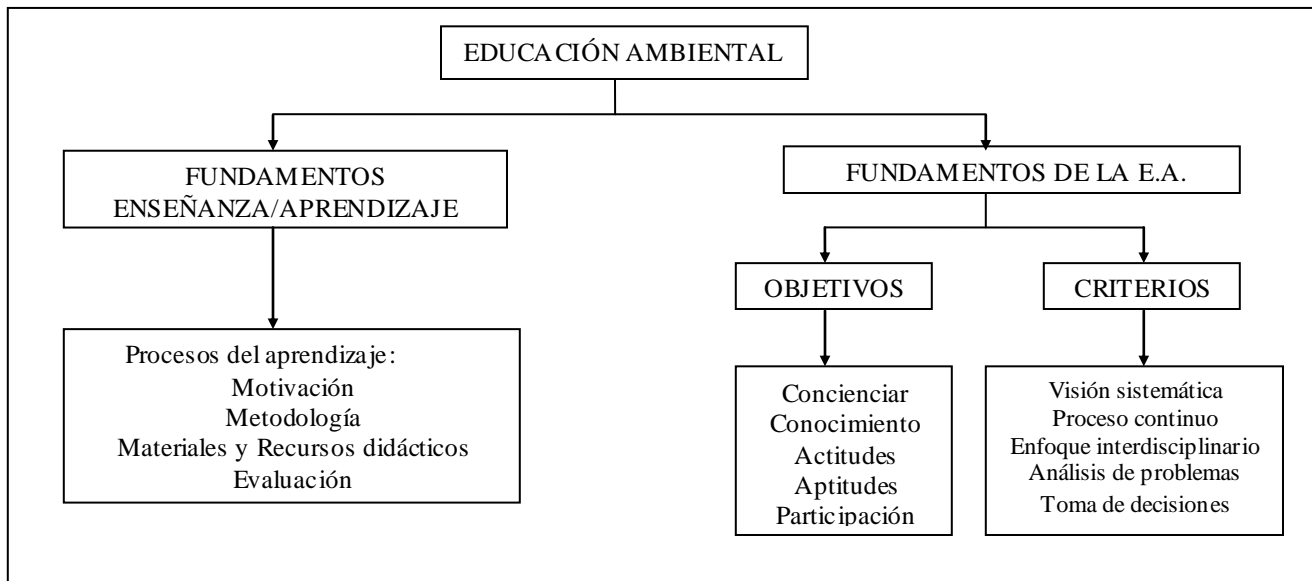


1. BASES METODOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La Educación Ambiental está constituida por dos palabras, lo que implica que tenga que tenerse en cuenta el contenido de ambos terminas. Por un lado el relativo a la enseñanza-aprendizaje y por otro el que atañe al medio.

Los elementos didácticos y psicopedagógicos son aquellos que deben tenerse presentes en el proceso de aprendizaje, mientras que para el conocimiento del medio es necesario tener en cuenta los objetivos y los criterios que ha asumido la Educación Ambiental.

Esquemáticamente se recoge en el cuadro siguiente:



1.1. Procesos de enseñanza/aprendizaje

El profesor, o aquel que dirige el acto educativo, posee una concepción de cómo se aprende. Cuando se propone una secuencialización de contenidos, se solicita una actividad concreta o se explica de una forma determinada, es evidente que subyace unos objetivos y una concepción del proceso de aprendizaje. Compartimos la idea, que manifiesta Zabala (1995), en relación a que no es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se produce el aprendizaje. Incluso los que no tienen nociones de psicología del aprendizaje mantienen un marco teórico implícito en el que se sustentan su enseñanza.

En las últimas décadas las concepciones constructivistas del aprendizaje adquieren un gran auge en la psicología del desarrollo y del aprendizaje que se articula en torno a la actividad implicada en la construcción del conocimiento. No pretendemos aquí dar una visión exhaustiva de este marco teórico, que por otra parte se encuentra muy difundido en la bibliografía especializada. Señalaremos sólo los elementos fundamentales que nos ayuden a clarificar el "por qué enseñamos" y el "cómo se aprende"

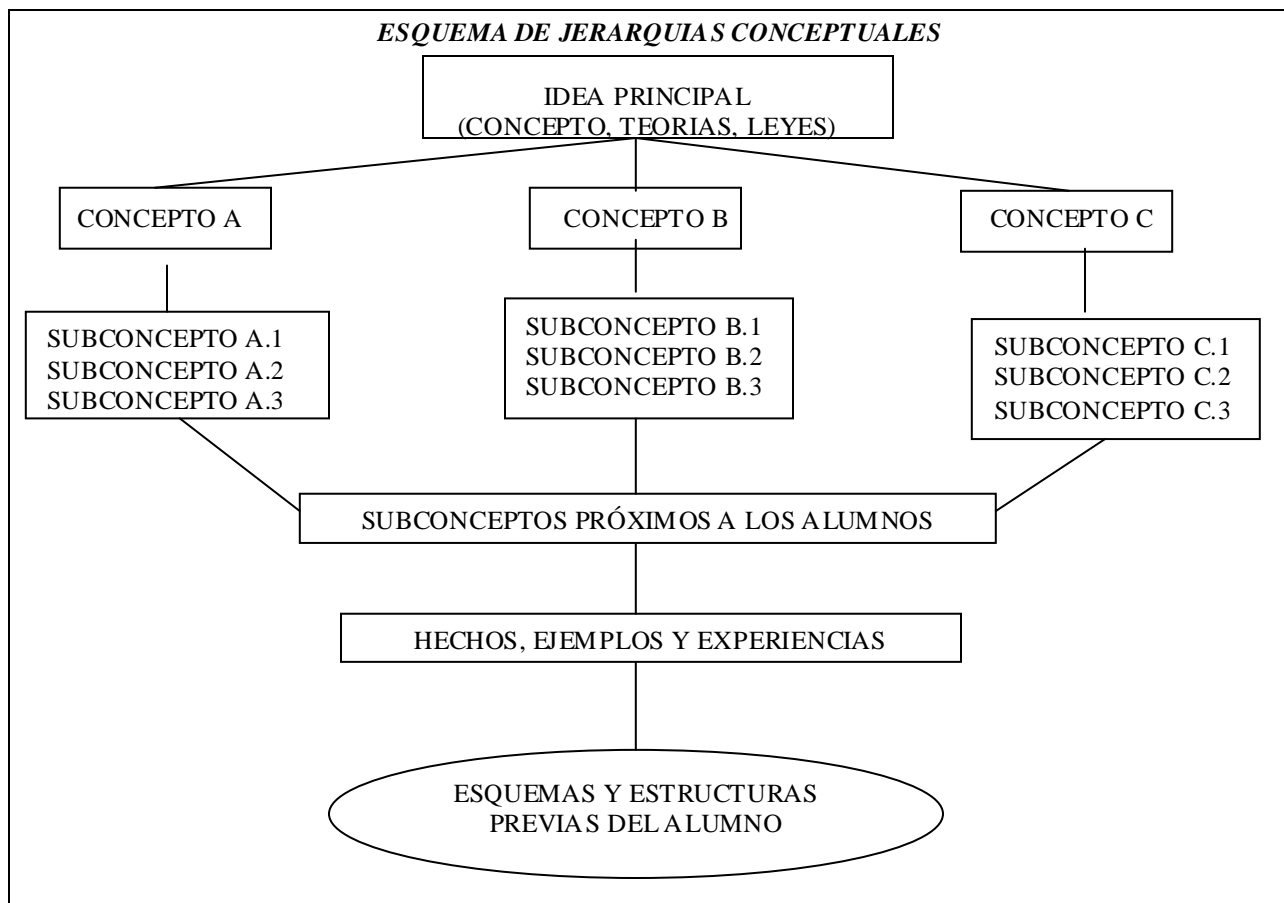
El modelo de aprendizaje basado en el constructivismo, sugiere que más que sacar conocimientos de la realidad, esta sólo adquiere significados en la medida en que lo construimos. El aprendizaje constructivo y significativo parte de los conceptos que el alumno posee, de las capacidades de razonamiento que caracterizan a los estadios evolutivos del alumno y de la propia experiencia y vivencias del alumno/a. El constructivismo preconiza que para alcanzar un aprendizaje significativo, es necesario un proceso activo, en el que exista una formulación interna de hipótesis que sea contrastada posteriormente y no meramente manipulativa. Es decir se exige un proceso de reflexión y no sólo de mero activismo. Por otro lado los conceptos adquiridos no se encuentran aislados, sino formando esquemas conceptuales que se relacionan entre sí de forma coherente y relacionando entre sí los conceptos aprendidos. Esta relación se realiza por medio de las jerarquías conceptuales (ver el esquema de la página siguiente).

De ahí que se aprenda significativamente cuando se establecen relaciones coherentes y no arbitrarias, entre lo que se aprende y lo que ya se conoce. De ello se deduce la importancia que tiene los conocimientos previos para la adquisición de los nuevos. Los esquemas conceptuales, que se van formando a lo largo del tiempo, son persistentes y no se modifican fácilmente mediante la enseñanza tradicional. Este tipo de planteamiento supone una

intensa actividad escolar reflexiva, por parte de los alumnos/as, que debe establecer relaciones de los nuevos conceptos y los esquemas que ya posee, por lo que la función del profesor no consiste en un mero transmisor de conocimientos sino en:

- ◆ Descubrir los saberes previos y los estadios evolutivos del alumno para enfocar los bloques temáticos desde esa realidad.
- ◆ Ser capaz de suscitar el conflicto cognitivo que provoque en el alumno la necesidad de modificar los esquemas mentales con los que se representaba el mundo.
- ◆ Ser capaz de proporcionarle al alumno un nuevo material de información que le ayude a "reequilibrar" esos esquemas mentales que él, intencionadamente, ha tratado de conflictivizar. Lo cual significa que el profesor tiene que conocer y manejar, necesariamente, la estructura lógica de los bloques temáticos y la estructura psicológica del alumno.

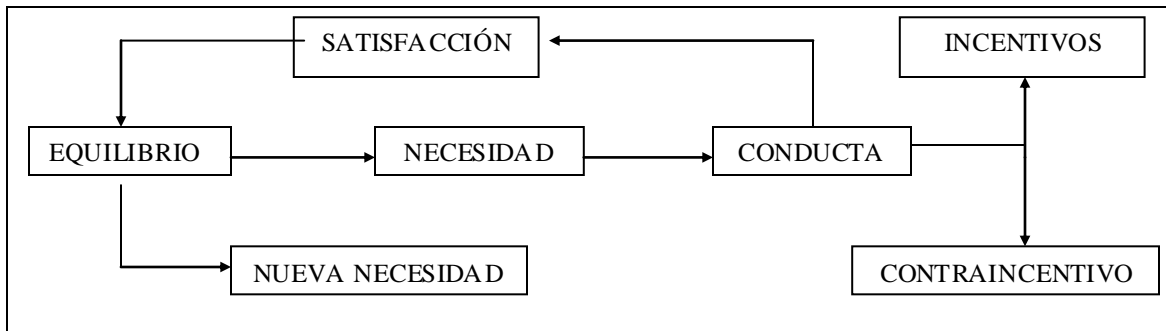
El proceso de construcción de conocimientos se favorece mediante la interacción, además de ser una forma de modificar los esquemas conceptuales, por lo que es necesario que los alumnos/as exponga sus ideas y las confronten con las de los compañeros. Por tanto es un aprendizaje interpersonal y en el que es fundamental la función del profesor para que el alumnado sea capaz, con su ayuda, de hacer lo que sólo no es capaz de realizar.



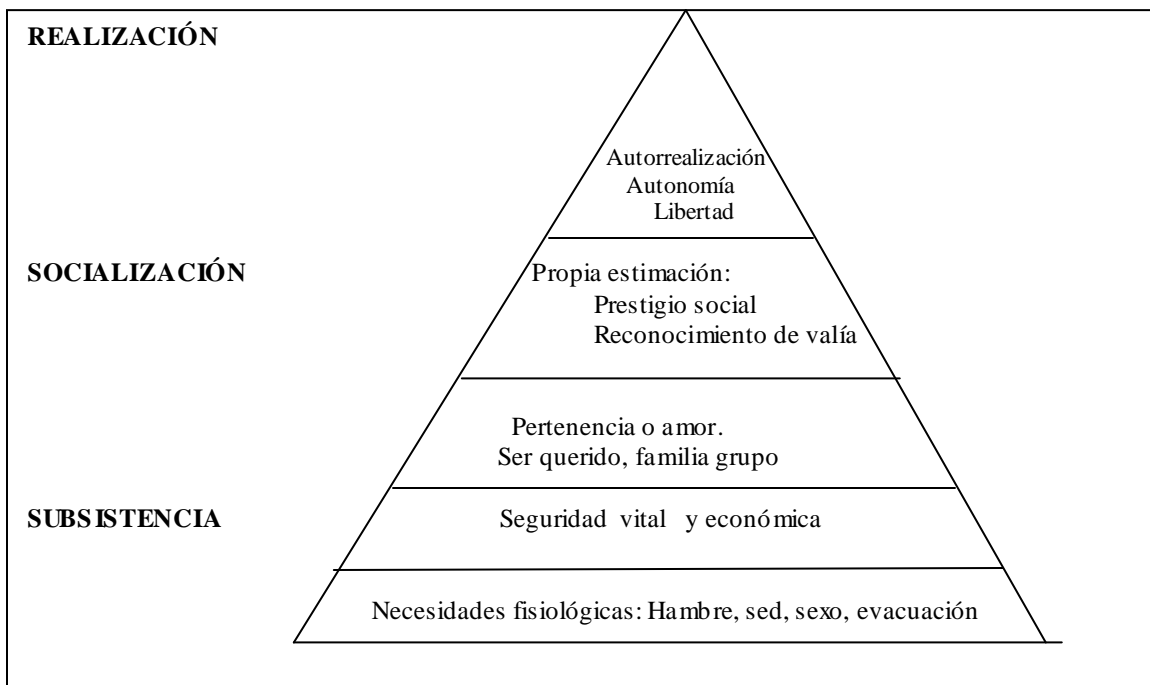
La motivación es un elemento importante a considerar en el aprendizaje. Es un término amplio que permite comprender las condiciones o estados que activan o dan energía al organismo, llevándolo a una conducta dirigida hacia determinados objetivos. A dicha conducta se le denomina conducta motivadora. Esta es cíclica ya que primero se despierta un motivo o impulso, nacido de las necesidades físicas o psicológicas, después se presenta

una serie de actos de conducta mediante los cuales se busca satisfacer o reducir el impulso y por último se alcanza el objetivo, adquiriendo con ello el equilibrio. Una característica de la conducta motivadora es su persistencia.

El proceso de la conducta motivadora se puede representar en el esquema siguiente:



Las necesidades fisiológicas (hambre, sueño, sed,...), son innatas, universales, necesarias y no aprendidas, mientras que las sociales son adquiridas en el proceso de socialización en una cultura determinada. Según Maslow (1951) existe una gradación en las necesidades y sólo cuando se satisfacen unas pasan a tener importancia otras. Este autor las sitúa en una pirámide del modo siguiente:



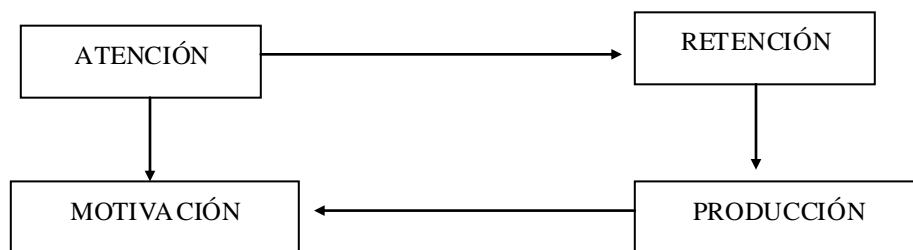
Cuando la conducta no alcanza los objetivos que se había propuesto, la persona se encuentra insatisfecha. Si se intenta otras formas de llegar a los objetivos pero no se consiguen puede llegar a producir frustración. Esto puede ser perturbador para la conducta a no ser que se racionalice el fracaso y la experiencia sirva para no fracasar de nuevo. Si no es así, puede generarse mecanismos de defensa que hacen distorsionar la realidad con el fin de descargar la agresividad y evitar la ansiedad defendiendo al organismo de las consecuencias desagradables de la frustración. Estos mecanismos pueden ser:

- Justificar el fracaso con razones más o menos objetivas.

- Negación de la realidad de los hechos.
- Atribuir a los demás los defectos propios.
- Regresión: realizar conductas infantiles.
- Sustitución del fracaso por triunfos imaginarios.
- Compensación: sustituir el objetivo frustrado por otro alcanzable.
- Descarga de la agresividad sobre un chivo expiatorio o cabeza de turco.

Un aprendizaje motivador debe basarse en experiencias vivenciales del entorno próximo y abordar el planteamiento y resolución de problemas reales. Se promueve una actitud favorable activando la curiosidad y estimulando la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados. Otro aspecto importante para motivar es adecuar los contenidos a las capacidades cognitivas, tan negativo es que no los pueda relacionar significativamente como que por ser muy elementales, ya que en este caso produce desmotivación y bloquea el proceso de aprendizaje.

La motivación esta relacionada con la atención y esta con la producción que a su vez incrementa la motivación de forma que se crea un ciclo del aprendizaje (Bandura 1987) que puede esquematizarse del modo siguiente:



Para conseguir la motivación puede recurrirse a tácticas que compaginen la llamada de atención con el establecimiento de nexos con los conocimientos ya poseídos (George K.O., 1982). Este autor propone cuatro tácticas: presentar aparentes inconsecuencias, provocar discrepancias, plantear problemas y crear expectación.

- ◆ Presentar aparentes inconsecuencias. Uno de los primeros pasos del proceso de investigación es la aparición de una inconsecuencia. Esta produce un deseo de descubrir el porqué de esa sorpresa frente a una observación, cuando esta resulta ser contraria a lo que uno esperaba.
- ◆ Provocar discrepancias. Se pretende con ella dividir la opinión en varios puntos de vista diferentes para estimular así el interés. Una manera de seguirlo es contar lo que se pretende hacer y pedir que se prediga lo que sucederá. Aceptando las respuestas dadas, nos permitirá establecer distintos puntos de vista.
- ◆ Plantear problemas y hacer que traten de encontrar una solución. En este método el problema surge a partir de las propias observaciones, pero es el profesor el que inicia dichas observaciones señalando la tarea a realizar.
- ◆ Crear expectación recordando las experiencias anteriores y mostrando la relación existente con lo que se va a estudiar a continuación. Existen dos maneras de establecer esta relación, una recordando directamente lo sucedido y otra formulando una serie de cuestiones.

Las características que debe tener la metodología para desarrollar la Educación Ambiental se resumen en el cuadro No. 16, y se concretan en:

1) *Motivación.* Para conseguir que sea motivador ha de satisfacer una necesidad, por lo que se deberá conocer los niveles cognitivos y las necesidades o intereses del grupo al que vaya dirigido. Para ello es preciso detectar las ideas previas mediante recogida de información, a través de entrevistas, cuestionarios u otros procedimientos. Conocidos los intereses se deberá proceder a la selección del tema a desarrollar, mediante la discusión del grupo y en algunos casos aportando una primera información de la problemática con ayuda de medios audiovisuales (diapositivas, vídeo. . .) o bibliográficos.

La información suministrada posiblemente generará nuevas perspectivas por lo que será conveniente acotar la problemática mediante la interacción del grupo.

2) *Investigación.* El estudio de la problemática seleccionada deberá plantearse con una metodología activa, que fomente la creatividad y la actitud científica, y con un carácter interdisciplinar. Se deberá plantear tanto los objetivos a alcanzar como las destrezas y capacidades cognitivas y actitudinales a desarrollar. El planteamiento de la investigación deberá propiciar las actuaciones en equipos, fomentando las discusiones e intercambio de pareceres en un ambiente de tolerancia y flexibilidad. Esta confrontación dialéctica se ha demostrado de gran interés para alcanzar el cambio conceptual de aspectos que siendo erróneos se han incorporado a la red conceptual de los individuos.

Como en cualquier investigación deberá de comprender una serie de etapas como: elaboración de hipótesis, fase experimental, contrastación de la hipótesis y conclusiones.

Para el desarrollo de la investigación será necesario la utilización de fuentes de información bibliográfica (prensa, artículos, libros,...) y datos obtenidos de trabajos de campo o actividades de laboratorio. Algunas de las informaciones procederán de los propios recursos con que cuente el profesor y otras serán conseguidas por el propio alumno.

3) *Exposición de resultados.* Los resultados obtenidos deben plasmarse en un dossier o documento en el que se sistematice toda la información utilizada y recoja el tratamiento de los datos y la bibliografía utilizados. Rico (1990) propone la elaboración de "Productos" en las que, según dicho autor, la información obtenida debe convertirse "en objetos tangibles, en materiales disponibles pero muy distintos a los trabajos escolares", como por ejemplo monografías, diccionarios, catálogos, carteles, repertorios lingüísticos, colección de refranes, repertorio de topónimos, material para el museo escolar, material para una exposición, ...

Como en cualquier investigación es necesario que la comunidad conozca los resultados, por ello deben ser elaborados en algún documento y expuestos al resto de los compañeros. Se podrá utilizar diferentes recursos como carteles, diapositivas, transparencias,...

De esta exposición pueden surgir críticas que hagan recapacitar, retomar algunos de los problemas analizados, iniciar estudios complementarios y permitir una evaluación del proceso.

4) *Acción.* Se ha insistido repetidas veces en la importancia que tiene la acción en la Educación Ambiental por lo que el análisis de los problemas debe llevar a la participación de forma activa en su resolución. Para ello se deberá, en la medida de las posibilidades del grupo, iniciar alguna actuación que implique a los que han participado en la realización de la investigación. Dependiendo de la temática y de las características de los implicados puede hacerse algún tipo de campaña de sensibilización en el centro educativo o en el barrio, una exposición abierta para difundir la problemática, una campaña de recogida de instrumentos inservibles, papel o pilas, plantación de árboles, limpieza de una zona de interés ambiental, cartas a las autoridades o la prensa,... (Ver cuadro nº 16).

5) *Evaluación.* Todo proceso humano y con mayor motivo si es educativo requiere una evaluación. A partir de los planteamientos pedagógicos que emanan de la publicación y desarrollo de la LOGSE, con la inclusión de procesos educativos referidos, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también al dominio de procedimientos y asimilación de actitudes, se plantea un nuevo reto evaluador, que puede calificarse como notablemente novedoso, no sólo en lo referido al profesorado que ha de llevarlo a término, sino también para el propio sistema que lo define como válido, así como para el contexto social que ha de ser capaz de asumirlo.

Si se considera la educación ambiental como un planteamiento educativo con una fuerte carga actitudinal, será preciso hacer un esfuerzo en este mismo campo, a fin de conseguir una evaluación consecuente con los principios y valores que emanan de la educación basada en el conocimiento y respecto al medio.

Ciertamente, en la evaluación de los programas de educación ambiental, además de las actitudes, hay que considerar otros aspectos como conocimientos y procedimientos, pero al estar contextualizados en las diferentes áreas curriculares, estos serán estimados básicamente desde ámbitos curriculares. Es por ello que en la evaluación de los programas de educación ambiental se incidirá básicamente en las actitudes, que fundamentalmente determinan la conducta de las personas.

CUADRO N° 16

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL		
1.- MOTIVADORA	Satisfacer una necesidad	<ul style="list-style-type: none"> • Preconceptos e ideas previas • Información impactante (diapositivas, video ...) • Interacción del grupo y acotar la problemática
2.- ACTIVA	Fomentar la creatividad y la actitud científica	Investigación de problemas <ul style="list-style-type: none"> - elaboración de hipótesis - diseño de la fase experimental - Contrastación de la hipótesis - Conclusiones Recursos <ul style="list-style-type: none"> - Bibliográficos - Trabajo de campo - Experiencias - Medios audiovisuales - Técnicas, simulación (juegos, dramatización)
3.- Interdisciplinaria	Basada en procesos, no en hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Visión sistémica • Relación entre materias
4.- Cooperadora	Propiciar actuaciones grupales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Discusiones • Confrontación dialéctica, cambios conceptuales • Flexibilidad

El punto de partida para determinar qué actitudes hay que evaluar no es el mismo en cada centro escolar, de ahí la importancia de contemplar los componentes axiológicos, sociales e individuales en donde se sitúa el colegio, y que determinan la valoración de las personas sobre su entorno.

De esta manera, deben considerarse:

- El contexto social y cultural en que se desarrolla el individuo, determinado por el proceso educativo, pues los objetivos actitudinales se definen desde la realidad social, con puntos de partida antagonistas, pero no opuestos, como pueden ser:

núcleo rural-núcleo urbano, barrio periférico-centro urbano, estabilidad social-marginación, entre otros.

- La perspectiva de l alumnado como individuos, con particularidades diferenciadas propias que descarrilaran el propio autoconcepto y autoestima, es decir, el pensamiento que cada persona tiene sobre ella misma.

El proceso evaluativo debe enmarcarse en un proceso de crítica de la realidad escolar social con la finalidad general de mejorar la calidad de vi da de la comunidad educativa dentro de las pautas del desarrollo sostenible, y promover el desarrollo coherente de los docentes en particular. Es decir, considerar el componente social y el componente individual, a los cuales ya se ha hecho referencia.

Pero, si después de una reflexión se comprueba cuan difícil es una evaluación coherente de conocimientos y procesos, más difícil es, todavía, evaluar las actitudes con todos los componentes que conlleva: hábitos, disposiciones, motivos o conductas por citar algunos ejemplos. Cuando se le pide al profesorado que tenga en cuenta ladas estas variables, puede ser que tenga la sensación de encontrarse inmerso en una difícil y complicada tesitura. Con todo, este trance debe más a la novedad que a la propia dificultada del proceso evaluador.

ES TRATEGIAS DIDÁCTICAS

OBJETIVO

Reflexionar ante las diferentes propuestas de opciones metodológicas, con el fin de juzgar si son las más adecuadas para conseguir los objetivos que se pretenden.

PROPOUESTA DE INTERVENCIÓN

Proponemos a continuación tres formas diferentes de presentar un tema y por tanto tres formas de enseñarlo.

Leer con atención los tres tipos, compararlo y contestar las preguntas que a continuación formulamos.

Esta propuesta es adecuada para aplicarla con profesores en formación.

OPCIÓN 1

- a) Exposición de los contenidos
- b) Estudio individual
- c) Actividades de reestructuración
- d) Prueba o examen
- e) Evaluación

OPCIÓN 2

- a) Presentación y motivación del tema
- b) Dialogo profesor/alumno, contraste de opiniones
- c) Conclusiones
- d) Actividades de aplicación
- e) Ejercicio de memorización
- f) Prueba o examen
- g) Evaluación

OPCIÓN 3

- a) Motivación del tema
- b) Actividades de conocimientos previos
- c) Interacción profesor / alumnos ante la presentación del tema
- d) Planteamiento de actividades problemáticas
- e) Búsqueda de información y conclusiones
- f) Actividades de recapitulación y ejercicios de memorización
- g) Prueba o examen
- h) Evaluación

PREGUNTAS

- 1.- ¿En que opción se fomenta una actividad favorable, es decir, que sea innovadora?
- 2.- ¿Los conocimientos previos se tienen en cuenta en las tres opciones?
- 3.- ¿en que tipos de enseñanza piensas se provocará un ciclo cognitivo y promueve la actividad mental de los alumnos?
- 4.- ¿En que opción se orienta más el “aprender a aprender”?
- 5.- ¿Qué tipo de aprendizaje se puede considerar menos significativo?
- 6.- ¿En cuál de los aprendizajes se realizan más contenidos conceptuales? ¿Y procedimientos? ¿Y actividades?
- 7.- ¿Con que tipo de aprendizaje te llegarías a identificar? ¿Por qué?

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

OBJETIVO:

Reflexionar sobre la adecuación de la metodología.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

Esta propuesta es adecuada para aplicarla en formación del profesorado.

Todos hemos participado como discentes en el proceso educativo y hemos podido comprobar la existencia de diferentes metodologías. Como agentes receptores podemos determinar en qué ocasiones nos hemos sentido más predispuestos y motivados.

Se propone que analicemos las características comunes que tienen las clases en que hemos disfrutado y aprendido y por otro lado aquellas en las que hemos sentido la sensación de perder el tiempo.

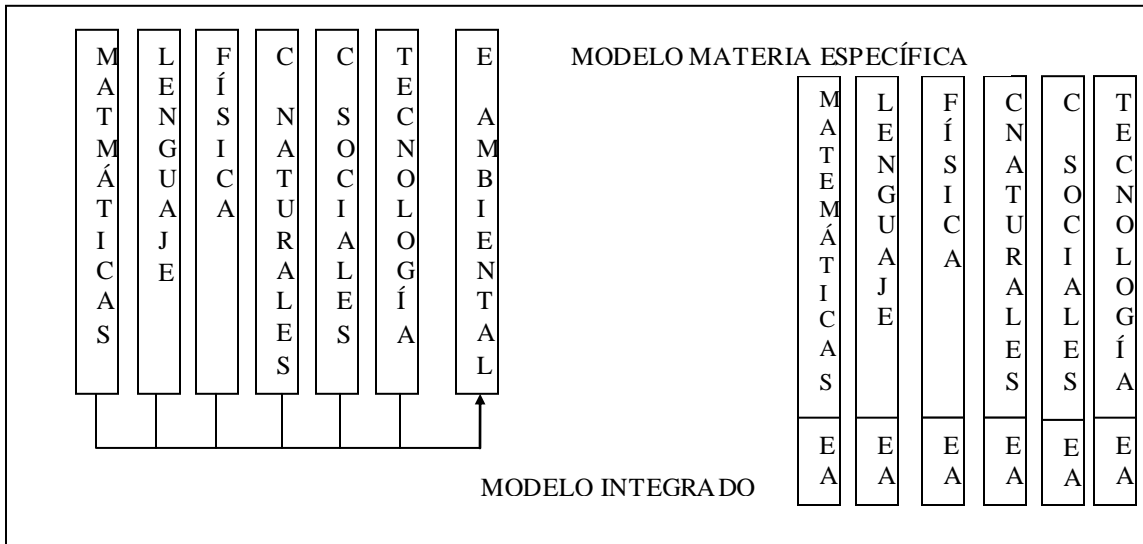
2. MODELOS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Aunque la tendencia más asumida en Educación Ambiental es contraria a considerarla como una disciplina, por temor a librarla de su carácter holístico, existen autores (Hungerford y Peyton, 1992) que consideran que puede ser peligroso negarse a conceder a la EA el estatus de disciplina ya que se corre el riesgo de privar a ésta de un contenido propio, impidiendo así la elaboración de programas de estudios, su puesta en marcha y su evaluación. Dichos autores consideran que la Educación Ambiental es una materia de enseñanza del mismo tipo que la biología o las ciencias sociales, las cuales constituyen unos campos interdisciplinarios que abarcan distintas materias.

Existe una discusión de términos como interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad..., en la que consideramos que no es oportuno mostrar en este libro. Para aquellos lectores interesados, existe una amplia bibliografía que puede ser consultada. Dado el carácter práctico de esta obra utilizaremos los términos de modelo específico para hacer referencia a la existencia de una materia específica, bajo la denominación de Educación Ambiental o similar, que se añade al resto de las existentes en el plan de estudios. Mientras que denominaremos modelo integrado aquel que supone la incorporación de elementos de EA en otras disciplinas. Esquemáticamente se puede representar del modo que mostramos en la página siguiente.

Ambos modelos tienen ventajas e inconveniente, El modelo de materia específica es más fácil de organizar y requiere una formación del profesorado específica en Educación Ambiental más profunda pero de menos profesores. Mientras que supone incrementar el programa de estudios con una materia adicional. Es más apropiado para la enseñanza secundaria y superior.

Por el contrario el modelo integrado puede incorporarse al plan de estudios sin sobrecarga excesiva, pero requiere una mayor coordinación entre las materias impartidas y que el profesorado de todas las disciplinas sean capaces de incluir aspectos ambientales en todas ellas.



Refiriéndose a la transferencia, los autores mencionados indican que puede y debe aplicarse en los dos modelos y consideran que "esta cuestión de la transferencia, viene a reforzar la teoría de que la Educación Ambiental debería estar integrada en todos los aspectos de la enseñanza escolar", Respecto a la idoneidad de los dos métodos, mas adelante señalan que "Para ser eficaz y completo, cualquier programa de EA debería incluir elementos de los dos métodos, con un mayor grado de interdisciplinariedad en los cursos superiores y/o cuando se desee profundizar en un aspecto concreto".

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

OBJETIVO:
Analizar los dos modelos de programas

PROPUESTAS DE INTERCENCIÓN
Esta propuesta es adecuada para aplicarla en formación del profesorado.

Se solicitará a los educandos que completen el cuadro siguiente y que comparen lo escritos por ellos, con el que aparece en el cuadro No. 17.

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Modelo Integrado		
Modelo Específico		

Un análisis completo de las ventajas e inconvenientes se encuentra en la obra citada de Hungerford y Peyton, de la que se ha extraído el cuadro No. 17 que se reproduce a continuación.

**VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS MODELOS DE PROGRAMAS
(Hungerford y Peyton)**

CARACTERISTICAS	MODELO MATERIA ESPECÍFICA	MODELO INTEGRADO
1.- Facilidad de aplicación	La enseñanza como materia específica es más fácil de organizar si el programa de estudios generales no está demasiado cargado; la formación de profesores plantea menos problemas.	Exige la formación de un mayor número de profesores; precisa una mayor coordinación entre las diferentes materias impartidas; un programa de estudios menos cargado en cuanto a horario y contenido.
2.- Nivel de competencia de los profesores	Se requiere un menor número de profesores pero con una formación en EA más profunda; por tanto, desde el punto de vista de su formación. Hacen falta menos profesores con mayor nivel de competencia.	Es preciso que los profesores de todas las disciplinas sean capaces de adaptar y/o utilizar los materiales de la EA, aunque sea de forma menos elaborada que en el otro caso.
3.- Carga del programa de estudios	Se añade una disciplina adicional a un programa de estudios ya de por sí bastante cargado.	Puede ponerse aceleradamente en marcha sin sobrecargar demasiado el programa existente.
4.- Facilidad en la elaboración del programa de estudios	Identificación y planificación secuencial de los elementos más fáciles de manejar.	Necesidad de proceder con precisión a la identificación y articulación de los elementos, así como a su integración en el programa de estudios existente.
5.- Evaluación	Evaluación integral más fácil de realizar.	Evaluación integral difícil de realizar debido al número de variables implicadas.
6.- Edad óptima de los alumnos	Más propio para la enseñanza secundaria que para la primaria. Puede ser el único sistema de enseñanza posible en la enseñanza secundaria y superior, tratándose de ciertos objetivos de la EA	Idóneo para alumnos de todas las edades, a excepción de los alumnos de secundaria.
7.- Eficacia desde el punto de vista de la transferencia	No se presenta una enseñanza, tiende a favorecer la transferencia. Obliga a tomar medidas particulares a tal efecto	La transferencia es automática cuando el método se utiliza correctamente. Las decisiones tomadas en otras disciplinas se sitúan en este caso en un contexto ambiental.
8.- Posibilidad de estudiar a todo el contenido de problemas que atañe el medio ambiente.	La financiación necesaria depende por completo de la naturaleza de la enseñanza prevista. Una enseñanza muy avanzada que implique numerosas excursiones sobre el terreno o material de laboratorio resulta muy cara.	La financiación necesaria depende en gran medida de la naturaleza del programa de estudios previsto. Estos gastos podrían ser superiores a las cantidades necesarias para poner en práctica una rama específica debido al gran número de alumnos implicados en las diferentes clases.

3. TRANSVERSALIDAD

En muchos sistemas educativos, entre ellos el español a través de la LOGSE, recoge la Educación Ambiental como una materia transversal en el currículum escolar. Ello supone el reconocimiento de la importancia que tiene el medio ambiente en la formación de las personas. Pero también es el reconocimiento de la demanda que desde diferentes instancias se han venido haciendo en los últimos años.

Los Temas transversales son contenidos que han de desarrollarse dentro de todas las "Áreas Curriculares como parte de ellas" (Lucini, 1994), es decir, insertos en ellas no como un parche o añadido artificial, sino como parte de sus planteamientos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras aquellos que impregnan todo el currículum y están presentes en todas las áreas y niveles educativos (Velázquez, 1995).

También la Secretaria de Educación y Cultura (MEC. 1992), indica en las llamadas *cajas rojas* que "los Temas Transversales se forman con la selección de objetivos generales de etapa y los objetivos, contenidos, criterios de evaluación de cada área, que hacen referencia a temas sociales y actitudinales".

Gavidia (1994) llega a la conclusión que los Temas Transversales son "un conjunto de contenidos que poseen una gran relevancia social, no se circunscriben a una sola disciplina sino que están distribuidos entre las áreas curriculares y contribuyen al desarrollo de los objetivos finales de las etapas educativas, primando especialmente los aspectos actitudinales y funcionales".

Tal como se puede apreciar, la característica común de los Temas Transversales es su fuerte contenido ético, y así lo da a entender la LOGSE. Otra de las características asociadas a los Temas Transversales es que deben de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad que los plantea y para los que se espera también una respuesta de la escuela, y por último otra de las importantes características es su carácter interdisciplinar (MEC, 1992). La Educación Ambiental es el modelo más claro, como lo es profesionalmente el área de Medio Ambiente, un área donde confluyen sociólogos, abogados o economistas junto con ingenieros, químicos y biólogos (Sánchez, 1997).

Se puede afirmar sin ninguna duda, que los ejes transversales constituyen hoy una de las aportaciones teóricas más innovadoras que recientemente ha dado a la luz la Teoría Curricular contemporánea. Las propuestas oficiales recogidas en la LOGSE y concretadas en los Diseños Curriculares abordan estos temas en forma de pabellones específicas, cada uno de los cuales debe desarrollar itinerarios propios por las diferentes asignaturas obligatorias (Gutiérrez, 1995).

El concepto de eje transversal dentro del currículo se refiere a un tipo de enseñanzas que deben de estar presentes en la Educación Obligatoria, como una especie de "guardianes de la interdisciplinaridad" (Gutiérrez, 1995), no como unidades didácticas aisladas, sino como ejes fundamentales de los objetivos, contenidos y principios de procedimiento encargados de salvaguardar las interconexiones entre las materias clásicas y aportando novedades propias de unos contextos sociales dinámicos que cambian y evolucionan a lo largo del tiempo (Pardo, 1997).

En la actualidad, los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos traspasan sus inquietudes de inmediato al ámbito educativo, generando propuestas de renovación, innovación y reforma pedagógica. El currículum se convierte así en un entramado dinámico y cambiante que marcha al compás de los requerimientos sociales, al menos como intención explicitada en los documentos de las diferentes reformas (Catany y Catalan, 1997).

Por último, según Gutiérrez (1995), la Transversalidad debe impulsar ideas que promuevan a compartir en su estructura interna propuestas comunes con referencia a los valores e ideales humanistas de amplio alcance; tales como la igualdad de oportunidades, la solidaridad, la libertad, la justicia, la responsabilidad, la democracia, el respeto a las diferencias, la tolerancia, etc. Además los Ejes Transversales tienen que estar inmersos en un proyecto global amplio, adaptado a las peculiaridades de cada centro escolar y cada contexto geográfico e inspirado a las demandas reales de cada comunidad.

Como recuerda Gavidia (1994), desde el punto de vista lingüístico, el concepto de transversal presenta dos acepciones: atravesar y enhebrar. Según se tome una u otra da lugar a dos planteamientos distintos. Según este autor:

"La acepción de atravesar implica la estrategia más conservadora: atender las líneas transversales desde las propias disciplinas. Considerar el sinónimo de enhebrar trae consigo

la estrategia más innovadora: situar las transversales como dementas aglutinadores alrededor de los cuales se construye todo el currículum y se desarrollan los contenidos de todas las disciplinas.

Entre ambos planteamientos existe una tercera vía, los espacios de transversalidad, en los que sin abandonar el tratamiento disciplinar e impregnado, se intercalan momentos en los que se realizan unidades didácticas, núcleos de investigación o centros de interés, donde los contenidos transversales dirigen la secuencia de enseñanza-aprendizaje".

La primera acepción (atravesar) situaría a la E.A. en un modelo integrado, que hemos mencionado antes, mientras que el segundo correspondería al de materia específica.

Para ello, la presencia y el desarrollo en el currículo de los Temas Transversales es de vital importancia, ya que son contenidos que "hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales" (Lucini, 1994). A través de ellos se puede incorporar en el proceso educativo la realidad social en el que se desarrolla el educando y también los contenidos "relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes" (Lucini, 1994). Es a partir de un análisis crítico de la realidad y de los problemas sociales, como se puede adquirir actitudes y comportamientos morales que se reflejen en los alumnos y que ello llevará a transformar y mejorar la realidad del país y del mundo.

Pero también tenemos que manifestar que los Temas Transversales pueden tener importantes incongruencias en su formulación, como lo indican Olano y Sierra (1994), Bolívar (1992), Pujol y Sanmartí (1995), y en forma de resumen lo indica Yus (1996), las dificultades de su puesta en práctica:

- Si bien ha supuesto un logro el que estas materias aparezcan con carácter prescriptivo en los objetivos de las etapas de enseñanza obligatoria y, más específicamente, en algunas áreas, lo cierto es que el peso otorgado por el Decreto de Enseñanzas Mínimas a los contenidos científicos es de tal envergadura, que difícilmente hay cabida para estos otros contenidos.
- La tendencia, advertida en los documentos oficiales de la reforma, es otorgar el mayor peso de estas materias a determinadas áreas, como ciencias de la naturaleza, educación física o ciencias sociales, o incluso peor, como una función específica de los departamentos de orientación de los centros educativos. Es evidente que la especialización dificulta el tratamiento colegiado que exige la unidad de acción en estos temas.
- La falta de correspondencia entre unos planteamientos educativos en la dirección de la "calidad de vida" y un modelo de sociedad desarrollista que camina en dirección contraria, paradójicamente impulsada por los mismos responsables.
- La falta de tradición participativa de otros elementos de la comunidad educativa en unos objetivos que reclaman su colaboración, en gran parte debido al decaimiento del movimiento ciudadano en un esquema de división del trabajo y democracia formal consolidada.
- Las grandes dificultades por realizar un trabajo profesional colegiado. Frecuentemente debido a la formación individualista y competitiva del profesorado, los mecanismos de promoción interna y los antecedentes en las relaciones interpersonales de sus componentes.
- La falta de una formación del profesorado en relación con estas materias y su consiguiente tendencia a los enfoques instructivos más que educativos. La mayoría de los profesores han sido formados para una determinada disciplina que no

contempla la necesaria formación básica en estas materias, lo que propicia una autoimagen de "instructor" en lugar de "educador".

- La dificultad se agrava por el hecho de que algunos profesionales de la enseñanza, como entes socializados integrados en un ámbito social determinado, pueden mantener actitudes y comportamientos frente a estos temas claramente contrapuestos a los objetivos que se pretende perseguir, consiguiendo, consciente o inconscientemente, los efectos contrarios.
- La escasa y un tanto caótica investigación educativa de que se dispone actualmente sobre la enseñanza-aprendizaje de estos temas, acentuada por el hecho de que en estos procesos se dan complejas interacciones, cognoscitivo-actitudinales, de las que poco se sabe aún, y la escasa tradición evaluadora de las experiencias realizadas con alumnos en torno a estos temas.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA	
OBJETIVO	
Demostrar cómo los problemas ambientales afectan o pueden ser abordados desde diferentes áreas curriculares	
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
Seleccionar un problema ambiental y comprobar cómo en él existen cuestiones que corresponden a varias asignaturas o materias. En el cuadro No. 18 se concreta esta propuesta con un ejemplo	

CUADRO N° 18
MATERIAS QUE SE INTEGRAN EN UN PROYECTO

ASIGNATURA O MATERIAS	CONTENIDOS
HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución histórica de los recursos energéticos
GEOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Localización geográfica de los recursos
ECONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Costos de producción, transporte y distribución
BIOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclos energéticos en la Naturaleza • Aporte energético de los alimentos • Redes tróficas
FÍSICA Y QUÍMICA	<ul style="list-style-type: none"> • La energía y sus manifestaciones • La combustión
GEOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Origen y extracción de combustibles fósiles
TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Máquinas de aprovechamiento energético (panel solar, molinetes)
CONSUMO	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo y ahorro doméstico, interpretación recibo doméstico
LENGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Refranes, cuentos • Etimología de palabras
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y elaboración de gráficas, curvas y diagramas

García Gómez, Javier y Julio Nando Rosales (2000), Estrategias Didácticas en Educación Ambiental, Málaga : ALJIBE p.p. 121 – 137.

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y COMUNICACIÓN: SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DOCENTE DEL NIVEL BÁSICO

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Cuando los dos polos de diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Sólo ahí hay comunicación. Sólo el diálogo comunica.

Paulo Freire

Presentación

Los procesos educativos han sido fuertemente impactados por el sorprendente desarrollo de las comunicaciones; nuevos medios, nuevas tecnologías y múltiples posibilidades se presentan para crear y transmitir mensajes educativos a una velocidad impresionante. La educación vía satélite, *internet*, los discos compactos, la educación virtual, son algunos de los medios que caracterizan a la nueva era de las comunicaciones dentro del contexto educativo. Su presencia sin duda ha apoyado la labor de los docentes y de las propias instituciones, ha concedido la posibilidad de tener una mayor cobertura, así como transmitir y captar mensajes, imágenes y datos en periodos de tiempo cada vez más breves. No podemos soslayar su importancia, pero también es preciso reconocer que dicha tecnología sólo es accesible para unos cuantos, principalmente para aquellas instituciones que cuentan con los recursos materiales y económicos que les permiten establecer un proceso de comunicación educativa utilizando este despliegue de tecnologías.

Esta nueva era de las comunicaciones manifiesta una situación en la que es difícil pensar en condiciones de posibilidad homogéneas para acceder a nuevas tecnologías y establecer procesos de comunicación con estas características dentro del contexto educativo, por tal motivo la pregunta no se hace esperar, ¿qué sucede con el docente de educación básica que en la mayoría de las ocasiones carece de las condiciones materiales para ser partícipe en un proceso de comunicación en este sentido?, ¿qué posibilidades puede explorar para generar un proceso de comunicación educativa con sus alumnos, en materia ambiental?, ¿qué medios de comunicación están a su alcance para despertar en los niños un interés especial por los problemas ambientales?, ¿cómo se estructura la información para elaborar un mensaje educativo?, ¿cómo puede contribuir para que sus alumnos tengan una comprensión adecuada de los problemas ambientales?

La pretensión de estas líneas es ofrecer un conjunto de reflexiones en torno a las distorsiones que genera una inadecuada comunicación dentro de los procesos de comunicación educativa, Para arribar a este objetivo, expresamos algunos problemas sensibles que vienen como consecuencia de la instrumentación de estrategias de comunicación que no responden a las necesidades y expectativas de los grupos receptores, particularmente en el terreno de la educación. El documento plantea a su vez ciertas recomendaciones metodológicas para que los profesores de educación básica desarrollen actividades pedagógicas vinculadas a lo ambiental dentro del salón de clases. El objetivo principal es que el docente en el nivel básico se convierta en un facilitador que despierte en sus alumnos un interés constante por temas relacionados con el medio ambiente.

Es claro que nuestra intención únicamente se orienta a expresar algunas reflexiones y sugerencias pedagógicas vinculadas al tema ambiental, mismas que tendrán que ser

adaptadas y enriquecidas por la propia experiencia docente, y estar en función de las condiciones materiales e institucionales en la que desarrolla su labor educativa cotidiana.

Comunicación educativa: problemas, distorsiones y confusiones

Aun cuando los avances científicos y tecnológicos en materia de comunicación han impactado de manera notable los procesos educativos, hoy día es primordial reflexionar y otorgar una atención especial sobre los microprocesos de comunicación que se generan dentro del salón de clase, ya que la sofisticación tecnológica dista mucho de instalarse en ese pequeño espacio.

La necesidad de una comunicación adecuada dentro de los procesos de aprendizaje, se torna como uno de los elementos esenciales para generar en los individuos nuevos conocimientos, actitudes, valores y pautas de conducta con respecto al medio ambiente, con los cuales se busca que los educandos individual y colectivamente generen una mejor comprensión de los problemas ambientales que cotidianamente observan, escuchan y en muchos casos padecen.

La carencia de información apropiada, verosímil y oportuna entre el docente y sus alumnos genera otro orden de problemas que aquellos que pretende mitigar o posiblemente resolver. Esta carencia, en relación con la problemática ambiental, conduce a una serie de distorsiones que no permiten una apropiada comprensión ni de sus alcances ni de los impactos generados en los grupos humanos, así como también reduce, y podríamos señalar que cancela toda posibilidad para que los niños comprendan e interioricen la necesidad de modificar el estado de cosas imperante. Asimismo, psicológicamente provoca en ellos un estado de confusión (un estado de *shock*), por el hecho de no ser ajenos a la información proporcionada por algunos medios masivos que a diario magnifican y distorsionan las consecuencias de la problemática ambiental; las fundiciones ambientales de la ciudad de México, pueden ser un ejemplo que ilustre este hecho.

Esto problema adquiere una relevancia particular dadas las dimensiones y consecuencias de algunos de los problemas ambientales a los que se enfrenta la sociedad mexicana. Muchos de ellos pasan al terreno del desconocimiento debido precisamente a la falta de información o a una distorsión de la misma, situación que impide tomar medidas apropiadas para establecer estrategias de participación social orientadas a mitigar sus impactos, tanto en la salud de la población como en los procesos productivos nacionales.

Quizás el mayor de los problemas a los que se enfrentan quienes tratan de promover programas de comunicación educativa con respecto a lo ambiental, es vencer la apatía y el desconocimiento de la gran mayoría de la población, pero principalmente de quienes no quieren saber sobre dichos problemas. Este conjunto de individuos se encuentran en su mayoría sumergidos en una angustia paralizante, toda vez que la cotidianidad se ha transformado en una realidad que se presenta en forma natural. Para ellos, los problemas ambientales ya están y seguirán haciéndose presentes, lo cual los lleva a mirar a través del cristal de la desesperanza y a expresar frases como: "Es nuestra realidad y debemos adaptarnos a ella"; el problema es que con este tipo de afirmaciones toda posibilidad de participación social, se ve completamente anulada.

De ahí que uno de los grandes retos que enfrenta el docente en la educación básica, será ¿cómo establecer un diálogo permanente con sus alumnos, orientado a despertar y fomentar en ellos un interés y gusto por los problemas ambientales, que ante todo, se fundamente sobre la base de una información acorde con los niveles de comprensión y simbolización de los educandos? Un diálogo que además trascienda el espacio geográfico del salón de clase y, permita que los niños cuestionen la información que a diario reciben a través de los diversos medios de comunicación, misma que será discutida y analizada al interior de la propia escuela.

En este contexto, la propuesta pedagógica del periódico escolar, del extraordinario educador francés Célestine Freinet, cobra mucho sentido y otorga algunas posibilidades para que los profesores en educación básica ayuden a construir conocimientos, a partir de un trabajo de búsqueda y reflexión, en relación con temas ambientales.

Nuevas imágenes, nuevos mensajes, nuevas interpretaciones

Las sociedades actuales se han visto inmersas en situaciones donde las imágenes y los mensajes transmitidos por la televisión y otros medios de comunicación han formado parte de la vida cotidiana de los individuos, afectando de manera notable el conjunto de las relaciones interpersonales. Su influencia se ha dado en dos sentidos, por un lado, ha permitido un desarrollo cultural, por otro, lamentablemente la conciencia de algunos individuos ha sido afectada, debido al constante bombardeo de información e imágenes, muchos de los cuales están manipulados en favor de intereses particulares.

Esta forma de operar de algunos medios de comunicación ha influido a su vez en el campo de la educación en general y de la educación ambiental en particular, por tal motivo se hace necesario valorar y reflexionar acerca de esta invasión de información que es presentada a través de las nuevas tecnologías y que, a pesar de todo, tiene un gran valor expresivo y comunicativo en la sociedad actual. De tal suerte, sus posibilidades para contribuir a informar y crear una conciencia deben forzosamente ubicarse dentro del contexto social y económico en el que se están aplicando.

En un país como México, se ha hecho evidente que el uso de los medios electrónicos en los procesos educativos juega un papel estratégico, ya que habrán de contribuir al logro de los objetivos del sistema educativo nacional de mejoramiento de la calidad, ampliación y diversificación de la cobertura, según se menciona en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Son herramientas relevantes que de ninguna manera buscan disminuir o sustituir la labor del docente. El secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas recientemente afirmó que ningún medio electrónico de comunicación podrá reemplazar la acción de los profesores dentro del sistema educativo, por el contrario creemos que este tipo de tecnologías debe estar orientada a apoyar su práctica pedagógica, con el objeto de fortalecer el proceso educativo que pretende poner en marcha dentro del salón de clase. Asimismo, el programa consigna la necesidad de "promover por todos los medios de comunicación cambios de comportamiento que posibiliten a individuos y familias la adquisición de conocimientos, habilidades y valores requeridos para vivir mejor..... En el tema que nos ocupa es fundamental que los individuos puedan tener una mejor relación con el ambiente natural y social en el que se encuentran inmersos, es decir, que a través de este

despliegue de tecnologías pueda desarrollarse un proceso de educación permanente que incida y dirija los proyectos de vida.

En este contexto, el aprendizaje y la comunicación son parte de un proceso cognoscitivo que permite que los educandos construyan un conjunto de conocimientos en torno a un tema específico, a partir de la búsqueda de información, de sus propias experiencias y a través de un diálogo con su medio natural y social. Con base en lo anterior, es evidente que aun cuando el desarrollo, la importancia y la utilización de los medios de comunicación son un factor determinante en la adquisición de conocimientos que enriquecen un proceso cultural, la forma como son construidos los mensajes es igualmente fundamental en el proceso de aprendizaje, es decir, que la forma es tan importante como el contenido. De ahí, que la estructura del mensaje ante todo debe tener una orientación pedagógica; es necesario que el material que se elabore como apoyo al proceso de aprendizaje, estimule a los destinatarios para que se involucren y se comprometan en acciones tendientes a mejorar las condiciones de vida de la población y a detener los procesos de deterioro del ambiente.

En este sentido, la educación ambiental debe constituirse en un proceso continuo en la vida de los individuos, con el fin de lograr verdaderos cambios en sus valores, conocimientos, actitudes, pautas de conducta, etcétera, que los conduzcan a establecer una nueva cultura ambiental. Para alcanzar este fin resulta impostergable que confluyan en los procesos de formación educativa aproximaciones de diferentes campos del conocimiento: economía, política, ecología, sociología, entre otros.

Asimismo es indispensable generar un análisis interdisciplinario en torno a lo ambiental, y con ello, la integración de los enfoques permitirá un acercamiento más completo y acorde con la realidad tanto social como natural del individuo, porque es claro que ningún proceso se origina de manera aislada.

Como hemos señalado con anterioridad, uno de los problemas preocupantes que se presenta al interior de los procesos de aprendizaje, es sin duda la apatía. En el campo de la educación ambiental esto constituye un verdadero obstáculo para alcanzar los objetivos que persigue este tipo de educación. Es impostergable estimular a los estudiantes para que participen activamente en su proceso de aprendizaje, buscando información que les permita formular una opinión, así como la libertad para elegir y planificar proyectos de intervención acordes a sus posibilidades mediante un proceso de análisis crítico de los problemas, al tiempo que sean capaces de proponer alternativas de solución y trabajar para resolverlos a través de un diálogo constante.

Finalmente, la sensación de creer que se puede influir o cambiar determinadas decisiones respecto a este lema, logrará una actitud positiva y ayudará a disminuir el grave problema de este desinterés (apatía). La comunicación educativa en este sentido tiene que ubicar a los destinatarios desde el inicio del proceso para que sean los que generen los mensajes y los inspiren con sus propios hechos y experiencias. Asimismo, para que la comunicación sea eficaz, los mensajes deben estimular la dimensión emocional, estética e imaginativa de los individuos, de esta manera se pueden originar procesos de participación social mediante el logro de estímulos que lleven al análisis crítico de su realidad y a la búsqueda de soluciones a los problemas en conjunto.

Un diálogo, un intercambio, un debate: el periódico escolar en la educación básica

La transformación de los métodos de enseñanza es uno de los grandes retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo nacional. Existe un fuerte reclamo social, para que la enseñanza en la escuela deje de ser memorística, mecánica, en ocasiones represiva y sobre todo divorciada de la vida de los educandos, porque con ello sólo generan actitudes pasivas con pocas posibilidades para cuestionar, criticar, reflexionar y construir conocimientos en relación con la temática abordada. Se pugna por un proceso de aprendizaje individual y colectivo, el cual le signifique al estudiante una posibilidad para analizar su realidad cotidiana y encontrar formas de participación social sobre los problemas que le aquejan, así como la oportunidad de un sólido desarrollo personal e intelectual que lo conduzca en su momento a interesarse y apasionarse por una profesión. Pero para esto es necesario reforzar y redefinir los procesos de aprendizaje desde el nivel inicial, ya que constituyen la base de la formación educativa de los alumnos.

El docente en educación básica sabe que los alumnos no llegan a las aulas escolares en "blanco", ellos cuentan con una serie de conocimientos, presupuestos, opiniones, simbolizaciones, etc., que a través de su historia familiar, educativa y social han acumulado. La función del profesor radica en direccionar dichos presupuestos y enriquecerlos con nuevos conocimientos, y experiencias sociales, con el fin de ayudar a los alumnos a generar nuevos procesos cognitivos: Sabe además que los educandos aprenden mucho mejor construyendo en forma individual y colectiva, más que repitiendo lo que otros dicen u opinan, porque este juego de interrelaciones permite iniciar un proceso de recreación y reinención tanto de la información recibida como de las vivencias experimentadas.

Hoy día resulta indispensable encontrar mecanismos de comunicación educativa que respondan a las condiciones y necesidades de los educandos en el nivel básico, particularmente en el campo de la educación ambiental. De tal suerte, que debemos desprendernos de la visión instrumentalista y reductora que se le ha otorgado a algunos medios de comunicación y tratar de indagar sobre sus posibilidades para establecer un proceso de comunicación que se caracterice por un diálogo permanente y abierto, así como por un dinámico intercambio de experiencias, información y conocimientos entre los educandos y los profesores. Aunque no podemos negar la utilidad de los medios dentro de los procesos de comunicación educativa, es claro que estos sólo se constituyen como vehículos comunicantes, ya que lo realmente significativo es el proceso educativo que el medio canaliza, es decir, lo esencial no reside en el medio de comunicación elegido, sino en la función que este cumple dentro de los procesos de aprendizaje. Su función esta orientada a abrir los canales de comunicación entre los individuos, por medio de los cuales puedan socializarse los productos del proceso de aprendizaje, a la vez que aprender a recibir de otros.

En este contexto, la propuesta pedagógica del periódico escolar de Célestine Freinet cobra mucho sentido para los objetivos que persigue la educación ambiental dentro del nivel de educación básica, ya que permite que los niños, las niñas y los profesores experimenten, discutan y reflexionen sobre temas de interés. Con esto le estaremos otorgando otro sentido al proceso de aprendizaje, porque los educandos aprenderán a

expresar sus ideas, estudiar, discutir e investigar y con ello a producir un conocimiento en tomo a los problemas ambientales. Un conocimiento que ya no tendrá como fin ól cumplir con una obligación escolar, lo que comúnmente conocemos como "la tarea" ni para registrarlo en un cuaderno individual que posteriormente será revisado (sancionado) por el maestro, tendrá como objetivo establecer una agenda de debate para ser discutida y compartida con los demás compañeros, con los profesores y con los padres de familia. Por supuesto, también suponemos una transformación del papel que desempeñan todos y cada uno de los que hacen posible el proceso de aprendizaje: autoridades, docentes, alumnos y padres de familia.

Esta propuesta pedagógica pretende que los educandos con apoyo del profesor propongan un tema relacionado con la crisis ambiental vigente, por ejemplo contaminación atmosférica, que puede significar un problema "común" o importante para los alumnos de los conglomerados urbanos. Elegida la temática, se busca que cada uno de ellos indague información en las diferentes fuentes que le sea posible: libros, periódicos, revistas, enciclopedias, folletos, entrevistas, etcétera, y posteriormente se concentre en clase, donde será discutida y analizada por los demás compañeros con la ayuda del docente. Al concluir el procesamiento de la información podrá integrarse un reporte general que exprese la postura de los diversos compañeros en relación con este tema, mismo que podrá ser intercambiado con otros grupos al interior de la escuela. Y no sólo eso, ofrece la posibilidad que este tipo de reportes de investigación se integren a un pequeño cuadernillo que aglutine un conjunto de temas analizados por los miembros del grupo mismos que podrán ser intercambiados con alumnos de otros niveles escolares e incluso establecer una red de intercambio con otras escuelas.

Aquí se busca que este conjunto de actividades brinde la posibilidad de incentivar en los alumnos una actitud para crear, redactar, investigar, estudiar, discutir y enriquecer sus conocimientos en tomo a los problemas ambientales. Así como a manejar información verosímil, oportuna y adecuada, que les permita construir y manifestar una opinión sobre estos problemas, la dinámica escolar propuesta, permite además que los estudiantes puedan debatir, defender, opinar, intercambiar y sobre todo aprendan a dialogar con sus compañeros y profesores, y a establecer un proceso de retroalimentación que les ayude a enriquecer sus marcos de referencia y sus aproximaciones en relación con los temas vinculados a lo ambiental. El diálogo y el intercambio de ideas hoy día se presenta como una de las actitudes indispensables que deben ser fomentadas entre los educandos, particularmente en el nivel básico, con el propósito de erradicar las posturas inflexibles, las cuales únicamente conducen a un falseamiento de la realidad y al establecimiento de posiciones encontradas que nunca llegan a integrarse por la intolerancia que priva en ellas.

El propósito de esta estrategia pedagógica va encaminado a que el docente de educación básica pueda crear "la caja de resonancia" que transforme al educando en comunicador y le permita describir, descubrir y celebrar al momento de comunicar a sus compañeros, la proyección social de su propia palabra, a través del diálogo y el intercambio. Esto resulta esencial, en la medida que educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas, donde lo importante es que los alumnos tengan claro que se encuentran escribiendo para ser leídos y para compartir con sus demás compañeros el

producto de su aprendizaje y no para recibir una “gratificación” o aprobación por parte del maestro.

Uno de los aspectos que interesa destacar de esta propuesta pedagógica, es que brinda la posibilidad de fomentar el hábito de la lectura entre los estudiantes del nivel básico. Al respecto, partimos de considerar que uno de los problemas más serios a los que se enfrentan los docentes de este nivel, es que la mayoría de sus alumnos no tiene incorporada la cultura de la lectura, lo que provoca una falla de interés que les impide o dificulta iniciar un proceso de búsqueda en torno a ciertos temas. Asimismo, no permite que se den procesos en los que los educandos adquieren y redefinen nueva información y nuevas experiencias que los lleven a construir un conocimiento en relación con los problemas ambientales. Por tal motivo, consideramos que este proceso de indagación de información ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos se familiaricen con la lectura, ya que estarán en constante interacción con diversos medios de comunicación, principalmente impresos: periódicos, libros, folletos, enciclopedias, revistas, etcétera, que pueden ser un referente exitoso para sembrar en ellos un interés y gusto por la lectura.

Ahora que el docente en educación básica necesita innovar dentro del salón de clase, la propuesta pedagógica del periódico escolar constituye una alternativa que ofrece posibilidades interesantes para apoyar por un lado, el conjunto de interacciones que lleva el profesor con sus alumnos y, por el otro, permite que los educandos se interesen por algunos temas relacionados al problema ambiental. Reiteramos que las reflexiones anteriores simplemente son algunas sugerencias pedagógicas que pueden ser puestas en práctica por el docente en su salón de clase, por supuesto deben ser adaptadas a las condiciones particulares de la institución y al nivel en el que desarrolla su valiosa práctica educativa. Si alguna de estas ideas puede contribuir a ello, el trabajo habrá cumplido su objetivo.

Núñez Trancredi, Irama y Arias, Miguel Angel (1998), “Educación ambiental y comunicación: sugerencias pedagógicas para el docente de nivel básico” en Correo del Maestro. Revista para maestros de educación básica, núm. 27, agosto, México p.p. 254 – 263.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO RESPUESTA. A LOS PROBLEMAS AMBIENTALES

1. REVISANDO NUESTROS ESQUEMAS.

LA VERDADERA DIMENSION DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES

Si entramos en una perspectiva histórica, el enorme, «éxito» de nuestra especie comparado con el de otros mamíferos, y que podría reflejarse en la distribución mundial, la relativa independencia del medio ambiente y el cierto grado de bienestar de los seres humanos, se debe al elevado grado de desarrollo cultural. La cultura, entendida como un sistema de conocimientos, comportamientos y utensilios que son transmitidos de unos seres a otros, ha supuesto y supone un medio de adaptación de los seres humanos, permitiéndoles una comunicación y modificación del entorno.

Tradicionalmente, en los diversos grupos culturales, han existido mecanismos reguladores que han tendido a ajustar las relaciones del ser humano con su entorno, o a corregir el uso desestabilizador de los recursos naturales. Pero, en la situación actual, cabría preguntarse si hemos perdido el control sobre dichos mecanismos o la conciencia de que la problemática ambiental que hemos provocado pone en peligro nuestra propia supervivencia como especie, además de la de otros seres vivos y sistemas que nos acompañan.

Durante la mayor parte de la prehistoria, cuando el número de seres humanos era bajo así como su densidad, éstos se adaptaron al medio mediante estrategias de tipo biológico y de comportamiento, sin causar grandes modificaciones en los ecosistemas, con una intensidad de transformación equiparable a la de otros animales. Pero pronto empezaron a verse las tendencias en la evolución humana que han hecho posible el reciente y espectacular desarrollo tecnológico actual: la capacidad de transportar y almacenar comida y combustible. Así, las modificaciones que desde la antigüedad se habían mantenido en ciertos límites aceptables, se dispararon a partir del desarrollo de la urbanización y de la industrialización, con la invención de la máquina de vapor y la Revolución Industrial que ésta generó en occidente. Ello ha conducido al crecimiento acelerado de la población, apoyado en una mejora en aspectos médico-sanitarios y en la alimentación; a la sobreexplotación de todo tipo de recursos naturales para mantener una mayor población que los consume; y a la contaminación de nuestro ambiente, como resultado de todos los procesos de producción, transporte, consumo y vertido. Sin embargo, las presumibles mejoras para la humanidad sólo son disfrutadas por una parte de la misma, enmarañada en un sistema de relaciones desajustado, que nos obliga a intentar un cierto análisis interpretativo del porqué de esta situación, partiendo de que el ser humano se encuentra inmerso en una intrincada red, constituida de sistemas (Kassas, 1989).

Uno de los sistemas o esferas en las que el ser humano se encuentra inmerso es la Biosfera. Este gran sistema de partes funcionales e interdependientes comprende una delgada zona de la Tierra, en la que se incluyen las capas bajas de la atmósfera, los estratos superiores de la litosfera y la hidrosfera, y los seres vivos, incluida la especie humana, interactuando entre sí y con el ambiente. Hace unos 3,600 millones de años que empezó la evolución biológica en la Tierra y, desde los primeros tiempos, la vida favoreció las condiciones para la propia vida, por ejemplo, consiguiendo transformar la primitiva atmósfera reductora en oxidante. Basándose en estos datos, en consideraciones de la teoría de sistemas y en cálculos termodinámicos, la llamada «Hipótesis Gaia» (Lovelock, 1979) plantea que la materia viviente de la Tierra, junto con el aire, océano y superficie, forman

un sistema complejo al que puede considerarse como un organismo individual, capaz de mantener las condiciones que hacen posible la vida en nuestro planeta. Es decir, que podría ocuparse de su propia salud, ya que es una entidad autorregulada mediante el control del entorno físico y químico.

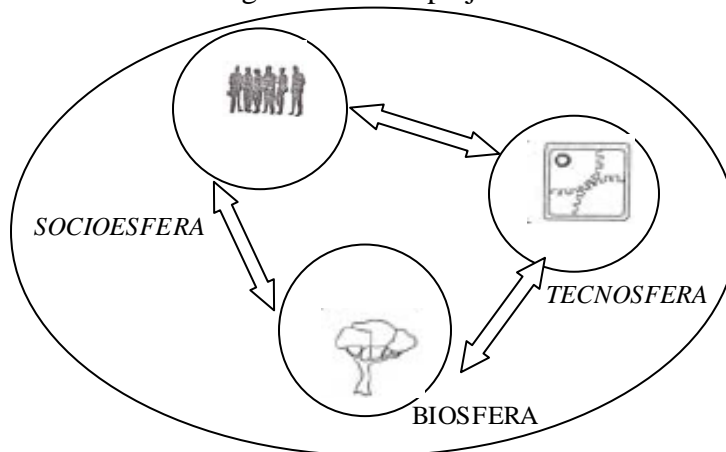
En segundo lugar, está la *Sociosfera*, o sistema artificial de instituciones desarrollado por el ser humano, para gestionar las relaciones de la comunidad y con los otros sistemas. Este sistema - suma de instituciones sociopolíticas, socioeconómicas y socioculturales de la sociedad - ha evolucionado a lo largo de siglos de historia. Por otra parte, las relaciones con otros sistemas, y en particular con la *Biosfera*, se llevan a cabo a través de estructuras concretas.

Algunas de dichas estructuras constituyen la *Tecnosfera*, como un sistema creado por el ser humano y sometido a su control. Comprendería los asentamientos humanos de aldeas y ciudades, centros industriales y de energía, redes de transporte y comunicación, canales y vías fluviales, explotaciones agrícolas, etc. Es un sistema bajo el control humano inmediato, y su historia es contemporánea. Aunque construido en el interior de la *Biosfera*, es extraño a ella y a sus procesos. Sin embargo, la *Biosfera* deja en ocasiones sentir su dominio sobre la *Tecnosfera*, merced a las catástrofes naturales, de efectos devastadores.

Cada uno de los tres sistemas posee sus propias leyes de funcionamiento, y sus propias ciencias: Biología, Climatología, Hidrología, Geología., etc., para la *Biosfera*; Arquitectura, Ingeniería Metalurgia, etc., para la *Tecnosfera*; Sociología, Economía, Política, Antropología, etc., para la *Sociosfera*.

Entre estos tres sistemas existen múltiples interrelaciones, siendo la problemática ambiental actual consecuencia de un desajuste entre ellas: la *Sociosfera* presiona a la *Biosfera* con una enorme población ávida de recursos y que, después de utilizarlos, devuelve desechos no asimilables por la *Biosfera*, que se ve así amenazada; lo mismo hace la *Tecnosfera*, a modo de brazo articulado de la *Sociosfera*. Ya se ha comprobado, por ello, que de nada sirven los ajustes tecnológicos sin más, porque lo que debe cambiar es la *Sociosfera*, es decir, el marco de relaciones.⁵⁵

Paradigma de la complejidad



Ilust. 1- Las esferas en que participa el ser humano

La supervivencia de la *Biosfera* y de nuestra propia especie depende, por lo tanto, del grado de equilibrio –entendido éste como dinámico y adaptable a las circunstancias

⁵⁵ Algunos admiten un cuarto sistema, la *noosfera*, o esfera de conocimientos e ideas aplicadas a la relación entre el ser humano y la *biosfera*, que cobrarían más importancia con el desarrollo de los sistemas informáticos.

venideras-, que el ser humano consiga alcanzar en las relaciones de las tres esferas en las que está implicado. Retomando los mensajes de la Hipótesis Gaia, se podría interpretar que la vida no desaparecerá totalmente en la Tierra, hagamos lo que hagamos, ya que la ésta controlaría su propia supervivencia, aunque desaparezcan especies, como la que esta amenazando la supervivencia de toda la Biosfera; la especie humana.

Comprendido, creemos, el esquema general relacional en el que nos encontramos, y que debe inspirar cualquier posicionamiento educativo, estamos ya en condiciones de repasar, bajo esta perspectiva, los aspectos más concretos de la problemática ambiental, y que están en los contenidos curriculares de los nuevos programas de enseñanza.

Así, en primer lugar, entre las grandes amenazas que se ciernen a nivel de toda la Biosfera, cabría destacar algunas que resultan esenciales. Son las siguientes:

- Los cambios en la atmósfera, y las consecuencias de recalentamiento en el planeta y cambios climáticos ulteriores, la disminución de la capa de ozono, cuyos efectos (sobre la salud y otros) se discuten constantemente, las lluvias ácidas, etc.
- La degradación de la cubierta vegetal, manifestada fundamentalmente a través de la destrucción de los bosques húmedos tropicales, así como de la disminución de bosques templados a causa de las lluvias ácidas y de incendios.
- La contaminación de las aguas continentales y marinas, y la ineficaz utilización de los recursos hídricos en general.
- La disminución de las poblaciones y la extinción de numerosas especies vegetales y animales, como consecuencia de la alteración y destrucción de los hábitats, con los correspondientes efectos de pérdida de diversidad biológica,

Al mismo tiempo, en el plano de la Sociosfera se está dando una pérdida del patrimonio y de la diversidad cultural, y se ha producido una degradación de las condiciones de vida, aunque de forma desigual, desequilibrando todavía más las ya difíciles relaciones entre países y culturas, y fomentando soluciones equivocadas de carácter compensatorio a corto plazo, como los movimientos migratorios, cuando no los éxodos masivos. Concretando un poco más, podemos destacar los siguientes problemas en el plano de la Sociosfera:

- El problema de la utilización de recursos -en particular en los países desarrollados- en los que existe una fuerte demanda, como consecuencia del consumo desproporcionado, mientras los demás países destinan los suyos al pago de la deuda externa. Esta cuestión es extensible al consumo y producción de energía a partir de combustibles fósiles no renovables, o a la energía nuclear.
- La generación de residuos tóxicos y peligrosos, empezando por los derivados de la utilización de la energía nuclear y otros, que se producen, en gran parte, en los países desarrollados y son exportados a los más empobrecidos para que sean almacenados o procesados.
- La contaminación debida a la alta industrialización en los países desarrollados, que motiva el traslado de las industrias pesadas y poco limpias a las zonas pobres.
- La cuestión alimentaria, sea como consecuencia de la urbanización (países desarrollados) o de las prácticas agrícolas inapropiadas (países pobres).
- El desarrollo demográfico, caracterizado por un fuerte incremento de población, a pesar de la alta tasa de mortalidad maternal e infantil en los países pobres. Ello va acompañado por fenómenos de desplazamientos masivos de la población a medio y, en ocasiones, a corto plazo, tanto desde los países pobres hacia occidente como desde el medio rural de unos y otros a las ciudades. Todo ello está configurando un

nuevo paisaje de vida y de relaciones, además de constituir verdaderos sumideros de energía y recursos.

- Los gastos en armamento, con unas gigantescas inversiones de capital y medios en todos los países, junto a la cada vez mayor importancia estratégica de los recursos naturales, y el impacto ambiental de los conflictos bélicos.

Las anteriores cuestiones, y otras muchas que sin duda podrían añadirse en el ámbito de las diferentes esferas o sistemas en las que nos encontramos inmersos, suponen un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de los problemas, cuyo análisis ya no puede hacerse desde planteamientos simples y unidireccionales, sino desde una reflexión sobre la verdadera dimensión de los mismos, Ello nos conducirá, como educadores, a plantearnos algunos interrogantes, más allá de los aspectos puramente conceptuales y científicos:

¿Es válido nuestro sistema de relaciones a nivel planetario?

¿Comprendemos las complicadas interrelaciones de los fenómenos naturales y sociales?

¿Utilizamos y repartimos adecuadamente los recursos disponibles del planeta?

¿Cómo es nuestra relación con la Naturaleza y la Biosfera en general?

¿Pueden unos pueblos dominar a otros?

¿No seguimos una ética demasiado antropocentrista y egoísta?

La sociedad en general, y la escuela en particular, deberán meditar sobre todos estos interrogantes para, de cara a nuestro futuro común, buscar soluciones alternativas para una sociedad viable y en equilibrio con su entorno. Es decir, deberían equilibrarse las relaciones de las tres esferas mencionadas: Biosfera, Tecnosfera, Sociosfera.

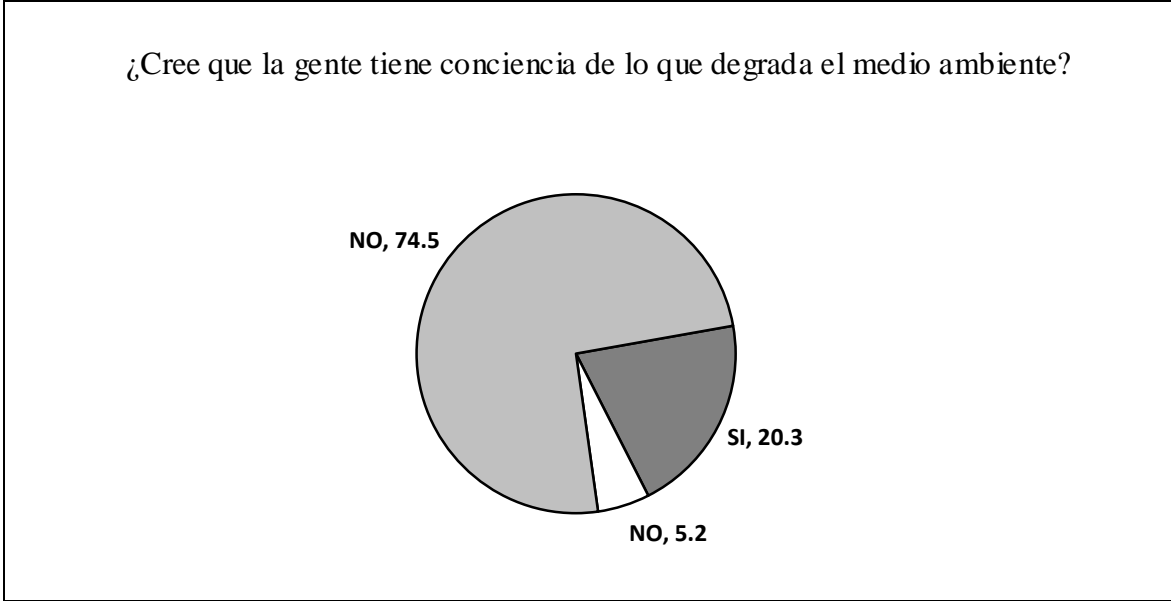
Podemos avanzar ya algunas consideraciones de orden general que podrían guiar la construcción de esta sociedad nueva, planteadas desde la posición de los países desarrollados. Así, en primer lugar, la adopción de un estilo de vida más sencillo y solidario, en el que lo deseable sea progresivamente sustituido por lo realmente necesario, junto a la consideración global de la problemática ambiental o la internalización de los costes ambientales, empezando por los que generamos como individuos, en nuestras tareas cotidianas. Junto a ello, y en un plano más institucional, sería de esperar la evolución política de la toma de decisiones y un nuevo modelo de desarrollo. Muchas de estas consideraciones las encontraremos más o menos desarrolladas en las páginas siguientes, por el convencimiento de que, más allá de su aceptación y compromisos en el plano institucional, todas ellas han de tener un claro reflejo en el aula.

¿En qué suele pensar cuando se habla del problema del medio ambiente?	
	%
• Las fábricas que vierten residuos a la atmósfera y agua	68,0
• Los residuos industriales que se abandonan en cualquier parte	37,9
• Los vehículos que contaminan la atmósfera	36,7
• Los incendios y la erosión de los terrenos	29,7
• El petróleo que contamina el mar	24,4
• La utilización exagerada de biocidas y abonos	24,4
• Los desperdicios abandonados en las calles, campos y playas	20,7
• Los desagües de los alcantarillados en ríos y costas	20,1
• Los ruidos que ocasiona los coches, las obras y los aviones	10,0
• El despilfarro de los recursos naturales escasos	6,5
• Los turistas que deterioran los paisajes	3,1
• NC	3,4

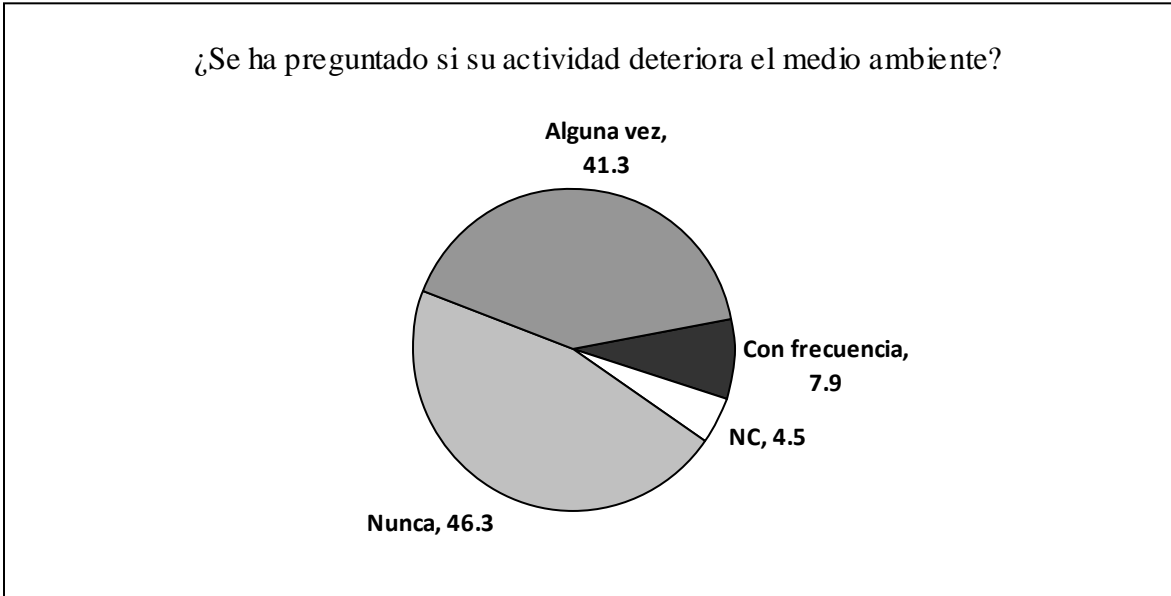
Ilust 2- (Fuente: MOPT, 1991)

¿Por qué cree que son tan graves las agresiones al medio ambiente?		%
• Amenazan la salud de la población		58,1
• La contaminación del agua, aire y suelo puede poner en peligro el conjunto de la naturaleza		39,4
• Disminuye la calidad de vida		32,8
• Pueden ocasionar consecuencias graves para las generaciones futuras		30,0
• Resulta muy caro reparar		10,6
• NC		3,2

Ilust.3- (Fuente: MOPT, 1991)



Ilust.4 - (fuente: MOPT, 1991)



Ilust.5 - (fuente: MOPT, 1991)

NOTA EXPLICATIVA DE LAS ILUSTRACIONES: Según estudios realizados en España en 1991, la mayoría de la población vincula los problemas ambientales a lo que no es más que el último eslabón en la génesis del problema, y que está muy lejos de la verdadera causa. La misma interpretación superficial se encuentra a la hora de reflexionar acerca de la gravedad de las agresiones al medio ambiente, aunque aparezca una cierta asociación a las consecuencias sobre las generaciones futuras.

Lo más llamativo del estudio es, sin embargo, lo reflejado en la tercera de las ilustraciones: un 74,5 % de la población piensa que la gente no tiene conciencia de lo que degrada al medio ambiente, pero sólo un 41,3 % se ha preguntado si su actividad deteriora al medio. Los problemas ambientales suelen ser, por lo tanto, «cosa de otros».

4. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO RESPUESTA.

VALORES AMBIENTALES

La actitud histórica hacia los problemas del mundo y de la realidad global y compleja en la que nos encontramos inmersos ha sido, casi siempre y en todos los ámbitos de actuación, la de una simplificación reduccionista de la realidad, frente a la posibilidad de hacer frente a los problemas mediante una -reestructuración de nuestros métodos y medios, desarrollando la capacidad de enfrentar situaciones de complejidad creciente.

Si queremos que la escuela forme individuos con capacidad de intervención en la realidad global y compleja, habremos de adecuar la educación en su conjunto a los principios del paradigma de la complejidad y, por consiguiente, a las características de una aproximación sistémica. Tenemos que hacer una educación que responda precisamente a esa realidad global y compleja, y que dé adecuada respuesta a sus problemas, entre ellos el de la crisis ambiental.

En el mismo sentido, la educación en y para el medio ambiente no será tanto aquella que responda a los problemas ambientales, y nos haga tomar conciencia de la gravedad de los mismos, sino sobre todo la que incorpore al sistema educativo los propios fundamentos y principios básicos del paradigma de la complejidad o paradigma ambientalista.

En relación con ello, García (1994) considera que son tres las aportaciones básicas de la perspectiva compleja y sistémica a la educación:

- La caracterización del conocimiento como un conjunto de ideas, configurado a partir de las interacciones entre éstas y organizado de manera jerárquica.
- El carácter evolutivo, procesual y relativo del conocimiento, que determina una construcción gradual y progresiva del mismo.
- La distinción entre un conocimiento disciplinar (sistemas de ideas relativos a campos concretos del saber) y un conocimiento metadisciplinar (sistemas de ideas que tienen un carácter de cosmovisión y que comprenden categorías generales para entender el mundo).

De acuerdo con estas aportaciones, el autor establece unos principios generales para la intervención educativa, que recogemos aquí, por considerarlos de gran interés. Son los siguientes:

- El conocimiento sobre el medio debe organizarse como una cosmovisión.
- En dicha cosmovisión los conceptos, las actitudes y los procedimientos forman tramas del conocimiento en las que todo interactúa con todo.

- Los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales no tendrían todos igual relevancia, pues habría algunos con un mayor poder de organización del saber que otros. Por lo tanto, el conocimiento estaría jerarquizado.
- La cosmovisión propuesta supone una manera de interpretar el mundo que es global, abierta y flexible, y que permite afrontar y resolver mejor los problemas de las personas, su actuación cotidiana y su participación en la gestión del entorno.
- El proceso de construcción de dicha cosmovisión supone la transición desde una visión simple a otra compleja del medio, con la superación de las dificultades de aprendizaje que esta transición conlleva.

El aprendizaje que esta educación propugne habrá de ser innovador (recordemos el papel de la innovación respecto a la complejidad) y anticipatorio en el tiempo. El aprendizaje innovador, más acorde con las actuales tendencias de la sociedad, e inscrito en el paradigma de la complejidad, se ha de imponer, definitivamente, al aprendizaje de mantenimiento, tradicionalmente presente como modelo en las sociedades y los individuos, basado en la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Un modelo de aprendizaje concebido, en suma, para preservar un sistema vigente y un modo de vida establecido.

Uno de los rasgos básicos del aprendizaje innovador, de gran importancia en educación ambiental, es la anticipación, que implica una orientación preparatoria de posibles contingencias y alternativas a largo plazo. El aprendizaje anticipador prepara a las personas para la utilización de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros, protegiendo, en cierto modo, a la sociedad. Esta característica del aprendizaje innovador es absolutamente opuesta a la de simple adaptación que conlleva el aprendizaje de mantenimiento, incapaz de enfrentar con éxito los problemas de una sociedad compleja, y de un medio ambiente de dimensión global y, sobre todo, cambiante.

Otro rasgo básico del aprendizaje innovador, y por lo tanto también de la educación ambiental, es la participación. Esta es algo más que compartir las decisiones; es una actitud caracterizada por la cooperación, el diálogo y la empatía. Implica no sólo mantener la comunicación, sino comprobar constantemente la validez de las normas y los valores propios. Se inscribe, por lo tanto, en un enfoque sistémico de la educación misma, en la que todas las partes se integran en el proceso, tanto a nivel de diseño, como de desarrollo recurrente.

Una educación así concebida ayudará a la superación de la escisión dualista entre naturaleza y cultura, que ha venido marcando durante tanto tiempo la forma occidental de entender el mundo. En el mismo sentido, es cada vez mayor la convicción de que dicha escisión puede superarse, en el marco de una educación ambientalista, cuya aceptación o comprensión significa, como no podía ser menos, enfrentarse a un conflicto de valores de enorme importancia.

De hecho, y siguiendo a Colom (1990), lo que materializa la educación ambiental es su orientación teleológica y axiológica, o sea, la inclusión de una nueva ética reguladora de las relaciones entre el ser humano y su medio, y la consideración de éste como un bien a conservar. La educación ambiental sería también, en el mismo sentido, la valoración que la educación realiza del ambiente como bien y valor necesario para la humanidad y para las futuras generaciones.

La finalidad de la educación ambiental es, en efecto, hacer descubrir una cierta ética, fortalecida por un sistema de valores -actitudes- comportamientos, destacando, entre los

primeros, cuestiones tales como la tolerancia, la solidaridad o la responsabilidad. La educación ambiental debería también permitir el progreso en la búsqueda de los valores más adecuados a un verdadero desarrollo (desarrollo sostenible).

Podemos intentar plantear algunos valores esenciales, en tanto en cuanto permiten la construcción de una malla de criterios para la acción. Unos son valores universalmente aceptados, como los antes señalados. Otros, los más interesantes, se derivan en cambio de la reflexión y reinterpretación respecto al medio ambiente en su sentido global y bajo un enfoque sistémico. Se trata de los derivados de un replanteamiento de la idea de progreso, desarrollo o calidad de vida, por citar algunos. Estos aspectos han de servir al educador como ejes para su trabajo de búsqueda sobre valores ambientales.

Por otra parte, ya hemos visto que los valores están íntimamente relacionados con la autoestima y el autoconcepto, así como las implicaciones que ello tiene a la hora de planificar una intervención educativa. En el mismo sentido, las llamadas a la acción en favor del medio ambiente deben orientarse de acuerdo con las necesidades y preocupaciones del grupo, y de sus componentes.

En cualquier caso, la enseñanza de valores ambientales debe basarse en las estrategias generales de la enseñanza de valores en general, utilizando con preferencia aquéllas que promuevan el desarrollo de actitudes y la internalización de valores ambientalmente favorables. En este sentido, los educadores pueden empezar por sus propias actitudes personales, ofreciendo a los alumnos y alumnas un modelo que puedan imitar. En segundo lugar, la clarificación de valores será un instrumento fundamental para el autococonocimiento de los propios valores de los alumnos y alumnas. En la tercera parte del libro volveremos sobre ésta y otras estrategias para la enseñanza de valores ambientales en el aula.

1. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y VALORES.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES AMBIENTALES. EDUCACIÓN EN VALORES Y DIVERSIDAD. DIVERSIDAD BIOLÓGICA – DIVERSIDAD CULTURAL

En anteriores capítulos hemos hablado de la educación en valores, asociada a una educación en y para la complejidad, así como de la importancia de la interacción con el entorno, en una relación dinámica con los problemas de la realidad. Otra cuestión no menos importante era la relación de los valores con la autoestima, a partir de unos determinados niveles de realización y desarrollo integral de las personas, precisamente los que confieren sentido a los valores.

Al hablar de valores ambientales debemos de comenzar refiriéndonos a aquéllos que de alguna manera sirven de asiento a la propia educación ambiental y, por extensión, a otros temas transversales, en un sentido integrador. Se trata de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto a la diversidad, la autonomía, la participación, la responsabilidad, la tolerancia, y tantos otros que configuran el tronco de una educación integral, moral y cívica.

En el mismo sentido, una intervención educativa que no dedique espacio suficiente para el desarrollo de estos valores universalmente aceptados, corre el grave riesgo de caer en el adoctrinamiento ecologista sin más. Por el contrario, una educación ambiental que comience por promover y reforzar los valores básicos esenciales de la educación integral sobre la que se asienta, tendría muchas probabilidades de alcanzar sus objetivos en el campo ambiental, por cuanto que contaría con la ventaja de unos cimientos sólidos.

Desde este punto de vista, los valores más propiamente ambientales, sobre los que incidiremos más adelante, no harán sino reforzar los anteriores. De ahí la afirmación tantas

veces repetida de que los lemas transversales contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos.

En cualquier caso, los valores se enseñan, queramos o no, y en primera instancia a través de innumerables situaciones del ámbito escolar, como es por ejemplo la relación que un profesor y profesora establece con alumnos y alumnas, su forma de involucrarse en las tareas, sus procedimientos evaluadores, o la propia estructura organizadora del centro. He aquí, por lo tanto, un contexto que de una forma u otra condicionará nuestra intervención.

Sin embargo, partiendo de que una verdadera educación en valores ha de ser objeto de reflexión y de planificación, veamos cuáles son las estrategias generalmente empleadas, y sus posibilidades desde el punto de vista de la educación ambiental.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES AMBIENTALES

En primer lugar, debemos tener en cuenta los procesos de inculcación de valores que subyacen a muchas de las intervenciones educativas. A través de la inculcación se pretende que los alumnos y alumnas adopten unos valores determinados, o que modifiquen en mayor o menor medida los que ya poseen, mediante el ejemplo personal o las referencias a modelos de la literatura, la historia o la actualidad. La inculcación de valores ha sido llevada a extremos inimaginables en otros tiempos, pero creemos que sigue estando presente en muchos de los comportamientos, y no digamos en agentes educativos externos, como son los medios de comunicación. Por otra parte, en determinados contextos, como es el de los más jóvenes o que no han alcanzado todavía una autonomía moral, la inculcación puede tener un mayor sentido.

Lo mismo cabría decir de las estrategias de modificación de conducta, que si bien no pueden constituirse en el pan nuestro de cada día, se utilizan, tanto en las relaciones básicas de la sociedad, como en otras que, no por más sutiles, deben ser ignoradas en la escuela. Lo difícil es elegir las situaciones adecuadamente y no abusar, como tanto se ha hecho, de un mecanismo que en sí es muy simple y debe ir ligado a actividades de su misma categoría. Obviamente, en la organización interna del centro educativo, o de una clase, hallamos buenas oportunidades para ello. Por ejemplo, la salida de los alumnos y alumnas al recreo o a la calle en condiciones de calma y bajos niveles acústicos debe verse favorecida por una mayor duración del descanso, lo cual no quiere decir que alarguemos el horario dedicado al mismo (esto equivaldría a un premio), sino a hacerles notar de alguna forma. Esta relación entre un cierto orden y una mayor eficacia y disponibilidad de tiempo. Lo mismo es de aplicación a otras muchas cuestiones, cuyo beneficio asociado nos cuidaremos de traducir en refuerzo. En cualquier caso, utilizaremos la modificación de conducta en un contexto positivo de relación.

Los dilemas morales, consistentes en proponer situaciones de conflicto, que cobran mayor relevancia en las interacciones y discusiones subsiguientes, basan su eficacia en que requieren un nivel de razonamiento moral inmediatamente superior al del alumno o alumna. Son muchas las posibilidades o ejemplos a seguir, en función de las edades, pero sin duda lo más importante, desde el punto de vista de la educación ambiental será:

- plantear dilemas con un cierto significado en relación con los problemas ambientales próximos a los destinatarios;
- en el mismo sentido, puede ser útil recurrir a trabajos anteriores ya realizados;
- ser temas sencillos en lo referente al planteamiento;
- ofrecer distintas posibilidades reales de resolución del dilema.

La metodología, comprenderá al menos los siguientes pasos:

- definir el dilema
- pensar las posibles alternativas
- prever las consecuencias de cada una de ellas
- demostrar la probabilidad de que realmente ocurran
- considerar los efectos positivos y negativos
- decidir sobre la posible solución, en función de las consecuencias y beneficios

La clarificación de valores engloba un «conjunto de procedimientos cuya finalidad es ayudar a los alumnos y alumnas a realizar una reflexión orientada a tomar conciencia de sus valoraciones, opiniones y sentimientos. Se trata, pues, de promover el autoconocimiento y la expresión de los propios valores.....»⁵⁶. Puede realizarse a través de materiales simples, como las- relacionadas con frases inacabadas. Pero existen otras muchas posibilidades, como son:

- la dramatización
- los juegos de simulación
- el autoanálisis
- los comentarios en pequeños grupos (sobre un texto o situación)
- las actividades fuera del aula

En cuanto al proceso, consta de tres fases, cada una con sus características, a saber:

- a) elección: ha de ser libre y entre diferentes opciones que son, a su vez, analizadas;
- b) estimación: de confirmación y afirmación por la elección efectuada;
- c) actuación: en relación con la elección y también otras situaciones.

Los ejercicios de clarificación de valores ayudan a los alumnos y alumnas a ser más conscientes y a identificar sus valores y los de los demás. También facilitan la comunicación.

Determinadas actividades, hasta ahora conocidas como extraescolares, pero que están cada vez más integradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofrecen situaciones vivenciales de extraordinaria importancia y significación para el aprendizaje de valores. Tanto es así, que más de una vez hemos oído de un determinado grupo o responsable, que la participación en tal o cual experiencia ha cambiado las relaciones entre los asistentes, a veces en un sentido absolutamente inusitado. ¿Cómo es posible que esto suceda en unos pocos días, a lo sumo semanas, cuando a menudo en el centro educativo pasan meses y aun años sin que ocurra algo sustancial en este terreno?

Pues bien, a poco que nos acerquemos a este tipo de experiencias en Aulas de naturaleza, Centros de Educación Ambiental, Campos de Aprendizaje, Colonias, Programas de Recuperación del Patrimonio, etc., nos daremos cuenta de que constituyen, si están bien organizados, un excelente ejercicio de simulación cuyos elementos sobrepasan de lejos los que se pueden recrear en un momento dado en el aula o en el centro. Las vivencias personales, los dilemas, la investigación, la reflexión y el análisis, la toma de decisiones, el ejercicio de roles, se combinan de mil formas distintas a lo largo de unos pocos días. Y el lo, generalmente y salvo algunos casos fallidos, que también los hay, con el refuerzo de los elementos placenteros que generalmente aparecen asociados a los anteriores (lugar, perfil asociado a los monitores y monitoras, libertad...). El resultado suele ser, como decíamos extraordinario, en el proceso de clarificación e internalización de nuevos valores y

⁵⁶ Temas Transversales y Desarrollo Curricular». MEC (1993).

actitudes, por lo que estas experiencias bien pueden ser consideradas como estrategias globales para la educación en valores.

De lo anterior se deduce también la importancia de que este tipo de recursos se vinculen más directamente al sistema educativo y al currículum en general, que pueden verse muy beneficiados a medio plazo.

Los criterios para la enseñanza de valores estarán en función del grado de desarrollo de nuestros alumnos y alumnas, atendiendo fundamentalmente a su dependencia o independencia moral. Así, comenzando por los moralmente dependientes, que corresponden a la etapa de enseñanza primaria, habría cuatro criterios fundamentales:

- la inculcación de valores sociales y ambientales positivos
- la adquisición de un sistema ético básico de amor y justicia
- la ayuda para hacer frente a las propias necesidades
- el fomento de la autonomía moral

Entre las estrategias más interesantes, además de la inculcación positiva, la interacción en pequeños grupos de debate, el aprendizaje basado en actividades prácticas o la modificación de conducta son especialmente adecuadas, sin olvidar el carácter de modelo o referencia que el educador o educadora representará en todo momento.

Algunos ejercicios interesantes han sido recomendados desde el PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental) de la UNESCO (Caduto, 1985), como el que se describe a continuación, relativo a los medios de transporte.

Medios de transporte

(Fuente: Caduto, 1992)

Concepto: es posible disminuir en gran medida el consumo de energía mediante simples cambios en los hábitos de transporte.

Objetivo: organizar y analizar la información concerniente al uso de turismos en la comunidad; investigar formas alternativas de uso menos contaminante de los vehículos a motor.

Estrategia: educación integral, desarrollo moral, aprendizaje basado en actividades prácticas.

Ejercicio:

1. Dividir la clase en cuatro equipos. Clasificar la cantidad y tamaño de coches, autobuses y Motocicletas que pasan cerca del centro educativo, y cuantas personas van en cada uno. La información se clasificará en: coches grandes y pequeños, autobuses y número de pasajeros en cada uno. Todos los equipos utilizarán la misma notación: PI (coche pequeño con sólo el conductor); P3 (coche pequeño con conductor y dos pasajeros); AV (autobús vacío o casi vacío); AM (autobús medio lleno); AC (autobús completo), etc.
2. Para que los datos sean más precisos deberá tenerse en cuenta la hora y el día de la semana en que se realiza el muestreo.
3. Antes de realizar la clasificación de los datos, todos los participantes deberán ponerse de acuerdo sobre la notación a utilizar en la clasificación, y en la manera de juzgar la cantidad de pasajeros de un autobús o un coche.
4. Una vez recogida la información, los participantes deberán distribuirla en nueve hojas diferentes, por ejemplo:
a) viernes 9:30-9:50, b) viernes 10:45-11:10, c) viernes 12:30-12:50, d) lunes 9:30-9:50, e) lunes 10:45-11:10, f) lunes 12:30-12:50, g) martes 9:30-9:50, h) martes 10:45-11:10, i) martes 12:30-12:50
5. El día que se vayan a organizar los datos, se divide la clase en nueve grupos, cada uno de los cuales rellenan una hoja tipo con los datos de cada clasificación realizada. El total debe ser idéntico al número total de vehículos listados. Cuando cada grupo termine de contar y verificar los datos, los totales parciales se pueden ir apuntando para calcular los totales definitivos.

Cuestiones para el debate:

1. ¿Qué conclusiones sacas de la forma en que las personas utilizan los vehículos?
2. ¿Qué medidas sugieres para utilizar coches o autobuses de forma que se ahorre energía?
3. ¿Tuviste algún problema al recoger los datos? Si es así, ¿podrías sugerir cómo se podría mejorar la actividad?
4. ¿Cómo reaccionaba la gente al verte recoger los datos?

El ejercicio puede continuarse planteando un dilema:

Debido a la contaminación del aire y a los atascos de tráfico originados por la enorme cantidad de vehículos a motor, el gobierno va a tomar medidas para el uso de estos vehículos. Una de las posibilidades es aumentar la distancia mínima exigible del colegio a casa para utilizar el servicio de autobús escolar, de tal manera que, si se aprueba esta medida, una tercera parte de los alumnos y alumnas que utilizan el servicio tendrán que ir andando. Los alumnos y alumnas deberán votar si están a favor o en contra de la medida, beneficios y perjuicios, posibles alternativas, efectividad, etc.

El dilema se debe acompañar de unas cuestiones para el debate, sobre implicaciones de la medida, beneficios y perjuicios, posibles alternativas, efectividad, etc.

En el caso de escolares moralmente autónomos (nivel de secundaria), los criterios básicos se referirán a:

- el carácter de catalizador del profesor o profesora hacia sus alumnos y alumnas respecto de sus valores ambientales y sociales
- la ayuda hacia la comparación de los valores personales con aquellos que sean más beneficiosos para la sociedad y el medio ambiente

En cuanto a las estrategias, la clasificación de valores adquiere una mayor relevancia, además de todas las demás, que por supuesto pueden seguir aplicándose, junto con estrategias adicionales.

Veamos un ejercicio relativo al estilo de vida y el medio ambiente, tomado también del PIEA:

<p style="text-align: center;">Estilo de vida y medio ambiente (Fuente: Caduto, 1992)</p> <p>Concepto: algunos bienes que se consideran importantes para vivir cómodamente, son menos necesarios que otros si se tienen en cuenta las consecuencias sobre el medio ambiente.</p> <p>Objetivo: ayudar a los alumnos y alumnas a reflexionar acerca de lo que necesitan para vivir bien y valorar mejor los bienes materiales.</p> <p>Estrategia: educación integral.</p> <p>Ejercicio:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Distribuir copias del cuadro elaborado al efecto, y pedir a los participantes que lo rellenen individualmente.2. Dividir la clase en grupos. Cada grupo deberá construir una lista de cosas necesarias para vivir bien. Señalar cada objeto de la lista que el grupo estaría dispuesto a dejar. <p>Cuestiones a debatir.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué objetos aparecen más frecuentemente en la lista, como esenciales para vivir bien?2. ¿Qué razones tienen los alumnos y alumnas para encontrar estas cosas como necesarias?3. ¿Por qué están dispuestos a dejar alguna de ellas?4. ¿Creen que la lista de cosas para vivir bien sería igual en otras culturas? ¿Por qué?5. ¿En qué grado contribuiría la lista al deterioro de los recursos naturales? <p>El ejercicio puede completarse recortando fotografías de objetos valorados como esenciales, colocándolos en un mural sobre el que se haría una selección comentada de objetos prioritarios.</p>

En cualquier caso, tanto para la enseñanza de valores en general, como de valores ambientales en particular, no es ni necesario ni conveniente limitarnos al uso de una o unas determinadas estrategias, como las expuestas hasta aquí, sino tender a una cierta combinación de todas ellas, e incluso a investigar por nosotros mismos en la búsqueda de opciones nuevas, o adaptaciones de las que ya conocemos, en función de las características del centro educativo y de los elementos que lo integran, comenzando por la personalidad de nuestros alumnos y alumnas.

EDUCACIÓN EN VALORES Y DIVERSIDAD.

DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y DIVERSIDAD CULTURAL

En relación con lo anterior cobra especial importancia la cuestión de la diversidad, para cuya atención la educación en valores es instrumento básico, pues no en vano es el sistema de valores, apoyado en creencias y generador de actitudes, lo que confiere el carácter diverso a los seres humanos, de lo que se deduce, en primer lugar, la necesidad de conocer los valores (o al menos una aproximación) que subyacen al comportamiento de nuestros alumnos y alumnas. En el mismo sentido, es importante conocer las presiones a que están

sometidos, o efectos que sobre ellos y ellas tienen otros elementos ambientales de su entorno próximo.

Existen unos valores que están directamente asociados a la diversidad, y que es importante tener en cuenta, tanto en un sentido, en cierto modo, preventivo de educación integral, como de intervención educativa en aquellos contextos que, por sus especiales características socioculturales, así lo requieren. En cualquier caso, algunos valores interesantes serían:

- ver a los demás como iguales
- ser conscientes de cómo nuestras acciones afectan a los otros
- desear ser más sanos en nuestras relaciones
- tener en cuenta los sentimientos de las demás personas
- asumir progresivamente la culturalidad como un valor en sí mismo

Hay, por otra parte, una relación entre la diversidad biológica y la diversidad cultural, que puede ser interesante resaltar, siquiera brevemente. Algunos opinan, incluso, que la posibilidad de bioconservación del planeta dependerá de la conservación de la diversidad cultural. En cualquier caso, aún estamos lejos de comprender el papel que juega la diversidad en nuestro mundo, tanto en la naturaleza, como en nuestra cultura y economía (Aparisi y otros, 1993).

En efecto, si la diversidad biológica viene determinada por el legado informativo y adaptativo de las diferentes especies, como una suerte de aprendizaje desarrollado durante miles y millones de años, y recogido en su código genético, la diversidad cultural responde, también, al desarrollo de determinadas formas de vida humana, basadas en un aprendizaje permanente en interacción con el medio, y a unos conocimientos celosamente conservados en cada cultura. De ahí que las culturas no se impongan tan fácilmente, y las formas culturales dominadas persistan transformadas en los intersticios sociales, en la porosidad de la tessitura social, y también que podamos observar formas culturales en coexistencia conflictiva, pero productiva (González, 1994).

Por otra parte, si aceptamos la necesidad de integrar la educación en su medio sacionatural, y recordamos los principios básicos de la ciencia ecológica, una educación así concebida conducirá también a modelos de territorialización educativa, en función de las características propias de una región o comunidad. De ahí que la realidad (contexto ecológico) en la que se ubica la escuela, sirva de inspiración del proyecto educativo y curricular (Colom, 1990).

La diversidad cultural es, por lo tanto, un valor en sí mismo. Es necesario y urgente transmitir a los alumnos y alumnas el reconocimiento de ese valor, como un valor moral pero también ambiental, pues si las culturas son respuestas adaptativas al medio ambiente, no será posible la solución de la crisis ambiental sin la aceptación de las diferencias, y aún más: sin la consideración de estas diferencias como manifestaciones positivas de nuestra potencialidad como especie.

Pardo Díaz, Alberto (1995), La educación ambiental como respuesta. Valores ambientales, 2ª ed., España: HORSORI p.p. 15 – 21, 37 – 40, 105 - 113

Coordinación:

Mtra. Graciela Isabel Ochoa Buenrostro, Asesora Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.

Lic. Ma. Antonieta García Lascurain, Directora de la Fundación para la Cultura del Maestro.

Responsables:

Profra. Dalila Pérez Cen, Sección 25, Quintana Roo.

Dra. María Consuelo Gómez Manzano, Sección 33, Yucatán.

Auxiliares:

Mariana Ramos Ballesteros, Fundación para la Cultura del Maestro.

Benjamín Meléndez Zavala, Asesoría Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.

Sebastián Rueda Fujiwara, Asesoría Técnico Pedagógica del CEN del SNTE.