



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LICENCIATURA EN CIENCIAS AMBIENTALES

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN
ECOSISTEMAS

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TALLER
INFANTIL ¿DÓNDE VIVO? EN SIETE COMUNIDADES
RURALES DE LA CIÉNEGA DE CHAPALA, MÉXICO:
*APORTES PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL
PARTICIPATIVA*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS AMBIENTALES

P R E S E N T A

ELISA MARÍA GARCÍA CALLEJA

DIRECTORA DE TESIS: MAESTRA EN CIENCIAS, TAMARA ORTIZ ÁVILA

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO, 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LICENCIATURA EN CIENCIAS AMBIENTALES

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN
ECOSISTEMAS

DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TALLER
INFANTIL ¿DÓNDE VIVO? EN SIETE COMUNIDADES
RURALES DE LA CIÉNEGA DE CHAPALA, MÉXICO:
*APORTES PARA UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL
PARTICIPATIVA*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN CIENCIAS AMBIENTALES

P R E S E N T A

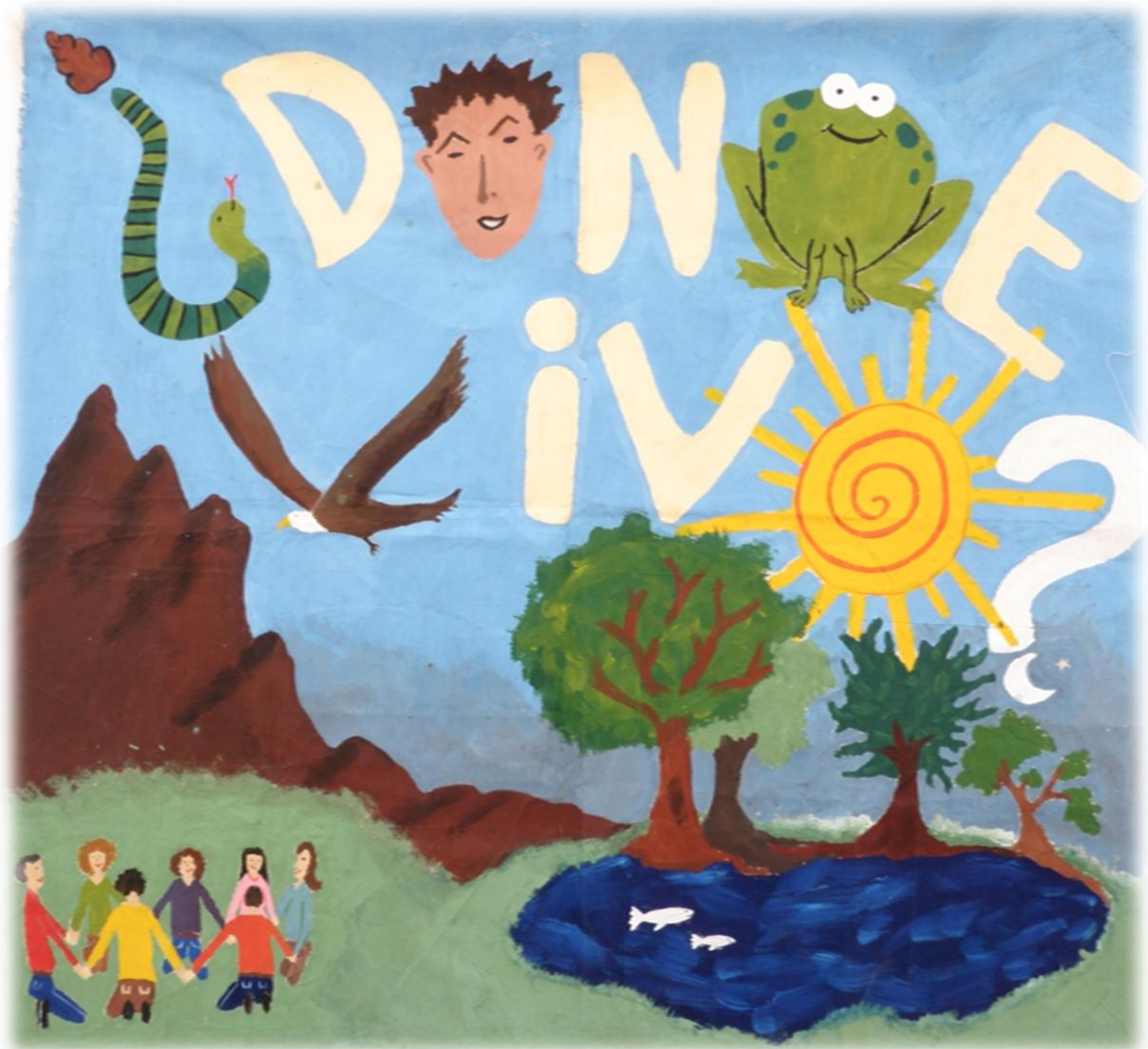
ELISA MARÍA GARCÍA CALLEJA

DIRECTORA DE TESIS: MAESTRA EN CIENCIAS, TAMARA ORTIZ ÁVILA

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO, 2013

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TALLER
INFANTIL ¿DÓNDE VIVO? EN SIETE COMUNIDADES RURALES
DE LA CIÉNEGA DE CHAPALA, MÉXICO: APORTES PARA
UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARTICIPATIVA**



ELISA MARÍA GARCÍA CALLEJA

ASESORA: M. EN C. TAMARA ORTIZ ÁVILA



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA
SECRETARÍA GENERAL
SERVICIOS ESCOLARES

DR. ISIDRO ÁVILA MARTÍNEZ
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR, UNAM
PRESENTE.

Por medio de la presente me permito informar a usted que la Licenciatura en Ciencias Ambientales, el día 17 de octubre del 2012, acordó poner a su consideración el siguiente jurado para el Examen Profesional de la alumna **ELISA MARÍA GARCÍA CALLEJA** con número de cuenta **408093853**, con la tesis titulada: "Diseño, Implementación y Evaluación del Taller infantil ¿Dónde vivo? En siete comunidades Rurales de la Ciénega de Chapala, México: Aportes para una educación ambiental participativa" bajo la dirección de la Tutora.- M. en C. Tamara Ortiz Ávila.

Presidente:	Dra. Alicia Castillo Álvarez
Vocal:	Mtra. Bodil Andrade Frich
Secretario:	M. en C. Tamara Ortiz Ávila
Suplente:	Dr. Andrés Camou Guerrero
Suplente:	Dra. Juliana Mercon

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente
"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"
Morelia, Michoacán a, 8 de febrero del 2013.

DRA. EK DEL VAL DE GORTARI
COORDINADORA

CAMPUS MORELIA

Apartado Postal 27-3 (Santa Ma. De Guad.) 58090, Morelia, Michoacán
Antigua Carretera a Pátzcuaro N° 8701, Col. Ex Hacienda de San José de la Huerta
58190, Morelia, Michoacán, México. Tel: (443)322.38.05 y (55)56.23.28.05
www.enesmorelia.unam.mx

RECONOCIMIENTOS:

Quiero reconocer el apoyo de la Licenciatura en Ciencias Ambientales de la UNAM, que me ha brindado la oportunidad de llegar hasta este punto y culminar este proceso tan importante en la vida.

Quiero también reconocer y agradecer al proyecto de la Caravana Cultural de ECA A.C. que me abrió las puertas para desarrollar mi propuesta y que en todo momento apoyaron su realización, lo cual hizo posible todos los aprendizajes que giran en torno a este trabajo y que permearon mi vida personal.

Aprecio mucho a mis maestros que han guiado mis pasos a lo largo del proceso universitario, sobre todo a Alejandro Casas, Victor Toledo, Andrés Camou, Alicia Castillo, Patricia Ávila, Horacio Paz, Eduardo García, Patricia Balvanera, Manuel Mass, Beatriz de la Tejera, Omar Macera y Felipe García, que fueron indispensables para que este trabajo fuera posible, al haberme brindado las bases teóricas y la capacidad de análisis crítico.

También quiero valorar el apoyo, el tiempo y los aprendizajes que me han proporcionado los miembros del jurado para el Examen Profesional, quienes sin su apoyo y colaboración esto no sería lo mismo. Gracias a Tamara Ortíz, Alicia Castillo, Andrés Camou, Bodil Andrade y Juliana Mercon. Así mismo, estimo de manera particular el apoyo continuo y clarificador de mis asesores cercanos, Tamara Ortíz y Hernán García.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en particular a:

Víctor Poux: Por ser quien, en todo el proceso, estuvo ahí, junto a mí, apoyando, aguantando, sin bajar la guardia y cuando digo a lo largo de todo el proceso, es porque realmente desde que diseñé los talleres no se separó de mi, inclusive me acompañó a la impartición de algunos y me soportó con todo su cariño y entusiasmo, en el proceso creativo, emotivo y fluctuante del análisis y evaluación del proyecto, hasta ver ahora su culminación y la posibilidad de pasar a una nueva etapa.

Hernán García: Porque sin importar mi estado de ánimo y mis avances, siempre estuvo al pendiente de mi proceso, escuchando y aportando desde su experiencia, creyendo en mí y motivándome. Agradezco que haya creído desde el inicio en mi propuesta y haya sido el primero en reconocer los logros. Es quien, en mis momentos de crisis más difíciles, me subió el ánimo y me hizo ver el final del laberinto, gracias a él puedo decir que estoy donde estoy, que este es una nueva etapa superada.

Azálea Calleja: Por ser mi real inspiración, mi soporte y mi luz en momentos de obscuridad. Gracias a ella me esforcé en cada momento para finalizar este proceso y supe que estaría respaldada para cualquiera que fuera mi decisión y camino. Agradezco el apoyo que sentí en todo momento y la gran empatía de su parte.

Sofía García- Por haberme apoyado en uno de los momentos más difíciles de todo el proceso con esa fe tan sincera puesta en mí y por la ayuda en una de las partes más tediosas del documento, al pasar los cuentos de los y las niñas de las comunidades con su gran agilidad.

Agradezco a Tamara Ortiz por ser quien, desde hace tiempo, ha inspirado todo mi proceso de búsqueda y acción en el tema de participación, desarrollo comunitario y educación ambiental. Aprecio los momentos de discusión y reflexión que me han dado luz para enriquecer mi camino. Quiero agradecer el apoyo, disposición, la paciencia que me tuvieron, así como la presencia y tiempo otorgado de mis sinodales: Juliana Mercón, Bodil Andrade, Andrés Camou y Alicia Castillo. Que sin ellos este producto no hubiera podido ser posible.

Quiero agradecer a la Familia Poux-Guilhem en Francia, por haberme apoyado desde la lejanía, interesarse siempre sobre mi proyecto, haberme hospedado durante la etapa final del proceso y haber incentivado mi trabajo.

Quiero agradecer también a aquellos que me alojaron en su casa para hacer posible todo este proceso y que me permitieron desde un cálido hogar lograr culminar esta etapa: Luise Enkerline,

Tamara y Andrés, Azálea y Hernán, Susana D'acosta, Aurora y Clara y a las señoras que nos prestaron su casa en el proceso de la Caravana Cultural.

Agradezco con mucho cariño a los que me acompañaron a lo largo de la Caravana Cultural, recorriendo comunidades, aprendiendo de nosotros, de nuestra convivencia y de los niños. En especial a aquellos que me apoyaron de voluntarios en mis talleres: Beto Castel, Victor Poux, Eduviel, y a los que aligeraron la carga en el trayecto: Sofía García, Mintzi, Gemma Limón, Alejandra y Fabián. Así como a los coordinadores de la Caravana Cultural por creer en mi proyecto y apoyar en todo momento de complicaciones.

Y cómo olvidar a todos los niños y las niñas que participaron en mi taller y que me hicieron crecer y aprender tanto sobre las relaciones humanas, el aprendizaje y la enseñanza.

Este trabajo está dedicado a los amores de mi vida. Mi gente querida que solo con su presencia y cercanía me apoyaron en este largo trayecto. Mi gente querida que sin importar la situación, siempre creyó en mí, me incentivó, me levantó del hoyo cuando sentí que me hundía y me cuestionó con sabiduría y delicadeza para hacerme crecer. A todo aquel que me levantó el ánimo, me abrió las puertas de su casa, me contribuyó con algún libro, un artículo, una opinión o inclusive una simple caricia de apoyo.

Este trabajo también está dedicado a todos aquellos que no se han rendido en la vida, a todos los que aún creen en la gente, en la colectividad, en los cambios, en la lucha, en la transformación. Aquellos que todavía creen posible un cambio social y ecológico y, aunque a veces duden, siempre están ahí con sus voces en alto, contribuyendo en algún pequeño rincón, con su acción y su palabra, con su sensibilidad, sus esperanzas y utopías que contagian.

Dedicado también a todos los niños de nuestro mundo, porque son ellos nuestra inspiración, nuestro por qué seguir adelante y luchar por este mundo, son también quienes nos contagian la alegría, su sencillez, su gran capacidad de aprender y, son, quienes nos reflejan, para darnos la oportunidad de aprender y crecer. No puedo decir que ha sido un regocijo toda esta experiencia pero sí, como dicen los que afortunadamente ya pasaron por aquí, que: de estos momentos y logros uno aprende infinitamente.

“Existir humanamente es transformar el mundo”

Paulo Freire

A Zali Calleja

ÍNDICE

I.	RESUMEN.....	17
II.	INTRODUCCIÓN	18
III.	ANTECEDENTES.....	21
IV.	JUSTIFICACIÓN	25
V.	OBJETIVOS DEL TRABAJO	28
VI.	MARCO TEÓRICO	30
	1. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	30
	i. LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL GLOBAL.....	30
	ii. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	32
	iii. CONTEXTO HISTÓRICO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL	35
	iv. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN AMÉRICA LATINA	39
	v. CORRIENTES, MODALIDADES Y ESTILOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	42
	vi. PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	49
	2. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	54
	i. BASES BIOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE	54
	ii. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS MENTALES DEL NIÑO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, EN PIAGET	56
	iii. EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DEL APRENDIZAJE EN VYGOTZKY.....	59
	iv. EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CONVENCIONAL	61
	v. EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA Y APORTES EN EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE	64
	vi. EL JUEGO COMO RECURSOS EDUCATIVO.....	65
	3. EDUCACIÓN DIALÓGICA Y PARTICIPACIÓN	71
	i. LA EDUCACIÓN DIALÓGICA Y TRANSFORMACIÓN EN FREIRE	71
	ii. LA PARTICIPACIÓN COMO PROCESO SOCIAL EN EL CONTEXTO DIALÓGICO	73
	iii. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO DERECHO Y ESTRATEGIA EDUCATIVA.....	74
	iv. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS E INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.....	76
	v. APORTES ESPECÍFICOS DEL DIAGNÓSTICO RURAL PARTICIPATIVO	80

vi.	EL TALLER COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA	83
VII.	CONTEXTO SOCIO-AMBIENTAL	85
1.	DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA	85
2.	IMPORTANCIA ECOLÓGICA	86
3.	SITUACIÓN SOCIO-CULTURAL	89
4.	PROBLEMÁTICA AMBIENTAL DE LA CIÉNEGA DE CHAPALA	91
VIII.	PROPUESTA METODOLÓGICA.....	95
1.	DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DEL TALLER ¿DÓNDE VIVO?.....	95
2.	DISEÑO DEL TALLER POR EJES TEMÁTICOS.....	98
	i. LA PROPUESTA DEL TALLER	98
	ii. DESCRIPCIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS VERTICALES.....	99
3.	ETAPAS DEL TALLER	100
	i. ETAPA 1.....	101
	ii. ETAPA 2.....	102
	iii. EVALUACIÓN INTERMEDIA.....	104
4.	DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN.....	105
	i. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS POR EJE TEMÁTICO	105
	ii. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	113
	iii. MATERIALES UTILIZADOS EN EL TALLER.....	116
IX.	IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y RESULTADOS	118
1.	DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EL CONTEXTO COMUNITARIO	120
	i. DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO POR COMUNIDAD	120
	ii. OBSERVACIONES DEL CONTEXTO ESCOLAR	123
2.	IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA	126
	i. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL PRIMER EJE	127
	ii. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL SEGUNDO EJE	143
	iii. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL TERCER EJE	165
	iv. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	185

X.	<i>DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	194
XI.	<i>CONCLUSIONES</i>	198
XII.	<i>APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL RURAL</i>	203
	1. <i>SUGERENCIAS Y REFLEXIONES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO</i>	206
	2. <i>CONSIDERACIONES FINALES</i>	208
XIII.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	209
XIV.	<i>ANEXOS</i>	220
	1. <i>UBICACIÓN DEL LAGO DE CHAPALA Y LAS COMUNIDADES</i>	220
	2. <i>CORRIENTES DE LE EDUCACIÓN AMBIENTAL</i>	221
	3. <i>TABLA DEMOGRÁFICA Y DE MARGINACIÓN EN LAS COMUNIDADES</i>	225
	4. <i>TABLA DE COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS Y ASISTENCIA EN LOS TALLERES</i>	226
	5. <i>FICHA OPERATIVA DEL TALLER ¿DÓNDE VIVO?</i>	227
	6. <i>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DIARIA</i>	233
	7. <i>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN POR ACTIVIDAD E INSTRUMENTO</i>	234
	8. <i>REGISTRO FOTOGRÁFICO DE LOS MAPAS COMUNITARIOS</i>	235
	9. <i>FINALES DE CUENTOS POR COMUNIDAD</i>	239

I. RESUMEN

Este trabajo genera aportes prácticos y metodológicos dentro del ámbito de la educación ambiental participativa para niños y niñas de comunidades rurales de México. Se diseñó una metodología innovadora denominada “Diagnóstico Ambiental Participativo Infantil” basada en diferentes herramientas pedagógicas, lúdicas y participativas, enfocadas al análisis crítico del entorno de los niños; la comprensión de la problemática ambiental que les rodea; el desarrollo de procesos de participación infantil en el contexto comunitario; así como la generación de algunas propuestas creativas para la apropiación y mejora de su entorno. El trabajo se desarrolló en el contexto de la Caravana Cultural promovida por una Asociación Civil en el estado de Michoacán, México. Los resultados obtenidos del análisis y la evaluación del diseño, la aplicación y los resultados de la metodología educativa, muestran que este taller permitió crear espacios para el inicio de procesos de participación infantil promoviendo el empoderamiento de los niños como sujetos en su comunidad y contribuyó a reforzar el vínculo y conocimiento que tienen los niños sobre su entorno al favorecer iniciativas para generar soluciones ante las problemáticas que les rodean.



Niño junto a la manta del Taller ¿Dónde vivo?

II. INTRODUCCIÓN

Este trabajo comprende el desarrollo, sustento, implementación y evaluación de una propuesta metodológica de “Diagnóstico Ambiental Participativo”, diseñada para impartir talleres con niños de comunidades rurales de una zona lacustre del estado de Michoacán, en el contexto de un programa específico de promoción de la cultura ambiental, llevado a cabo por la asociación civil Espacio para la Cultura Ambiental.

Esta propuesta de “Diagnóstico Ambiental Participativo” expresada a través de un taller de tres días de trabajo, permite analizar la situación socioambiental de cada comunidad desde la mirada de los niños y las niñas, y proponer además, desde ellos mismos, mecanismos de acción para la resolución de las problemáticas ambientales locales. Para ello se integraron elementos metodológicos del “Diagnóstico Rural Participativo”, así como elementos pedagógicos de teorías como la “Educación Dialógica” de Freire, “el desarrollo mental del niño” de Piaget y el “aprendizaje en el contexto histórico-cultural” de Vygotsky, entre otros.

El presente documento sistematiza la experiencia llevada a cabo en siete comunidades michoacanas de la región de la Ciénega de Chapala, en las cuales se implementó el taller y metodología propuesta, realizando un análisis tanto del diseño metodológico, como de su aplicación y resultados, para identificar el alcance obtenido con respecto a los objetivos definidos en este taller.

Se plantean por un lado propuestas de mejora a la metodología en su aplicación futura y por otro, una serie de reflexiones, aprendizajes y retos, con el fin de contribuir a la discusión y praxis en el campo de la educación ambiental.

En el desarrollo del proyecto, la primera etapa fue la definición del objetivo y de las estrategias para la sistematización y análisis de una metodología específica de diagnóstico ambiental participativo infantil.

La segunda etapa fue la adquisición de la teoría necesaria para sustentar el diseño y aplicación de dicha metodología. Los siguientes procesos fueron: el diseño y definición de objetivos e instrumentos de ésta; su implementación y evaluación.

En el primer apartado del documento se integran los primeros cinco capítulos relacionados con la presentación del trabajo, las bases metodológicas, los objetivos y metas, así como el proyecto dentro del cual se enmarca, que genera tanto limitantes logísticos como oportunidades de acción.

En el capítulo sexto, se hace una amplia exposición sobre las bases teóricas que sustentan la metodología, en los campos de la educación ambiental, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque dialógico-participativo, con un énfasis especial en la educación infantil.

El capítulo séptimo detalla el contexto socio-ambiental en el cual se trabajó, que contempla una visión geográfica y ecológica del lugar, sus problemáticas socio-ambientales y ciertos aspectos socio-culturales de la región. Todo ello para explicar la adaptación del taller a las situaciones específicas de la región.

El siguiente capítulo describe el diseño de la propuesta metodológica, se presenta la estructura del taller, los tres ejes temáticos que la componen y sus etapas, así como la descripción de los instrumentos metodológicos y de evaluación que fueron diseñados e implementados.

En el noveno capítulo, se presenta la descripción del contexto escolar y las condiciones comunitarias en las que se trabajó, así como la sistematización y el análisis de los resultados obtenidos de los siete talleres realizados con los niños, detallando, a través de imágenes y gráficos, los pormenores de todas las acciones realizadas y sus alcances.

Por último, en las conclusiones se analiza el alcance de la metodología, se exponen propuestas a futuro, así como aportes y aprendizajes al ámbito de la educación ambiental.

Esta metodología, debido a las limitaciones de tiempo disponible para realizar los talleres en cada comunidad, no pretendió resolver las problemáticas ambientales de las comunidades donde se implementó el taller, pero procuró iniciar procesos de participación infantil y comunitaria, detonar una visión crítica y generar procesos de relación más armónica, respetuosa y cooperativa entre los participantes.

El enfoque del taller propició en la mayoría de los niños y niñas el desarrollo de una visión analítica de su entorno y de las relaciones socio-ambientales a nivel local, así como un conocimiento más amplio sobre las problemáticas locales, sus causas y consecuencias, desarrollando la capacidad de generar e implementar propuestas colectivas para mejorar su ambiente.



Niñ@s observando los pelícanos. Recorrido por el Lago de Chapala con el grupo de Puerto de León.

III. ANTECEDENTES

ESPACIO PARA LA CULTURA AMBIENTAL Y CARAVANA CULTURAL

El taller de “Diagnóstico Ambiental Participativo” *¿Dónde Vivo?* formó parte del proyecto “Caravana Cultural”, una de las estrategias de la asociación civil Espacio para la Cultura Ambiental (ECA A.C)¹ para promover la cultura ambiental. Esta asociación civil está conformada por un grupo interdisciplinario que busca promover la cultura ambiental a través de la reflexión y expresión de otras formas de relaciones sociales con el medio ambiente, a favor de una mejor calidad de vida. Su universo de trabajo se desarrolla en comunidades rurales y urbanas, indígenas y mestizas de Michoacán, con mujeres y hombres de todas las edades (ECA A.C, 2011).

La *Caravana Cultural* es “un equipamiento itinerante conformado por un grupo interdisciplinario de jóvenes², cuyo objetivo es generar y promover espacios para la cultura ambiental en las diferentes regiones de importancia ecológica del Estado de Michoacán” (ECA A.C, 2011). Se motiva el fortalecimiento de las relaciones sustentables con el medio ambiente a través de talleres³ y actividades artístico-culturales en cada comunidad, promoviendo en el respeto, el reconocimiento y un buen manejo del medio ambiente. Para este proyecto, el arte, las actividades lúdicas, la participación comunitaria y la promoción de valores, son el vehículo para trabajar en torno a una sociedad sustentable.

La Caravana Cultural ha estado trabajando desde el 2008 en distintas comunidades del estado de Michoacán, desde la costa hasta la sierra, escogiendo las comunidades de trabajo

¹ Espacio para la Cultura Ambiental (ECA A.C.) www.eca.org.mx

² Coordinadores, talleristas y voluntarios provenientes de diversas disciplinas.

³ Los talleres educativos son una parte esencial de la Caravana Cultural, ya que a través de ellos hay una incidencia más directa en los habitantes de las comunidades visitadas, al transmitir el mensaje de una manera dinámica, lúdica y participativa.

bajo el criterio de marginación e importancia ecológica.⁴ El trabajo con niños lo lleva a cabo mediante un convenio con las escuelas públicas de la localidad. Éstas prestan sus instalaciones durante una semana en la cual se hace una pausa a las clases, para poder realizar los diversos talleres y asegurar la presencia de los infantes. El apoyo que brindan las escuelas es primordial para poder ejecutar el programa y tener buenos resultados.

La Caravana Cultural hace trabajo de campo durante 3 meses cada semestre, abarcando distintos pueblos y rancherías e interviene una semana en cada comunidad con una serie de eventos y actividades educativas, artísticas y culturales organizadas para cada día. Por ello, una condición importante para el diseño del taller es que debe plantearse para niños de primaria y en función de los horarios ya establecidos.

Los talleres se implementan un total de tres días (de miércoles a viernes) con horario de 8:00 am a 12:30 pm⁵ utilizando un día previo para la presentación del proyecto y el equipo, y uno después del taller (el sábado) para la presentación de los resultados hechos por los niños a toda la comunidad.

En esta ocasión se trabajó con comunidades aledañas al lago de Chapala, por ser una región que cumple con el criterio anteriormente mencionado, altos índices de pobreza y un fuerte deterioro ambiental, debido al impacto de diversas actividades humanas⁶, lo cual ha repercutido en la economía de la región y en la salud de los habitantes. A esta Caravana se le denominó “Caravana Cultural Pelicano Borregón” por ser el pelicano Borregón una especie carismática y clave para el ecosistema, que permite ser una especie bandera para el cuidado de la Ciénega de Chapala.

El equipo de la Caravana hizo su intervención en las escuelas primarias de siete comunidades rurales aledañas al Lago de Chapala en su parte colindante con Michoacán, estas son: Puerto de León, La Palma, Petatán, Callejón de la Calera, Palo Alto, Cojumatlán y

⁴ La Caravana Cultural ha trabajado en 4 regiones del estado: la región Sierra Costa, el oriente de Michoacán, en la Tierra Caliente y en la Cuenca del lago de Chapala.

⁵ El tiempo de trabajo por día es de 4 horas, el tiempo total del taller es de 12 horas.

⁶ Véase Capítulo de Contaminación

San Isidro⁷. En la primaria de cada localidad se impartieron los siguientes talleres para niños:

1) Taller *“Mi casa es tu casa”*; 2) taller de artes plásticas *“Pintando un mejor entorno”*; 3) taller de fotografía digital *“Miradas desde la vida cotidiana”*; 4) taller de diagnóstico ambiental participativo *“¿Dónde vivo?”*; 5) taller de Teatro *“Creando un ambiente protector”* y 6) taller de música *“Iniciación musical, música y baile tradicional”*.

Para jóvenes y adultos se impartieron dos talleres, para los jóvenes: *“Este soy yo, esta es mi comunidad”* y para los adultos: *“Reconociendo mi Laguna”*.



Equipo de la Caravana Cultural Pelicano Borregón

Cada uno de los talleres debió promover valores de respeto y cuidado del entorno ambiental y cultural, mediante un enfoque lúdico y participativo. Para que acepten un taller dentro del proyecto⁸, es necesario proponer un tema y una metodología novedosa que incorpore las metas y principios de trabajo de ECA A.C. (ECA A.C, 2011):

- ECA A.C. busca que la interdisciplina, la pluralidad, la diversidad cultural y el beneficio socio-ambiental sean el esquema de trabajo.

⁷ Ver Anexo 1 *“Ubicación de las localidades en Michoacán”*

⁸ Cualquier persona puede presentar una propuesta de Taller siempre y cuando maneje la temática ambiental y aspectos artísticos.

- ECA A.C. promueve la participación de todos los miembros de la comunidad, lo que incluye a niños, niñas, jóvenes, adultos y ancianos alrededor de todos sus proyectos.
- ECA A.C. cree y promueve cuatro valores fundamentales: el respeto, el compromiso, la empatía y la humildad entre sus colaboradores y con las comunidades con las que trabaja.
- ECA A.C trabaja a favor de la conservación ambiental y el manejo adecuado de los recursos naturales.
- ECA A.C. busca y promueve la cooperación internacional, nacional y local para garantizar y fortalecer los derechos universales de todos los seres humanos.

Además, la propuesta metodológica debe incorporar los objetivos específicos de la Caravana Cultural, los cuales van en función del contexto y las necesidades de una región; en este caso los objetivos planteados por la Caravana Cultural Pelicano Borregón realizada en el periodo escolar de febrero a junio del 2011, fueron los siguientes:

- Diseñar una propuesta de intervención educativa, artística y cultural con una visión integral y enfocada a los recursos naturales para comunidades de la Región de la Ciénega de Chapala.
- Fomentar el respeto hacia la diversidad cultural, promover el trabajo cooperativo y estimular el sentido de comunidad.
- Difundir, promover y sensibilizar acerca de la importancia del entorno; recursos naturales locales, decreto de Sitio Ramsar⁹ y la importancia del pelicano Borregón.

⁹ La Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional, llamada la Convención de Ramsar, es un tratado intergubernamental que sirve de marco para la acción nacional y la cooperación internacional en pro de la conservación y el uso racional de los humedales y sus recursos. En sus inicios, la Convención tenía un énfasis sobre la conservación y el uso racional de los humedales sobre todo como hábitat para aves acuáticas. Sin embargo, con los años, la Convención ha ampliado su alcance a fin de abarcar todos los aspectos de la conservación y el uso racional de los humedales, reconociendo que los humedales son ecosistemas extremadamente importantes para la conservación de la diversidad biológica en general y el bienestar de las comunidades humanas. La Convención Ramsar estipula que “la selección de los humedales que se incluyan en la Lista deberá basarse en su importancia internacional en términos ecológicos, botánicos, zoológicos, limnológicos o hidrológicos.” Es el único tratado global relativo al medio ambiente que se ocupa de un tipo de ecosistema en particular, y los países miembros de la Convención abarcan todas las regiones geográficas del planeta. En: <http://www.semarnat.gob.mx/temas/internacional/Paginas/RAMSAR.aspx>. y <http://www.ramsar.org>.

IV. JUSTIFICACIÓN

El taller de “Diagnóstico Ambiental Participativo” para niños, llamado *¿Dónde Vivo?* nace como una respuesta a la problemática ambiental de la región de la Ciénega de Chapala del Estado de Michoacán¹⁰ y como un cuestionamiento a la manera convencional de abordar la educación y las problemáticas ambientales con los niños. En el taller se propone una estrategia participativa que, por los antecedentes mencionados anteriormente, toma en cuenta a los niños como sujetos sociales activos y se basa en sus necesidades infantiles. El proyecto “Caravana Cultural Pelicano Borregón”, fue el espacio que permitió implementar dicha propuesta.

A partir del reconocimiento a nivel internacional de una grave y creciente problemática ambiental, en cuya causalidad se consideran fundamentales las actividades humanas, se plantea la necesidad de una transformación socio-cultural que tome conciencia de la problemática y su impacto, y visualicen cambios concretos en las acciones humanas, para lo cual se requiere de intervenciones educativas adecuadas.

A nivel personal me motiva el buscar una mejora ambiental de manera colectiva y basada en el trabajo local, donde se involucren las personas de las comunidades para demandar y construir colectivamente una mejora en la calidad ambiental de su localidad, en base a sus necesidades y recursos.

Los niños y niñas son los actores sociales que en un futuro tendrán que enfrentar el mundo y sus problemas, por ello, con las herramientas adecuadas a sus procesos de cognición de acuerdo a su edad, pueden involucrarse en acciones transformadoras desde la infancia. Los niños se encuentran en una etapa de formación inicial y es en este momento cuando se

¹⁰ Véase capítulo VII.4: Problemática ambiental de la Ciénega de Chapala

puede crear y desarrollar el espíritu crítico y su autonomía moral, por lo que si los involucramos en el análisis y las alternativas de la situación ambiental en la que viven, estarán sensibilizados y preparados con herramientas que les serán útiles en el futuro cuando les toque tomar mayores decisiones.

En las últimas décadas, diversas propuestas de educación ambiental han surgido en todo el mundo (Sauvé, 2004). Sin embargo, la educación ambiental es realizada mayoritariamente con niños y niñas a nivel escolar y es generalmente insuficiente para el cambio global que se busca (González Gaudiano, 2007). Hace falta ahondar en una estrategia educativa integral y generalizada para propiciar mayor conciencia ambiental y actividades más sustentables¹¹ acordes a la particularidad de cada región.

Por lo anterior se diseñó una metodología para aplicarse en el Proyecto de la Caravana Cultural, para favorecer que los niños y niñas analizaran con nuevos ojos su entorno, reflexionaran sobre sus actos y las problemáticas ambientales, de manera que se percataran también de que sus ideas son muy importantes y pueden contribuir a mejorar su localidad y entorno.



Dinámica grupal en círculo. Puerto de León

¹¹ Es decir, actividades humanas que no dañen el medio ambiente y que tomen en cuenta las siguientes generaciones.

Al buscar antecedentes y recursos educativos para la realización de un taller educativo ambiental, corto, lúdico y participativo con niños y niñas de 9 a 10 años¹², se acudió a diversos autores, teorías y metodologías, desarrolladas más adelante en el marco teórico. Se reunieron los aportes de cada uno y se adaptaron al contexto regional e infantil para diseñar una propuesta innovadora de taller de educación ambiental infantil.

El aporte de este trabajo, es la propuesta de una metodología de diagnóstico ambiental participativo con herramientas adaptadas a la edad escolar, que busca inculcar valores de respeto a los demás seres vivos y permite: escuchar a niños y niñas; facilitar la comprensión de su realidad y la reflexión sobre su situación ambiental, así como la toma de decisiones para su transformación. Tomando en cuenta la forma en que los niños “aprehenden” la realidad, se desarrollaron herramientas lúdicas y participativas que contemplan la manera de ver y entender el entorno por parte de la población implicada, facilitando que la iniciativa y los cambios surjan de ellos.

¹² Que corresponde con la edad que tienen los niños en 4° de primaria, grado el cual fue asignado por la Caravana Cultural al taller ¿Dónde vivo?.

V. OBJETIVOS DEL TRABAJO

Este trabajo surge de la pregunta de investigación ¿Cómo propiciar en los niños y niñas de comunidades rurales de la Ciénega de Chapala una conciencia crítica sobre su entorno, para favorecer el desarrollo de procesos participativos e intervenir en la gestión ambiental local de una manera creativa y colectiva, dentro del programa Caravana Cultural de ECA A.C.?

Para el desarrollo de una metodología educativa que diera respuesta al planteamiento anterior, se desarrolló la siguiente hipótesis de trabajo:

La elaboración y aplicación de una propuesta de educación ambiental para niños y niñas con herramientas metodológicas a través de un enfoque participativo y lúdico que considere el análisis del entorno y la participación grupal, potenciará en éstos la comprensión de la problemática ambiental que les rodea; el desarrollo de procesos de participación infantil en el contexto comunitario; así como la generación de algunas propuestas creativas para la apropiación y mejora de su entorno.

En base a lo anterior se elaboró un taller de diagnóstico ambiental participativo infantil de tres días que se impartió en siete comunidades rurales de Michoacán. Para conocer e identificar si la metodología lograba su propósito y si era adecuada para los fines, fue necesario realizar un proceso de sistematización y evaluación tanto a nivel teórico como práctico, que definiera fortalezas y debilidades.

Este trabajo tiene el propósito de responder a los planteamientos anteriores, por lo que se presenta dicha sistematización, análisis y evaluación de la experiencia, detallando tanto el diseño de la metodología, cómo los resultados y alcances de su implementación. Así mismo pretende contribuir a la reflexión y acción del campo de la educación ambiental. En este sentido los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

❖ OBJETIVO GENERAL DEL TRABAJO

Diseñar, implementar y evaluar el diseño el taller infantil ¿Dónde vivo? impartido en siete comunidades rurales de la Ciénega de Chapala, México, con el fin de aportar elementos metodológicos en el ámbito de la educación ambiental participativa.

❖ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Diseñar un taller de educación ambiental con un enfoque participativo llamado ¿Dónde vivo? para niños de 9 a 10 años de edad de comunidades rurales de la Ciénega de Chapala.
2. Implementar el taller infantil en escuelas primarias de 7 comunidades de la región de la Ciénega de Chapala, México, como parte del proyecto de Caravana Cultural Pelicano Borregón.
3. Evaluar la metodología diseñada para el taller a partir de la percepción de los niños y la del facilitador.
4. Generar propuestas para mejorar la metodología y la aplicación del taller.
5. Aportar elementos teóricos y metodológicos para contribuir al ámbito de la reflexión y acción en la educación ambiental infantil a nivel rural.



Dinámica en el patio de la escuela con los niñ@s de Callejón de la Calera

VI. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En el marco teórico que se presenta a continuación se desglosa una serie de elementos que son importantes para la comprensión del trabajo y que además, fueron base del diseño de la metodología. Los temas y capítulos presentados obedecen a categorías distintas y de diferente peso, pero todas ellas importantes para la conformación y sustento conceptual, considerando desde elementos de educación ambiental, hasta fundamentos del taller como instrumento, pasando entre otros, por la importancia del juego y la participación en el proceso de aprendizaje.

1. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

❖ LA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL GLOBAL

Desde tiempos inmemoriales los seres humanos han transformado su entorno con el fin de satisfacer sus necesidades individuales y sociales (Maya, 1995). La historia del ser humano *“ha sido la búsqueda constante de instrumentos y formas para establecer relaciones con la naturaleza”* (Bifani, 2007:33).

La forma en que los seres humanos transforman la naturaleza es determinada por la manera en que éstos se organizan en sociedad. Esta manera de organizarse y concebir el mundo que los rodea ha sido específica de cada sociedad en un tiempo y espacio determinados y establece el modo en que se apropian, producen, circulan, transforman, consumen y excretan: productos, materiales, energía y agua, provenientes del mundo natural, a esto se le ha llamado *“metabolismo social”* (Toledo, et al., 2001).

Para Toledo et al. (2001) los seres humanos organizados en sociedad afectan y transforman la naturaleza por dos vías: al apropiarse de los elementos naturales y al excretar elementos

de la naturaleza ya socializados. Sin embargo la manera en que cada sociedad se articula y afecta a la naturaleza, ha ido variando desde la aparición de las primeras sociedades hasta la época contemporánea y se presenta con diversos grados de intensidad (Toledo, et al., 2007).

Una relación sociedad-naturaleza desequilibrada se vuelve insostenible con el tiempo provocando graves daños ecológicos y en ocasiones consecuencias irreversibles para ciertas sociedades. A nivel histórico se encuentran identificados casos en algunas culturas determinadas, en donde una relación no sustentable de éstas con la naturaleza ha generado un deterioro ambiental que ha puesto en peligro la existencia misma de la sociedad (Diamond, 2007). Algunos casos señalados por Diamond (2007) y Pointing (1992) son: la desertificación de Mesopotamia hacia el segundo milenio A.C., la deforestación de Isla de Pascua; la extinción de los Anasazi en Estados Unidos, y el abandono de algunas ciudades Mayas entre otros.

El resultado de la actual relación de nuestra sociedad con la naturaleza, bajo el modelo de desarrollo neoliberal, capitalista e industrial, ha provocado la presente crisis socioambiental¹³ que se vive en el planeta (Aledo Tur y Domínguez, 2001:67). La peculiaridad de esta crisis ambiental es que *“sin ser la primera y única que ha habido en la historia de la humanidad, podemos afirmar que su intensidad y su naturaleza holística y global no tiene precedentes. Este proceso de degradación ambiental afecta a todo el planeta”* (Aledo Tur y Domínguez, 2001:66). Las causas de la crisis y deterioro ambiental se encuentran en una multiplicidad de factores interrelacionados, sin embargo *“sus raíces hay que buscarlas en la misma concepción errónea de la relación naturaleza-hombre-sociedad”* (Jiménez Herrero, 1989: 15).

Esta problemática socioambiental es consecuencia del modelo ideológico-político-económico de nuestra sociedad; *“de la errónea intervención antrópica sobre los ecosistemas; del modelo económico-industrial, de la mitificación del consumo; de la*

¹³ “El concepto *socioambiental* enfatiza más los factores antrópicos [humanos] subyacentes al problema ambiental. De esta manera, el empleo del término socioambiental ayuda a comprender que: primero, las causas generadoras de los problemas ambientales son siempre sociales; y segundo, que las consecuencias de los mismos también recaerán sobre la sociedad” (Aledo Tur y Domínguez, 2001:66).

creencia en la capacidad ilimitada de crecimiento del actual sistema; (...) de un modelo social desigual [que se encuentra] basado en la energía fosilizada del carbono y en un crecimiento demográfico que aumenta las demandas sobre un planeta limitado” (Aledo Tur y Domínguez 2001:65-67).

El metabolismo propio de las sociedades neoliberales ha tenido una alta capacidad de transformación de la dinámica y estructura de los ecosistemas a nivel mundial, donde por primera vez *“la producción de residuos superó la capacidad de reciclaje y la velocidad en la extracción de recursos comenzó a ser muy superior al tiempo de producción”* por lo que los patrones de consumo ya no pueden ser soportados por las capacidades de carga del planeta (Toledo, et al., 2007:15).

En la actualidad se ha generalizado y finalmente normalizado, una manera de entender la naturaleza en la que ésta es considerada como fuente de recursos del que se puede hacer un uso ilimitado y al mismo tiempo, es considerada como recipiente de desechos, materiales y energía, con capacidad continua de reciclaje (Castro Rosales y Balzaretti, 2000; Toledo, et al., 2001).

Como parte sustancial de la problemática ambiental y tomando en cuenta los elementos ideológicos propuestos por Gramsci, se encuentra un proceso hegemónico-ideológico profundo que normaliza el actual estilo de vida y producción de la sociedad neoliberal, (Giacaglia, 2002). Esta visión hegemónica no favorece el desarrollo de soluciones profundas dirigidas a los problemas causales y pone énfasis en la responsabilidad personal de cada individuo en concreto *“olvidándose de la responsabilidad última habría que buscarla en la naturaleza de las estructuras socioeconómicas predominantes”* (García, 2002:5).

❖ CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Es difícil conceptualizar la educación ambiental como si fuera una disciplina estructurada, ya que como bien lo dice García J. (2002:2) *“es un ámbito del pensamiento y acción en el que predomina la heterogeneidad y el debate”*. Existen paradigmas teóricos y una gran

diversidad de estrategias de acción, de promotores y contextos. Por ello tan importante es conocer su historia y el contexto del cual surge.

El interés y la preocupación por el medio ambiente comienzan a hacerse más presentes a finales de la década de 1960 y principios de 1970. La educación ambiental surge, hace unas cuatro décadas, ante esta crisis ambiental que se estaba haciendo cada vez más evidente a nivel mundial y *“nace como una necesidad ante un modelo de desarrollo que provoca la degradación del medio ambiente”* (Moreno Navas, 2008).

La educación ambiental fue siendo reconocida por el papel clave que ha desempeñado en la construcción de nuevas actitudes, comportamientos y valores de la gente y las comunidades con el medio ambiente (UNESCO-PNUE, 1976 y 1977; Sauvé, 1999). Sin embargo a través de su trayectoria este papel ha sido abordado de diferentes maneras (Orellana, 2001).

Al trazar las huellas de su historia y desarrollo, Orellana (2001:44) refiere que la educación ambiental *“emerge después de no menos de tres siglos de dominación de una visión racionalista, utilitarista y reduccionista, donde la realidad ha sido percibida como una multitud de fenómenos y eventos separados y fragmentados”*. Y que emerge bajo un sistema sociopolítico dominante que ejerce un estilo de desarrollo destructor del medio físico *degradándolo, contaminándolo, agotando sus recursos, reduciendo la biodiversidad”* (Orellana, 2001:45).

De esta manera, la educación ambiental dominante en EUA y Europa ha sido determinada por una visión instrumentista y reduccionista, centrándose principalmente en la resolución de problemas para lograr un uso más racional de los recursos naturales a fin de preservar su potencial de explotación (Orellana, 2001). El paradigma bajo el cual se enmarcó la educación ambiental institucional predominante responsabiliza las acciones de los individuos del deterioro ambiental, implementando una serie de actividades prácticas, de sensibilización y ampliación de conocimientos en especial en centros escolares, para inculcar la noción de conservar la naturaleza y procurar mejorar la calidad del ambiente (García, 2002; González Gaudiano, 2007).

La educación ambiental, entonces, se ha enfocado en crear conciencia para adoptar conductas personales acordes con un uso más equilibrado de los recursos naturales y la conservación de éstos (García, 2002). Bajo esta postura se ha dejado a un lado la causalidad estructural del sistema político-económico-ideológico y las bases estructuradas del sistema de producción, distribución y consumo que originan el deterioro ecológico y la desigualdad social (González Gaudiano, 2007).

Por otra parte, surge *“un nuevo paradigma que propone una visión integral, sistémica y holista de las realidades”* (Orellana, 1999 en: Orellana, 2001:44). Por lo que se ha desarrollado desde una visión crítica una educación ambiental con miras a la construcción de un nuevo tipo de relación con el ambiente, poniendo énfasis en la comprensión de las realidades a partir de una visión que contemple la interdependencia de los componentes del sistema y las interrelaciones profundas y complejas existentes en él. Para esta postura la sociedad desempeña un papel determinante, con una participación activa y consciente, para pensar y construir una nueva realidad, hacia una mejor calidad de vida (Orellana, 2001).

La educación ambiental puede impulsar, por lo tanto, un repensar social, desarrollando nuevas formas de relacionarse con el medio ambiente, a través de la promoción de pedagogías que conllevan el desarrollo de capacidades de análisis crítico de la realidad y que permiten una lectura diferente de la misma. De esta manera, la educación ambiental en su especificidad, por su finalidad y por los procesos que desencadena, puede ser un motor de cambio al favorecer la reflexión crítica de los problemas ambientales como una dimensión de las múltiples actividades humanas producto de las formas sociales de desarrollo (Gaudiano, 1999).

La educación ambiental la percibe a su vez González Gaudiano (1997:122) inspirándose en Freire, como una acción ética con connotación liberadora, crítica y renovadora hacia la creación y desarrollo de vínculos más responsables y armoniosos con el medio ambiente.

La educación ambiental se configura así como un acto político, una herramienta para la construcción de la autonomía personal y comunitaria, para la adquisición de la capacidad de

decidir y para la construcción de un “poder” que debe ser ejercido descentralizadamente por todos los grupos y por todas las personas. La educación ambiental se ha constituido así como una de las respuestas viables para enfrentar la crisis ambiental (Reyes y Bravo, 2008).

❖ CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL MUNDO

La educación ambiental a nivel internacional, comienza a dar sus primeros pasos en los principios de la década de los setenta y en la mayor parte de los países de América Latina, con sus características particulares, en los ochenta (Gonzales Gaudiano, 2007; Aránega, 2004 y Tréllez Solís, 2004). A lo largo de la trayectoria de la educación ambiental, sus intereses, metas y formas han cambiado y es importante reconocer que sigue siendo un campo en construcción. Justamente en las últimas décadas las discusiones sobre la definición y objetivos de la educación ambiental han estado presentes en los congresos internacionales y en las nuevas instituciones que han surgido para darle cabida (Aránega, 2004).

Es a partir de 1972 en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Humano, en Estocolmo, que la Educación Ambiental nació como concepto, y aunque la preocupación por el ambiente y el mal manejo de los recursos es anterior, este suceso *“marcó un hito fundamental en el avance hacia la comprensión de la urgente necesidad de un cambio en los procesos de desarrollo”* (Tréllez Solís, 2004:18).

En esta década surgieron varios organismos internacionales reconociendo la educación ambiental como un componente necesario para promover una cultura y un estilo de desarrollo en favor de la conservación y mejora del ambiente, puesto que las políticas, la legislación y las actividades que lo pretendían, al haber olvidado vincularse con el campo de la educación no llegaron lejos (González Gaudiano, 2007). También en esta época se comenzó a incidir a nivel escolar para promover acciones a favor del ambiente, con lo que surgieron diversas estructuras de apoyo para ello. Sin embargo la educación formal tendió a ser una asignatura más en el currículo escolar en vez de abarcar una dimensión completa (Novo, 1998).

A partir de recomendaciones surgidas en Estocolmo se creó el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y fue en 1975 cuando surgió el Programa Interdisciplinario de Educación Ambiental (PIEA) dirigido por la UNESCO, para propiciar un cambio en la visión del desarrollo a través de la educación (Tréllez Solís, 2004). En 1977 se llevó a cabo en Tbilisi, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, para la cual se realizaron varias reuniones preparatorias a nivel mundial (Belgrado, Brazzaville, Bogotá y Helsinki) para ampliar la visión del tipo de educación para el futuro.

En esta importante reunión en Tbilisi se produjeron numerosos avances y conceptos que son clave ahora, como el discurso sobre el desarrollo sustentable (González Gaudiano, 2007). También, fue en esta reunión que se dejó de ver como disyuntiva la relación entre el desarrollo y el ambiente y se abordaron elementos importantes como el siguiente: *“La educación ambiental, además de orientarse hacia la comunidad, debe interesar al individuo en un proceso activo que tienda a resolver los problemas que surjan en el contexto de realidades específicas, fomentando la iniciativa, la responsabilidad y el sentido prospectivo de un mañana mejor”* (UNESCO-PNUE, 1977).

En la década de 1980 se acentuó la crisis ecológica y comenzó una mayor comprensión de que la problemática ambiental era un fenómeno global, empezó así, la idea de las interrelaciones entre los problemas y fenómenos ambientales. Por ello resultó preciso vincular los problemas ambientales con la economía internacional y sobre todo con los modelos de desarrollo que hacen referencia a sus causas (Novo, 1998). En ésta época la consciencia sobre la problemática ambiental se encontraba aún en grupos minoritarios, sin embargo las experiencias e iniciativas de las ONG y en el ámbito no formal contribuyeron a su expansión.

En 1987 se llevó a cabo el Congreso Internacional sobre la Educación y Formación Ambiental en Moscú, organizada por la UNESCO, con el fin de crear una estrategia de acción internacional para la siguiente década, vinculando la educación ambiental con los modelos de desarrollo.

A partir de 1990 comienza una postura que pretende tener una función social y que critica lo antes realizado, con una visión hacia el cambio y transformación. Esto se concretó con la llamada Cumbre para la Tierra en 1992, realizada en Río de Janeiro, que procuraba precisamente tomar en cuenta a las generaciones futuras fijando responsabilidades individuales y colectivas para conseguir el desarrollo sustentable, definiéndose en la “Agenda 21” los lineamientos donde se concretaron los compromisos (Novo, 1998).

A partir de lo anterior, a finales de esta década, se comenzó un debate surgido por la nueva propuesta de la UNESCO (Santiago de Chile, 1994), de desplazar el término de “Educación Ambiental” por el de “Educación para el Desarrollo Sustentable”. Este cambio del concepto fue concebido como un remedio ante la tendencia que la educación ambiental había seguido en países primermundistas¹⁴ y que resultaba inconveniente en esos momentos. La educación ambiental que se había efectuado y generalizado, contenía un enfoque hacia el conservacionismo y una fuerte vinculación con la población infantil y los procesos escolarizados, lo cual limitaba las posibilidades de articularse con procesos de desarrollo comunitario y con enfoques ligados a problemáticas económicas (González Gaudiano, 2007).

A nivel oficial y en las declaraciones de reuniones cumbre se ha apoyado esta propuesta de cambio, sin embargo ha surgido una corriente diferente que pretende continuar con el mismo nombre (Educación Ambiental) pero buscando, a partir de las necesidades observadas, hacer que la educación ambiental sea una educación integradora y constructivista inserta en el contexto socio-cultural (Aránega, 2004).

Por otro lado, en el caso de América Latina donde el surgimiento de la educación ambiental había sido diferente; con un proceso muy complicado; con una legitimidad y posicionamiento social muy reciente y, con *“un enfoque mucho más inclusivo con articulaciones hacia lo social que originaron vínculos con la educación de adultos y la educación popular”*, remplazar el de educación ambiental por uno nuevo implica *“un costo*

¹⁴ Estados Unidos de América, Europa, Australia y Canadá

demasiado alto, porque significa desconocer el esfuerzo de los sujetos específicos que han construido formas discursivas características de la región” (González Gaudiano, 2007:46).

De 1990 a la fecha, ha habido una creciente preocupación y acción por el tema de la educación ambiental que se ve reflejada por la cantidad de congresos, foros, reuniones y simposios que se hacen a nivel mundial, regional y nacional, donde se intercambian experiencias y metodologías. A nivel internacional se realizó el primer Congreso Mundial de Educación Ambiental en el 2003 en Portugal, y a partir de él se han realizado en Rio de Janeiro (Brasil) en 2004; en Torino (Italia) en 2005; en Durban (Sudáfrica) en 2007; en Montreal (Canadá) en 2009, y el sexto y último en Brisbane (Australia) en 2011. El VII Congreso Mundial de EA se realizará en Marrakesh (Marruecos) en junio del 2013¹⁵.

A su vez, la UNESCO se ha estado preparando para realizar en el 2014 en Japón, la próxima Conferencia Mundial de Educación para el Desarrollo Sustentable¹⁶, donde se dará a conocer el nuevo pronunciamiento político sobre el tema para el futuro, generando un diálogo de políticas para la promoción de la EDS a nivel global. Sin embargo, pese al incremento de proyectos, congresos y demás iniciativas, actualmente la educación ambiental *“sigue siendo un asunto marginal y aislado en la mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los acuerdos internacionales y de que se reconozca su necesidad y poder potencial”* (OCDE, 1997:195 en González Gaudiano, 2007:96).

Considerando lo anterior, resumimos que el concepto y la práctica de la educación ambiental ha sufrido importantes cambios a lo largo de su historia y, continúa en proceso de construcción conceptual, desde el marco de organismos mundiales que se han encargado de promoverla a través políticas y pronunciamientos internacionales, pero a su vez conservando distinciones y particularidades propias del contexto histórico de cada región.

¹⁵ <http://www.environmental-education.org/en/congresses.html>

¹⁶ http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/dynamic-content-single-view/news/unesco_world_conference_on_education_for_sustainable_development_2014/

En su transformación, la educación ambiental ha pasando de ser considerada como una educación hacia la conservación, a tener en muchos casos una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza. Así mismo, de una posición refuncionalizadora de los sistemas económicos vigentes, se ha ido generando un fuerte cuestionamiento de los estilos de desarrollo implementados en el mundo, señalando a éstos como los principales responsables de la problemática ambiental.

❖ CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN AMÉRICA LATINA

La educación ambiental en América Latina surgió y se desarrolló bajo ideas y patrones que la distinguen del mismo campo en otras regiones del mundo. Como se comentó anteriormente, la educación ambiental en América Latina llegó una década más tarde (a partir de 1980), si se le compara con las iniciativas que comenzaron en Europa y Estados Unidos. Además, el gremio en el cual fue acogida y promovida, se diferencia del perfil de los promotores de la educación ambiental en los países desarrollados, en donde el enfoque era demasiado centrado en la conservación de la naturaleza vinculada a la población infantil dentro de procesos escolarizados. En América Latina y el Caribe quienes la impulsaron fueron biólogos trabajando en proyectos comunitarios de conservación, pero con un fuerte sentido social, económico, político y cultural (González Gaudiano, 2007).

Es importante destacar también, el contexto político y social en que se encontraba América Latina cuando comenzaron los primeros indicios de la educación ambiental (puesto que no surge aislada del entramado regional e internacional) y el tipo de enfoques e ideologías que permeaban en esa época y que influenciaron su desarrollo. Primeramente hay que considerar que el contexto latinoamericano se configura como una realidad compleja de gran diversidad cultural y bio-geográfica. No existe una “región latinoamericana”, sino subregiones y países con marcadas diferencias, pero con raíces históricas y culturales comunes (Aránega, 2004; Andrade Frich, 2007; Lara, 1996 y González Gaudiano, 2007).

A nivel mundial, ciertos movimientos contraculturales que caracterizaron las décadas de 1960 y 1970, bajo el contexto de la Guerra Fría, permearon también la región

latinoamericana e influenciaron los procesos sociales y educativos, como *“el movimiento hippie, el existencialismo, las reivindicaciones del feminismo y el movimiento gay, las aportaciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, los levantamientos estudiantiles [...] con sus énfasis pacifista, antiautoritario y de cambio social”* (González Gaudiano, 1999:9-10).

En el contexto latinoamericano, entre la década de 1960 y de 1990, pese a las marcadas diferencias entre subregiones y países, se encuentran algunas expresiones comunes como: inestabilidad social y política; economía en vías de desarrollo; problemas político-militares y conflictos armados oficiales en menor o mayor grado; la globalización y las dificultades para la supervivencia de etnias y lenguas minoritarias y, problemas ambientales causados por la insatisfacción de las necesidades básicas (Lara, 1996 y González Gaudiano, 2007). *“En suma, la historia de la educación ambiental en América latina es singular respecto de lo ocurrido en otras regiones del mundo. Esto es así por un conjunto de factores de tipo cultural, político, social, económico y pedagógico”* (González Gaudiano, 1999:23-24).

En el contexto de la región, se incorporan a estas expresiones regionales comunes, sucesos políticos, sociales e ideológicos de gran magnitud que no se deben considerar alejados del proceso y surgimiento de la educación ambiental en América Latina si se pretende conocer el contexto en el que se desarrolló. Por un lado una serie de tensiones políticas como la Revolución Cubana (1960), el triunfo electoral de la Unidad Popular de Salvador Allende en Chile (1970), la Revolución Sandinista en Nicaragua (1979), los movimientos guerrilleros en El Salvador, Guatemala, Colombia, Argentina y Uruguay, y una serie de eventos de violencia y represión institucional (González Gaudiano, 1999:10).

Por otro lado, América Latina se encontraba atravesada por una serie de corrientes pedagógicas e ideológicas contrarias al discurso *“funcionalista”* de la tecnología educativa que predominaba y que sustentaba un proyecto ideológico-político de fondo. En concreto, las propuestas y discursos de la educación ambiental en América Latina se desarrollaron bajo *“enfoques y perspectivas ligadas a tradiciones pedagógicas propias, a movimientos socio-culturales emancipadores y libertarios”* (González Gaudiano, 2007:23).

Algunas de estas corrientes contraculturales y contrahegemónicas que influenciaron a la región son: la Teología de la Liberación; la relación dialógica y la crítica educativa latinoamericana de Paulo Freire y otros como Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui; otros enfoques humanistas como el de Carl Rogers, Erich Fromm y Edgar Faure; la influencia de Gramsci en la concepción de la educación como práctica política y en el concepto de intelectual orgánico; el análisis profundo de Ivan Illich sobre el manejo de la energía en el modelo capitalista y su crítica al modelo educativo; la influencia de Vigotski en la importancia de los contextos culturales, y la influencia de los movimientos indígenas con sus reivindicaciones sobre las tierras, sus prácticas sustentables y su cosmovisión sobre el medio ambiente (González Gaudiano, 1999).

Surgió entonces una educación ambiental más vinculada a los procesos de desarrollo comunitario y educación popular y ligada a procesos de educación no formal a diferencia de los países industrializados.

Sin embargo, el proceso de construcción del campo de la educación ambiental en Latinoamérica ha sido muy complicado y lento. Los proyectos han sido apoyados en general por organismos internacionales y fundaciones, logrando una creciente conciencia colectiva de los problemas ambientales y la calidad de vida (con grandes rezagos todavía en el ámbito de las instituciones del gobierno) (Lara, 1996).

Es importante comentar por último, que también en esta región se han llevado y se siguen realizando importantes reuniones de educación ambiental. Hasta el momento se han celebrado seis congresos iberoamericanos de este ámbito: el I y II realizados en Guadalajara (México) en 1992 y 1997; el III en Caracas (Venezuela) en 2000; el IV en La Habana (Cuba) en 2003; el V en Joinville (Brasil) en 2006 y el VI en Buenos Aires (Argentina) en 2009. Además otras reuniones y convenciones importantes sobre el tema se llevarán a cabo este año (2013) como el IX Congreso de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en la Habana (Cuba) que se llevará a cabo en junio de 2013. Además de los congresos y reuniones nacionales de cada país.

❖ CORRIENTES, MODALIDADES Y ESTILOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

➤ *Corrientes de la Educación Ambiental*

En el campo de la educación ambiental existe una gran diversidad de discursos, los cuales varían tanto en la manera de concebir como de practicar la acción educativa de este campo. Sin embargo todos se sitúan bajo una plataforma en común, la preocupación por el medio ambiente y el reconocimiento central de la educación para el mejoramiento de la relación con éste (Sauvé, 2004).

Este trabajo clasifica, bajo una mirada crítica, las corrientes que existen de la educación ambiental y que han sido planteadas por diversos autores, contemplando no solo los aspectos político-económicos, sino el cuestionamiento y discurso de fondo que conllevan esas posturas ante las causas de las problemáticas ambientales.

Lucié Suavé (2004), investigadora de la Universidad de Quebec, presenta una propuesta de clasificación de las corrientes y discursos semejantes de la educación ambiental desde una visión histórica, principalmente. La autora clasifica en quince categorías estas corrientes y expresa sus divergencias, puntos comunes, oposiciones y complementariedades, reconociendo que ciertas corrientes comparten características comunes y, las separa en dos grupos diferenciados por su surgimiento histórico, las más antiguas, de “larga tradición”, y las más recientes. Es importante reconocer que su trabajo está situado bajo un contexto norteamericano y europeo, por lo que no integra suficientemente los trabajos de los educadores de América Latina ni de otros contextos culturales.

Tomando en cuenta las diferentes corrientes de educación ambiental, propuestas por Lucié Sauvé y retomadas también por otros autores como González Gaudiano, en este trabajo se reagrupan y se presentan en dos categorías importantes:

a) Un grupo de corrientes y escuelas de EA como expresiones del neoliberalismo, que no cuestionan el origen capitalista de la crisis ambiental y sólo tratan de re-funcionalizar algunas expresiones de esta crisis, o inclusive, convertirlas en oportunidades de negocio.

Aquí se puede considerar cierta pedagogía norteamericana y expresiones educativas como el naturalismo y conservacionismo (González Gaudiano, 2007) y algunos tipos de corrientes de educación *moralizante* entendida como “culpa en las acciones individuales” y *científica*, según la cual, la problemática se puede resolver con tecnología.

Este tipo de corriente se sostiene en una educación hegemónica y desarrollista que pretende crear sistemas educativos de control completo, con énfasis en las ciencias naturales, orientación funcionalista, enfoque positivista, vaguedad en la relación educador-educando y voluntarismo.

Las corrientes enmarcadas dentro de la primer categoría, han sido afectadas por la crisis que han sufrido las pedagogías hegemónicas, con agotamiento de los sistemas educativos en los países capitalistas avanzados y que han repercutido en un desarrollo desigual, elitismo, deserción, e ineficacia educativa (Puiggrós, 1990). Como respuesta, este modelo de educación ambiental, ahora re-funcionalizado y apoyado por la UNESCO, pretende nombrarse como educación para el desarrollo sostenible (antes sustentable), enmarcándolo en un enfoque no riesgoso para el capital (González Gaudiano, 2007).

b) Ante esta situación, se ha desarrollado otro grupo de corrientes que atribuyen a aspectos sociopolíticos de la cultura hegemónica consumista y del sistema neoliberal capitalista, gran parte de la causalidad de la problemática ambiental, por lo que se ha generado una serie de movimientos contraculturales que han tenido expresiones definidas en la educación ambiental desarrollada en América Latina debido al contexto sufrido desde la década de 1960.

Todas estas influencias han dado origen a distintas propuestas contra-hegemónicas de educación ambiental que cuestionan el sistema de vida neoliberal y el consumismo y, que ponen peso en aspectos como las bio-regiones y en diferentes metodologías pedagógicas: sistémicas, holistas, etnográficas, inspiradas en la gobernanza feminista, entre otras.

Al revisar la historia, muchas de las propuestas de educación ambiental, aún las pedagógicamente innovadoras, pueden descuidar la relación de las problemáticas ambientales con el sistema económico-político. Algunas tratan de acercarse a él, desde un

enfoque integrador u holístico, que tratando demasiados aspectos al mismo tiempo, pueden perder el enfoque causal esencial. Otras se quedan en acciones individuales paliativas de manejo y reciclaje de la basura, conservación del entorno, ahorro de energía o en un desarrollo comunitario inmediateista.

Sin la perspectiva causal, es difícil que las propuestas de educación ambiental se aterricen en la participación popular para definir políticas públicas que trasciendan el conservacionismo y pretendan transformar y regular las actividades industriales, agropecuarias, pesqueras, mineras, forestales, de desarrollo urbano y del manejo de la energía, entre otras, que son las que se encuentran en la base de la problemática ambiental en Latinoamérica, a la par de los patrones de consumo.

Las diferentes corrientes identificadas por Lucié Sauvé (Tabla 1) cuentan con elementos que las distinguen y que giran alrededor de las siguientes temáticas: aquellos que ponen su prioridad en la naturaleza; las que están principalmente basadas en la economía de los recursos; otras que su enfoque está en los problemas ambientales; unas más que contemplan en su análisis la relación sociedad-naturaleza; aquellas que cuentan con una visión completa y global de la problemática ambiental; por último las que se basan en el desarrollo ético-metodológico y las que buscan generar procesos sociales de fondo.

Tabla 1. Clasificación en dos categorías de las quince corrientes de educación ambiental propuestas por Luc  Suav  (2004).¹⁷

RE-FUNCIONAL	CONTRACULTURAL
Naturalista	Bio-regionalista
Conservacionista	Práctica
Resolutiva	Humanista
Científica	Etnográfica
Moral	Crítica social
Sustentabilidad	Sistémica
Eco-educación	Holista
	Feminista

¹⁷ Ver en Anexo 2 la breve descripción de cada una de las corrientes de educación ambiental.

➤ *Modalidades de la educación ambiental*

La educación ambiental, además de tener diferentes discursos, también se ha llevado a cabo desde diversas modalidades: *formal, no formal y la informal*. De acuerdo con Novo (1996) se reconocen las siguientes características para estas modalidades:

La educación ambiental formal: es aquella que se realiza a través de las instituciones educativas y sus planes de estudio que configuran una acción educativa “reglamentada”. Se imparte desde el nivel preescolar hasta la universidad. Tiene una intencionalidad y especificidad muy claras y se define desde la institución educativa. Sus objetivos están relacionados con la modificación de las conductas de quienes aprenden. Se realiza en y por instituciones educativas del estado o bajo su supervisión.

La educación ambiental informal: es espontánea, no estructurada, se promueve en la cotidianidad. Tiene lugar pese a la falta de intencionalidad educativa de quienes la promueven. Se trata sobre todo de comunicación y a pesar de que el emisor y el receptor no se reconocen como partícipes de una acción educativa, toman parte de un fenómeno de comunicación que contiene dimensiones educativas latentes.

La educación ambiental no formal: es también intencional aunque no se lleva a cabo en el ámbito de instituciones educativas y no se encuentra dentro de los planes de estudio reconocidos oficialmente. Esta modalidad se lleva a cabo al margen de la escuela, por otro tipo de instituciones u organismos que la desarrollan de manera libre. Está orientada al trabajo extraescolar, enfocándose a actividades de apoyo o refuerzo a la acción educativa formal. Es de gran importancia, porque con ella se pueden desarrollar procesos educativos más flexibles que en la enseñanza formal. Esta modalidad permite el enriquecimiento de la labor educativa en las instituciones formales, así como un cambio favorable en las conductas a través de las diversas estrategias utilizadas, muchas de las cuales no pueden ser utilizadas en la educación formal debido a la rigidez con la que se manejan en las instituciones. Propicia los procesos educativos desde lo cognitivo y valoral.

Para los fines de este trabajo, se ahondará más esta última modalidad. La Educación ambiental no formal considera como base, la incorporación de valores ambientales para la

transformación social. En este sentido se puede decir que no es una educación neutra y que se requiere, para ello, de procesos intencionales, estructurados y sistemáticos. Castro y Balzaretto (2000) proponen una definición en la cual se reconoce su importante valor como instrumento coadyuvante para los necesarios cambios de comportamientos, actitudes, valores. La educación ambiental no formal se entiende como *"la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores ambientales fuera del sistema educativo institucional, que conlleve la adopción de actitudes positivas hacia el medio natural y social, que se traduzcan en acciones de cuidado y respeto por la diversidad biológica y cultural y que fomenten la solidaridad intra e intergeneracional"* (Castro Rosales, et al., 2000).

Al especificar más sobre la educación ambiental no formal, se puede decir que, a diferencia de la educación ambiental formal, los programas van dirigidos a personas de todas las edades. Los contenidos que manejan los programas van dirigidos en torno a la mejora al medio ambiente, aunque estos son de gran diversidad: la naturaleza entendida como una realidad viva y dinámica; el desarrollo de la capacidad crítica y de acción para afrontar los problemas ambientales; la incorporación de aspectos sensitivos y afectivos; el desarrollo de destrezas y valores; la memoria histórica y cultural de las comunidades; la perspectiva de género y la participación. Se destaca un creciente componente práctico en los programas, bajo la concepción que la práctica es el punto de partida para la construcción de la teoría (Lara, 1996).

Bajo esta modalidad, la educación ambiental se entiende como un proceso permanente y en que la metodología se va definiendo en la práctica. Aunque no existe una metodología única preestablecida, la "solución de problemas" ha sido el tema dominante. Sin embargo, la mayoría de los proyectos no suele cuidar la sistematización de sus experiencias y la divulgación de los propios programas y sus resultados. La mayoría de los proyectos de la Educación Ambiental no formal han contribuido en el avance conceptual de la educación ambiental, promoviendo una concepción sobre el medio ambiente más global y sistémica, incorporando factores que en un inicio estaban olvidados, por su carácter conservacionista (Lara, 1996).

➤ *Estilos de los proyectos de educación ambiental*

Existen múltiples visiones y posiciones al teorizar y practicar en el campo educativo ambiental. Figueroa Hernández (1996) propone diferentes estilos de la forma de trabajar los proyectos de educación ambiental en comunidades o instituciones, es una clasificación que se basa en lo “disciplinario” y que parte del *“análisis de experiencias de proyectos comunitarios, de Redes de educadores ambientales y de otro tipo de proyectos que recurren o abordan directamente una determinada dimensión ambiental”* (Hernández, 1996).

Para la sistematización y organización de la información de cada estilo, el autor utilizó las premisas de las metodologías y los métodos utilizados en los proyectos y algunas características cualitativas de los participantes y los diversos ámbitos de trabajo. La clasificación que Figueroa propone está organizada en: unidisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, criterios basados en la caracterización sobre un quehacer comunitario, científico, pedagógico, de acción social, económica y cultural. Cada estilo cuenta con su propia tendencia y estrategia:

Unidisciplinar: Es poco frecuente este estilo en la actualidad. La forma de trabajo funciona bien cuando el proyecto tiene objetivos técnicos muy concretos. Este enfoque lleva a una especialización de profesionales y técnicos. Por el hecho de tener metodologías estándar, este estilo se practica comúnmente en instituciones de educación, capacitación e investigación. Su aporte se encuentra en los datos, la información y la formación profesional y técnica que puede proporcionar.

Pluridisciplinar: En este estilo *“la concepción de los proyectos parte de la exigencia y necesidad por conocer, diagnosticar o resolver un problema a partir de la suma de enfoques y experiencias”* (Martínez Narvaez, 2008). Se basa en el aporte de dos o más disciplinas sobre un dominio de estudio. El objeto de estudio es el mismo entre las disciplinas, pero cambian los objetivos del protocolo de investigación. Al final se intenta (a través de un coordinador) unificar el trabajo de cada uno de los equipos buscando una congruencia entre todos los productos. No existe un marco epistémico en común, cada uno de los equipos o expertos que conforman cada disciplina, están para contribuir y aportar al proyecto. En este

estilo de proyectos por lo general la población no está tomada en cuenta en las decisiones y acciones.

Multidisciplinar: Estos proyectos están integrados por profesionales, técnicos, y lugareños subcontratados, con experiencia tanto del lugar como del fenómeno a tratar. Este grupo se constituye en un equipo de trabajo que pretende determinar de manera conjunta el objeto de estudio y sus objetivos. El proyecto educativo ambiental se construye como un proceso participativo, dialéctico, sistémico, selectivo, iterativo y no restrictivo. El trabajo directo con la población se da en las primeras etapas del proyecto y de manera unilateral equipo-comunidad. Las decisiones por lo general están tomadas por el grupo de profesionales que poco socializan estas decisiones, así mismo tampoco se socializa la información o producto final con la población.

Interdisciplinar: Este estilo de trabajo en comunidades rurales ha sido de los mejor aceptados tanto por las ONG como por las propias comunidades. Algunas de las razones de éxito son las siguientes: lo educativo es considerado como un proceso social que se construye y reconstruye; se propician diferentes tipos de organización social, coordinación y vinculación; los productos del proyecto son compartidos con la comunidad; el proyecto trata de problematizar y contextualizar, para buscar explicaciones, soluciones o alternativas. Además de los profesionales y los técnicos, la gente de la comunidad que participa lo hace de manera consciente y participan en todo el proceso con la misma responsabilidad y derechos. Es un estilo mucho más flexible en función de cambios o elementos económicos, sociales, culturales, ambientales, que surjan en el proceso. Se tratan las decisiones y posiciones personales de manera grupal entre todo el equipo, de la misma manera se definen los métodos y metodologías, la estructura y la organización. Impulsa el desarrollo autogestivo de la propia comunidad. Busca la interacción entre las disciplinas pero a su vez se apropia e incorporan los conocimientos y saberes populares y tradicionales.

Transdisciplinar: Busca un desarrollo multifacético de las comunidades y regiones, trascendiendo los paradigmas científicos. Este estilo da un valor igual a otros tipos de conocimientos y saberes, no científicos, entendidos no como conocimientos complementarios sino reconocidos por lo que son dentro de su contexto. La

conceptualización del marco teórico, metodológico y operativo es producto de la participación interactiva del equipo y la comunidad tomando en cuenta la historia de vida personal, capacidades y necesidades de cada uno del equipo. La concepción teórico-metodológica se basa, no en el saber y actuar científico, sino en el estado complejo de conocimientos, saberes y procederes. En cuanto a lo educativo ambiental, busca resultados provenientes del campo de la creatividad bajo una postura y visión holística con una visión propositiva y constructiva.

❖ PROBLEMÁTICAS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental a lo largo de su trayectoria, ha sufrido cambios a nivel conceptual, pero además, en la práctica se ha enfrentado a carencias, retos y problemas específicos que generan grandes barreras para su adecuado desarrollo. Por ello, actualmente la educación ambiental atraviesa por un momento de redefinición en cuanto a líneas de investigación y acciones concretas (Andrade Frich, et al., 2007).

Si analizamos cuáles han sido algunos de los problemas de la educación ambiental, reconociendo de ante mano que existe una infinidad de discursos y contextos, así como diversos enfoques y estrategias de acción, nos encontramos con un problema de fondo en la falta de una crítica a las causas estructurales, que pone el énfasis y apuntala a todos los individuos por igual, como los responsables de los problemas ambientales. A propósito de esto Yus (1998:77 en García, 2002:5) comenta lo siguiente:

Las propuestas educativas fomentadas se desenvuelven bajo el marco del neoliberalismo más salvaje, lo que lleva a que no se cuestione al "agente" causante de estos efectos indeseables, la raíz de los problemas; en cambio se desvía la atención hacia los sujetos sometidos, sobre los que recae la responsabilidad de mejorar el sistema.

Como expresión de ello podemos ver que en las propuestas de las instituciones que se encargan de la educación ambiental, se define como una de las bases a lograr, la concienciación ciudadana y la responsabilidad de la misma, pero sin especificar los

términos, lo cual lleva a contradicciones del mismo según la interpretación en cada enfoque y corriente.

Pero, en el caso de la primera, hace falta especificar qué tipo de conciencia hay que fomentar y de qué hay que tomar conciencia. Como se ha comentado, la idea (desde una educación ambiental que se define y compromete en una posición sociocultural) de que las personas deben comprender los vínculos existentes entre la situación ambiental de nuestro planeta y las características del sistema socioeconómico dominante, se encuentra todavía muy rezagada (García, 2002).

En el caso de la responsabilidad, García (2002:5) hace unas preguntas pertinentes: ¿Qué significa asumir responsabilidades? ¿Quiénes deben asumirlas? ¿Tenemos todos la misma responsabilidad? *“En muchas de las propuestas se considera que todos somos igualmente responsables en la crisis socioambiental, olvidándose de la responsabilidad última que habría buscarla en la naturaleza de las estructuras socioeconómicas predominantes”*.

Consecuentemente a esto, devienen numerosos problemas secundarios constatados a lo largo del proceso de construcción y desarrollo de la educación ambiental, con sus particularidades a partir de los distintos enfoques y en las diferentes regiones y contextos.

Como segundo problema de fondo, se evidencia la falta de desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje para el ámbito ambiental. Existe una marcada separación entre lo que se produce y discute en la teoría, con lo que se lleva a cabo en la práctica. Dentro de esta separación, falta la importante retroalimentación de una con la otra que permita generar un verdadero proceso de praxis en espiral positiva. No se hace énfasis ni se encuentra generalizada la importancia de sistematización y evaluación de las experiencias para enriquecer las discusiones en el tema de educación ambiental.

A su vez no se ha llegado todavía a un acuerdo que declare las estrategias a seguir para propiciar el cambio que se indica, faltan mayores *“propuestas didácticas que integren las declaraciones teóricas y la práctica cotidiana de la E.A. [educación ambiental] No basta, pues, con la intención del cambio”* (García, 2002:15). La educación ambiental, por el perfil naturalista de sus promotores y educadores, tiene un fuerte rezago y desconocimiento de

las teorías pedagógicas, lo que no contribuye a la generación de modelos de enseñanza acordes con los fines que busca la educación ambiental.

El hecho de que los promotores tradicionales de la E.A. hayan sido naturalistas, ecologistas o técnicos de la administración dedicados a la gestión y conservación del medio -sectores, todos ellos, ajenos al contexto educativo- ha sesgado mucho el tratamiento de los problemas hacia el polo ambiental y ha llevado a propuestas de actuación que suponen una idea muy simple de la educación (García, 2002:14).

Las metodologías hasta ahora generalizadas, se sitúan en una corriente naturalista y conservacionista bajo un enfoque asociacionista¹⁸, dejando de lado que para lograr un cambio de gran envergadura, como lo que se plantea en el discurso oficial de la educación ambiental, son importantes las estrategias de corte constructivista que supongan transformar en profundidad lo que piensan y hacen las personas (García, 2002), además de estrategias que introduzcan y desarrollen un enfoque integral, interdisciplinario e intercultural, sabiendo que no es aconsejable abordar un problema ambiental desde una única visión o perspectiva disciplinar (Andrade Frich, 2007).

La dificultad además, tiene que ver con las instituciones que promueven la educación ambiental. Éstas se encuentran condicionadas por compromisos con los sectores que tienen el poder político y económico, sin incorporar al discurso una verdadera conciencia crítica de las causas reales de la crisis ambiental, recayendo en estrategias de aprendizaje con un enfoque de corte reduccionista, asociacionista, positivista, tecnológico y conductista (García, 1999).

Por último, otro de los sesgos en el discurso y desarrollo de la educación ambiental ha sido la poca incorporación de las visiones locales y tradicionales, expresándose una única visión del mundo, que no ha tomado en cuenta la cultura de referencia de las poblaciones o de las comunidades implicadas (Sauvé, 2004:16). De acuerdo con Andrade y Ortíz (2004), para lograr la participación ciudadana en la gestión ambiental comunitaria, es necesario que las

¹⁸ Esta teoría postula que toda conciencia es el resultado de la combinación, en conformidad con la ley de asociación, de determinados elementos simples y últimos derivados de la experiencia de los sentidos.

propuestas contribuyan al reconocimiento de los saberes ambientales locales y de los sistemas de percepción y valoración ambiental.

En el contexto latinoamericano, además de los otros aspectos presentes, se ha enfatizado en las problemáticas derivadas de un contexto escolar específico que ha dificultado los procesos de enseñanza y cultura ambiental. En el sistema escolarizado la educación ambiental se ha enfrentado a las siguientes problemáticas (González Gaudiano, 2007):

- a) Autoritarismo y enciclopedismo; baja eficiencia terminal; falta de preparación de los docentes; carencia de recursos y un currículum rígido, fragmentado y discontinuo, organizado por disciplinas que no han favorecido articulaciones entre las mismas y menos aun con la realidad local.
- b) Concepción de un educando pasivo y que por lo tanto no promueve la constitución de sujetos críticos de cara a su realidad.
- c) Desigualdad en la realidad educativa en términos de calidad y oportunidades entre escuelas públicas y privadas; con un sistema escolar marcadamente piramidal y estratificado.
- d) Verticalidad en la escuela centrada en el aula, resistencia de las autoridades educativas, toda vez que la educación ambiental se promueve desde vectores institucionales de política ambiental.

Retomando lo dicho hasta el momento y para concluir, se presentarán a continuación algunos retos puntuales a los que se enfrenta la educación ambiental actualmente:

- Desarrollar una conciencia crítica desde la infancia, que incluye una coherencia individual, pero que vaya más allá, comprendiendo las condiciones estructurales de los problemas ambientales.
- Reivindicar una educación ambiental desde las bases, comprometida con la idea de transformar las condiciones causales y no condicionada por los compromisos del sistema de desarrollo político-económico.
- Generar propuestas y estrategias específicas para impartir educación ambiental, con bases pedagógicas, buscando la creación de una educación ambiental integradora.

- Ligar la promoción de conocimientos, con verdaderos cambios actitudinales y propiciar una mayor participación ciudadana para el cambio social y la gestión ambiental.
- Generar procesos de reflexión, análisis, sistematización y evaluación de las experiencias de educación ambiental para promover procesos de discusión teórica.
- Responder al contexto local ligando la realidad del entorno e incorporar el reconocimiento de los saberes ambientales de las culturas locales, así como sus sistemas de percepción y valoración ambiental.

➤ *Definición operativa de educación ambiental*

Como se ha mencionado anteriormente, el campo de la educación ambiental está marcado por una gran diversidad de vertientes, enfoques y aproximaciones pedagógicas, por lo que existen muchas definiciones dependiendo de la corriente y la perspectiva sociocultural (González Gaudiano, 2007). De acuerdo al tipo de educación ambiental desarrollada en el presente trabajo, se ha tomado como base la definición de educación ambiental de la Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación Ambiental para el Decenio de 1990 (UNESCO, 1987), complementada con elementos de la definición de la Educación ambiental en América Latina (Esteva, 1994), expresada de la siguiente manera:

“La educación ambiental se concibe como un proceso permanente de reflexión y acción, en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y a través de una reflexión crítica, construyen los conocimientos, valores, competencias, experiencia, y también la voluntad, capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente, tomando en cuenta su contexto sociocultural, para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente”.



Niño bajo árbol. Comunidad de Puerto de León

2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Como hemos visto, la educación juega un papel muy importante en el ámbito ambiental. Sin embargo, para poder generar buenas estrategias de educación y comenzar un proceso de educación ambiental significativo, es importante tener en cuenta la manera en cómo se da el aprendizaje en los seres humanos. Pese a que existen innumerables corrientes de pensamiento en este campo, hay bases que permiten entender la manera en cómo el ser humano aprende con mayor facilidad si se toma en cuenta: la influencia que genera el entorno; los cambios y procesos que se dan con la edad y, los procesos y necesidades orgánicas.

Es importante aclarar que el aprendizaje en los seres humanos es el resultado de diferentes funciones de pensamiento derivadas de la complejidad de su funcionamiento cerebral, en cambio, la educación corresponde a las estrategias para potenciar el aprendizaje, que ha tenido un desarrollo histórico dependiendo de la cultura y el ambiente circundante.

Para Freire (1997), el aprendizaje se da en el proceso de apropiación del “objeto” al entenderlo y transformarlo. Sólo se aprende y se conoce el mundo transformándolo, es así como se genera una relación de interacción con el mundo exterior. Aprender *“es un cambio de conducta que permite la transferencia y a la vez transforma a la persona”* (Moreno, 2005:198).

❖ BASES BIOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE

A continuación se explican las bases biológicas del aprendizaje que son útiles para la generación de estrategias acordes con las necesidades corporales y necesarias para los procesos de educación.

Los cinco sentidos intervienen en el proceso del aprendizaje para establecer una serie de imágenes y asociaciones que sirven de referencia al relacionarse con el mundo exterior. *“En un proceso de aprendizaje toda la información o experiencias anteriores se completa o*

reemplaza por nuevas asociaciones” (Candelo, et al., 2003). Cuando se percibe una nueva información ésta se compara con la ya existente en la memoria y se agrupa o clasifica con otras ya adquiridas. Es así como se va construyendo y enriqueciendo la experiencia personal. Es un proceso de cambio complejo y continuo.

La memoria está compuesta de tres partes: la de fijación, la de corto plazo y la de largo plazo. El aprendizaje como proceso biológico, es el resultado de diferentes reacciones químicas en el cerebro. Todo el esfuerzo y las reacciones químicas involucradas en el aprendizaje consumen una gran cantidad de energía. La información que logra pasar a la memoria de largo plazo es en general información de interés personal o emocional, relacionada con los propios conocimientos y experiencia, información que se ha recibido en una situación especial o que ha sido repetida varias veces.

Otro factor que hay que tener en cuenta son los aspectos cognitivo y afectivos del aprendizaje. El cerebro está dividido en dos partes, la parte izquierda es la parte cognitiva del cerebro y la responsable de la lógica, el lenguaje, los números, el análisis y de pensar en orden vertical paso a paso. Y la parte derecha, es la parte afectiva y es responsable de las emociones, de lo visual, de la intuición, de la fantasía, la que desiste de los detalles, admite contradicciones y diseña conceptos.

Dependiendo de los recursos pedagógicos utilizados, nuestro cerebro recuerda con mayor o menor intensidad la información adquirida durante los procesos de aprendizaje puesto que *“recordamos el 100% de lo que practicamos repetidamente, el 90% de lo que hacemos, el 70% de lo que decimos, el 65% de lo que escribimos, el 50% de lo que vemos y oímos, el 30% de lo que vemos, el 20% de lo que oímos y el 10% de lo que leemos”* (Candelo, et al. 2003:16). Esto permite tomar en consideración qué aspectos valen la pena enfatizar dentro de un proceso educativo para procurar un aprendizaje más efectivo e interesante.

Conocer el biorritmo de los seres humanos es fundamental para un buen aprendizaje, ya que éste, siendo un ciclo periódico de fenómenos fisiológicos, define los ciclos de mayor o menor actividad de una persona a lo largo del día. Se regula por sustancias hormonales que producen una mayor o menor capacidad de concentración, rendimiento físico o mental,

por lo que se puede decir que regula casi toda nuestra actividad diaria. En base al análisis del biorritmo del ciclo circadiano, que ha sido estudiado tanto en medicina como en psicología, se señala que es importante programar las sesiones de trabajo y educación que reclaman mayor concentración en la mañana y dejar para la tarde los ejercicios participativos y dinámicos (Candelo, et al., 2003).

❖ LA CONSTRUCCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS MENTALES DEL NIÑO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, EN PIAGET

Jean Piaget fue un teórico, filósofo y psicólogo que dedicó gran parte de su vida a estudiar la construcción del conocimiento en las personas, empezando por la infancia. Este autor hizo varios aportes que se utilizan tanto en la psicología genética como en la pedagogía y en diversos campos del conocimiento. En este trabajo se expondrá lo concerniente a la manera en que los niños aprenden dependiendo de su edad, en especial, las estructuras mentales del niño dentro de la etapa de las operaciones concretas.

Es importante reconocer que la lógica del niño no solamente se construye progresivamente siguiendo sus propias leyes, sino que además se desarrolla a lo largo de la vida pasando por distintos estadios antes de alcanzar el nivel adulto. *“El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio”* (Piaget, 1991:11).

El desarrollo mental es concebido como un proceso gradual de equilibrio, como una construcción continua y de perpetuo reajuste que tiende hacia un “equilibrio móvil”, un equilibrio superior, donde a cada elemento que se le incorpora, se hace más estable. Desde el punto de vista funcional, Piaget (1991) distingue dos elementos que dan la pauta para comprender este proceso: por un lado, los mecanismos constantes y comunes en todas las edades y por otra parte, las estructuras variables que marcan las diferencias de un nivel a otro de la conducta. El primero obedece a la necesidad común de comprender y explicar, es el interés que desencadena la acción. El segundo se refiere a las formas de organización de

la actividad mental y que permite pasar de un periodo de desarrollo a otro, para lo cual el autor distingue seis estadios con estructuras particulares cada uno (Piaget, 1991).

Toda acción, movimiento, pensamiento, sentimiento, responde a una necesidad elemental, a una pregunta. Esa necesidad es la manifestación de un desequilibrio, por ello la acción termina en cuanto las necesidades están satisfechas y el equilibrio ha sido restablecido. Cada conducta nueva no solo se limita a regenerar el equilibrio, sino que tiende hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la necesidad. En el caso de los niños, sus intereses dependen de los elementos que ha adquirido y de sus disposiciones afectivas (Piaget, 1991).

Entonces Piaget establece tres mecanismos que posibilitan el aprendizaje: a) la asimilación, que significa adecuar una nueva experiencia en una estructura mental existente, b) la acomodación, que significa revisar un esquema preexistente a causa de una nueva experiencia y c) el equilibrio, que es buscar la estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación.

Con referencia en las estructuras variables que permiten distinguir las diferencias y oposiciones de cada nivel en el proceso de desarrollo, Jean Piaget establece cuatro periodos, que se caracterizan por la aparición de estructuras originales que las distinguen de las otras. Aunque comúnmente se conocen solo las cuatro últimas, el propio autor las describe de la siguiente manera:

1. *“El estadio de los reflejos o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.*
2. *El periodo de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.*
3. *El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores.*
4. *El periodo de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete, la segunda parte de la "primera infancia").*

5. *El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce).*
6. *El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia)” (Piaget, 1991:13-14).*

El periodo de operaciones concretas, que es el que abarca de los 7 a los 12 años (por lo general, puesto que no se puede establecer una edad de forma categórica, dado que la superación de las características depende en gran parte de la capacidad individual y del contexto de cada niño), coincide con el principio de la escolaridad del niño marcando un *“hito decisivo en el desarrollo mental”* (Piaget, 1991:26). En este estadio los niños desarrollan ciertas cualidades y características como las siguientes:

Después de los siete años, el niño o niña adquiere cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos, es entonces cuando adquiere una concentración individual a la vez que logra una colaboración efectiva, volviéndose posible las discusiones. Sus discursos espontáneos prueban la necesidad de conexión entre las ideas de justificación lógica. El niño piensa antes de actuar y de esa manera, comienza a conquistar la conducta de la reflexión. Son los inicios de la construcción lógica y de la liberación de su egocentrismo social e intelectual.

En cuanto a los progresos del pensamiento es a partir de los siete años que *“se adquieren sucesivamente otros muchos principios de conservación que jalonan el desarrollo del pensamiento y estaban completamente ausentes en los pequeños”* (Piaget, 1991:64) como las nociones de la substancia, el peso y el volumen, conservación de las longitudes superficiales, conjuntos discontinuos, entre otros. Empieza además, a construirse un espacio racional, y ello mediante las mismas operaciones generales.

Una forma de equilibrio superior se logra alcanzar en esta etapa y corresponde a la de las operaciones concretas. *“Una operación es en primer lugar, psicológicamente, una acción cualquiera cuya fuente es siempre motriz, perceptiva o intuitiva”* (Piaget, 1991:67). Hacia los siete años toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en

operaciones de todas clases explica las transformaciones del pensamiento. Estas “operaciones concretas” se organizan ya en forma de estructuras reversibles que presentan sus leyes de totalidad.

Finalmente, bajo las ideas piagetianas se hacen recomendaciones para el trabajo en el aula: promover la experimentación y la investigación espontáneamente; dar libertad para comprender y construir los significados a su propio ritmo a través de experiencias y procesos individuales. El aprendizaje es así un proceso activo donde se cometerán errores y se encontrarán las soluciones; es un proceso social entre grupos colaborativos.

❖ EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DEL APRENDIZAJE EN VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1896-1934) fue un teórico ruso que aportó una gran cantidad de conocimientos a la educación contemporánea, con su teoría del aprendizaje sociocultural. Este teórico sentó las bases de un nuevo sistema psicológico a partir de materiales tomados de la filosofía y de las ciencias sociales de su época (Bellamy, 2002). Su teoría, fue el primer intento sistemático de reestructuración de la psicología sobre la base de un enfoque histórico-cultural acerca de la psiquis del hombre (Figueroa Hernández, 1996).

Vygotsky concibe el aprendizaje como un cambio cualitativo de la mente, determinado por influencias de carácter social. El individuo reconstruye y elabora sus estructuras de conocimiento y desarrolla su intelecto, dentro de un contexto histórico-social determinado (Fracá, 2003). Sus aportaciones estriban en la concepción de que la influencia del contexto es determinante en el desarrollo del niño. Para Vygotsky el contexto social tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa, forma parte del proceso de desarrollo y por ende moldea los procesos cognitivos (Bodrova y Leong, 2005).

Sus contribuciones al respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje se consideran como parte de la corriente psicopedagógica del constructivismo (Carmen Soto, 2008). Compartió con Piaget la idea de que el niño es un organismo activo, pero sus diferencias se basan en que él considera al organismo como una entidad mucho más plástica, enfatizando en la

relevancia del entorno histórico y cultural donde se desenvuelve cada niño (León de Vitoria, 1997).

Vygotsky enriqueció la corriente psicopedagógica de las estructuras mentales de Piaget. Su teoría está de acuerdo en el desarrollo de las estructuras mentales pero reconociendo que éstas no se dan de una manera abstracta y universal, sino que son moldeadas por el entorno y el contexto socio-cultural. Para él no era posible definir etapas universales del desarrollo biológicamente determinadas, ni consideró adecuado limitar los cambios del niño con el tiempo sólo a estadios cognitivos (León de Vitoria, 1997).

En su teoría describe dos tipos de funciones mentales, las inferiores que corresponden a las funciones con que se nace, bajo una visión genética y las superiores, que son las que se desarrollan dentro de un marco de interacción social. Por tanto, este tipo de funciones serán determinadas en relación al tipo de sociedad en la que el sujeto se encuentre inmerso (Carmen Soto, 2008). En este sentido el contexto afecta el desarrollo del niño de tres formas, la primera es a través de la interacción directa, la segunda es a nivel estructural definiendo cómo las estructuras sociales afectan al niño, y la tercera es a nivel socio-cultural (Bodrova y Leong, 2005).

Vygotsky de esta manera señala que el desarrollo biológico de las estructuras mentales afecta el aprendizaje, pero el aprendizaje influido por el contexto, también puede modificar el desarrollo de las estructuras mentales, entonces todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno (Figueroa Hernández, 1996).

Además, la relación que existe entre el niño y el objeto se concibe de una nueva manera: sujeto-mediador-objeto. Se construye una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, mientras que por otro lado se inserta un nuevo sujeto especialista, mediador y facilitador de nuevos conocimientos (Carmen Soto, 2008). De esta manera Vygostky concluye que en cada contexto cultural, los niños aprenden de maneras distintas. En este sentido el papel del maestro como mediador, requiere retomar el contexto cultural en que se desarrolla el niño para comprender a su vez sus estructuras mentales y favorecer el aprendizaje. Del mismo

modo, debe de ser consciente de que él mismo, como mediador, también forma parte del contexto social, como individuo interactuante y como parte de una estructura sociocultural.

❖ EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN CONVENCIONAL

La escuela convencional, siendo el modelo educativo más generalizado e institucionalizado, es un modelo donde la misma estructura no permite cambios ni reformas, inclusive ante las evidencias pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas y en las que se plantean propuestas y mejoras para el proceso de enseñanza.

La escuela convencional se fundamenta en la relación vertical de maestro-alumno, en la que el maestro se maneja con un conjunto de conocimientos, valores y normas que debe depositar en el alumno y el alumno, por su parte, es considerado un receptor de la información. Todo ello bajo el supuesto de que *uno sabe y el otro no sabe*. Se señala que la metodología de educación convencional es *“memorística, autoritaria, deductiva, basada en técnicas verticales de enseñanza, de control de grupo, de evaluación del conocimiento y énfasis en actividades dirigidas”* (Pérez Alarcón, et al., 1986:31).

Se trata entonces de procurar que el niño vaya a la escuela para *“adaptarse paulatinamente a lo establecido convencionalmente por sistemas educativos, sufriendo un proceso permanente de ajuste social”* (Pérez-Alarcón, et al., 1986:25). En la escuela convencional, conservadora, como dice Piaget, *“se intenta más acomodar al niño al molde de los conocimientos tradicionales que formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos; la educación se utiliza para modelar a la gente según patrones a la medida de las generaciones anteriores y para transmitir valores sociales colectivos”* (Palacios, 1999:72).

Ferrière es muy crítico al evaluar el papel de la escuela convencional, ya que considera que ésta se basa en *“leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos brutalmente coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda individualidad”* (Palacios, 1999:58,59).

Un punto muy importante que reprime gran parte del desarrollo del niño, de su autoestima, de su imaginación y su capacidad de empoderamiento, es el que comenta Ferrière, ya que según él:

“La escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva y no ha hecho nada para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua”. [...] Sus métodos son medievales y sus programas arcaicos. Contenidos tan antinaturales, tan antipsicológicos, no pueden ser impartidos si no es por la fuerza. Los métodos escolares son, por ello, fundamentalmente autoritarios, impositivos. No hay nada más contrario a la naturaleza del niño que los métodos escolares (Palacios, 1999:54, 57).

Bajo este sistema los niños deben acostumbrarse a someterse por entero a su maestro coartando su capacidad creativa y de decisión propia. Contario a lo que vimos con anterioridad, de que los intereses y necesidades deben de ir en función de los educandos para un mayor y agradable aprendizaje, en este modelo, según Piaget, *“los intereses del niño no son respetados por la escuela tradicional. Las consecuencias de ello son absolutamente nefastas, si se tiene en cuenta que el interés no es sino el aspecto dinámico de la asimilación, y que todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés”* (Palacios, 1999:77).

Entonces, dado que la escuela convencional parte de un programa que intenta imponer a los alumnos, bajo este modelo, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Sobre este punto también comenta Piaget, argumentando que *“el respeto unilateral genera y legitima la idea de castigo, de sanción expiatoria, que establece una correspondencia proporcional entre el acto delictivo y la pena a pagar por él”* (Palacios, 1999:83).

No solamente los programas de educación son de poco interés para los niños, sino que además el contenido para cada año es excesivo en cada materia, generando una fuerte presión sobre ellos para acabar a tiempo, sin considerar el aprendizaje de fondo:

La escuela tradicional embute en el alumno una considerable cantidad de conocimientos. No importa que luego se olvide, lo importante es que se haya sabido

y se haya demostrado saberlo en el examen de turno. [...] Hay una sobrecarga de los programas, consecuencia de la organización curricular y planificada desde arriba. Se pretende dar al niño una cultura general amplia y al mismo tiempo llenar su mente de conocimientos específicos relativos a materias consideradas relevantes. La escuela tradicional se comporta como si el niño fuese un adulto en pequeño cuyas facultades se han de actualizar a través de la instrucción (Piaget en Palacios, 1999:76, 79).

La escuela convencional contemporánea se basa en métodos tan antiguos como los que señala Comenio (1592-1670), el llamado padre de la pedagogía, que escribió "Didáctica Magna," uno de los primeros libros escritos sobre el tema de educar a los niños y dirigir bien la escuela. Bajo sus ideas el orden es el fundamento de la pedagogía tradicional, él señala que la educación debe tener método y orden por encima de todo (Palacios, 1999). Bajo esta lógica, en la enseñanza no hay cabida para la libertad de expresión, la imaginación, la creatividad y por ende, no hay tiempo ni espacio para el juego, ni entre niños, ni con los niños, como lo testifica Piaget:

"la escuela tradicional menosprecia el juego y suele marginarlo a la hora del recreo. Consideran una pérdida de tiempo los juegos y las actividades de manipulación y de construcción que tan necesarias resultan para asegurar la subestructura del conjunto de los conocimientos posteriores" (Palacios, 1999:86)

Dentro de este contexto, Comenio señala que *"el método de enseñanza será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir"*. Bajo esta visión de la educación, el papel del maestro es fundamental para la educación, es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida (Palacios, 1999).

❖ EDUCACIÓN SIGNIFICATIVA Y APORTES EN EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE

Como respuesta al enfoque educativo de la escuela convencional, surge no solamente una serie de críticas, sino una nueva corriente, con propuestas que buscan que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un aprendizaje significativo, acorde a las etapas cognitivas de los niños y a la manera natural de aprender. En esta corriente, pensadores como Paulo Freire (Brasil (1921-1997), Henri Wallon (Francia, 1879-1962), Adolphe Ferrière (Suiza, 1879-1960) y Jean Piaget (Suiza, 1896-1980) hacen aportaciones para optimizar el proceso de aprendizaje.

El enfoque de educación convencional que se ha llevado a lo largo de las décadas y en tan diversos lugares no ha dado resultado, como se examinó anteriormente, por ello *“lo que la escuela necesita es un cambio completo y un cambio no solo en lo relativo a los programas y a los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del maestro y del niño”* (Ferrière en Palacios, 1999:54).

En esta nueva corriente, llamada por algunos “Escuela Nueva”, el fin de la educación es *“mantener y acrecentar el potencial del niño, salvaguardar su impulso vital”* (Ferrière en Palacios, 1999:59) y consiste según Piaget en *“formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo. Educar es aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo”* (Palacios, 1999:73). Si uno presiona al alumno éste no va a responder de la misma manera que si, por el contrario, lo estimula para que actúe.

Aprender es un proceso de cambio, como hemos visto, que causa cierto grado de resistencia. La resistencia es menor y se supera cuando el aprendizaje está relacionado con las necesidades actuales personales (Candelo, et al., 2003). Como dice Ferrière *“las ideas permanecen vivas mientras hayan nacido de la curiosidad y el interés”* (Palacios, 1999:65). Por ello, en base a la teoría histórico-culturalista de Vygotsky, deben tomarse en cuenta los intereses y necesidades de los niños para diseñar con éxito la actividad que vaya a realizarse con ellos (Martinez Narvaez, 2008).

Para poder lograr varios de los cometidos propuestos para un buen proceso de aprendizaje, Piaget contribuye con una serie de aspectos específicos de cómo debe de ser la enseñanza:

Los éxitos en educación dependen de los métodos pedagógicos empleados. Deben de ir juntas la acción, cooperación, autonomía, inteligencia y moral. [...] Las verdades a adquirir deben de ser reinventadas, o al menos reconstruidas, por el niño, y no siempre recibidas de la transmisión del maestro. [...] La vida colectiva es indispensable para el desarrollo de la personalidad. En la escuela tradicional queda excluido en el trabajo en clase, la colaboración entre ellos. En cambio la escuela nueva supone una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad en grupo (Piaget en Palacios, 1999:81, 83-84).

Por otra parte Wallon evidencia la importancia de las sensaciones en los primeros momentos del aprendizaje argumentando que *“la vida intelectual se elabora sobre una base sensitiva [...] las sensaciones se convierten en ideas (y por ello) el niño tiene que formar sus primeros conocimientos en el plano de las sensaciones que le ponen en contacto inmediato con las cosas y no a través de explicaciones que es incapaz de comprender”* (Palacios, 1999:43).

La psicología genética ha descubierto que la práctica antecede la teoría y nunca va detrás de ella, como señala Piaget *“toda enseñanza verbal solo es útil si se encuentra precedida y preparada por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva”* (Piaget en Palacios, 1999:77). Por ello es tan importante que en el proceso de aprendizaje se hagan ejercicios en los que se ponga en práctica lo aprendido y en los que participen todas las personas involucradas en el proceso. *“Una verdad no es asimilada realmente más que cuando ha sido construida o redescubierta por medio de una actividad suficiente”* (Piaget en Palacios, 1999:79).

❖ EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO

Muchos son los autores (Piaget, 1991; Moreno, 2005; Ponce, 2009; Reina, 2008; Harf, 2008, entre otros) que comentan que el juego ha sido visto por las escuelas convencionales y en

general, por la sociedad contemporánea como una pérdida de tiempo. Se reduce el juego y las actividades lúdicas a la hora del recreo en las escuelas y en la vida cotidiana (familiar) a los ratos libres, sin reconocer la importancia del juego para el desarrollo del niño, así como la necesidad de éste para asegurar la subestructura del conjunto de los conocimientos posteriores como lo investigó Piaget (Palacios, 1999).

En la valoración que se hace sobre “el juego” en la vida, existe la noción de que se contrapone éste con lo que es aprendizaje o trabajo, simplemente jugar está dissociado de las actividades de enseñanza. La importancia de incorporar el buen humor, la diversión y la risa en las actividades educativas y de trabajo, también ha quedado relegada en nuestra sociedad. No se motivan ni se impulsan sabiendo, incluso, gracias a los aportes de la ciencia en temas de salud, que estos aspectos contribuyen a una buena salud y bienestar social.

El juego como tal, tiene una amplia gama de significados y definiciones, sin embargo ninguno puede realmente definirlo en su totalidad puesto que la aplicación de la palabra es muy utilizada para un sinnúmero de situaciones distintas. *“El juego es mucho más que la acción de jugar. Todas las definiciones son insuficientes para explicarlo”* dice Moreno (2005:32). Hay juegos de todo tipo y se les clasifica por el objetivo que buscan o por sus características generales. Existen juegos grupales o individuales, competitivos o cooperativos, activos o de reflexión, con objetivos y normas definidas o espontáneos, entre otros. Ponce Huertas (2009) los clasifica en base al objetivo buscado por el facilitador como los de presentación, diagnóstico, evaluación o desarrollo de temas específicos. Otra clasificación posible sería la que hace Inés Moreno (2005): los de comunicación, confianza, interacción, cooperación y simulación. Sea cual sea la situación, los juegos deben planearse en función de los objetivos a lograr y a la medida de cada grupo.

Según diversos autores¹⁹, el juego y las actividades lúdicas aportan un sinnúmero de beneficios de gran relevancia para el desarrollo de la persona:

- ✓ Permite la socialización, la interacción e integración, es decir, fomenta la vida social del niño.

¹⁹ Barraza, 1998; Harf, 2008, Moreno 2005, Ponce Huertas, 2009; Reina Barrera, 2008; Schenk-Danzinger, 1977

- ✓ Estimula la participación, refuerza los procesos de comunicación entre pares y la cooperación para alcanzar objetivos comunes, además de ser útil para la resolución de conflictos.
- ✓ Fomenta, la transmisión de valores, la actividad constructiva del niño y la adquisición de habilidades de índole cognitivas, sociales y conductuales.
- ✓ Favorece el desarrollo de ciertas funciones mentales y la iniciación a ciertos conocimientos.
- ✓ Estimula la imaginación y la creatividad.
- ✓ Es una forma de canalizar las energías y permite satisfacer necesidades vitales de acción y expresión.
- ✓ Ayuda a percibir los rasgos del entorno cultural, amplía el conocimiento que el niño tiene del mundo social y fomenta la adaptación a la realidad.
- ✓ Posibilita la adquisición de destrezas básicas como la autonomía, el razonamiento inductivo y deductivo, así como las habilidades y estrategias de resolución de problemas.

En el ámbito del aprendizaje, hay que considerar que el juego es la actividad principal de los niños, que no se debe (o se puede) relegar o separar una de la otra. Son ya varios los estudios que demuestran que los niños aprenden jugando (Harf, 2008). El juego y/o las actividades lúdicas por sus características, son una útil herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que además permite que este proceso sea motivador y divertido. Para Moreno el juego es una poderosa herramienta porque *“hace participar dentro de la situación lúdica a la persona en su totalidad, con su bagaje perceptivo, sensorio-motriz, lingüístico, socio-emocional, corporal, estético, lógico-matemático, estructura de pensamiento, etcétera.”* (2005:201).

Es importante que la enseñanza tanto formal como no formal tome en cuenta que el juego desempeña una función instrumental, es un medio que hace más fácil la enseñanza ya que tiene un alto valor como recurso didáctico. Para los niños pequeños el juego es la forma más espontánea de pensamiento y la manera para relacionarse con el mundo que les rodea y es a través de él que se transmite el conocimiento (Barraza, 1998). El juego es una

herramienta pedagógica que pone al participante en un lugar activo, lo obliga a tomar decisiones, a elegir y a procesar las consecuencias de sus actos, por ello es un excelente medio que facilita la enseñanza.

El juego es acción, es vivencia y tiene claramente propuestas más efectivas que otras estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para que el juego contribuya a un aprendizaje significativo debe ser procesado, por lo que la estrategia de ejecución debe incluir necesariamente tres pasos: acción, reflexión y transferencia (Moreno, 2005). Además, *“si no existe entusiasmo en la actividad que se realice, no puede haber una experiencia significativa”* (Barraza, 1998). En ese sentido, las actividades lúdicas son un medio que despierta interés y establece relaciones significativas entre los aprendizajes (Reina Barrera, 2008). Por ello, el interés que se genera sobre el entorno, es un excelente medio para explorar y descubrir el ambiente con los niños y niñas.

El juego tiene un valor educativo en sí mismo que lo convierte en un instrumento de aprendizaje espontáneo o intencionado (Reina Barrera, 2008). Puede, además, *“ser uno de los caminos que facilite contextualizar los conocimientos que se quiere transmitir y su relación con los marcos de significación con que cuentan los niños”* (Harf, 2008:25), considerando la importancia de que el niño aprenda mientras se divierte.

Es importante saber que el buen humor en las personas contribuye también al aprendizaje y desarrollo personal desde el punto de vista orgánico. El juego y las actividades lúdicas generan buen humor ya que permiten la risa, la diversión y un buen estado emocional. Todo ello produce una *“sensación de bienestar generalizada, optimismo y ganas de vivir, que aumenta la autoestima, la confianza, y elimina el miedo”* (Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural, 2010).

Además, un buen estado emocional y un ambiente positivo, favorecen los procesos de aprendizaje, como lo evidencia la *Psiconeuroendocrinoinmunología*, que es una ciencia que explica la relación entre emociones, mente y cuerpo y en base a estudios que ha hecho durante los últimos 30 años ha descubierto que *“los sistemas nervioso, inmunológico y endócrino, se encuentran íntimamente ligados, formando en la realidad, subsistemas de un*

sistema más amplio. Las emociones pueden afectar positiva o negativamente el funcionamiento de los sistemas nervioso, inmunológico y endocrino” (Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural, 2010). Está comprobado que el ser humano orgánicamente funciona mejor en un ambiente positivo (relajado, divertido, agradable), optimizando el estado emocional, esto genera un buen funcionamiento de los sistemas antes mencionados, los cuales, por ende, mejoran los procesos de aprendizaje (Figura 1).

Figura 1. Diagrama del aprendizaje en un ambiente positivo



En un ambiente positivo y agradable hay una apertura mental que facilita el aprendizaje y reduce el estrés, la tensión y la ansiedad, lo que para la enseñanza es vital, y que de lo contrario se disminuye la atención, provocando a su vez aburrimiento. Las actividades lúdicas propician un ambiente positivo en el que permiten que el estudio no sea aburrido, despiertan interés en las personas, generan atención y participación, fomentan la creatividad y permiten de igual manera relacionarse con los demás, es decir, socializar (Kamii y De Vries, 1998 En: Moreno, 2005; Harf, 2008 y Barraza, 1998).

Además del aporte al aprendizaje y al bienestar social, el juego es parte fundamental para la transmisión de valores que son tan importantes para el desarrollo de una sociedad. Para este punto, Inés Moreno, en un trabajo extenso que ha hecho sobre el juego, indica que dentro de éste se desvelan y se promueven los valores sociales. Ella define los valores como *“una prioridad abstracta que tienen las cosas, los objetos y las conductas para satisfacer las necesidades humanas o proporcionar bienestar. Los valores traducen las ideas predominantes de la cultura a la que pertenecen. Tienen su fuente en las necesidades de esa sociedad y se manifiestan a través de las conductas de las personas”* (Moreno, 2005:62).

Es en este aspecto que los juegos participan en dos papeles, por un lado *“reflejan la escala de valores que subyace en una organización social”*, lo cual ayuda a conocer y entender mejor la situación social en la cual se trabaja, y por el otro lado, teniendo en cuenta lo anterior, ayudan a promover el cambio en las prioridades de los valores e incluso *“el*

aprendizaje de nuevos valores” (Moreno, 2005:62). Por sus buenos resultados es que el juego, como técnica, es privilegiado para este proceso. Sin embargo hay que recordar que la educación de los valores no le corresponde solamente a la educación formal, como dice Moreno, si no que es responsabilidad de todos, en un sentido u otro, promover los valores que ayuden a mejorar las relaciones sociales así como la relación sociedad-naturaleza.

En este sentido, los juegos *cooperativos* son un excelente medio para promover las relaciones empáticas, solidarias y comunicativas. A diferencia de los juegos de *competencia*, los *cooperativos* “*están planteados no para actuar unos contra otros, excluyendo a los que van quedando por el camino, sino para compartir todos, el mismo juego*” (Moreno, 2005:75), mientras que los de *competencia* implican “*la búsqueda de un resultado numérico o de una definición final, en la que alguien o algunos ganan y otros pierden*” (Moreno, 2005:66), propiciando en muchos casos relaciones destructivas, debido a los desafíos individuales y la exclusión de algunos jugadores.

Debido a que la tendencia actual es la de vincular el juego con la competencia, existen diversos factores que dificultan el desarrollo de los juegos cooperativos como: “*exceso de individualismo, desconfianza en el otro, ausencia de comunicación, fuerte presión social y cultural, fuerte tendencia a los resultados y éxito inmediato, entre otras*” (Moreno, 2005:76).



Actividad lúdica con el grupo de Palo Alto

3. EDUCACIÓN DIALÓGICA, PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

❖ EDUCACIÓN DIALÓGICA Y TRANSFORMACIÓN EN FREIRE

*Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra,
en el trabajo, en la acción, en la reflexión.*

Freire

Anteriormente se habló sobre la importancia de promover un proceso educativo tomando en cuenta la manera de aprender de los seres humanos, las necesidades biológicas, el contexto socio-cultural, los intereses y capacidades de los niños, haciendo también énfasis en sus procesos cognitivos según su edad y en la importancia del juego, la afectividad y el ambiente positivo. Ahora bien, hay otros aspectos que son claves para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y transformador como bien lo designa Freire, estos aspectos clave son el diálogo, la participación y la praxis.

Para Paulo Freire, gran pensador latinoamericano, el diálogo es un concepto profundo y revolucionario, ya que considera que éste es base fundamental para transformar al mundo, transformación que permite la liberación del ser humano. El diálogo, afirma Freire, *es una exigencia existencial*, y existir humanamente implica *“pronunciar”* el mundo, es decir, transformarlo. Este diálogo no se puede llevar a cabo si no existe un encuentro de las personas para esta transformación, *“el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo”*. (Freire, 1997:101).

La palabra, entendida como diálogo mismo, no es posible sin la praxis, ya que *“no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión”*, siempre una va detrás de la otra, repitiéndose en un ciclo sin fin (Freire, 1997:99) siendo la palabra *“el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el*

mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 1997:101), sino que debe de haber un intercambio y un entendimiento mutuo de la importancia de las experiencias y conocimientos previos de ambos lados.

“El diálogo es un acto creador” y para lograrlo Freire maneja una serie de valores que hay que cumplir y sin los cuales éste no es posible. Tiene que haber de por medio amor, humildad, fe, pensamiento crítico y esperanza. Amor porque “la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos (...) para la liberación de los hombres. Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres (...). El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres” (Freire, 1997:102).

No puede haber diálogo si no existe una intensa fe en los otros, “fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, (no una fe ingenua si no una fe crítica que sabe que...) el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres”. (Y esperanza porque no hay diálogo sin esperanza) la esperanza está en la raíz de la inclusión de los hombres a partir de la cual se mueven esos en permanente búsqueda” (Freire, 1997:105).

Por otro lado, no hay diálogo si no hay humildad, a lo que Freire comenta que “la pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante. El diálogo como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe, si aunque sea, uno de sus polos pierde la humildad”. Y finalmente recalca que “no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar crítico (...), lo importante para el pensar crítico es la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres”. Por ende, el diálogo implica el pensar crítico, “sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 1997:106-107).

*Es entonces cuando al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, “el diálogo se transforma en una **relación horizontal**” (Freire, 1997:105), de tal manera que, para que sea posible esta relación horizontal, se requiere la colaboración y la unión de la gente, “se*

obliga a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí (...) para lograr la liberación” (Freire, 1997:222).

❖ LA PARTICIPACIÓN COMO PROCESO SOCIAL EN EL CONTEXTO DIALÓGICO

Dentro de este proceso dialógico y de transformación social de la realidad, la participación, se considera como un eje principal para su consumación, para permitir un verdadero diálogo horizontal. Sin embargo existen muchas diferentes definiciones de “participación” y en efecto, como dice Moya Y Way (2001:3): *“cuando hablamos de participación, en realidad estamos hablando de un concepto muy amplio”*. Al respecto también comenta Frans Geilfus (2002:1) que *“los unos llaman participación, para los otros no es más que manipulación o pasividad de la gente”*.

En este sentido se hace una breve definición, asumiendo que el concepto de participación, *“va de acuerdo con la posición política e ideológica del sujeto que toma las decisiones en un proceso de desarrollo”* (Moore en Moya y Way 2001). En base a esto, el rango de diferencias es grande y puede ser entendida, ya sea como una *“simple consulta y validación de decisiones exógenas por parte de la población local”*, o vista inclusive *“como un proceso de empoderamiento”* (Pliego Carrasco, 2000).

Ante esta visión dinámica del concepto, que en algunos casos puede resultar conflictiva o pretenciosa, Geilfus indica cómo la participación no es un estado consolidado sino que permite cambios y una evolución dependiendo el grado de decisión que la gente puede tomar dentro de un proceso. A las diferentes etapas mediante las cuales uno puede transitar hasta lograr la verdadera “participación”, Frans Geilfus le llama la *escalera de participación*²⁰:

La participación no es un estado fijo: es un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación en el proceso de desarrollo. Por esto, lo

²⁰ Escalera de participación: 1) Pasividad, 2) suministro de información, 3) participación por consulta, 4) participación por incentivos, 5) participación funcional, 6) participación interactiva y 7) autodesarrollo.

que llamamos la escalera de la participación, indica cómo es posible pasar gradualmente, de una pasividad casi completa (ser beneficiario), al control de su propio proceso (ser actor del auto-desarrollo). Lo que determina realmente la participación de la gente, es el grado de decisión que tienen en el proceso (2002:2).

Ahora bien, en este documento se define participación según las palabras de Moya y Way (2001) como: *“un proceso de interacción social que implica la toma de conciencia crítica a nivel personal y colectivo, que se refleja en la apropiación de las acciones y las decisiones sobre el propio desarrollo, y en el fortalecimiento de las formas locales de organización”.*

Considerando que participar significa *“ser parte de, tomar parte en, vivir el proceso, apropiarse de la información, y sobre esta base tomar decisiones para transformar la realidad (Candelo, et al., 2003:23), en este trabajo se asume que la participación es una práctica y una necesidad ciudadana fundamental para cualquier tipo de desarrollo social”.*

❖ LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO DERECHO Y ESTRATEGIA EDUCATIVA

La participación infantil se puede definir como *“el reconocimiento de lo que los niños y las niñas son capaces de entender y hacer en el mundo, e implica que sean considerados como personas miembros de la sociedad, capaces de pensar y expresarse por sí mismos” (Hart, 2001:7).* La participación infantil fue declarada el 20 de noviembre de 1989 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), como un derecho de los niños y las niñas de intervenir en la sociedad (Bellamy, 2002).

Existen varios artículos declarados por la Convención sobre los Derechos de los Niños y las niñas (CDN) que señalan que niñas y niños deben de tener libertad de expresión, de asociación, de pensamiento, de religión y de conciencia, y que es importante fomentar la participación desde la infancia (UNICEF, 2008). La CDN considera que, además de darles voz y capacidad de decisión sobre las cuestiones de su vida, es necesario brindarles información, consultarlos y escuchar lo que quieren expresar, tomando en cuenta, que se debe garantizar a los niños el derecho a expresar su opinión en función de la edad, la

madurez y las capacidades de cada niño (González, 2005), por consiguiente, las opiniones han de ser respetadas, pero no necesariamente acatadas, como dice Carol Bellamy (2002).

La promoción de la participación desde temprana edad aporta grandes beneficios: fomenta la autonomía, el desarrollo de capacidades y el espíritu comunitario entre otros. Facilita además, la toma de conciencia sobre la realidad y favorece procesos de organización basados en el protagonismo infantil (González, 2005). La participación infantil debe de ser considerada como un derecho y no una obligación, e implica también responsabilidad y conciencia de los actos y sus consecuencias a la hora de tomar las decisiones y compromisos. Esto implica también, responsabilidades y compromisos en los adultos (Hart, 1993), quienes deben otorgar el derecho al acceso a la información, en función del desarrollo y capacidades de los niños y niñas.

González (2005) maneja que en un proceso participativo, los niños y niñas entre los 7 y 12 años, desarrollan un espíritu comunitario y descubren el derecho de otros a tener sus propias formas de expresión, así como distintas opiniones. Es en esta etapa cuando *“se desarrolla la capacidad de salir de uno mismo para echar una mirada auto-reflexiva a las interacciones con los demás, y darse cuenta de que otras personas pueden hacer lo mismo”*. Es hasta los 10 años, aproximadamente, cuando se da el reconocimiento de la relación psicológica entre uno mismo y el otro, *“es entonces cuando son capaces de reconocer que una persona puede tener sentimientos múltiples o contradictorios”* (González, 2005:5).

Existen diversas metodologías para fomentar la participación de niños y niñas en diferentes procesos sociales, colectivos y educativos:

González (2005) señala que para facilitar el proceso de participación infantil, hay que tomar en cuenta la dificultad de los niños para salir de su propia perspectiva, tomando en cuenta que la capacidad de participar depende de *“poseer una buena disposición para pensar en las opiniones y sentimientos de los demás”* y esto debe ser considerado por las personas que intenten conseguir con ellos un trabajo cooperativo.

Roger Hart (2001) a su vez propone una serie de métodos de expresión para las escuelas, que pueden mejorar el grado de participación de los niños, puesto que a través de ellos los

alumnos tienen la oportunidad de expresarse y opinar sobre aquellos aspectos que les afectan, como el dibujo, el mapa, la entrevista y los trabajos periodísticos. La participación para Hart es *“la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive”* (1993:5).

La libre facultad de expresión de los niños y niñas debe ir de la mano con la posibilidad de ser escuchados y tomados en cuenta, por lo que es importante impulsar al mismo tiempo *“el desarrollo de las facultades y voluntad de los adultos de escuchar, comprender y sopesar las opiniones expresadas por el niño, (y por ende, para la implementación del derecho de participación) se requiere la formación y movilización de quienes viven y trabajan con los niños”* (Bellamy, 2002:10).

Para hacer valer el derecho a la participación infantil, es importante que los adultos proporcionen espacios y canales apropiados para que niños y niñas puedan expresar sus opiniones. Es necesario además, brindarles la información adecuada, a la medida de sus recursos y capacidades, para que ellos puedan entrar en un real proceso participativo con todas las herramientas. Bellamy (2002) hace énfasis en la importancia de capacitar también a las personas que trabajan con niños para que sean conscientes de la necesidad de su participación en los aspectos que les incumbe en su vida y que sepan cómo brindarles esta posibilidad. Al fin de cuentas hay que recalcar que la participación infantil va de la mano con *“la importancia de que los niños se responsabilicen en involucrarse en la formación de su futuro y de sus comunidades”* (González, 2005:5).

❖ METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS E INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Los métodos participativos en la educación, la investigación y la acción política tienen una gran tradición que se remonta a la década de los sesenta. El enfoque y concepto “participativo” en la acción social y política de México, comienza a mediados de los sesentas por influencia de algunas corrientes filosóficas que tuvieron efecto sobre la orientación de

la acción social transformadora. Algunas de ellas son: “la teología de la liberación”; la educación “popular-liberadora-concientizadora” de Freire; la construcción socialista de “hombre nuevo”, el enfoque de “participatory democracy”; y la propuesta de “investigación participativa” entre otras (Moya y Way, 2001).

La Investigación-Acción Participativa (IAP) es uno de los métodos que han servido de base a la aparición y desarrollo de otras metodologías participativas. Al igual que otros enfoques participativos, proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla (Eizagirre y Zabala, 2006).

La IAP surge en la década de 1970, en un clima de auge de las luchas populares y ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social. Sus precedentes se hallan en el concepto de “investigación-acción” acuñado por Kurt Lewin en 1944, el cual fue retomado a fines de la década de 1960 en Latinoamérica por diferentes iniciativas y enfoques. El desarrollo concreto de la IAP como una metodología de investigación participativa, transformadora y comprometida con la praxis popular, comenzó a partir del Simposio Mundial sobre el Investigación-Acción y Análisis Científico celebrado en Cartagena (Colombia) en 1977. Sin embargo fue hasta mediados de los ochenta cuando al concepto investigación-acción se le añadió el de “participación” y se utiliza claramente el término IAP. En esa misma década se observó su utilidad para empezarla a usar también para el análisis de problemas más complejos como los problemas urbanos y regionales, la salud pública o la historia del pueblo (Eizagirre y Zabala, 2006).

La IAP la podemos definir como un proceso colectivo de investigación e intervención social, en el cual se propicia el conocimiento de la realidad a través de la reflexión crítica, el diálogo y el intercambio de conocimientos, con el fin de empoderar a la sociedad para propiciar una transformación social. Como bien dice Ander Egg (2003), busca que los involucrados puedan decidir conjuntamente y con herramientas sobre lo que se va a hacer y actuar para solucionar sus problemas, satisfacer sus necesidades y transformar su entorno. En sí lo que la IAP promueve es “conocer la realidad para incidir sobre ella”.

Se caracteriza por ser *“un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora”* (García Ramírez, 1995). En resumen es una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción (Hall, 1981 en: Bartolomé, 1991).

La IAP es un método de intervención social que más allá de la fase investigativa, combina dos procesos, el de conocer y el de actuar. Ambos implican a la población cuya realidad se aborda. Se trata de una metodología que mezcla el enfoque dialécticos y el sistémico y que a su vez, privilegia el uso de los métodos cualitativos sobre los cuantitativos (Ander-Egg, 2003).

Los objetivos concretos de la IAP, según Eizagirre y Zabala (2006), para cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación son los siguientes: 1° generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular; 2° dar lugar a un proceso de empoderamiento y al inicio de una estrategia de acción para el cambio; y 3° Conocer el proceso y conectar con otros para la ampliación del mismo y la transformación de la realidad social.

Parafraseando a Ander-Egg (2003:32), la investigación-acción participativa, como su nombre lo indica, tiene 3 características básicas que son las siguientes: a) **Investigación**, porque es un proceso crítico, reflexivo y sistemático que incluye a la comunidad como agente activo de la investigación, donde la manera de relacionarse es de sujeto-sujeto, y cuyo propósito es el de adquirir un conocimiento "práctico" para transformar la realidad social en función de una situación-problema; b) **acción**, porque La forma de realizar el estudio representa una fuente de conocimiento al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. El conocimiento de una realidad permite actuar sobre ella. Se trata de conocer la realidad para transformarla; y c) **participación**, porque en el proceso están involucrados tanto los investigadores como la comunidad destinataria del proyecto, dónde éstos se vuelven sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la

que están implicados, a través del intercambio de saberes y tecnologías sociales que contribuye a crear poder popular.

A lo anterior Lucio-Villegas (2000:198) le agrega una cuarta característica que es la de sistematización y evaluación, entendida como la *“recopilación y ordenamiento de datos para encontrar las relaciones entre ellos, es hacer teoría de la práctica”*. La evaluación es primordial en todo este proceso de investigación, él mismo enfatiza diciendo que *“es fundamental en esta metodología para aprender de la realidad y transformarla. Permite dimensionar esos conocimientos, datos y prácticas para hacer sustentable el desarrollo social”*.

La participación en este proceso de investigación es esencial, y para que ésta se convierta en una experiencia positiva y efectiva, debe ser: *“activa, crítica, organizada, creativa, equitativa, precisa y legitimadora”* (Candelo, et al., 2003). Asimismo, hay ciertos supuestos en la participación que deben siempre estar presentes cuando se quiere lograr un proceso colectivo y participativo y, que consideramos importante comentar:

a) Siempre existe diversidad de intereses y expectativas, lo que hace que el proceso sea dinámico y enriquecedor; b) debe haber diversidad y especificidad de funciones dentro de un proceso determinado, basadas en las capacidades personales; c) es necesario recuperar y valorar todos los saberes, propiciando su intercambio; d) la participación implica una comunicación y una negociación constantes; e) la participación es una actividad política, empodera a las personas; f) el fin último es transformar para mejorar las condiciones de vida; y g) la participación posee niveles que varían en su complejidad práctica y filosófica (Formación de líderes comunitarios en recreación, 2004).

Por último, consideramos importante subrayar que, la participación utiliza herramientas fundamentadas en el diálogo con base a la experiencia propia de la gente, en donde *“todos los participantes deben ser considerados como fuente de información y decisión para analizar los problemas y contribuir a soluciones a través de desarrollo. Todos deben merecer respeto y tener la misma posibilidad de expresar sus opiniones”* (Geilfus, 2002). Este proceso dialógico es básico para el aprendizaje, ya que, como dice Candelo, et al. (2003:23)

“Una persona aprende mejor si siente que con su participación contribuye a la búsqueda de la solución de un problema”.

❖ APORTES ESPECÍFICOS DEL DIAGNÓSTICO RURAL PARTICIPATIVO

El Diagnóstico Rural Participativo (DRP), también entendido como Evaluación Rural Participativa, es parte de un conjunto de metodologías participativas y metodologías para el desarrollo comunitario, derivada de la Investigación Acción-Participativa, con raíces que se encuentran en las corrientes críticas a los modelos del desarrollo que aparecieron a principios de los años 70 en diversos ámbitos del pensamiento y de la praxis (Chambers, 1983).

Surge de la necesidad de aplicar nuevas perspectivas y maneras de promover el desarrollo comunitario de manera que sea socialmente más participativo, ambientalmente sostenible y económicamente viable (Grupo de Estudios Ambientales, 1993). Esta metodología responde a una serie de fallas de muchos de los proyectos de desarrollo rural y de los enfoques de investigación social tradicionales, basados en un paradigma objetivista, positivista y un esquema “verticalista” de desarrollo (Encina, et al., 2003), donde utilizan métodos de investigación en los que *“extraen la información de la gente sin su participación consciente y sin consideración; sobre la base de estas informaciones se toman decisiones en las cuales la gente casi nunca tiene parte. Las instituciones y sus técnicos tienen problemas de comunicación con las comunidades, entre los cuales se destacan la falta de un lenguaje común, o que genera falta de confianza mutua”* (Geilfus, 2002:7).

Además de tener sus fuentes en el ámbito de la educación y la sociología, específicamente la IAP; según García-Ramírez (1995), así como Schönhuth y Kievlitz (1994) sus orígenes se encuentran también en: las ciencias agrarias y el análisis de agrosistemas (“Campesino primero”), la Investigación Participativa, la etnología y la antropología aplicada, la investigación de campo sobre sistemas agropecuarios y la Evaluación Rural Rápida²¹.

²¹ Se ha desarrollado una gran variedad de aplicaciones y propuestas con experiencias muy interesantes en Kenya, Gahana, Etiopía, Uganda (Africa), Bengala Occidental, Pradesh, Karnataka, Nepal, Bangladesh (Asia), Costa Rica, Guatemala, El Salvador y México (América Latina) y la región Mediterránea en Europa; que han abordado como temáticas

El DRP es una metodología participativa de diagnóstico comunitario, basada en un enfoque de investigación rural (García Ramírez, 1995) que permite que las comunidades hagan su propio diagnóstico y de ahí comiencen a auto-gestionar su planificación y desarrollo (Expósito Vermejo, 2003). Contiene además, una gran variedad de técnicas y herramientas que permiten la posibilidad no sólo de analizar, sino también de planificar, diseñar, actuar y evaluar las condiciones de vida de los mismo habitantes (Encina, et al., 2003). Estas herramientas son para hacer uso de ellas de una manera flexible a lo largo de la investigación.

El DRP es por lo tanto, un proceso permanente y continuo, de reflexión y análisis sobre la realidad, que parte de la colecta, integración, sistematización y análisis de la información del territorio o de la comunidad, lo que se logra mediante el trabajo en conjunto de los miembros de la comunidad y un equipo interdisciplinario de promotores y especialistas (Grupo de Estudios Ambientales, 1993), de manera que se propicia el intercambio de opiniones y la visualización conjunta de información a través del diálogo y la participación.

Es importante comentar que bajo este enfoque, *“los técnicos-investigadores no son analistas, sino “facilitadores” cuya misión es “empoderar” y habilitar a la gente para expresar sus condiciones y sus vidas, y tomar más control para analizar, planear, actuar, monitorear y evaluar”* (Encina, et al., 2003). En sí, el papel del facilitador es el de *“permitir la expresión de las diferentes formas de pensar, para que sean compartidas por todos y ayudar a lograr consensos a la hora de tomar decisiones”*. (Geilfus, 2002:5).

Como el DRP busca soluciones realistas a los problemas de la comunidad, requiere arribar al consenso entre los diferentes grupos de usuarios sobre los problemas (Grupo de Estudios Ambientales, 1993), ello es posible gracias a que se basa en el diálogo y en el principio fundamental de que *“todos los participantes deben ser considerados como fuente de información y decisión para analizar los problemas y contribuir a soluciones a través de*

más importantes las siguientes: Planes de manejo de recursos naturales, causas y alternativas a la Pobreza, extensión agro-forestal, planificación de proyectos de leña, investigación en la seguridad de alimentación, investigación en sistemas de artesanías, estudios en la economía local en el cultivo de árboles, planificación de proyectos de desarrollo pesquero, planificación del uso del suelo, evaluación de la condición de nutrición, evaluación de la salud, planificación de ayuda después de desastres, investigación en oportunidades para aumentar ingresos, planificación de desarrollo urbano, movilización de comunidades y alfabetización.

acciones de desarrollo. Todo el mundo, debe merecer el mismo respeto y tener la misma posibilidad de expresar sus opiniones” (Geilfus, 2002). Además, como esta metodología comprende un enfoque que reconoce el saber local ambiental, se facilita la participación tanto de hombres como de mujeres y de los distintos grupos de la comunidad lo que genera y provee información desde una perspectiva local (Verdejo, 2003).

En este sentido, García-Ramírez (1995) también aporta al tema de la participación popular, constatando que ésta es *“un ingrediente fundamental en la planeación de proyectos; y se enfatiza que para impulsar un mejoramiento sustantivo en la calidad de vida local y revertir el deterioro ambiental, es básico el uso de métodos de planeación y evaluación participativa”.*

Bajo este método se desarrollan procesos de investigación desde las condiciones y posibilidades del grupo meta que buscan *“que los propios participantes analicen su situación mediante un auto-diagnóstico acerca del estado de sus recursos naturales, su situación económica, social, de salud y otros aspectos importantes para la comunidad y valoren distintas opciones para mejorarla” (Expósito Verdejo, 2003).* Sabiendo el grado de "complejidad" de las comunidades y las múltiples visiones que están presentes en un determinado contexto, se han desarrollado diversas herramientas que permiten arribar a consensos sobre las acciones a realizar que mejoran la comunidad y que responden a los diversos intereses locales (Merino, 199; Encina, et al., 2003). Una de las grandes ventajas del DRP es que entre siete y quince días de trabajo, tanto los promotores y técnicos, como la población, pueden contar con una información cualitativa y cuantitativamente muy completa y de las diferentes visiones de la comunidad (García Ramírez, 1995), por lo que la participación se vuelve un factor fundamental que forma parte de su esencia.

Aunque el Diagnóstico Rural Participativo originalmente se basó, como su nombre lo indica, en procesos rurales, gracias a la diversidad y flexibilidad de sus técnicas, se ha podido implementar en diferentes contextos y condiciones produciendo, analizando e intercambiando información y experiencias, acerca de: las necesidades locales; los problemas y la situación que guardan los recursos naturales del área; el proceso de transformación ambiental que se va dando en la región; las alternativas que juntos pueden

encontrar para ayudar a satisfacer algunas necesidades locales; y cómo mejorar o restaurar en términos generales, esa situación ambiental y contribuir a superar el propio desarrollo productivo (Grupo de Estudios Ambientales, 1993)

El objetivo entonces, del DRP, es que la población local se convierta en analista activa de su propia realidad, para visualizar posibles soluciones, tomando en cuenta los diversos intereses dentro de la comunidad y a través de la participación, para de esa manera, deliberar alternativas específicas de mejoramiento viable para toda la comunidad (Bermejo, et al., 2004). Bajo la premisa²² de que es frecuente que la “semilla” de solución de los problemas se encuentre en la propia localidad, entonces, es solamente cuando la población comprende su situación global que tiene los elementos para cambiarla (Encina, et al., 2003).

❖ EL TALLER COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

El término “taller” es bastante ambiguo y “*se utiliza de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí*” (Cano, 2010:3) por ello se decidió tomar su definición desde el abordaje de la metodología de la educación popular:

Un taller es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de

²² Esta metodología funciona bajo varias premisas entre las cuales podemos encontrar, según García Ramírez (1995) las siguientes:

1 - Es frecuente que la “semilla” de solución a los problemas de salud se encuentre en la propia localidad. Para desenterrarla se busca el establecimiento de una relación de interacción creativa entre los puntos de vista y el conocimiento de las personas de la comunidad (expertas en sus problemas locales) y los técnicos externos, de manera que la interacción de ambos ayude a rescatar información valiosa, integrarla y presentarla de manera que facilite la identificación y clarificación de los problemas y soluciones, así como a la toma de decisiones para la resolución de las mismas.

2 - Para buscar soluciones realistas a los problemas locales es necesario conocer los distintos intereses de los diferentes grupos comunitarios, que pueden estar contrapuestos o no, y arribar al consenso entre ellos.

3 - La Evaluación Participativa Comunitaria sólo podrá completarse después de que la misma comunidad (o su parte representativa y más responsable) revise, ratifique y priorice sus problemas, y las opciones para enfrentarlos, así como los planes prácticos de acción para afrontar lo que sea más urgente, según su propio esquema de priorización.

aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2010:10).

Como bien expresa esta definición, el taller constituye una metodología de trabajo educativo que busca alcanzar objetivos preestablecidos en torno a la transformación colectiva de una situación en particular así como de los propios participantes. Y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico. Es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo, un proceso en sí mismo (aunque puede estar inserto en un proceso mayor) que tiene una apertura, un desarrollo y un cierre (Cano, 2010).

Este proceso educativo está basado en una concepción de la pedagogía de la praxis, es decir, la integración de teoría y práctica alrededor de un tema (Gadotti, 1996), donde la práctica (la experiencia) es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual, por su parte, posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ésta en un proceso espiralado de retroalimentación dialéctica de teoría y práctica.

El taller es también un espacio que se caracteriza por la producción colectiva de aprendizajes a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes. Partiendo de la experiencia, las ideas y las necesidades de los participantes, se busca dinamizar descubrimientos colectivos y *apropiarse de ellos*, como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas mediante un trabajo de análisis y problematización también colectivo (Candelo, et al., 2003).



Niños nadando en el Lago de Chapala

VII. CONTEXTO SOCIO-AMBIENTAL²³

1. DESCRIPCIÓN GEOGRÁFICA DEL SITIO

El lago de Chapala, región donde se realizaron los talleres del proyecto de la Caravana Cultural, se considera la fuente de agua más sustancial del país, es el lago más grande de la República Mexicana, el tercero en tamaño de América Latina y el segundo en altura de América con 1,524.60 m.s.n.m., sólo superado por el lago Titicaca (Orozco y García, 2005).

Chapala se ubica en la parte occidental de México, dentro de los paralelos 20° 07' y 20° 21' de latitud norte y los meridianos 102°40' 45'' y 103° 25'30'' de longitud oeste. En total cuenta con una extensión aproximada de 1,740.8 Km² y una superficie inundada de 1,146.59 km con más de 30,339 m³ (Figura 2).

Figura 2. Ubicación geográfica del Lago de Chapala en relación con México y los estados de Jalisco y Michoacán.



²³ La selección de las comunidades se realizó dada la cercanía de éstas a la costa del lago de Chapala, grado de marginación que presentan y el nivel educativo de la población.

El 90% de su superficie corresponde al este de Jalisco y el 10% al Estado de Michoacán, ubicándose en su porción noroeste. Esta proporción ha variado debido a cambios drásticos en su nivel de agua. Normalmente la profundidad promedio del lago es de 7.7 metros, aunque depende de la zona y la época del año (Gutiérrez Nájera, et al., 2008).

El lago funciona como regulador de la cuenca Lerma-Santiago, la cual abarca unos 129,263 km² e incluye los estados de México, Querétaro, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Aguascalientes y Nayarit. El río Lerma es el principal abastecedor de agua del Lago de Chapala, ya que más del 50% de su agua proviene de éste, vertiendo un promedio anual 105.3 millones de metros cúbicos, aunque la calidad de su agua se encuentra en muy mal estado (Orozco y García, 2005).

La cuenca de la Ciénega de Chapala presenta una vegetación muy diversa, donde se identifican cuatro tipos de vegetación naturales: vegetación acuática, matorral subtropical, bosque tropical caducifolio y el bosque de encino-pino. Además de varios tipos de vegetación inducidos que son conformadas por grandes áreas de cultivos y frutales, asimismo áreas asignadas a ganadería extensiva (Macías en: Orozco y García, 2005).

La avifauna es el grupo que más amplitud geográfica posee, en el lago de Chapala se han registrado 68 especies silvestres (Barba y Güitrón en: Orozco y García, 2005).

2. IMPORTANCIA ECOLÓGICA

La Ciénega de Chapala es una fuente muy importante de agua y de diversidad natural “*que provee de importantes servicios ecosistémicos para el bienestar humano y desarrollo de las comunidades locales y regionales*” (Gutiérrez Nájera, et al., 2008:12). Los *Servicios Ecosistémicos* son todos aquellos beneficios financieros, ecológicos y culturales, que de manera directa o indirecta, los seres humanos obtenemos de los ecosistemas (de Groot, et al., 2002; Binning, et al., 2001). Se habla de servicios *ecosistémicos*, por que se hace hincapié en los componentes, interacciones y procesos que suceden en los ecosistemas naturales y especies que los conforman, que sostienen y nutren a la vida humana (Daily, 1997).

Los tipos de servicios ecosistémicos han sido agrupados por la *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio* en cuatro categorías: los de provisión, regulación, soporte y culturales (Millennium Ecosystem Assessment (MA), 2005). En este trabajo agruparemos los aportes ecológicos que brinda el Lago de Chapala al bienestar humano en estas cuatro categorías.

Dentro de los de *Provisión* podemos destacar tanto el aprovechamiento de agua de las comunidades ribereñas y el suministro de agua a las dos grandes zonas metropolitanas, la Ciudad de México y la Ciudad de Guadalajara, de la cual el lago es su principal fuente de abasto; como el aprovisionamiento de alimentos, ya que la pesca es una de las fuentes más importantes de trabajo y sustento para los lugareños de la ribera (CEAS, 2003).

Sobre los servicios de *Regulación* encontramos que el Lago de Chapala es de suma importancia para la regulación del clima, ya que ejerce una modulación climática en las áreas circundantes al tener una mayor capacidad de almacenamiento de calor que el sueño, manteniendo regulada la intensidad del ciclo diurno de temperatura (Gutiérrez Nájera, et al., 2008). Además el régimen de precipitación en la zona se ve favorecido por la existencia de 1,500 Hm³ anual de evaporación del lago, el área de influencia incluye a la zona metropolitana de Guadalajara, localizada a 50 km (Gutiérrez Nájera, et al., 2008). Por otro lado funge como vaso regulador del sistema Lerma-Chapala y depurador de la calidad de sus aguas que llegan muy contaminadas (Orozco y García, 2005).

Por otra parte, provee servicios de *Soporte*, ya que funciona como zona de refugio, alimentación, descanso, hibernación y reproducción de aves silvestres, de las cuales las acuáticas migratorias son de las más importantes para el sistema lacustre, ya que se extienden por todo el continente, con una población aproximada de más de 20,000 aves, principalmente en invierno (Orozco y García, 2005).

El lago también es una importante fuente de alimentación, desove y área de desarrollo de una gran cantidad de peces, de los cuales se tiene identificados 39 especies nativas, que tienen una importancia cultural, ecológica y científica (Gutiérrez Nájera, et al., 2008). *“El Lago representa uno de los más importantes centros de origen, evolución y biogeografía de la fauna íctica en México”* (Gutiérrez Nájera, et al., 2008:6).

En cuanto a los servicios *culturales* hay que subrayar los de turismo, los de recreación y los rituales (espirituales). En esta región se han encontrado vestigios del hombre de hace aproximadamente 13 o 14,000 años, y los primeros asentamientos se remontan a 5,000 años a.C. (Gutiérrez Nájera, et al., 2008). *“Los indígenas huicholes consideran al lago como un lugar espiritual y sagrado, donde llevan a cabo ceremonias relacionadas con el agua de ésta”* (Gutiérrez Nájera, et al., 2008:18). La mayoría de las comunidades ribereñas subsisten de la pesca, por lo que su cosmovisión considera al lago como elemento sustantivo como fuente de vida.

El Lago de Chapala a partir de febrero del 2009 fue declarado “sitio RAMSAR”. La Convención de Ramsar (Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional) es un tratado intergubernamental que sirve de marco para la acción nacional y la cooperación internacional en pro de la conservación y el uso racional de los humedales y sus recursos.

El tratado se adoptó en la ciudad iraní de Ramsar en 1971 y entró en vigor en 1975, negociado por los países y organizaciones no gubernamentales que se preocupaban por la creciente pérdida y degradación de los hábitats de humedales de las aves acuáticas migratorias. La misión de la Convención es *“la conservación y el uso racional²⁴ de los humedales mediante acciones locales y nacionales y gracias a la cooperación internacional, como contribución al logro de un desarrollo sostenible en todo el mundo”*.²⁵

Además de lo anterior, en la versión 2006-2008 de la Ficha Informativa de los sitios Ramsar se hace hincapié en la función de las aves de la región. Señalando que como servicio ambiental en el Lago de Chapala, *“las aves participan en aspectos turísticos, recreativos, paisajísticos, de equilibrio ecológico local y regional, económico; algunas de ellas contribuyen a una dieta rica en proteínas en poblaciones marginadas”* (Gutiérrez Nájera, et al., 2008:13).

²⁴El uso racional de los humedales se define como "el mantenimiento de sus características ecológicas, logrado mediante la implementación de enfoques por ecosistemas, dentro del contexto del desarrollo sostenible".

²⁵<http://www.ramsar.org>

Vale la pena mencionar que para que un humedal pueda ser considerado Sitio Ramsar, es necesario que cumpla con 9 criterios establecidos internacionalmente. El Lago de Chapala cuenta con 5 de los 9 criterios.²⁶

3. SITUACIÓN SOCIO-CULTURAL

La ribera del lago de Chapala por ser un sitio de clima templado con gran abundancia, propicio para la pesca y la agricultura, ha permitido el paso y asentamiento de miles de personas a lo largo del tiempo. Asimismo, sirvió como punto clave para los nómadas desde hace más de 13 mil años y ha sido poblado por diversos grupos indígenas, albergando importantes asentamientos desde la época prehispánica. Los primeros datan de hace aproximadamente 5,000 años A.C. (Gutiérrez Nájera, et al., 2008).

Cuando los españoles llegaron a la región de Michoacán, encontraron tres grandes señoríos indígenas, Tzinzuntzan, Pátzcuaro e Ihuatzio. Los relatos de los cronistas coinciden en que había una gran población llegando hasta unas 32,000 personas (Castañeda, 2006). A pesar de que tanto los pueblos originarios como los nuevos, creados a partir de la colonia, conservaron una población predominantemente indígena, sus pobladores se fueron mezclando principalmente por su situación geográfica, ya que eran lugares de tránsito y donde se fundaron muchas haciendas, por ser una región propicia para la agricultura y ganadería.

Actualmente la Ciénega de Chapala se caracteriza por ser un gran valle agrícola, donde debido a la disponibilidad del agua, se han podido desarrollar cultivos de todo tipo, además de dar cabida a la ganadería. Alrededor de unas 27,000 hectáreas cuentan con riego y se

²⁶ Criterios que cumple el Lago de Chapala para ser de categorizada como Sitio Ramsar:

- a) Es un humedal de gran importancia internacional ya que sustenta especies vulnerables, en peligro crítico y comunidades ecológicas amenazadas.
- b) Sustenta poblaciones de especies vegetales y animales importantes para mantener la diversidad biológica de una región biogeográfica determinada.
- c) Es calificado de importancia internacional debido a que sostiene una gran cantidad de aves acuáticas durante todo el año, con una población en promedio de más de 20,000 aves y unas 68 especies silvestres.
- d) Mantiene una proporción significativa de las especies de peces autóctonas, representando uno de los más importantes centros de origen, evolución y biogeografía de la fauna íctica en México, contribuyendo de esa manera a la diversidad biológica del mundo.
- e) Es una fuente de alimentación importante para peces, es una zona de desove, un área de desarrollo y crecimiento de diferentes especies de peces de importancia comercial, cultural, ecológica y científica.

siembra principalmente sorgo, alfalfa, trigo, maíz, avena y fresa. Alrededor de los ríos se concentra la agricultura y en las periferias existen zonas de desarrollo turístico, gracias al cual se desarrolla la artesanía y actividades como la restaurantera y hotelera. En los lugares de menor desarrollo económico se puede encontrar que la principal actividad es la pesca (Gutiérrez Nájera, et al., 2008) .

La región de Chapala es fundamental para la estabilidad económica del país, el balance hidrológico, la preservación de biodiversidad y el clima de la región. Las principales actividades económicas de la zona son: la agricultura, la pesca, la ganadería, la industria extractiva, manufacturera, de construcción y de transporte, los servicios comunales, los establecimientos financieros y el turismo (Gutiérrez Nájera, et al., 2008).

La cuenca local del lago está conformada por los siguientes municipios: Jamay, Ocotlán, Poncintlán, Chapala, Jocotepec, Tuxcueca y Tizapán del estado de Jalisco y Cojumatlán de Régules, Venustiano Carranza y Briseñas del Estado de Michoacán, aunque desde el punto de vista económico y de la actividad pesquera, éstos podrían ampliarse al municipio jalisciense de La Barca y a los michoacanos de Chavinda, Jiquilpan, La Piedad, Sahuayo, Tangamandapio y Villamar (Castañeda, 2006).

La situación económica, social y cultural de éstas poblaciones varía y por lo general el turismo ha beneficiado más a ciertos pueblos de Jalisco que a los de Michoacán (Castañeda, 2006). Dentro de los municipios contiguos al lago existe un desarrollo desigual, dado que en unos ha habido un mayor desarrollo y en otros, el grado de pobreza y marginación es alto.

❖ COMUNIDADES PESQUERAS

Las comunidades en las que se implementó el taller se encuentran al margen del lago de Chapala, en el Estado de Michoacán. Seis pertenecen al municipio de Cojumatlán de Régules y una al de Venustiano Carranza. La mayoría son poblados rurales que subsisten de la pesca y en las que el turismo no está presente. Su población promedio es de 440 habitantes, con excepción de La Palma y Cojumatlán que son asentamientos urbanos y con una población mayor a los 3 mil habitantes. En general su grado de marginación es medio y

cuentan con un promedio de 16% de analfabetismo (Ver anexo 3). Ninguna comunidad cuenta con población predominante indígena ya que todas son mestizas.

Se considera que la Ciénega de Chapala cuenta con una gran biodiversidad natural, lo cual ha permitido un gran desarrollo poblacional en la región, con base en la pesca y la agricultura. En los pueblos costeros la pesca es la principal fuente de alimento y de sustento económico (Gutiérrez Nájera, et al., 2008), sin embargo, este lago es de los más contaminados de México, acogiendo los drenajes tanto de las ciudades del centro del país, como fábricas, lo cual origina grandes daños a la fauna y flora e inclusive diversas enfermedades a los habitantes de la región.

Para el diseño del taller se consideró: a) la visión de la vida de los lugareños que gira en torno a el lago, como un gran cuerpo de agua sin límites visibles, así como a la pesca, y b) que las problemáticas ambientales a las que se enfrenta la población día con día, son muy específicas y complejas.

4. PROBLEMÁTICA AMBIENTAL DEL LAGO DE CHAPALA

Las causas del deterioro ecológico de la cuenca Lerma-Chapala responden a *“décadas de sistemas de producción, políticas públicas e incentivos de mercado, muchos de los cuales han estado erróneamente orientados en función de la demanda poblacional”* (Cotler, 2003). En tiempos recientes, el deterioro es, aparte, un resultado de la intensificación de los procesos de desarrollo económico-urbano y de la insuficiente información y reconocimiento en las comunidades sobre los procesos económicos, sociales y ambientales dentro de la región.

Actualmente la riqueza biótica del Lago de Chapala se encuentra amenazada, lo que repercute en la economía y salud de la población cercana. Entre los factores que provocan la vulnerabilidad de este hábitat podemos mencionar: los residuos industriales y agroindustriales, la eutrofización, las descargas de aguas residuales urbanas, el azolve, así como la erosión y arrastres de suelo.

Para entender las problemáticas ambientales de la Ciénega, hay que conocer las causas y sus consecuencias. Consideramos en este documento que, las causas primeras, son el crecimiento urbano, la pobreza y la falta de conciencia ambiental. El crecimiento urbano de las últimas décadas ha ejercido mucha presión sobre los recursos naturales, provocando una sobreexplotación y cambios en el entorno a nivel ecosistémico. La deforestación en las zonas conurbadas a la Ciénega de Chapala, genera procesos de erosión que afectan a su vez el ciclo hidrológico.

Estos procesos de erosión provocan pérdida de suelos en la periferia, disminución de la infiltración, aumento del escurrimiento superficial, fomentan la pérdida de materia orgánica (indispensable para el mantenimiento del ecosistema) y al mismo tiempo propician la pérdida de carbono del sistema. Por lo que la poca agua que le llega al lago contiene grandes sedimentos que generan azolve²⁷ lo cual disminuye la fauna bentónica²⁸ y genera un cambio de la dinámica del flujo de agua (Guzmán y Merino, 1992).

Asimismo, debido al crecimiento urbano, existe una fuerte extracción de los mantos acuíferos y del río Lerma (su principal abastecedor de agua). Esta agua es utilizada para satisfacer las necesidades de riego en la agricultura de la región y las de abastecimiento de las grandes ciudades metropolitanas: la ciudad de México y la de Guadalajara²⁹, lo cual, ligado a las presas mal construidas, provoca una insuficiente capacidad de reabastecimiento del lago y desecación que solo se revierte en la temporada de lluvias. Esta escasez de agua perjudica tanto a la fauna que vive en este ecosistema, como a los pescadores, agricultores y poblaciones aledañas, además de que cambia la dinámica de flujo del ecosistema y el clima de la región.

A lo anterior, se añaden otros aspectos que contribuyen al deterioro de la Ciénega de Chapala como lo son, a nivel macro, la gran cantidad de desechos industriales, agrícolas y

²⁷ El azolve y las corrientes que remueven los sedimentos, produce turbiedad en el agua y hace que la fauna que vive en el fondo sea escasa.

²⁸ Fauna que viven en el fondo del lago

²⁹ La cuenca del río Lerma-Chapala-Santiago suministra agua a las dos grandes Zonas Metropolitanas del país: un 25% se desvía al Distrito Federal; y del agua que se encuentra en el lago, un 70% se desvía a Guadalajara. Otro 81% del agua de la cuenca se usa para la agricultura (Cotler, et al., 2003)

urbanos que llegan al Lago de Chapala, y a nivel micro, la basura y la introducción de lirio por parte de los habitantes locales.

Por otra parte, la contaminación del agua que provoca la eutrofización, genera alteraciones físico-químicas en el ecosistema, lo que disminuye la biodiversidad de la región y afecta la salud de la población.

Otros problemas de la región causados por el impacto humano, son la sobrepesca de las últimas décadas que ha puesto en peligro a las especies nativas, puesto que no permite la regeneración de las especies. Además de la sobrepesca, un fuerte problema ha sido la introducción de especies de peces no nativos que ha generado un cambio en la dinámica del sistema, provocando la desaparición de peces endémicos y disminución de especies comerciales. Esta sobre-explotación de los recursos naturales, aunado a su baja tasa de regeneración, agrava la pobreza que sufren las comunidades dependientes de la pesca, además de modificar la dinámica estacional de las aves migratorias, lo que repercute a su vez en diversos ecosistemas que se distribuyen desde México hasta Canadá.

A continuación se presenta una tabla en la se muestra una síntesis de las problemáticas ambientales así como las relaciones entre éstas.



Pelícano Borregón junto a basura y restos de pescados arrojados por las fileteras de la comunidad de Petatán.

Tabla 2. Causas y consecuencias de los problemas ambientales de la Ciénega de Chapala³⁰

CAUSAS PRIMARIAS	CAUSAS SECUNDARIAS	CONSECUENCIAS PRIMARIAS	CONSECUENCIAS SECUNDARIAS	PROBLEMAS
CRECIMIENTO URBANO	Erosión y deforestación en periferia	Disminución de infiltración	Poca capacidad de reabastecerse	Escasez de agua
		Gran cantidad de sedimentos	Turbiedad del agua	Escaza fauna bentónica
			Azolve	Cambio de la dinámica del flujo de agua
	Extracción de agua para riego y ciudades	Desecación del lago	Disminución de profundidad del suelo	Disminución de especies para la pesca
	Construcción de presas		Disminución de agua para riego	Cambio de condiciones para la agricultura y los pobladores
	Llega poca agua de los ríos proveedores		Cambio de clima y temperatura	
FALTA DE CONCIENCIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	Basura	Contaminación del agua y eutrofización	Grandes concentraciones de metales pesados	Pérdida de biodiversidad, cambio en la dinámica el ecosistema y problemas de salud para la población
	Desechos industriales, urbanos y agrícolas en la cuenca		Alteración de las condiciones físico-químicas normales	
	Introducción de Lirio			
POBREZA	Sobrepesca	Especies nativas en peligro, imposibilidad de regeneración y cambio en las dinámicas del sistema	Desaparición de peces endémicos	Explotación de los recursos y mayor pobreza
			Disminución de especies comerciales	
Introducción de especies de peces			Modificación de dinámicas estacionales de Aves migratorias	Consecuencias en diversos ecosistemas desde México hasta Canadá

³⁰ Elaboración propia a partir de las siguientes fuentes: CEAS, 2003; Cotler, 2003; Escobar, 2006; Gutiérrez Nájera, et al., 2008, Guzmán, et al., 1992 y Orozco, et al., 2005.

VIII. PROPUESTA METODOLÓGICA

1. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DEL TALLER: ¿DÓNDE VIVO?

❖ DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA Y EL ENFOQUE

Para llevar a cabo los objetivos del proyecto y debido a la dinámica de trabajo dentro de la Caravana Cultural, se decidió emplear el taller como una herramienta, que bajo un enfoque dialógico, promueve la participación activa y organizada de todos los participantes³¹, la escucha de unos a los otros y el respeto a sí mismos, a los demás y a la naturaleza.

Para facilitar la participación de todos y todas, se trabajó mediante pequeños equipos y a través de dinámicas de lluvia de ideas, se tomaron en cuenta todas las opiniones, considerando la experiencia e ideas previas de los participantes para discutir y analizar los nuevos conceptos e información. Asimismo, a partir de preguntas inductivas, los niños plantearon sus propias conclusiones.

Por otro lado, los instrumentos y dinámicas del taller proporcionaron el análisis de su entorno desde una mirada crítica, como parte del inicio de un proceso de comprensión de la compleja problemática ambiental que les rodea. Esta apropiación de su realidad se favoreció mediante el desarrollo de: a) propuestas creativas para mejorar su espacio cotidiano desde sus posibilidades y b) procesos de participación infantil en el contexto comunitario.

³¹ Para lograr iniciar un proceso de participación grupal hay dos elementos que intervienen: la metodología y el contexto local. La metodología debe estar diseñada para promover la participación y poder enfrentar las dificultades contextuales de cada situación específica. Éstas se consideran como las personas y el contexto socio-cultural específico de cada lugar que puede intervenir de manera que obstaculice la participación grupal.

En el desarrollo del taller, el juego fue un elemento importante de todas las actividades para motivar el aprendizaje a través de la diversión y la creatividad. Las dinámicas lúdicas estuvieron enfocadas a que los niños y niñas conocieran, analizaran y representaran su comunidad y alrededores, así como a promover maneras distintas de relacionarse, a través de expresiones corporales y artísticas.

Por último, para hacer más eficiente la propuesta metodológica, se propuso una evaluación intermedia, que permitirá incorporar la reflexión de la práctica con el fin de crear una propuesta flexible, adaptada al contexto social, cultural, económico y ambiental específico y mejorar los instrumentos metodológicos con base en el contexto que se habría observado.



Niñ@s de La Palma dibujando el recorrido que hicieron por el Lago de Chapala

- ❖ OBJETIVOS GENERALES DEL TALLER: Se buscó que los niños...
 - identificaran los elementos que interactúan en su entorno para visualizar y priorizar las problemáticas que más les afectan.
 - Generaran propuestas de solución ante las problemáticas ambientales locales de forma grupal y a su alcance.
 - Y participaran de manera colectiva en el contexto comunitario.

- ❖ OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL TALLER: asimismo, los talleres buscaron...
 - Conocer la percepción de los niños sobre los componentes de su entorno comunitario (casas, calles, cerros, lagunas, recursos naturales) a través de la elaboración grupal de un mapa comunitario.
 - Mostrar un panorama más amplio y profundo sobre las distintas problemáticas ambientales a nivel mundial.
 - Conocer e identificar las problemáticas ambientales generales y locales que ellos perciben.
 - Priorizar uno o varios problemas específicos de la comunidad por consenso grupal.
 - Analizar y construir grupalmente propuestas de solución.
 - Dar voz a los niños y las niñas en su comunidad y poder presentar sus propuestas ante ésta.

- ❖ METAS DE TRABAJO
 - Fortalecer en los niños y las niñas, un sentido de pertenencia a su comunidad y a las problemáticas de ésta.
 - Motivar el trabajo grupal y en equipo de forma respetuosa, creativa y ordenada.
 - Promover la reflexión y la sana discusión, a través del respeto y la escucha.
 - Promover la toma de decisiones a nivel grupal.

2. DISEÑO DEL TALLER POR EJES TEMÁTICOS

❖ LA PROPUESTA DEL TALLER

Este taller consta de tres ejes verticales fundamentales, es decir, tres temas generales que se desarrollan progresivamente mediante diferentes instrumentos metodológicos a lo largo de los tres días de trabajo. Así mismo, todas las actividades y dinámicas de cada día giran en función de cada eje, permitiendo un aprendizaje gradual basado en los conocimientos y experiencias anteriores. Los tres ejes temáticos son (Ver Figura 3):

1. Identificación, vinculación y localización de los componentes del entorno.
2. Identificación, reflexión y análisis de problemáticas ambientales (PA) generales y locales.
3. Priorización de las problemáticas y propuestas que aporten a su solución.

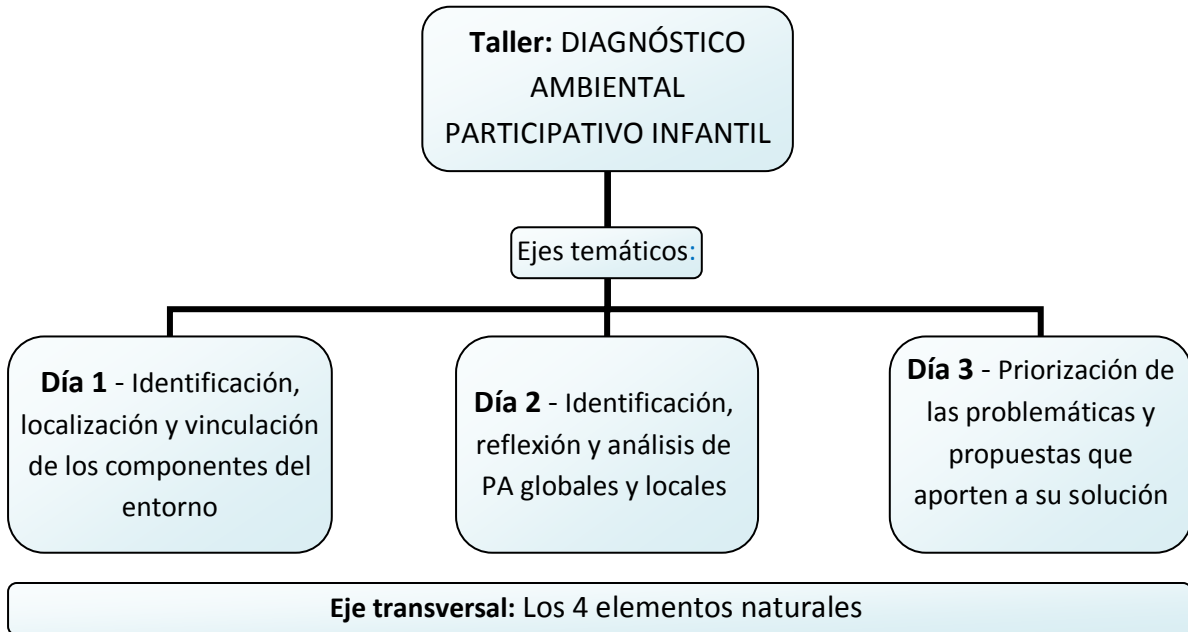
El objetivo del taller es permitir que los niños y las niñas logren colectivamente y mediante las bases conceptuales previas, diseñar y llevar a cabo propuestas que ayuden a mejorar la calidad ambiental de su comunidad. Para alcanzar este objetivo se requieren una serie de procesos que pretenden generar la construcción colectiva de aprendizajes. Estos procesos son posibles mediante el desarrollo de los dos primeros ejes que dan las bases conceptuales, así como las bases organizativas de trabajo colectivo, de manera que se favorece la apropiación gradual del conocimiento, partiendo siempre desde las ideas y conocimientos previos.

Como se comentó anteriormente, el taller se desarrolla de manera vertical (con un distinto eje temático cada día) y por otra parte de manera horizontal-transversal, con *temas-uniión* que permiten, como dice el nombre, enlazar y ubicar la información aprendida cada día dentro de un mismo panorama (Figura 3).

Así como los ejes temáticos guían el contenido educativo hacia la profundización de los elementos que interaccionan en su entorno, existen otros elementos que son guía para el

taller, en especial para los niños y las niñas. . El tema de los 4 elementos naturales (aire, agua, tierra y energía [fuego]), se toma como referencia y la información generada se vierte y se organiza en base a éstos, lo cual permite, a lo largo del taller, unir los nuevos aprendizajes y darles cohesión.

Figura 3. Diagrama del diseño del taller por ejes³²



❖ DESCRIPCIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS VERTICALES

1) Identificación, vinculación y localización de los componentes del entorno:

Este es el primer eje del taller, como tal, es la introducción a los temas con los que se va a estar trabajando. Este día se ve todo lo relacionado con los componentes del entorno, es decir, con todos aquellos elementos que interactúan en su comunidad y alrededores, elementos tanto naturales como sociales. Se identifican y se localizan los componentes del entorno de forma grupal y espacial, se analiza la interrelación entre los componentes y asimismo, se procura sensibilizar y generar un vínculo con los elementos naturales.

³² Fuente: Elaboración propia

2) Identificación, reflexión y análisis de las problemáticas ambientales globales y locales:

Este eje, le permite al facilitador, conocer las problemáticas ambientales que los niños y niñas identifican a nivel general, lo cual es el punto de partida para profundizar sobre sus causas y consecuencias. El siguiente momento de este eje, se caracteriza por dinámicas en las que a través de la reflexión, la observación y el análisis, los participantes identifican los problemas ambientales locales que les afectan directamente o en los que tienen incidencia directa.

3) Priorización de problemáticas y propuestas que aporten a su solución:

Esta es el tercer y último eje del taller, en el se trabaja con los problemas ambientales específicos de la comunidad, antes ya identificados y mediante el consenso grupal se jerarquizan y priorizan en función de lo que los niños y las niñas perciben como lo más necesario de atender. En consecuencia, este eje permite a su vez, analizar y elegir por medio de pequeños equipos, diferentes propuestas creativas y accesibles a sus medios, que ayuden o den solución a los problemas antes vistos y escogidos, con el fin de mejorar su comunidad de manera colectiva.

3. ETAPAS DEL TALLER:

El taller se realizó en siete comunidades de Michoacán aledañas al Lago de Chapala, éste, constó de dos etapas y dos evaluaciones. La primera etapa incluyó las tres primeras comunidades y la segunda, las siguientes cuatro. La primera evaluación se hizo al finalizar las tres primeras comunidades, para evaluar los elementos a mejorar y la segunda se hizo al finalizar todas las comunidades para evaluar la metodología en conjunto. Como se comentó anteriormente, la metodología se basa en la premisa de la flexibilidad y adaptación al contexto socio-cultural, por ello la evaluación intermedia fue indispensable para identificar los elementos, dinámicas, instrumentos y tiempos que hacía falta mejorar, quitar o crear para lograr, de manera más efectiva, los objetivos y adaptar mejor el taller al contexto socio-cultural de la región en base a la experiencia desarrollada.

❖ ETAPA 1

En esta primera etapa del proyecto, se implementó el taller con base en el diseño inicial de la metodología, a partir de un conocimiento teórico general de la zona, sin contar todavía con un conocimiento basado en la experiencia. Las bases metodológicas del taller son las mismas que las que se explicaron anteriormente, sin embargo algunos de los instrumentos

Tabla 3: Instrumentos metodológicos correspondientes a dos ejes temáticos, utilizados en la primera etapa y modificados para la segunda etapa.

EJE TEMÁTICO	INSTRUMENTO METODOLÓGICO	DESCRIPCIÓN
2) Identificación, reflexión y análisis de PA generales y locales	Los detectives	Se hacía un recorrido por el pueblo con diferentes equipos, observaban cómo se encontraban los elementos naturales y anotaban las cosas importantes que creían afectaban su salud o su comunidad.
	Dibujo del transecto	Se hacía un periódico mural para plasmar todos los elementos importantes encontrados durante el transecto realizado.
3) Priorización de problemáticas y propuestas de mejora ambiental	Balanza de problemas	Entre todo el salón se elegía cuál problema ambiental era el más grave o más importante comparando cada uno con los demás.
	Dibujo de soluciones	Con el problema priorizado anteriormente entre todos, cada uno de los participantes dibujaba cómo se imaginaba que se podía resolver ese problema a manera de comic.
	La baraja de planificación	En tarjetones se escribían los pasos para realizar la solución que se quería realizar y los iban colocando de acuerdo al orden necesario para implementar la acción.

metodológicos de cada eje se quitaron y otros se modificaron para adaptarse mejor al contexto de la región y cumplir con los objetivos propuestos para cada eje. Los instrumentos metodológicos utilizados en esta primera etapa, que se quitaron para el resto del taller, se pueden constatar en la Tabla 3.

❖ ETAPA 2

En esta segunda etapa del proyecto se realizaron modificaciones en los tres ejes, como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 4), en donde se puede observar, además del diseño final del taller, que se cambiaron y agregaron algunos instrumentos metodológicos y se modificó también la secuencia de las dinámicas y los tiempos de estas mismas, para dar más espacio de creación a la parte final del taller.

La evaluación intermedia permitió darse cuenta que estaban haciendo falta algunos procesos cognitivos para lograr los objetivos del proyecto, así como algunas diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la apropiación de los nuevos conocimientos y el interés sobre ciertas actividades, contemplando incluir el enfoque lúdico que es tan importante para el proceso de aprendizaje en los niños.

Respecto al primer eje, se incluyeron algunos instrumentos metodológicos para completar los temas y hacerlo más dinámico. En el segundo eje, se incorporaron también, más dinámicas y se eliminaron las existentes, ya que las actividades tomaban mucho tiempo y no eran efectivas para lograr el objetivo final. En el tercer eje, algunas de las actividades que primero se implementaron, después de la evaluación intermedia se pasaron al segundo eje, para desarrollar mejor todas los ejercicios que iban en función de la identificación, análisis y reflexión de los problemas ambientales. De esa manera, se logró no saturar el último día con actividades de esta índole, sino construir con más tiempo, una estrategia propuesta por los niños para ayudar a mejorar su entorno.

Tabla 4: Instrumentos metodológicos por eje, diseñados y utilizados en el taller durante la segunda etapa.

*PA: problemas ambientales

Ejes Metodológicos	Componentes del entorno	Problemas ambientales generales y locales	Priorización de los problemas y propuestas de solución
Objetivos	<i>Localización de componentes de la comunidad y alrededores. Sensibilización a los elementos naturales del ambiente</i>	<i>Identificación de problemáticas ambientales generales y profundización de sus causas y consecuencias. Identificación de los PA locales y sus afectaciones directas</i>	<i>Priorización de los problemas ambientales locales y generación de propuestas de solución creativas y accesibles</i>
Instrumentos Metodológicos	Mapa comunitario	Percepción de los PA globales	Dinámicas de colectivización para el trabajo en equipo
	Concurso de los recursos naturales de la región	Memorama ambiental	Priorización de los problemas locales
	Dinámica vivencial del ambiente	Cuento inconcluso	Tiro al blanco
	Los 4 elementos naturales y sus componentes	Acuarela de los PA locales	Propuestas de solución por pareja

La ficha operativa del taller ¿Dónde Vivo? se localiza en el anexo 5 y muestra la secuencia de las dinámicas por día de trabajo, además de la manera de llevarla a cabo, el tiempo requerido para cada una y los materiales necesarios para cada actividad.

❖ EVALUACIÓN INTERMEDIA

Las razones por las cuales se modificaron o retiraron algunos instrumentos metodológicos realizados en la primera etapa, expuestos en la Tabla 2, se presentan a continuación:

A través del uso del instrumento metodológico llamado “los detectives”, empleado en la primera etapa durante el segundo eje, se pretendía observar todos los problemas ambientales de la comunidad mediante un recorrido con los niños a lo largo del pueblo. Sin embargo, éste se dejó de hacer puesto que tomaba mucho tiempo y no revelaba muchas de las actividades causantes de problemas ambientales en la comunidad, dejando de incorporar elementos esenciales para comprender la complejidad y solo permitía observar cuestiones muy visibles como la basura en las calles y en el Lago.

El empleo del “dibujo del transecto”, como un segundo instrumento metodológico del segundo eje, pretendía que los niños plasmaran los elementos importantes que habían encontrado durante el recorrido y que ubicaran físicamente ciertos problemas ambientales. Sin embargo en la práctica, este ejercicio solo plasmaba el recorrido realizado sin exponer los detalles encontrados, por lo que se parecía mucho al empleo del mapa comunitario, por lo que se desechó.

Un tercer instrumento eliminado fue “la balanza de problemas”, retomado de una propuesta del Diagnóstico Rural Participativo que sirve para elegir y priorizar ciertos elementos, sin embargo no funcionó para el trabajo con niños de entre 8 y 10 años (tenían que comparar cada problema ambiental local identificado previamente, con los demás y decidir de manera grupal cuál consideraban más importante) ya que se requiere de una visión comparativa abstracta.

El 4° instrumento que no se incorporó a la segunda etapa, fue “el dibujo de soluciones”, puesto que al no haber una discusión grupal sobre las posibles soluciones, a los niños se les dificultaba imaginar de manera individual, el proceso que se requería para solucionar o mejorar la problemática ambiental escogida.

Por último, el instrumento de “baraja de soluciones” que pretendía, en la primera etapa, ordenar las acciones propuestas, tomaba mucho tiempo y finalmente el orden plasmado por el criterio de los niños y niñas no correspondía con las acciones que se realizaban para mejorar la calidad ambiental de las comunidades, fue por ello que también se retiró y se decidió abordar directamente propuestas.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS Y DE EVALUACIÓN

❖ DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS POR EJE TEMÁTICO

Los instrumentos metodológicos que se utilizaron durante el taller, procuraron promover la participación, el aprendizaje, la identidad comunitaria, la sensibilización al medio ambiente y la creatividad en las propuestas de soluciones ante los problemas ambientales locales (en Tabla 4).

Es importante, antes de explicar la metodología del taller, definir inicialmente el concepto de “medio ambiente, utilizado durante la ejecución de éste:

➤ *Medio Ambiente*

Durante el desarrollo del taller, se empleó el concepto de “medio ambiente” ya que, aunque resulta redundante como señala Trélez (2004), es el término más generalizado y el que los niños y las niñas de la región habían escuchado previamente en sus escuelas. Es importante aclarar que dentro del taller se definió el “medio ambiente” a través de discusiones grupales en cada comunidad, en función de sus ideas previas, opiniones y participaciones, teniendo en común la idea de “conjunto de todos los elementos que están a nuestro alrededor, sean naturales o sociales y la interacción que se da entre ellos y nosotros”.

A continuación se describen las herramientas clave del taller en base a cada eje vertical:

- *Eje 1 - Identificación, vinculación y localización de los componentes del entorno*

1. Mapa comunitario

Descripción: A través de diferentes equipos (los integrantes dependen de la cantidad de participantes en el grupo) los niños y niñas se organizan para pintar en una cartulina el mapa de su comunidad y los alrededores de ésta, procurando que expongan la mayor cantidad de elementos posibles. Para ello, es necesario previamente acordar de manera conjunta el concepto de medio ambiente y mapa.

Objetivo: Esta herramienta favorece a la consolidación de una identidad comunitaria, a su vez le permite al facilitador: conocer la visión espacial que los participantes tienen de su entorno y la utilización de éste; establecer la información relevante e identificar los componentes tanto sociales como naturales que consideran relevantes (que les son significativos). Brinda además una noción sobre su manera de desenvolverse en grupo, ya que es la primera de diferentes dinámicas en equipo, lo cual permite evaluar y elegir alguna estrategia de trabajo más específica al contexto.

2. Concurso de los recursos naturales de la región:

Descripción: Se hace un concurso entre dos equipos donde tienen que dibujar en una cartulina y en un límite de tiempo, la mayor cantidad de plantas y animales que conozcan de su región.

Objetivo: Esta herramienta sirve para darle al facilitador, una noción sobre el conocimiento que tienen de los recursos naturales de una región.

3. Dinámica vivencial del ambiente:

Descripción: Se discute en el grupo cuáles son 4 elementos de la naturaleza y a partir de ello, el facilitador narra dos cuentos: 1) el del agua y 2) el del aire, con los diferentes estados que los distinguen y sus problemáticas. Mientras que los participantes van actuando, al mismo tiempo que escuchan la narración. Al final se reflexiona sobre cómo se sintieron en los distintos estados.

Objetivo: Esta representación vivencial permite vincular a los niños y las niñas con los elementos que interactúan en el ambiente y sensibilizarse ante las problemáticas particulares que éstos sobrellevan, desde una experiencia personal.

4. Los cuatro elementos naturales y sus componentes:

Descripción: Se parte de dos equipos, cada uno enlista a través de un ejercicio de lluvia de ideas, todos los componentes que consideran dependen o necesitan de cada elemento natural. Al final cada equipo le presenta al otro los resultados y se discuten grupalmente, analizando también las consecuencias que todos esos componentes tendrán si el elemento natural se encuentra deteriorado.

Objetivo: Este ejercicio permite a los participantes darse cuenta de la interrelación que existe entre las cosas, la naturaleza, las acciones y los seres vivos. Posibilita una concientización donde se ve que todo está conectado y si se daña un componente los demás saldrán perjudicados de igual manera.

➤ *Eje 2 - Identificación, reflexión y análisis de problemáticas ambientales generales y locales*

5. Percepción de los problemas ambientales globales:

Descripción: En pequeños equipos se les pide que escriban en un listado los problemas ambientales que ellos reconocen que existen en el mundo, las acciones o cosas que le afectan a la naturaleza y a los seres humanos.

Objetivo: El objetivo de esta actividad es tener un punto de partida sobre los problemas ambientales generales que los niños reconocen, para comenzar a profundizar sobre ellos o ampliar el panorama de éstos.

6. Memorama ambiental:

Descripción: Es un juego donde hay muchas tarjetas con diversas imágenes, las cuales cada una tiene su par. Para empezar el juego, las tarjetas se revuelven y se colocan en filas y columnas en el piso con la imagen hacia abajo, de tal manera que no se distinguen. Los participantes tienen que tratar de encontrar la mayor cantidad de pares por turno utilizando la memoria.

Las imágenes hacen alusión a paisajes naturales, otros con distintos problemas ambientales, así como algunas propuestas ecológicas. Al finalizar, cuando ya se encontraron todos los pares, se discute y se reflexiona sobre las imágenes que cada niño tiene, para ahondar sobre los problemas ambientales.

Objetivo: Permite comparar y reflexionar entre los paisajes en buen estado y los dañados, de igual manera, analizar más profundamente las causas y consecuencias del deterioro ambiental y las posibles soluciones ahí colocadas.

7. Cuento Inconcluso:

Descripción: Es una dinámica en dos tiempos, uno grupal y otro individual. En el primer tiempo se lee *“El cuento del viajero”* que narra la historia de un joven que atraviesa distintos pueblos y que experimenta los aspectos positivos y negativos de esas comunidades. En el segundo tiempo ellos escriben el final del cuento a su parecer, cuando el joven llega a su comunidad, con la idea de plasmar tanto los aspectos positivos como negativos (ambientales y sociales) de ésta.

Objetivo: Este ejercicio es para que los niños puedan expresar su opinión acerca de su pueblo. Cada final del cuento es valioso para reconstruir el discurso social de la comunidad. Permite exponer sin limitaciones todos los aspectos sociales y ambientales que juegan un papel importante para ellos, sin que las intervenciones del facilitador conduzcan las opiniones y creación.

8. Acuarela de las problemáticas locales:

Descripción: Esta es una actividad en tres tiempos: a) A partir de una lluvia de ideas, se hace una lista de todas las problemáticas ambientales que niños y niñas consideran que hay en su comunidad, en la que ellos son partícipes y/o que les afectan de manera más directa, b) después cada participante escoge cuál de esos problemas le perturba más y lo representa en una pintura con acuarelas, c) al finalizar hay una cartulina dividida en los 4 elementos naturales y cada niño coloca su dibujo en donde cree que corresponde, según el elemento que está dañándose con esa problemática.

Objetivo: Se obtiene al final los problemas ambientales que detectan en su comunidad, donde la idea es que cada alumno se identifique más profundamente con una problemática de la localidad y la represente gráficamente según su perspectiva (qué sucede y a quiénes daña). Permite aflorar la imaginación y la creatividad, así como la destreza manual y la serenidad.

➤ *Eje 3 - Priorización de problemáticas y propuestas de mejora ambiental*

9. Dinámicas de colectivización para el trabajo en equipo

Descripción: Son varios ejercicios colectivos en donde los niños y las niñas van obteniendo mayor confianza grupal. En el primero, todos se colocan en un círculo muy cerrado, de manera que se toquen hombro con hombro, solo uno de los alumnos se coloca en el centro y está completamente tenso como una tabla. Se deja caer hacia cualquier lado y entre todos lo van sostienen y lo giran evitando que se caiga.

En el segundo ejercicio a uno de los participantes se le amarra un paliacate en los ojos y se queda en un extremo, los demás se colocan fuertemente tomados de los brazos, como una cadena humana. En el otro extremo (procurando que el camino esté libre), el niño o niña con la venda tendrá que correr hacia sus compañeros mientras estos dicen su nombre, de manera que cuando llegue no le dejen caer y le atrapen suavemente.

Objetivo: Son dinámicas que se enfocan de manera sensorial a ir obteniendo más confianza y respeto grupal, con el supuesto de que es necesario trabajar en equipo para conseguir las metas colectivas y mejorar el entorno y, para ello debe haber tanto organización como confianza. Ambos ejercicios permiten disminuir prejuicios, miedos, burlas y fastidios, lo que mejora las relaciones sociales y prepara para los siguientes ejercicios en donde se hacen propuestas de mejoramiento ambiental, en los cuales el trabajo en equipo, la organización, la confianza y el respeto son esenciales.

10. Priorización de problemas locales:

Descripción: A partir de la lista de los problemas ambientales locales antes ya discutidos y dibujados, los niños y las niñas descartan los que creen que no son tan

relevantes, mediante un consenso grupal sin ayuda del facilitador. Solo se quedan en la mesa 3 o 4 problemas (dependiendo el número de alumnos) que ellos consideren son los más importantes. En parejas escogen el que sientan que es primordial atender o con el que más se identifican.

Objetivo: Esta actividad permite sintetizar los problemas que son considerados, desde el punto de vista infantil, como prioridad para atender y solucionar, de acuerdo a la incidencia que tienen sobre el deterioro del entorno y la calidad de vida de las personas.

11. Tiro al blanco:

Descripción: Se utiliza un tablero de cartón con 3 círculos de diferente grosor, estilo tiro al blanco, con distinto grado de dificultad (imposible, difícil y fácil) especificado para cada nivel. Por parejas se ponen de acuerdo sobre la dificultad que creen que existe para resolver el problema que escogieron, uno de ellos se venda los ojos y tiene que avanzar hasta el tiro al blanco, y colocar el dibujo del problema escogido en donde habían acordado, el otro compañero tiene que guiarle con su voz dándole las indicaciones.

Objetivo: Es una dinámica que permite desmenuzar el problema escogido por cada pareja, ordenándolos en base a la dificultad o facilidad para resolverlo.

12. Propuestas de soluciones por pareja:

Descripción: A través de mesas de trabajo se analiza por parejas el problema ambiental escogido previamente, se discuten y se escriben una serie de propuestas ya sea para solucionarlo, para evitarlo o para difundirlo, de manera que las propuestas sean concretas y factibles para sus medios y recursos, pero promoviendo en todo momento la creatividad. Posteriormente se indagan los materiales necesarios para llevarlo a cabo y se inicia el proceso de

construcción y desarrollo de la idea. Al finalizar, los niños y niñas que participaron en el taller ¿Dónde vivo?, presentan ante toda la comunidad en el festival organizado por la Caravana Cultural, el trabajo realizado, sus productos, reflexiones y aportes.

Objetivo: Conseguir que los niños y las niñas, mediante las bases conceptuales que han adquirido a lo largo del taller y de manera colectiva: analicen los problemas ambientales locales prioritarios y; elijan, diseñen y lleven a cabo propuestas creativas y accesibles a sus capacidades y recursos, que ayuden a mejorar la calidad ambiental de su comunidad de manera colectiva o busquen dar solución a alguna de las problemáticas ambientales.

En seguida se mencionan algunas otras actividades importantes no consideradas como instrumentos metodológicos pero que se llevan a cabo a lo largo del taller y que permiten, de manera divertida, darle seguimiento e interrelación a algunos de los instrumentos metodológicos. Son actividades en el plano de la reflexión, que carecen de resultados gráficos.

1. Diálogo de generaciones (primer eje):

Descripción: Se les pide a los participantes que les pregunten a los papás o abuelos ¿cómo era antes el entorno y la comunidad, qué animales y plantas había que ahora ya no hay? Y que escriban o dibujen la respuesta.

Objetivo: Generar un acercamiento y un diálogo entre los niños y los adultos para que los niños y las niñas conozcan, se interesen y analicen cómo era su comunidad y alrededores (el monte) antes y qué cosas han cambiado a nivel ambiental.

2. Dinámicas provocativas (segundo eje):

Descripción: Al regresar del receso que les otorga el horario escolar (de 12:00-12:30, se les invita a beber “agua potable” en botellas de cloro tiradas cerca del lago

y “agua del lago” (color marrón) en una botella de agua normal. Se observan las reacciones (sin permitir realmente que se la tomen), se reflexiona al respecto, por qué si o por qué no y cuáles serían las consecuencias de beber el agua o si no las hay. Se reflexiona sobre los seres vivos que viven en el lago bajo esas condiciones.

Objetivo: Esta dinámica sencilla genera animosas discusiones, los participantes expresan sus argumentos y posturas sobre si es posible tomar el agua de las distintas botellas. Permite observar el fondo de su discurso y a su vez sirve para que los participantes se sensibilicen ante aspectos cercanos que les pueden afectar tanto a ellos como a otros seres vivos, al percibir las consecuencias directas de ciertas acciones en vez de percibir las como ajenas.

3. La reina pide basura (segundo eje):

Descripción: Es un juego dinámico en donde el o los facilitadores le piden al grupo un objeto a traer o una acción a hacer, y el que lo logre primero gana. Esto se repite varias veces. La petición de objetos va desarrollándose primero en relación a cuestiones naturales y poco a poco se va introduciendo lo que respecta a residuos hasta lograr un gran montón de basura que, como parte de las acciones a lograr, los niños y niñas tendrán que separarlas en función de los materiales. Al final se reflexiona sobre la basura tirada en calles, la escuela, el lago; cómo surge, el porqué de ella y cómo disminuirla; y se finaliza con ejercicios de separación, reciclaje o reutilización.

Objetivo: Mediante este juego de competencia, los participantes comparan y distinguen los distintos objetos naturales (hojas, piedras, troncos, flores, etc.) que les rodean. Por otro lado, también se dan cuenta de la cantidad de basura que se encuentra tirada en su propia escuela después del recreo, lo cual permite hacer una profunda reflexión al respecto y a partir de ello, se inicia o se profundiza (según sea el caso) sobre el tema de las 3R (reducir, reutilizar y reciclar), y se generan propuestas y/o acuerdos de acciones inmediatas y a largo plazo.

En la siguiente tabla se muestran todos los instrumentos y actividades mencionados anteriormente, clasificados en dos categorías: a) aquellos en los que se genera un producto gráfico como resultado de la actividad, por lo tanto es un producto demostrable y analizable en tiempo futuro y b) aquellos en los que se genera un proceso de análisis y reflexión, son dinámicas vivenciales cuya meta es promover la reflexión, la toma de conciencia y se hace énfasis en el proceso en sí mismo, por lo que no se genera un producto tangible al final.

Tabla 5: Características de los instrumentos metodológicos que derivan en productos gráficos y de reflexión

PRODUCTOS GRÁFICOS	DE REFLEXIÓN
Mapa comunitario	Dinámica vivencial del ambiente
Concurso de los recursos naturales de la región	Diálogo de generaciones
Los 4 elementos naturales y sus componentes	Memorama ambiental
Los finales del Cuento inconcluso	La reina pide basura
Dibujo de los problemáticas ambientales locales	Dinámicas provocativas
Priorización de los problemas locales	Colectivización para el trabajo en equipo
Propuestas de soluciones por pareja	Tiro al blanco

❖ DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A través de los instrumentos de evaluación, se buscó identificar si con la metodología diseñada se pueden cumplir los objetivos del taller y se pretendió conocer si los niños se han divertido, en qué medida han participado, si han aprendido nuevos conceptos ambientales y si han analizando los componentes de su entorno, entendiendo sus problemáticas así como imaginando soluciones.

Para evaluar la metodología y triangular la información, se diseñaron varios instrumentos que se aplicaron tanto a los niños, como a los voluntarios que contribuyeron en el taller y a la facilitadora de éste.

- Los instrumentos de evaluación que se utilizaron fueron los siguientes:

a) Reloj de las emociones

Sirve para saber cualitativamente cómo se sintieron los niños y niñas en el taller. Si les gustó y estuvieron contentos o hay que mejorar las dinámicas para que puedan ser más dinámicas y lúdicas, al mismo tiempo que se logren los objetivos propuestos. Es un reloj grande y de colores que expresa en cinco “caritas” la manera de sentirse: triste, aburrido, molesto, alegre o divertido (Figura 4).

Figura 4: Imagen del instrumento de evaluación “Reloj de las emociones” elaborado para el Taller ¿Dónde Vivo?



b) El termómetro de la participación

Consta de cinco indicadores de participación grupal ya establecidos, en donde se señala el tipo de participación presentada a lo largo del taller en cada comunidad. Al final de cada día se hace una valoración desde la perspectiva del facilitador, de cómo se ha comportado el grupo (de forma general) con respecto a cinco indicadores que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6: Indicadores del comportamiento de grupo para el instrumento de evaluación “Termómetro de la Participación” diseñado para el Taller ¿Dónde vivo?.

<p>1.- Todos estaban muy penosos y no querían participar;</p> <p>2.- Había participación por parte de protagonistas;</p> <p>3.- Participaban solo cuando se les preguntaba directamente;</p> <p>4.- Participaron todos pero se generó un ambiente conflictivo</p> <p>5.- Participaron todos de forma más respetuosa</p>
--

c) Cuestionario de evaluación personal diaria

Su objetivo es desmenuzar la información percibida por el facilitador a lo largo de la jornada de trabajo. Es una interpretación personal de la participación del grupo, las problemáticas, los aprendizajes, analizando el orden y las actividades (Ver anexo 6).

d) Cuestionario de evaluación por actividad e instrumento metodológico

Es una tabla donde se expresan los resultados de cada actividad, así como las nuevas propuestas. En ella se explica cómo se ha desarrollado cada dinámica, los aprendizajes y propuestas, tomando en cuenta si cumple con los objetivos y si a los participantes les gustó y entendieron la actividad (Ver anexo 7).

e) Lista de asistencia

Sirve para saber de forma cuantitativa si los niños están a gusto en el taller, bajo el supuesto de que la asistencia demuestra en gran medida el gusto por el taller, ya que el taller no fue obligatorio. De esa forma podemos saber si un porcentaje alto dejó de participar en el taller o por el contrario, si han continuado todo el proceso.

f) Fotografía del desarrollo de las actividades y de los resultados gráficos

Se cuenta con un registro fotográfico de todas las actividades realizadas de manera representativa en algunas de las comunidades, al igual que de algunos productos gráficos realizados por los niños y niñas del taller. Sin embargo esto no fue inicialmente planteado como un instrumento de evaluación, es decir, como una manera de presentar y analizar todos los resultados, sino como para complementar y hacer evidencia del taller, ya que los tiempos y la logística del taller no permiten llevar a cabo las dos cosas al mismo tiempo.

❖ MATERIALES UTILIZADOS EN EL TALLER

El material requerido durante el taller puede observarse en la tabla que se muestra a continuación.

Material didáctico creado para el taller ¿Dónde vivo?

- Manta del taller
- Memorama Ambiental con 52 total tarjetas (26 de cada imagen)
- Cuentos cortos sobre los elementos y sus problemáticas para actuar (aire, agua)
- Cuento inconcluso del viajero
- Tiro al blanco de 80cm de diámetro
- El reloj de las emociones en cartón



Facilitadora del taller construyendo el material didáctico

Tabla 7: Material utilizado para el taller por comunidad y en total

CONCEPTO	CANTIDAD POR COMUNIDAD	CANTIDAD TOTAL
Gafetes de plástico	20	140
Seguritos	20	140
Hoja con cuestionario de evaluación	30	230
Mecate	1 cordón	1 cordón
Tijeras de niño	7	7
Hojas de papel contact	30	30
Tarjetitas de papel (14x10cm)	4	30
Tarjetas de papel (21x14cm)	30	210
Mapa sencillo de una ciudad	2	2
Paquete de marcador para pizarrón	1	1
Juego de plumones gruesos a base de agua	4 cajitas	4
Juego de plumines delgados	4 cajitas	4
Masking tape	1	7
Cinta Canela	1	7
Crayolas	4 botes	4
Colores de palo	4 cajitas	4
6 botes de pintura de agua (rojo, amarillo, verde, azul, blanco, negro)	1 por color	5
Pinceles delgados	25	30
Hojas blancas o recicladas	20	140
Papel bond	4	30
Rollo de papel craft de	16	100
Cutter	2	2
Cartulinas	3	21
Lápices	15	15
Grabadora	1	1
Micas gafetes	20	150
Extensión eléctrica	1	1
Paliacates de colores (4 distintos colores)	20	20

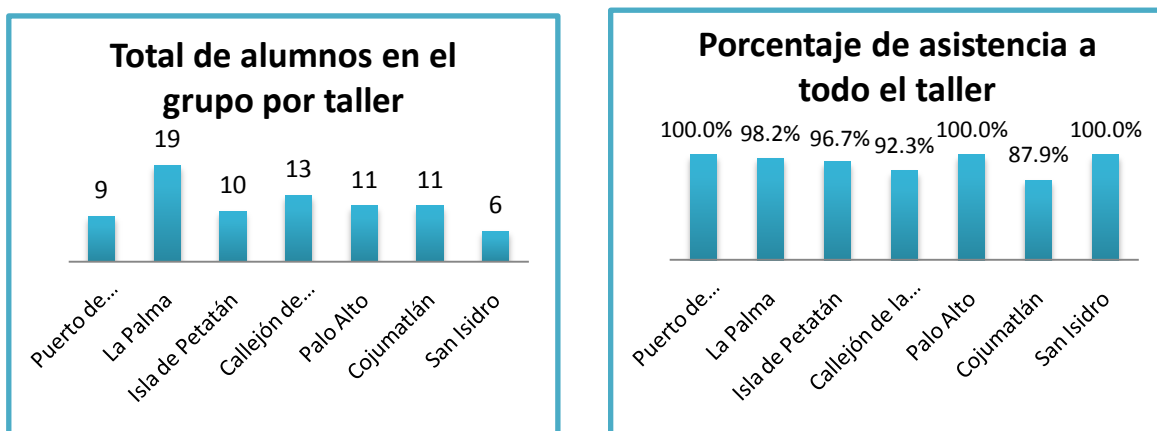
IX. IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La impartición de talleres se dio entre el 28 de abril y el 4 de junio del año 2011. La cantidad de infantes en cada grupo varió de entre 6 a 19 alumnos, con una asistencia promedio en los tres días del 96% (Figura 5). En el anexo 4 se puede observar de manera completa la composición del grupo en cada taller, la cantidad de niños y niñas, sus edades, grado escolar, participación de voluntarios, entre otros datos.

Tabla 8: Periodo en el que se impartió el taller ¿Dónde Vivo? por comunidad

LUGAR	FECHA
Puerto de León	28 de marzo - 2 de abril
La Palma	4- 9 de abril
Petatán	11-16 de abril
Callejón de la Calera	9-14 de mayo
Palo Alto	16-21 de mayo
Cojumatlán	23-28 de mayo
San Isidro	30 de mayo al 4 de junio

Figura 5: Total de alumnos y porcentaje de asistencia por grupo



A continuación se presenta la fotografía grupal de los niños y las niñas que participaron en el taller en cada comunidad:³³



Puerto de León



La Palma



Callejón de la Calera



Palo Alto



Cojumatlán de Régules



San Isidro

³³ *Falta la comunidad de Petatán, por motivos de falla técnica

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y EL CONTEXTO COMUNITARIO

Para hacer los talleres, previamente una avanzada de la Caravana Cultural pidió permiso en cada comunidad logrando un acuerdo con las escuelas primarias, las cuales, al momento de dar los talleres hicieron una pausa de sus actividades cotidianas durante una semana entera, permitiendo así el trabajo de los niños de primaria con la Caravana Cultural durante las horas de clase, con el fin de facilitar su asistencia y trabajar temas de cuidado al ambiente.

Las comunidades en las que se trabajó se escogieron, como antes ya se mencionó, en base al cumplimiento de ciertos requerimientos como la cercanía con al lago, el tamaño de población y la marginación. En general se trató de comunidades pequeñas y rivereñas, exceptuando Cojumatlán, que es cabecera municipal y San Isidro que se encuentra en la sierra, por lo que, nos encontramos con una constante en cuanto al estilo de escuelas.

Fue evidente que cada escuela y cada comunidad tienen circunstancias específicas que devienen en una forma particular de expresión y desarrollo, así como una manera de relacionarse interna y externamente. Puesto que la sociedad es producto de las necesidades, las interacciones y experiencias a lo largo del tiempo, lo que construye a su vez, las expresiones sociales, los valores a reproducir y las tradiciones en espacio y tiempo específicos.

❖ DESCRIPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO POR COMUNIDAD

Debido a que las condiciones sociales y de trabajo variaron, la tabla que a continuación se presenta, sirve para ejemplificar tanto las diferencias como las similitudes entre cada comunidad, las cuales impactan directamente en la manera de implementar el taller y sus alcances. Se enmarcan circunstancias y elementos generales de cada localidad, así como de las escuelas y del grupo, en particular, con el que se desarrolló el taller.

Tabla 9: Características socioeconómicas y educativas de las comunidad en las que se impartió el Taller ¿Dónde vivo?

Comunidad	Puerto de León	La Palma	Petatán	Callejón de la Calera	Palo Alto	Cojumatlán de Régules	San Isidro	
CONDICIONES POR COMUNIDAD	Tipo de comunidad	Rural	Urbana	Rural	Rural	Transición	Urbana	Rural
	Ubicación en relación al lago	Contigua al lago	Contigua al lago	Contigua al lago	Contigua al lago	Contigua al lago	Contigua al lago pasando carretera	Interior-Sierra
	Economía de subsistencia	Pesquera	Pesquera y comercio	Pesquera	Pesquera	Pesquera	Comercio	Ganadera
	Población total	276	3787	497	356	834	6763	229
	Hombres	51%	51%	51%	45%	49%	49%	45%
	Mujeres	49%	49%	49%	55%	51%	51%	55%
	Total de escuelas primarias	1	4	1	1	1	4	1
CONDICIONES POR ESCUELA	Tipo de escuela	Multigrado	Convencional	Multigrado	Multigrado	Multigrado	Convencional	Multigrado
	Estado del mobiliario ³⁴	Bueno	Excelente	Malo	Regular	Regular	Bueno	Malo
	Cantidad de alumnos en la escuela	31	220	52	41	78	67	38
	Numero de Salones	2	5 y 7 con enciclomedia	3	3 y 1 dirección	5 y 2 en construcción	13	2
	Cantidad de maestros	12	2	2	4	5	6	1

³⁴ Basado en el criterio de estado del mobiliario la SEP en la página <http://www.sniesep.sep.gob.mx/SNIESC/>

Comunidad	Puerto de León	La Palma	Petatán	Callejón de la Calera	Palo Alto	Cojumatlán de Régules	San Isidro	
CONDICIONES POR GRUPO	Participantes en el taller	9	19	10	13	11	11	6
	% Niños	56%	63%	50%	38%	45%	80%	50%
	% Niñas	44%	37%	50%	62%	55%	20%	50%
	Rango de edades	8-10 años	9 -10 años	9 -11 años	10-13 años	8-12 años	9-13 años	9-11 años
	% de Asistencia	100%	98%	97%	92%	100%	88%	100%
	Lugar de Trabajo	Salón de clases	Salón de clases	Carpa en el jardín	Carpa en el jardín	Salón de clases	Salón de clases	Carpa en el jardín
	Colaboración de Voluntario	Si	Si	Si	Si	No	Si	No
	Presencia de Maestros en el taller	No	Temporal	No	No	No	No	No



Taller impartido en una carpa en el Jardín de la escuela de Callejón de la Calera

❖ OBSERVACIONES DEL CONTEXTO ESCOLAR

La forma cotidiana de trabajo, es decir el enfoque educativo, influye mucho en las posibilidades y alcances del taller. Éste, generaliza en los involucrados, una manera de ver la vida y actuar en ella, por ello, se debe considerar para el diseño de la metodología, que son niños que no parten de cero, sino que tienen un pasado y experiencias concretas, que tienen ideas, actitudes y comportamientos definidos culturalmente. En este caso, la metodología del taller difería mucho del enfoque educativo establecido comúnmente, por lo que es difícil cambiar de un día al otro la forma de enseñar y la concepción que los niños y las niñas tienen del aprendizaje, de la escuela y de los maestros.

La mayoría de las escuelas fue de *tipo multigrado*³⁵, puesto que las comunidades eran pequeñas y solo tres, de las siete escuelas donde se aplicó el taller, sí contaban con los seis grupos de primaria establecidos, aunque era reducido el número de alumnos. Este tipo de escuelas multigrado marcó una fuerte pauta en cuanto a la forma de organización de todo el equipo y el estilo de los contenidos a tratar.

Por otro lado, a partir del trato directo con los niños, al observar su comportamiento y escuchar sus relatos y opiniones, así como con la convivencia que se tuvo con los profesores, se percibieron algunos de los aspectos relacionados con el enfoque educativo que se tiene en la región. La metodología de enseñanza-aprendizaje, la forma de trabajo, los valores que se inculcan y la manera de resolver conflictos, permitieron dar una idea de la manera de trabajar de la región.

Algunos de los aspectos observados en el contexto escolar por los talleristas, fueron: una tendencia hacia la competencia y el individualismo, el uso de la memorización como recurso pedagógico, un fuerte respeto a la autoridad pero falta de respeto entre compañeros, una división de género propiciada por los niños y las niñas para los juegos y

³⁵ Las escuelas *multigrado* son aquellas donde un solo maestro se hace cargo de varios grados en el aula que les corresponde ya que el número de alumnos es insuficiente para contar con un docente por grado. Las escuelas multigrado en México, que son la gran mayoría, han surgido por la necesidad de atender a los niños y niñas que viven en comunidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, casi todas en zonas rurales y de las cuales una gran parte se ubica en comunidades indígenas, asumiendo los maestros una gran diversidad entre sus alumnos en cuanto a la edad y el conocimiento (Gallardo Gutiérrez, 2004).

trabajos en equipo, y una obediencia mediante la aplicación de castigos. Asimismo, en las relaciones entre los compañeros eran frecuentes los pleitos, las disputas, los conflictos, la discriminación y las agresiones, tanto físicas como verbales, de la misma manera que estaba muy presente en los comentarios de niños y niñas, el tema de la violencia e inseguridad en la comunidad, producto de la fuerte presencia del narcotráfico en la zona.



Niños y niñas de la escuela de la Palma ante la presentación de la Caravana Cultural

➤ *Experiencias escolares concretas*

Al iniciar los talleres, así como durante su desarrollo, se observó una ausencia y apatía de la gran mayoría de los profesores, pese a que en los acuerdos con una avanzada de la Caravana Cultural habían mostrado mucho interés. La mayoría de las veces, los maestros solo estuvieron durante la presentación de la Caravana Cultural en la escuela, pero no participaron durante los talleres impartidos. A pesar de que la metodología y el contenido de los talleres eran nuevos y diferentes, los maestros no mostraron interés por conocerlos, argumentando que el contenido ambiental en sus clases ya estaba cubierto. En los casos en donde algunos profesores asistieron a los talleres, ayudaron primordialmente a mantener el

orden del salón, pero irrumpieron la forma de trabajo participativo y lúdico que se llevaba como propuesta en la Caravana Cultural.

Asimismo, el nivel educativo que se observó en varias de las escuelas era muy bajo, pues en ocasiones había grupos enteros de 4°, 5° y 6° que no sabían o se les dificultaba mucho leer y escribir. Esto evidentemente ocasionó ajustes y adaptaciones en cada taller, puesto que con el contenido previsto no se podía trabajar de la misma manera.

Una cuestión positiva que resalta en las comunidades pequeñas, es la cercanía familiar que se manifiesta de varias maneras y el visible interés que existe de apoyar a sus hijos e hijas en la continuidad de su educación. Una de estas manifestaciones fue la presencia de las madres en la presentación de la Caravana, así como el diario apoyo a los hijos al llevarles el almuerzo a la hora del recreo.

Por último, es importante reconocer uno de los aspectos que más conmovió a los talleristas de la Caravana Cultural y que influyó en el desarrollo de los talleres, fue la violencia presente en el ambiente escolar. Agresiones físicas y verbales entre los niños y las niñas, que se enmarca dentro del contexto de violencia de la región, del estado de Michoacán y a nivel nacional.



Niñ@s observando obra de teatro de la Caravana Cultural sobre el Lago de Chapala

2. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Para evaluar la propuesta metodológica del taller ¿Dónde vivo?, se analizaron los siguientes cuatro aspectos fundamentales, que permiten corroborar los objetivos propuestos:

- a) El análisis del entorno por parte de los niños y niñas.
- b) La elaboración de propuestas de mejora del entorno.
- c) La participación respetuosa y grupal.
- d) La generación de un ambiente lúdico en el que los niños y niñas expresan estar contentos y motivados.

El análisis del entorno por parte de los niños y niñas, así como la elaboración de propuestas de mejora por parte de éstos, se analizan a partir de los resultados de los instrumentos metodológicos. La participación y el comportamiento grupal, además de la percepción de los niños sobre el ambiente del taller y sus emociones, se analizan como parte de los instrumentos de evaluación. Estos cuatro aspectos se concretaron en el trabajo final que realizaron los niños en el último día, donde se expresan tanto los conocimientos aprendidos, la comprensión acerca del tema, como las habilidades desarrolladas de respeto, cooperación y participación, logrando plasmar de manera creativa y colectiva, propuestas de solución ante las problemáticas ambientales locales.



Niñ@s de Callejón de la Calera en actividades grupales en el jardín

A continuación se hace un análisis de la implementación de los instrumentos metodológicos diseñados para el taller, por eje temático y en orden cronológico:

❖ ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL PRIMER EJE: "IDENTIFICACIÓN, VINCULACIÓN Y LOCALIZACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL ENTORNO"

1. Mapa esquemático comunitario

En esta primera dinámica se logró por un lado, que los niños y niñas expresaran gráficamente, mediante una visualización espacial, su comunidad y alrededores, dando a conocer su perspectiva y por el otro, conocer la dinámica grupal y fomentar el trabajo en equipo, la cooperación, integración y comunicación. Por lo que concluimos que sí se lograron los objetivos propuestos para la dinámica.



Niñ@s dibujando en equipo el mapa comunitario

Se realizaron un total de 17 mapas entre las 7 comunidades en que se realizó el taller. Cada grupo se dividió en pequeños equipos de entre tres y cinco personas, y cada equipo realizó su propio mapa. Esta división en equipos facilitó el trabajo colectivo, permitiendo consensuar las ideas más rápidamente y tener más espacio para pintar y expresarse individualmente. Los y las niñas por lo general se situaban en diferentes lados de la cartulina para pintar, por lo que no existe un único sentido de lectura del mapa.



El proceso de la creación del mapa comunitario en diferentes comunidades

Los mapas obtenidos son de una gran diversidad a nivel de expresión y a nivel de los componentes que contienen. En la mayoría de los casos se puede encontrar gran detalle de los elementos expresados tales como: los árboles de la plaza, sus casas, los diferentes tipos de peces de el Lago de Chapala, las frutas de los árboles, niños jugando en las canchas, personas recogiendo pitayas en el cerro, entre otros elementos.

La mayoría de las veces les costaba trabajo empezar a plasmar gráficamente las ideas, sin embargo, al fin de cuentas, todos los equipos identificaron elementos significativos de su comunidad y alrededores. Ahora bien, por el énfasis que los niños y las niñas pusieron sobre los componentes, se pueden reconocer dos grandes categorías: a) los que muestran únicamente o con mayor énfasis, detalle y espacio, los elementos urbanos, es decir, elementos del interior de la comunidad como casas, calles, plaza, sus árboles y, b) los que muestran una visión más amplia de la comunidad en la que incluyen también el entorno, con elementos como: las montañas y el lago, e inclusive en algunos casos, la diversidad de plantas y animales que habitan en esos ecosistemas. A continuación se presentan en las siguientes figuras, las fotografías de dos mapas que ejemplifican estas grandes categorías.

Figura 6: Ejemplo de mapa con Énfasis en el pueblo



Figura 7: Ejemplo de mapa con énfasis en el entorno



Sin embargo, es difícil decir que un mapa pertenece al cien por ciento a una u a otra categoría, por lo general presentan siempre el Lago y el cerro. Lo que cambia es el detalle y el espacio que le dan a los dos grandes componentes, el entorno y el pueblo. En el Anexo 8 se presenta el registro fotográfico completo de los mapas de cada equipo y cada comunidad.

Hay algunos elementos de esta actividad que, en base a las primeras experiencias se modificaron y se adaptaron a las necesidades de los niños de esa edad y esa región, para facilitar el entendimiento y el trabajo. Se encontró, por ejemplo, que para comenzar el mapa era necesario acordar un punto de referencia de la comunidad, ya sea la escuela, la plaza, la iglesia, u otro y con ello situar los demás elementos. Esa observación surgió a partir de que en la primera comunidad a los niños les costó mucho trabajo comenzar puesto que no sabían dónde situar las cosas, estaba todo tan desarticulado y confuso que era difícil interpretarlo, y por ende hubo problemáticas internas en cada equipo. Otra observación que se hizo, fue la de comentar las ideas previamente y hacer un consenso grupal al inicio, puesto que si no, había quienes tomaban la iniciativa y al final era un mapa desarticulado o con elementos repetidos.

En uno de los mapas que elaboraron en la comunidad de Petatán, colocaron el lago en dos partes distintas de la cartulina, por lo que generó conflicto al no poderse poner de acuerdo entre los miembros del equipo de dónde iba realmente. Sin embargo después de un tiempo de discusión se dieron cuenta que ambas posturas tenían razón, puesto que era una isla y el agua está a todo alrededor. Esto se arregló dibujando gráficamente la comunidad de forma circular.³⁶

Al analizar los diferentes mapas, se puede decir en general, que contienen elementos muy significativos. Los mapas realizados en cada comunidad se complementan entre sí, logrando plasmar en conjunto lo más característico de cada pueblo. Por otra parte, en la mayoría de los mapas realizados (en unos en mayor medida que otros) existen dos grandes zonas naturales representadas: el cerro y el lago, lo que se muestra en la figura 8. Este último se

³⁶ Este mapa es de la comunidad de Petatán, en la que no hay fotos de este instrumento. Por ello no se puede presentar gráficamente.

identifica en todos los mapas, es decir, más presente que los cerros. Por lo general, al empezar los dibujos, el lago era de las primeras cosas que dibujaban y casi siempre lo representaban con peces. En cambio, por lo general, los cerros eran de los últimos elementos que ubicaban dentro del mapa, dependiendo del espacio disponible en la cartulina y este componente, se encuentra solamente en el 64% de los mapas realizados. Quizás esto se explica debido a que las comunidades están al lado del Lago de Chapala³⁷ y por lo tanto, está más presente en su vida cotidiana que los cerros.

En cuanto a estas dos grandes referencias naturales, se puede hablar no solo de la presencia de estos dentro del mapa, sino también de la biodiversidad que se expresa en ellos. Los mapas en los que se observa algún tipo de biodiversidad del lago, son en total 14 de 17, es decir el 82%. En ellos podemos encontrar: tule, lirio, ranas, tortugas, pelícanos, culebras, lagartijas y distintos peces como carpas, charales, bagres y también, lanchas y pescadores. En cuanto a la biodiversidad que se encuentra en los cerros, son 8 de 17 los que la representan, el 47% (más otros dos mapas, si contamos los que expresaron gran diversidad de plantas y animales pero no la ubicaron en una zona específica). En el cerro se encuentran elementos como: árboles, pitayas, mezquites, cactus, nopales, pinos, maíz, vacas, pájaros, culebras, caballos, venados (Ver Figura 8).

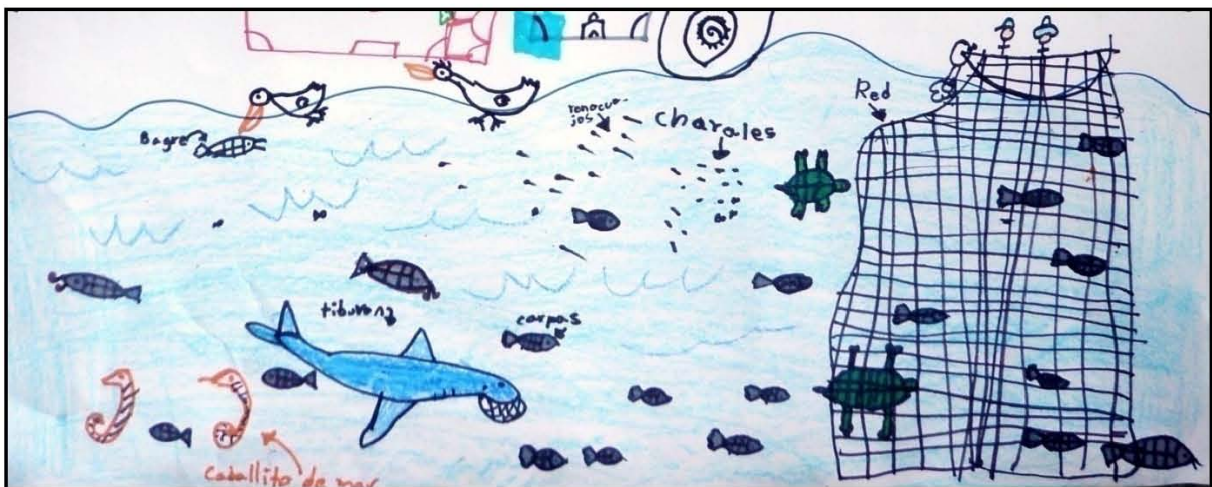
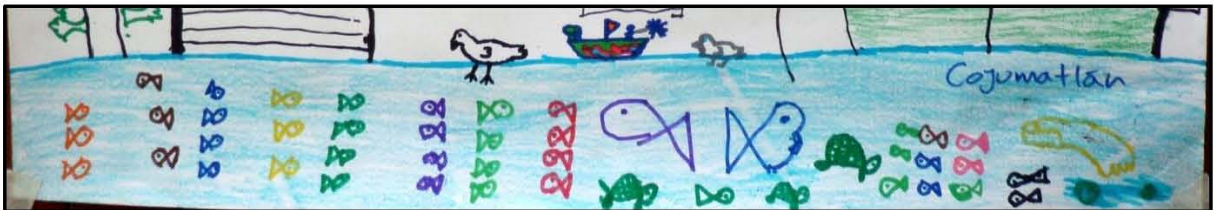
A su vez, la presencia de elementos naturales de los alrededores, depende de los acuerdos iniciales y de que tan grandes empiezan a dibujar los componentes en la cartulina. El énfasis que hacen sobre los elementos del pueblo o los del entorno, deviene de un interés personal y que por lo tanto, es la suma de los intereses individuales dentro del equipo, y el acuerdo entre ellos, lo que ejemplificaba una cosa o la otra.

Otra cuestión general que se puede comentar es que casi no se representan a ellos mismos, y en pocos mapas se representan personas. Una posible explicación puede tener que ver con la noción que tienen sobre los mapas, en donde se hace énfasis en objetos físicos. A menos que sea algo que siempre está ahí, como los peces del lago, tal vez eso explique

³⁷ Cinco de las siete comunidades colindan con el lago de Chapala, Puerto de León, la Palma, Petatán, Callejón de la Calera y Palo Alto. Cojumatlán se colinda también pero una carretera divide el acceso y San Isidro se encuentra en el cerro pero con una presa cerca. Ver anexo 1

también porqué casi no dibujaron animales regionales en el cerro, puesto que es más difícil verlos.

Figura 8: Ejemplos de la biodiversidad plasmada en los mapas del cerro y el lago



2. Concurso de los recursos naturales de la región

En esta actividad cada grupo se dividió en dos equipos y a manera de competencia, los participantes dibujaron rápidamente los recursos naturales de la región que conocían y se acordaban. Uno de los equipos debía dibujar en una cartulina animales y ponerles su nombre para identificarlos, mientras que el otro equipo debía hacer lo mismo pero con las plantas (Figura 9). El resultado de este ejercicio fue muy satisfactorio, pues cumplió con los objetivos, puesto que los dibujos mostraron el amplio conocimiento que tienen los niños sobre su entorno.

Figura 9: Ejemplo de los resultados obtenidos en el concurso de los recursos naturales:



La suma total de los diferentes animales que reconocen de su región, entre todas las comunidades, es de 49, más 14 que también señalaron pero que no coinciden con los que viven en esa zona. En cuanto a las plantas, se registraron 36, más 4 que son parte de categorías amplias y no definen una especie en particular. La mayoría de los elementos de la lista se repite en cada comunidad.

En la tabla 9, se pueden observar las cinco categorías que engloban los animales que reconocieron los y las niñas, estas categorías son: peces, insectos, aves, animales salvajes y animales domésticos. Sobresale el vasto conocimiento que se tiene sobre los peces del lago. Posiblemente debido a que la mayoría de los niños tiene algún familiar que trabaja en la pesca, lo cual puede explicarlo., Mencionaron también varias aves que se encuentran en el

cerro y otras en el lago de Chapala. Unos cuantos insectos que se hallan cotidianamente en su comunidad o en el monte. Distintos animales domesticados, ya que los utilizan para hacer el trabajo del campo, para obtener productos y venderlos o para la subsistencia. También se identifican animales de monte que abundan en zonas cercanas al Lago, en los cultivos o en el cerro.

Tabla 10: Listado total de los animales que los niños reconocieron de su región

Insectos	Aves y animales de monte	Animales domésticos	Peces y animales del lago	Animales que no son de la región
Abeja	Garza	Burro	Mojarra	Pez volador
Ciempiés	Águila	Vaca	Charal	Pez globo
Oruga	Golondrina	Gato	Bagre	Pez espada
Alacrán	Paloma	Perro Chihuahuero	Camarón	Pez linterna
Araña	Tícuz	Chivo	Cangrejo	Pez martillo
Garrapata	Güilota	Toros	Achoques	Caballito de mar
Gusano	Pato	Caballo	Blanquillo	Medusa
Mariposa	Pelicano	Gallina	Huachinango	Tiburón
Cucaracha	Tortuga	Pollo	Centavos	Pulpo
Mosca	Lagartija	Conejo	Tostones	Delfín
Lombriz	Ranas	Perro	Almejas	Correcaminos
	Cascabel		Carpa	Oso
	Culebra		Tilapia	Jirafa

Asimismo se mostró el amplio conocimiento sobre las plantas que se expresa en la Tabla 10. En este caso podemos reconocer tres dominios importantes: los cultivos, los árboles frutales y los árboles y plantas de la región. Es sorprendente el conocimiento que tienen sobre los cultivos de la zona, están muy bien enterados de lo que se siembra, en qué zonas y en qué temporadas. También conocen ampliamente sobre árboles frutales, puesto que dentro de cada comunidad y en el patio de las casas cuentan con diversas variedades. Por otro lado, hay un grupo de plantas que no pertenecen a un género en específico y son pocas

las plantas que dibujaron del monte, son más frecuentes y reconocidas aquellas que se encuentran dentro del pueblo así como las plantas y flores de ornato.

Tabla 11: Listado total de las plantas que los niños reconocieron de su región

Árboles frutales	Árboles y plantas en la región	Cultivos	Cultivos
Mandarina	Cactus	Maíz	Zanahoria
Naranja	Güizache	Piña	Calabaza
Zapote	Guamúchil	Cebolla	Lechuga
Limón	Saláte	Papa	Jitomate
Plátano	Sábila	Trigo	Melón
Manzano	Jacaranda	Navos	Cilantro
Papaya	Pino	Pepino	Nopal
Guayabo	Palma	Pitaya	
Granada	Rosa		
Mango	Flor flamingos		
Pera			

A continuación se presenta el total de plantas y animales registrados en las comunidades en donde se aplicó el instrumento en cuestión³⁸:

- *Callejón de la Calera: 31 plantas y 35 animales*
- *Palo Alto: 26 plantas y 18 animales*
- *Cojumatlán: 26 plantas y 38 animales*
- *San Isidro: 29 plantas y 33 animales*

Con excepción de Palo Alto, identifican más variedades de animales que de plantas.



Equipos de niños y niñas dibujando los recursos naturales de su región a manera de concurso

³⁸ Contemplando solo las plantas y animales que no se repetían y que son regionales.

3. Dinámica Vivencial

Esta dinámica permitió introducir de manera teatral algunas de las problemáticas ambientales tanto del agua como del aire. A través de dos cuentos que se iban contando, los niños, el facilitador y los voluntario, dramatizaban la historia con todo el cuerpo, lo que facilitó canalizar la energía de los niños, logrando que se divirtieran y relajaran (Figura 10).

Esta dinámica fue bien recibida por los alumnos y en general hubo una buena participación de todos, exceptuando algunos niños y niñas que se mostraron muy penosos al inicio. Sin embargo vale la pena mencionar que esta actividad puede fácilmente salirse de control, puesto que los niños se emocionan mucho y es necesario tranquilizarlos al final con la misma narración.

Se ha de comentar también, que esta dinámica funcionó muy bien con los niños de 3ero a 4to grado, pero fue notorio cómo, a partir de 5to (11 años en adelante), cambian sus gustos y hábitos, dejando de tener los intereses de los niños más pequeños y por ende hay cosas que les dan más pena y que demuestran menos interés, como es el caso de las dinámicas corporales, en las que les daba pena actuar los cuentos narrados y exhibirse ante el grupo.

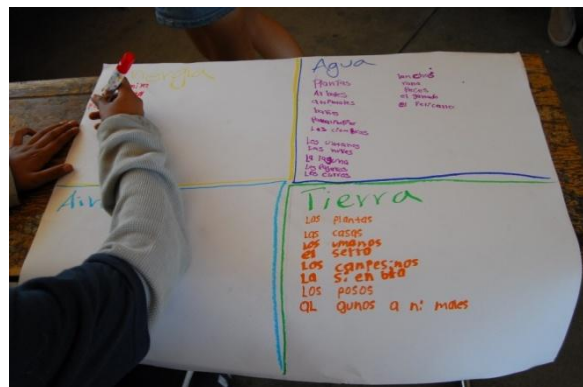
Figura 10: Registro fotográfico de los cuentos dramatizados



4. Los cuatro elementos naturales y sus componentes

En esta actividad cada grupo se dividió también en dos equipos, a los cuales se les designó escribir todos los componentes que conocieran y se les ocurriera de dos de los cuatro elementos naturales, agua, aire, tierra y energía (previamente discutidos y analizados). Los niños realizaron muy bien esta dinámica, poniéndose de acuerdo para ver qué cosas correspondían a cada elemento natural, según la idea generalizada de éste. Fue un ejercicio en el que todos se interesaron y participaron de manera respetuosa.

Esta actividad permitió trabajar y relacionar varios aspectos, por un lado, les permitió hacer un trabajo conceptual, es decir, una búsqueda mental para escoger los conceptos y la manera de expresarlos. Por el otro, lograron plasmar aspectos de su vida cotidiana que están relacionados con cada uno de los elementos y también los componentes de los elementos naturales que están interactuando. Además, bajo esta dinámica, se llevó a cabo un proceso en el que se pasa de enfocar los elementos estáticos en el mapa, a visualizar las interacciones y la interrelación que hay entre los componentes y el ambiente. De esa manera, los niños ponen en evidencia todos los “elementos” que necesitan los seres humanos para vivir y que para ello, es necesario que los elementos principales de la naturaleza estén en buen estado, de lo contrario, se afectan directa o indirectamente los componentes de los que dependemos (Ver Tabla 11).



Equipos escribiendo los componentes de los cuatro elementos naturales

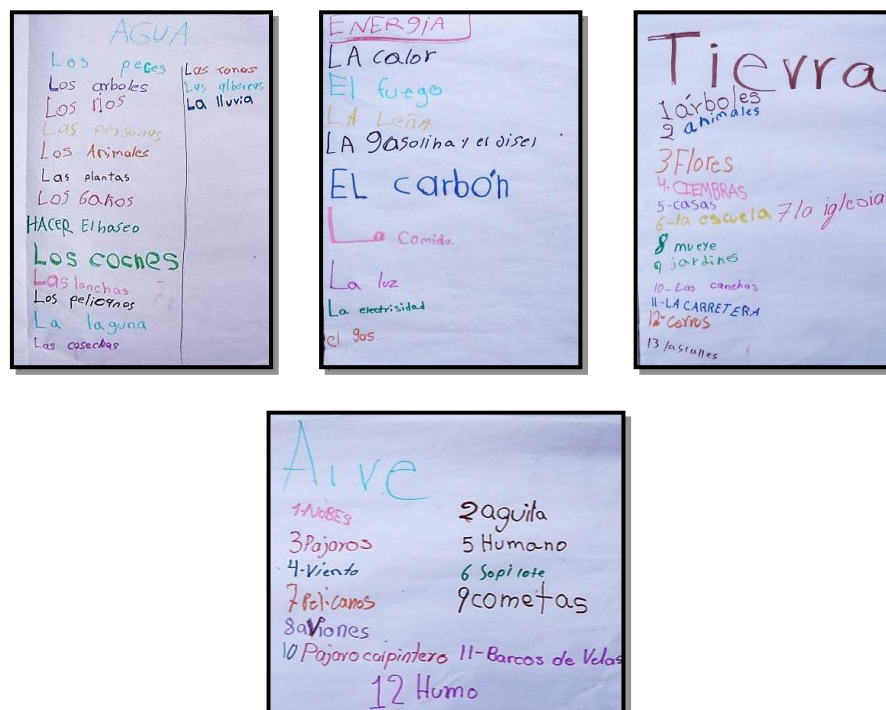
Tabla 12: Total de componentes enlistados por elemento natural en cada comunidad:

ELEMENTO NATURAL	PUERTO DE LEÓN	LA PALMA	PETATÁN	CALLEJÓN CALERA	PALO ALTO	COJUMATLÁN	SAN ISIDRO
AGUA	11	16	8	19	16	16	11
TIERRA	9	13	10	27	8	23	4
AIRE	13	12	9	25	7	24	12
ENERGÍA	11	9	11	9	6	8	8

En los grupos donde todos los niños sabían escribir, eran ellos quienes escribían las ideas que iban surgiendo de manera intercalada. En los grupos en los que solo uno o pocos sabían escribir, se les designaba a ellos la tarea de plasmar las ideas de sus compañeros. Por último, en los grupos donde no había niños que supieran todavía escribir, se les ayudaba, escribiendo por ellos las ideas que iban surgiendo de manera consensuada.

Se muestran, en la Figura 11, dos ejemplos del tipo de producto que elaboraron los niños en cada comunidad y que expresan las cosas, acciones y seres que, según ellos, necesitan de cada elemento natural. Así mismo, en la Tabla 12, se presenta la lista completa por comunidad, que muestra los componentes de cada uno de los 4 elementos naturales.

Figura 11: Ejemplo del listado de componentes de los 4 elementos realizado por los niños en dos comunidades: La Palma y Puerto de León.



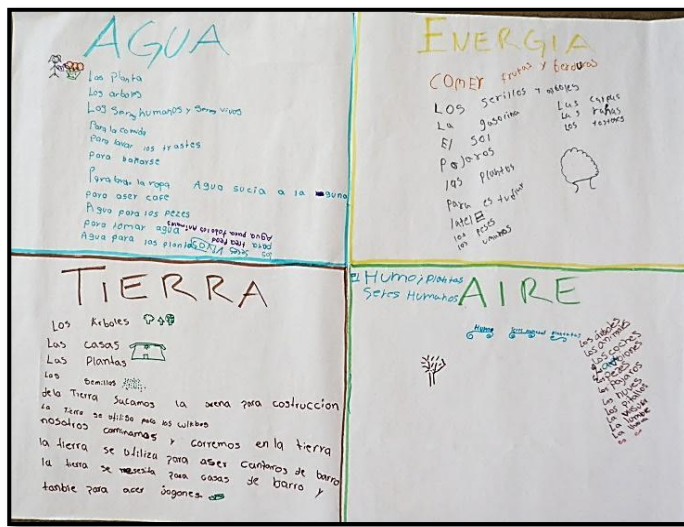


Tabla 13: Listado de los componentes de los 4 elementos naturales por comunidad

ENERGÍA

PUERTO DE LEÓN	LA PALMA	PETATÁN	CALLEJÓN CALERA	PALO ALTO	COJUMATLÁN	SAN ISIDRO
Para comer	El calor	Para tomar agua	La comida	La gasolina	El agua	Para cocinar
Los serillos	El fuego	Una planta de energía solar	El agua	Los volcanes	La gasolina	La leña
La gasolina	La leña	Gasolina del carro	La leña	El fuego	El gas	La lumbre
Las carpas	La gasolina	Pilas para la lámpara	La lumbre	La leña	La leña	La gasolina
Las ranas	El carbón	El sol	El diesel	El gas	La electricidad	Niños y niñas
Los trastes	La comida	El fuego	La gasolina	La comida	La pastura y el zacate	Los animales
Las plantas	La luz	La leña	El gas		La fruta	Las frutas y verduras
Para estudiar	La electricidad	La comida	El sol		La comida	El sol
Los humanos	El gas	Los humanos	El aire			
Los árboles		Los animales				
Los pájaros		Las plantas				

AGUA

PUERTO DE LEÓN	LA PALMA	PETATÁN	CALLEJÓN CALERA	PALO ALTO	COJUMATLÁN	SAN ISIDRO
Las plantas	Los peces	Los peces	El río	Las plantas	El garrafón	Los humanos
Los árboles	Los árboles	Para bañarse	Los animales	Los árboles	Las plantas	Las plantas
Los seres humanos	Los ríos	Los árboles	Los humanos	Las animales	Los animales	Las vacas
Los seres vivos	Las personas	Los pelicanos	Las plantas	Los baños	Los peces	Los animales
Para la comida	Los animales	Las personas	Los árboles	Para limpiar	Los tiburones	Los perros
Para lavar trastes	Las plantas	Los animales	El pescado	Las siembras	Los cangrejos	La lluvia
Para bañarse	Los baños	Para cocinar	Las lanchas	Los humanos	Niños y niñas	La comida
Para lavar la ropa	Hacer el aseo	Para regar cultivos	El lago	Las nubes	Los árboles	Los cultivos
Hacer café	Los coches		El mar	La laguna	Pescadores	Las nubes
Para los peces	Las lanchas		La gayareta	Los pájaros	Los barcos	Las flores
Para tomar agua	Los pelícanos		Lavar la ropa	Los carros	Las nubes	Para tomar agua
	La laguna		Los pelicanos	Las lanchas	El aire	
	Las cosechas		Las ballenas	Las ranas	Para lavar	
	Las ranas		Las tortugas	Los peces	La pila de agua	
	Las albercas		Las frutas	El ganado	La regadera	
	La lluvia		Las pitayas	Los pelicanos	Para lavar el baño y trastes	
			Los nopales			
			Los trastes			
			Los carros			
			Los tiburones			

TIERRA

PUERTO DE LEÓN	LA PALMA	PETATÁN	CALLEJÓN CALERA	PALO ALTO	COJUMATLÁN	SAN ISIDRO
Los árboles	Árboles	El bosque	Las tunas	Las plantas	Las plantas	Los árboles
Las casas	Animales	El agua	Los nopales	Las casas	Los árboles	Los cultivos
Las plantas	Las flores	las casas	Chinches	Humanos	Los animales	Las casas
Casas de barro	Las siembras	Las lombrices	Las lagartijas	El cerro	Los humanos	El ganado
Área para construcción	Las casas	El sol	Los caballos	Los campesinos	Los futbolistas	Los coches
Para cultivos	La escuela	Plantas	Las ardillas	Los pozos	Las lanchas	Para sembrar
Para caminar	La iglesia	Las islas	Los árboles	Algunos animales	las cebollas	Las iguanas
Cántaros de barro	El muelle	El desierto	Las flores	La siembra	Las verduras	Las fabricas
Las semillas	Jardines	Las frutas	Las espinas		El cemento	Los bosques
	Las canchas	Las verduras	Las personas		Las casas	Los ríos
	Carretera		Alacranes		Los gusanos	Los patos
	Los cerros		Flamingos		Las lombrices	
	Las calles		Los insectos		Los hongos	
			Venados		Los carros	
			Los ratones		El agua	
			Los gatos		El remolino	
			El maíz		El cerro	
			Las vacas		Las tumbas	
			Serpientes		Los toros	
			Los sapos		Las gallinas	
			Las ranas		Los pájaros	
			Las iguanas		Los postes	
			Las cobras		Los cultivos	
			Camaleones			
			Naranjas			
			Las plantas			
			Las pitayas			

AIRE

PUERTO DE LEÓN	LA PALMA	PETATÁN	CALLEJÓN CALERA	PALO ALTO	COJUMATLÁN	SAN ISIDRO
Humo	Las nubes	Nubes	Las personas	Los humanos	La naturaleza	Los seres vivos
Los seres humanos	Los pájaros	Olas de la laguna	Las ardillas	Los pájaros	Las plantas	Los humanos
Las plantas	El viento	Que los pétalos de rosa vayan volando	Los caballos	Las abejas	Los humanos	Los animales
Los árboles	Los pelícanos	Que el fuego se vaya	Los changos	Los árboles	Los animales	Las águilas
Los coches	Los aviones	Para respirar	Los pájaros	Los aviones	Los aviones	Las nubes
Los aviones	Las águilas	Mata a los peces	Las águilas	Las nubes	Los paracaídas	Los papalotes
Los peces	Zopilotes	Que vuelen los pájaros	Los perros	El fuego	Las aves	Los aviones
Los pájaros	Los cometas	Para chiflar	Venados		Los ríos	Los árboles
Las nubes	El pájaro carpintero	Que caigan las hojas en otoño	Las vacas		Los tornados	Los pájaros
Las pitayas	El humo		Los chivos		Los huracanes	Los conejos
La basura	Barcos de vela		Los ratones		Los salones	El fuego
La lumbre	Humanos		Las iguanas		Boomerang	El viento
La lluvia			Los gatos		Lo mojado	
			Las plantas		Los carros	
			Las jirafas		El pelo	
			Los leones		El molino	
			El fuego		El remolino	
			Las culebras		Los cerros	
			Los peces		Las sonajas	
			Los cotorros		Los papalotes	
			Los sapos		Las olas	
			Las ranas		Los veleros	
			Las ballenas		Los cohetes	
			Los delfines		Las banderas	

» Observaciones

Como se pudo observar en los resultados presentados anteriormente, fue de gran riqueza la información, No solo expresaron información, sino conceptos de mayor complejidad mostrando una lógica detrás de cada idea, que se conoció al platicar con los niños sobre el por qué de cada uno de los elementos enlistados, a su vez, este ejercicio permitió exponer el conocimiento de su entorno y analizar de manera grupal las actividades existentes en la región. Expresaron también, objetos y actividades que no son comunes en la zona donde viven, que sin embargo conocen particularmente a través de la televisión.

Por otro lado, también podemos observar que en algunos casos los niños utilizaron un solo concepto para expresar un grupo de elementos. En otros casos, además de utilizar el concepto general, se expandieron y detallaron con varios de los elementos. Tal es caso del concepto “animales”, en el que en ocasiones recurrieron a expresar todo un grupo de animales que conocen, relacionados con un elemento natural determinado.

Hay una observación en los niños que va más allá de los conceptos de utilidad y en algunos casos como en la comunidad de Petatán, sugieren figuras poéticas que nos hablan de su manera particular de ver el entorno. Por ejemplo, en el caso de Petatán, lo y las niñas expresaron que el elemento aire sirve o se necesita para...

- *“Las nubes”*
- *“Las olas de la laguna”*
- *“Que los pétalos de rosa vayan volando”*
- *“Que el fuego se vaya”*
- *“Mata a los peces”*
- *“Que vuelen los pájaros”*
- *“Para chiflar”*
- *“Que caigan las hojas en otoño”*

❖ ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL SEGUNDO EJE: “IDENTIFICACIÓN, REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES GLOBALES Y LOCALES”

1. Percepción de los problemas ambientales globales

Este ejercicio permitió conocer el “punto de partida”, es decir el conocimiento previo que tenían los niños sobre los problemas ambientales generales. El producto de este instrumento permitió además, situar las siguientes dinámicas y profundizar más sobre aquellos temas deficientes.

En cada taller los participantes se reunieron por parejas para discutir los problemas ambientales que reconocían. Como meta debían escribir en una lista al menos 4 problemáticas y finalmente comentarlas con el grupo (Ver Figura 14).

Figura 12: Registro fotográfico de la discusión sobre los problema ambientales generales



Los problemas ambientales que entre todos los y las participantes reconocieron, fueron en total 89. A continuación, en la Tabla 14, se muestra la cantidad de problemas identificados en cada comunidad, descartando las que se repetían en la misma comunidad:

Tabla 14: Cantidad de problemas ambientales globales identificados en cada comunidad

Comunidad	<i>Puerto de León</i>	<i>La Palma</i>	<i>Isla de Petatán</i>	<i>Callejón</i>	<i>Palo Alto</i>	<i>Cojumatlán</i>	<i>San Isidro</i>
Cantidad de problemas globales percibidos	6	20	8	21	10	7	17

Mediante una tabla de frecuencias se agruparon todos los problemas ambientales identificados en 23 subcategorías, cada una de las cuales hace alusión a un mismo tema que resume los comentarios de los niños que contienen diferentes matices y detalles.

Asimismo, como la mayoría hacían alusión a la contaminación, se clasificaron en cuatro categorías correspondientes a este tema: contaminación del aire, contaminación del agua, contaminación y mal manejo de los recursos naturales, y por último, *conceptos aislados*³⁹. A continuación se describen las cuatro categorías, incluyendo las subcategorías que expresan el tipo de problemas ambientales reconocidos para cada una de ellas así como las menciones totales por categoría.

- **Contaminación y mal manejo de los recursos naturales:** 11 subcategorías, 33 menciones

Desperdicio de agua por juego o dejar la llave abierta; basura tirada en calles y basureros en el pueblo; lluvia ácida; tala excesiva de árboles y cortar las ramas de árboles y plantas; insecticidas; aceite quemado; desperdicio de electricidad por dejar focos y la televisión prendida; extinción de animales; compra de productos con empaque; matar animales y maltrato de los animales; animales muertos tirados; incendios forestales y quema de árboles.

- **Contaminación del aire:** 3 subcategorías, 27 menciones

Quema de: basura, llantas, ropa, coches, cartón y bolsas; humo proveniente de autos, fábricas y leña.

³⁹ Hace alusión a conceptos aislados que son difícil de agrupar y que no corresponden exactamente a problemas ambientales.

- **Contaminación de agua:** 7 subcategorías, 21 menciones

Fosas sépticas y drenaje; detergentes, jabones, cloro y aceite vertido al agua; agua sucia; basura en ríos y lagunas; agua estancada y con moscos; fabricas que vierten sus desechos al agua; peces muertos que arrojan al agua y contaminación del lago por los motores de lancha.

- **Conceptos aislados:** 7 subcategorías, 8 menciones

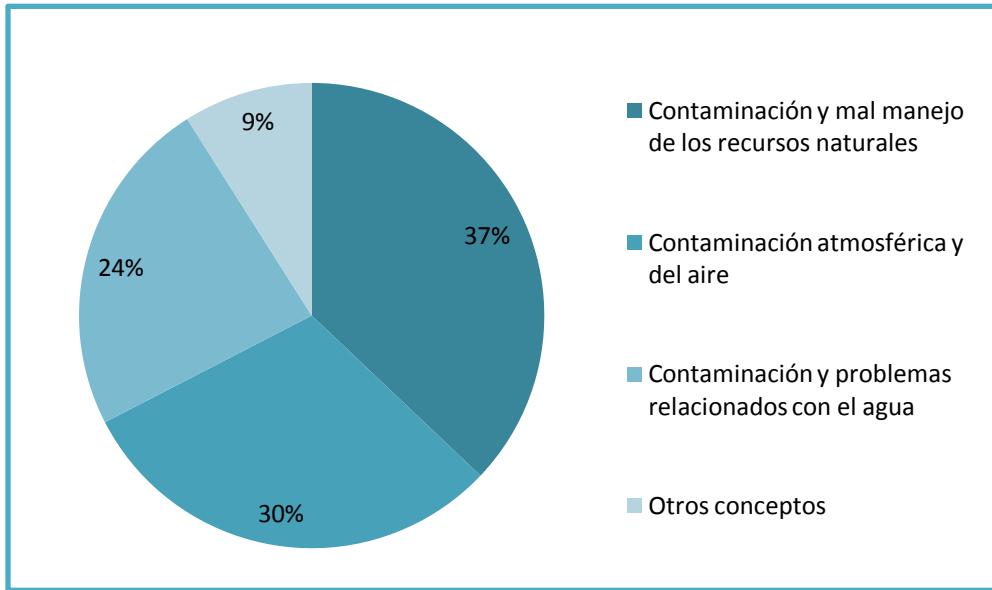
Contaminación auditiva y visual, gasolina, agua, piedras, tierra, terremotos y contaminación de los árboles.

Esta actividad permitió un alto grado de detalle en los problemas identificados, en ocasiones reconociendo cuestiones muy específicas y no solamente conceptos generales. Como se puede ver, los problemas ambientales globales que los niños y niñas reconocieron se vinculan, en su mayoría, con la contaminación en general (agua y aire) y con el uso de recursos naturales.

Dado que esta dinámica era el “punto de partida”, no se trabajó con los niños para generar categorías que englobaran los problemas ambientales como “causa” y “consecuencia”, por lo que no se hace una distinción entre los problemas ambientales que son causa y ocasionados por los seres humanos y las cuestiones que son consecuencia y afectan a todos los seres vivos.

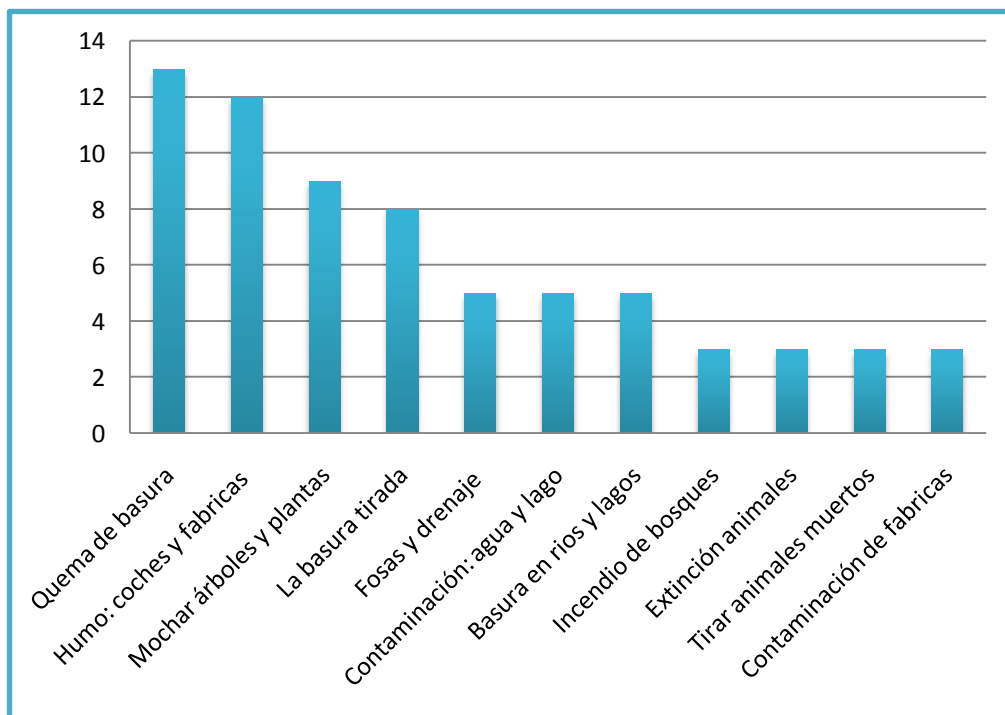
En la Figura 13 se puede observar el porcentaje de cada categoría, a partir del número de menciones entre todos los grupos. La categoría con mayor mención, es la que corresponde a problemas relacionados con los recursos naturales y en segundo lugar, la contaminación del aire. Sin embargo esta categoría alberga solamente 3 subcategorías, lo cual indica que en general, la contaminación atmosférica es muy conocida. La contaminación del aire proveniente de las fábricas y de los automóviles es una percepción que se encuentra muy generalizada en los niños y niñas que participaron en el taller.

Figura 13: Porcentaje de las menciones de las categorías de problemas ambientales globales



La siguiente gráfica (Figura 14), muestra el registro de los problemas ambientales globales mencionados con mayor frecuencia en todas las comunidades. Se presentan los resultados relacionados con el total de 23 problemas ambientales identificados, organizados en orden de importancia.

Figura 14: Los principales problemas ambientales identificados



2. Memorama ambiental

Esta dinámica permitió profundizar y reflexionar sobre los problemas ambientales generales, sus causas y consecuencias, así como algunas propuestas de acción. Permitió a su vez, una interacción divertida y cooperativa entre todos los niños de cada equipo, puesto que se ayudaban unos a otros para identificar la pareja de cada tarjeta, aún a pesar de que es un juego competitivo, se alegraban y festejaban los logros de los demás. En la Figura 15 se muestran imágenes del material didáctico creado para realizar esta dinámica. En ellas se observan los problemas ambientales en contraste con elementos de la naturaleza en buenas condiciones y ciertas acciones que no perjudican el ambiente:

Figura 15: Registro fotográfico del material didáctico Memorama Ambiental



Esta actividad se realizó en las siete comunidades y se puede decir que en los trece equipos que participaron, se cumplió el objetivo previsto. Es decir, los y las niñas que participaron, lograron por una parte divertirse y por la otra, conocer más sobre las causas y consecuencias de las problemáticas ambientales generales, compararlas con las de su

comunidad y reflexionar al respecto. Todo ello se llevó a cabo de una manera respetuosa en todas las comunidades, donde cada uno compartió con los demás sus opiniones. Lo anterior se puede observar en la figura 15 en la que se muestran las imágenes de los niños con el memorama.

Sin embargo se hizo una pequeña modificación en la manera de llevar a cabo la dinámica posterior al primer taller. Esto, para agilizar más las intervenciones de los participantes. En vez de hacerla en un solo equipo, se hicieron dos, lo cual permitió que los niños y las niñas participaran más seguido. También posibilitó una nueva dinámica en la que los participantes de un equipo les contaban a los del otro, las tarjetas que habían obtenido y sus reflexiones a partir de las imágenes.

Figura 16: Imágenes de diferentes comunidades y momentos de la dinámica.



3. Cuento inconcluso:

Este instrumento resultó muy interesante para el proyecto debido a la calidad y profundidad de los resultados. A los y las niñas que tomaron el taller, se les leyó *“El cuento del viajero”*⁴⁰, que buscaba introducir a los niños en una historia que les atrajera y en la cual hubiera elementos con los que se sintieran reflejados, para de esa manera, permitirles ser ellos los protagonistas de la historia y terminar el final, expresando con creatividad su visión sobre la comunidad.

El cuento fue creado específicamente para esa región, con los elementos observados previamente en las 3 primeras comunidades, como el entorno y las relaciones sociales. Esta actividad fue introducida a partir de la cuarta comunidad (Callejón de la Calera), debido a que el presente instrumento fue construido a partir de la evaluación intermedia y el análisis del desarrollo del taller.

El objetivo del cuento era que los niños pudieran expresar su opinión acerca de su pueblo con libertad. Cada final del cuento posibilita la reconstrucción del discurso social de la comunidad. Expresa la forma de vida, la percepción sobre el ambiente y refleja la personalidad de cada niño. Este método de trabajo permitió exponer sin limitaciones todos los aspectos sociales y ambientales que juegan un papel importante en su vida, sin intervenciones del facilitador que condujeran el resultado del cuento.

Se hicieron un total de 37 “finales” del cuento inconcluso, considerando que del total de participantes de las cuatro comunidades (41), ese día asistieron 39. Solo dos niños que sí asistieron al taller no hicieron el cuento, es decir, el 94.87% sí participó en la actividad. A continuación se presenta el cuento y posteriormente dos ejemplos de finales de cuento realizados en la comunidad de Callejón de la Calera, así como el registro fotográfico del proceso de creación en cada grupo (Ver Figura 17). Todos los cuentos realizados en las últimas cuatro comunidades se pueden leer en el Anexo 9.

⁴⁰ Creado por la facilitadora del taller y autora de este documento

El cuento del viajero

Erased un joven, guapo y amable, llamado Marcos, que le encantaba viajar y descubrir lugares nuevos. Su abuelo había sido un gran explorador hacía ya tiempo y cuando Marcos era pequeño, él siempre le contaba sus grandes aventuras en las selvas y bosques, en los mares y lagunas, con los extraños animales y en los distintos pueblos. Así fue como a Marcos le entraron muchas ganas de querer ir a conocer esos lugares que tanto le había platicado su abuelo, por lo que, desde muy joven, emprendió el viaje y lo único que necesitaba para vivir eran: su gran mochila al hombro y su voz, porque se la pasaba cantando canciones y gracias a eso lograba hacer muchos amigos en los lugares nuevos a los que llegaba y alegrarse cuando veía algunos problemas o cosas que no le gustaban. Y cantaba así: día – *Ohh la rai le ria, oh la rai coucou coucou* –.

La historia de Marcos comienza cuando tomó un barco que lo llevó muuuy lejos de su casa. Viajó durante noches y días, y más noches y más días. Hasta que un día observó a lo lejos unas montañas apenas insinuadas. Se puso loco de emoción y fue el primero en subirse en una lancha y ponerse a remar hasta la orilla. Al llegar vio que había mucha gente en todas partes y preguntó – *Hey! Disculpe señora, ¿dónde estoy?* – le respondieron que ese lugar se llamaba “Farolillos”. Ansioso se puso a recorrer toda la ciudad, porque ya no era pueblo, puesto que vivían miles de personas. A su paso encontró grandes edificios, muchas casas y hasta una pequeña fábrica, él estaba sorprendido pues nunca había visto algo así. Siguió caminando entre tanta gente, pero notó que no era gente amable, todos iban corriendo con prisa a alguna parte y siempre parecían enojados. No le importó y siguió su camino, pero de pronto sintió mucha hambre – *Mmm... creo que compraré algo de comer* –, sin embargo todos los puestos que encontraba estaban a lado de lugares donde tiraban los restos de pescado, pues era un puerto y había muchos pescadores, pero lo raro es que se comían las espinas y tiraban la carne – *¡Que extraño!* – dijo él para sí mismo. Así que al final no se le antojó comer entre desperdicios de pescados y moscas.

Siguió su camino entristecido y de pronto, encontró un lindo muelle donde podría observar el atardecer. Dio una miradita hacía abajo, porque le tenía miedo a las alturas y quería asegurarse del nivel del agua, y gritó – *¡Guácala!* – Descubrió que justo debajo de él se encontraba el desagüe de un caño ¡Era el drenaje de toda la ciudad que desembocaba en el mar!, sin embargo miró hacia el cielo y se dio cuenta que ya había comenzado el atardecer, suspiro – *ehh-aahh* – ¡era uno de los atardeceres más bellos que había visto en su vida! Se puso a cantar para agradecer esa belleza y para intentar olvidar los malos ratos que había pasado en el día – *Ohh la rai le ria, oh la rai coucou coucou* –.

Después de pocos días, decidió partir a un nuevo lugar. Caminó por estrechas veredas y largas carreteras, hasta que algún viejo amable le dijo – *Hey muchacho, ven, sube al auto, ¿a dónde vas? yo te llevo* –. Así fue como llegó a “San Muecas”, un pequeño pueblito con gente muy linda y risueña, se la pasaban riendo de todo y siempre lo saludaban. El se sintió muy a gusto y decidió pasar más días de lo esperado. Sin embargo, al pasar el tiempo, se fue dando cuenta que el pueblito, con gente tan buena, no era tan lindo como había pensado, aunque al principio no había sido consciente de ello. En ese momento, cuando bajó su mirada hacia el piso, se dio cuenta que las pequeñas calles estaban repletas de basura y no se podía caminar bien, había que alzar los pies unos 50 cm, porque todo el piso estaba lleno de bolsas de plástico revueltas con botellas y envolturas de dulces, también estaba lleno de cáscaras de frutas y huesos de pollo – *iughh, todo está revuelto y apestoso!* – dijo en voz alta. Cuando volteó a ver pasar una señora que andaba por ahí, se dio cuenta que entre risa y risa iba arrojando todos los desperdicios que traía en una canasta – *¡Vaya gente loca!* – Se dijo a sí mismo – *será mejor que me vaya a un siguiente pueblo, a ver qué encuentro* –.

Estaba ya cansado y sorprendido de los lugares que había visitado pues los pueblos que le contaba su abuelo eran muy distintos, aunque ya no sabía si en su mente combinaba la imaginación con los recuerdos de los relatos, lo que si era cierto, es que en nada se parecían – *quizás con el tiempo, las personas y los lugares hayan cambiado* – se decía. – *Bueno, no importa, cantaré: Ohh la rai le ria, oh la rai coucou coucou* –.

Esta vez decidió tomar un camión que le costó sólo 50 pesos y lo llevó hasta donde él quería, el pueblo de “Los Colorines Coloreados”.... ¡vaya nombre!. En su travesía le

habían contado mucho sobre esta pequeña localidad, decían que era muy hermosa, llena de grandes árboles y flores por doquier, que no hacía falta ni abrir los ojos para sentirse en el paraíso, podías sentir en el cuerpo la frescura de la sombra que daban los árboles, podías oler el polen de las flores y escuchar el aleteo de los pajarillos. Los niños parecían changos, pues casi nunca querían bajar de los árboles donde se la pasaban jugando, solo bajaban a ratos para ir a comer.

– *¡Qué emocionado estoy!. Ya tengo muchas ganas de conocer ese lugar, seguro me encantará!* – Bajó del camión y preguntó a un señor – *¿Para dónde queda Los Colorines Coloreados?* – Y el señor le respondió – *Para allá abajo, sigue el borde del riachuelo seco y llegarás* – Al poco tiempo vio un letrero oxidado que decía “Bienvenidos a los Colorines Coloreados, pero echó un vistazo a lo lejos y dijo – *¡No, no puede ser, seguro se equivocaron, o habrá otro pueblo con un nombre igual, jete no puede ser el pueblo!* – Pero sí, si era, solo que había tenido un cambio drástico. Ahora era un pueblo color café, lleno de polvo, seco, olvidado, parecía ya sin vida, sin gente, deshabitado, ya no se veían los jardines de antes y los árboles en la plaza parecían tétricos porque solo quedaban las ramas secas.

– *¿Qué habrá pasado aquí?, tendré que ir a averiguar* – Fue a tocar la puerta de varias casas, pero nada, nadie salía, – *¿no habrá nadie o no querrán salir?* –

Por fin, una señora vieja, con cara de añoranza se asomó por una ventana – *¿Qué buscas joven? Ya no hay nada aquí, ¡vete a tu casa!* –

– *Señora, quiero preguntarle solo algunas pocas cosas* –

Y la señora refunfuñando le dijo – *¡ashh! Bueno, está bien, pasa, te daré un vaso de agua y pregúntame lo que quieras* –.

– *Solo quiero saber ¿por qué ya no es este pueblo como era antes? ¿qué pasó aquí?*

– *¡Ay contigo!, que preguntas tan más indiscretas, ¡insolente muchacho!, pero bueno, está bien, te contaré un poco de lo que se, que no es mucho. Hace muchos años, la gente de aquí era tan orgullosa de su pueblo que jamás se atrevía a cortar ni una ramita de los árboles, así que iban muy lejos, a la montaña, madre de todas las especies que había en esta zona, para poder traer un poco de leña para cocinar y madera para construir*

algunas casas. Era una montaña sagrada para nosotros, puesto que nos daba el agua del río que llegaba hasta aquí. También, nuestros hombres jóvenes y valientes se adentraban en el fondo del bosque para ir a cazar algunos venados, armadillos, jabalíes o animales más raros. En fin, jera una gran montaña! – Se le iluminaron los ojos de los recuerdos, llenos de nostalgia y esperanza.

– *¿Y qué pasó? ¡cuénteme! ¿qué pasó?* –.

– *¿De qué hablas muchachito? Ahh sí, sí, perdón, ya me acuerdo... Ayyyy, es que ni me quiero acordar, fueron épocas difíciles, desde que esa... ¡MAISHAMADEKJSI! empresa maderera llegó a instalarse a las orillas de aquí todo cambió, corrompió a nuestros hombres, los hizo acabarse los árboles de la montaña para poder enriquecerse con los productos de la madera, pues eran árboles muy grandes y de madera preciosa, de esa que es de lujo, así que de un día a otro, volteamos a ver el cerro y ya estaba pelón. Ni un solo arbolito, por más chiquito que fuera, quedaba – .*

– *¡Qué horror! ¡Cuánta ambición!*

– *La empresa se fue, pues ya no había más árboles que talar, y un día de junio... ihhahh! en esas primeras lluvias tormentosas del verano – La señora empezó a sollozar y continuó hablando entre ligeras lágrimas y con las manos temblorosas– ¡El cerro se nos vino encima!* –.

– *¿Que queeé?, ¿pero cómo? nooo, no es posible!* –.

– *Pues sí, tal como lo oyes, llovió tanto tiempo seguido y tan fuerte que el agua aflojó la tierra del cerro y como ya no había árboles que la sostuvieran, entonces, todo el lodo se vino pa´abajo, aplastando todo consigo, casas, niños, árboles, todo quedó sepultado. ¡Ay ayay!, y después, pa colmo de males, ya que habíamos podido desenterrar algunas casas y regresar a nuestra vida cotidiana, resulta que dejó de llegar agua del río. Ya la montaña sin árboles no chupaba el agua hacia su interior para sacarla paulatinamente como un riachuelo, ahora el agua escurría de la montaña hecha lodo y para todas direcciones, pero ya nunca llegaba hasta aquí. ¡El río se secó!. ¿Entiendes lo que es eso?*

– *Dijo gritando y desesperada.*

– *Mmm sí, bueno, este... no, creo que no, siempre he tenido agua en mi casa –.*

– *Pues es de las peores cosas que puede sucederle a alguien, a un pueblo, vivir sin agua, no, imposible. Fue así como todos los que quedaban se fueron a buscar una vida mejor. Yo me quedé por que no tenía otra opción, estoy sola. Así que recupero un poco de agua en la época de lluvias y con eso me basta para todo el año. Pero es triste estar sola.*

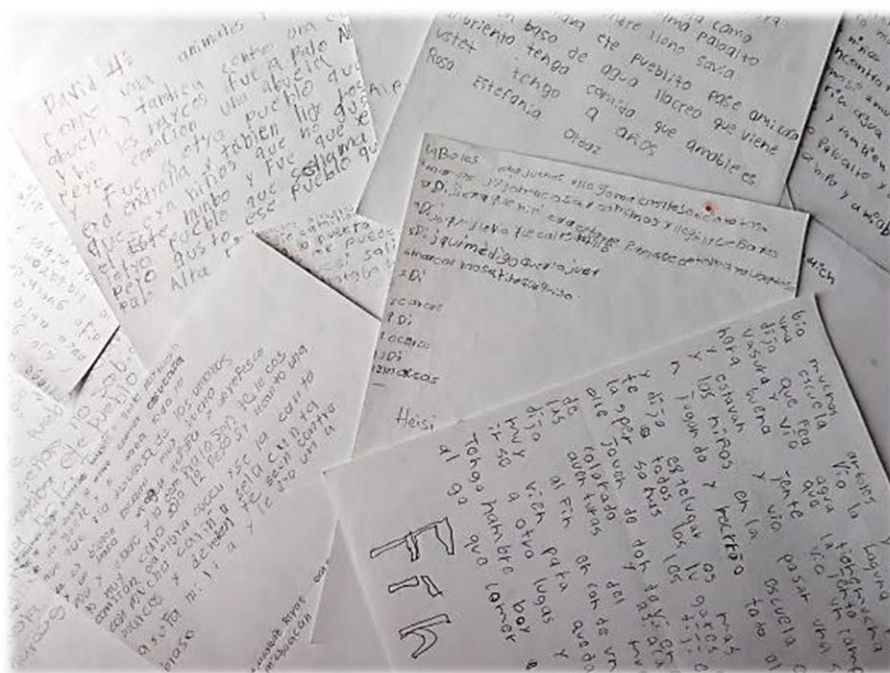
– *¡Ey! tengo una idea, ¿y si sembramos otra vez algunos arbolitos en el cerro?, ¿no cree que pueda poco a poco volver a ser como antes?. ¡Seguro que sí! –*

– *Ay niño, todavía eres muy ingenuo en este mundo cruel. No sabes nada de la vida, mejor deja las cosas como están y regresa de donde viniste.*

Marcos, muy apenado por la respuesta de la señora a la que quería ayudar, se fue caminando – *Bueno, seguro encontraré algún pueblo donde sí me reciban bien y donde haya gente que esté interesada en que les ayude un poco –*

Después de muchos días de andar caminando, por fin encontró un siguiente poblado, en el letrero del camino vio que se llamaba “_____” y entró ansioso de conocerlo. – *Veré que hay en este pueblo. Seguro será muy diferente! –*

Y entonces se encontró que...



Finales de cuento de los y las niñas de Palo Alto

A continuación se presentan dos finales de cuento realizados en Callejón de la Calera a manera de ejemplo, los demás finales de cuento pueden observarse en el anexo 9.

“Marcos llego miro el pueblito y quedo muy sorprendido –que pueblo tan lindo, aunque tiene unas cosas feas, tiene unos árboles muy bonitos, su gente es muy humilde por muy enojones que sean, tiene un lago muy bonito, el paisaje muy bonito, la plaza, la escuela y dijo, hasta aquí puedo cantar con un amigo que me encuentre, les preguntaré a unos jóvenes, de pronto olió algo muy feo – ¿Qué es esto? ¡Guacala! el drenaje, huesos, ¡que feo! –. Aunque sea muy bonito el rancho tiene unas cosas mal, tiene mucha basura tirada, la escuela y la plaza están muy sucias, bueno aunque sus casas si están muy limpias, – bueno le preguntare a esta señora como era antes el Callejón de la Calera– me dijo que era bonito que no tenia animales diferentes pero si había muchos, me dijo que antes iban a la montaña a la leña y ahorita ya la están dejando, pelean porque no quieren ir lejos. Este rancho si me gusta, creo que aquí me voy a quedar y así Marcos se quedó en el Callejón de la Calera”.

Josue Figueroa Martínez 6°

“Marcos llegó a Callejón de la Calera y vio que todo era muy tranquilo, pero que tenía un poquito de basura, pero no hay mucha basura por aquí. Y está la laguna a dónde pueden ir a pescar, yendo para el lado derecho hacia abajo. Para arriba está el cerro, hay muchas vacas y puedes ir al pajarete. Hay muchos pesqueros y hay muchos lugares hermosos que puedes ir y a comer. Hay un lugar hermoso por ahí, espero que te guste mucho, le dijo un niño. Allá abajo se juntan mucho para jugar futbol grandes y chicos y juegan de apuesta y juegan muy bien. Aquí espero que no te aburras como en los otros ranchitos que pasaste. Hay cosas y la laguna antes no se vio, antes estaba muy retirada y había las conchitas, estaba muchísimo mejor. Y el campo que estaba aquí nomás, ahora lo inundaron y cambiaron la portería de aquel campo. Ahora lo hicieron hasta allá lejos, antes no tenía que caminar tanto como ahora, y la capilla no era así.”

Christian Alejandro Martínez Buenrostro 5° de primaria.

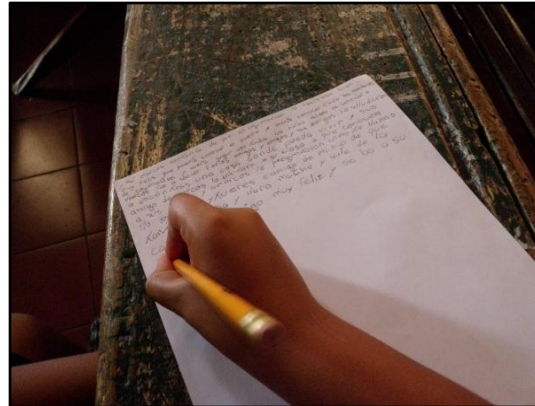
A continuación se muestran fotografías del proceso de creación en cada grupo, el número de niños que participaron y los cuentos que crearon.

Figura 17: Proceso de creación de los finales de cuento en las diferentes comunidades.

Callejón de la calera. 12 niños, 12 cuentos:



Palo Alto. 11 niños, 10 cuentos. Uno de los niños no se interesó en la actividad y decidió salirse del salón:



Cojumatlán. 10 niños, 9 cuentos. Uno de los niños de ésta comunidad no quiso hacer el final del cuento por falta de interés y de inspiración:



San Isidro: 6 niños, 6 cuentos



» Observaciones

Los finales de los cuentos son de gran diversidad, así como su extensión que varía entre tres renglones y una página entera. Esto puede deberse a las diferentes edades presentes en un mismo grupo y entre los grupos de cada comunidad, debido a que el taller fue implementado con grupos desde 3° hasta 6° de primaria con edades entre los 8 y los 13 años, lo cual muestra que hay una gran diferencia entre unos y otros creadores de relatos en relación a su nivel de expresión escrita.

Los cuentos narran, a través de Marcos, el nuevo visitante en la comunidad y personaje principal del cuento, cómo se encuentra la comunidad, qué cosas hay en ella y qué se hace. En los cuentos le explican a Marcos cómo funciona su comunidad y qué puede encontrar en ella y por lo general expresan tanto aspectos sociales como del tipo de relaciones y actividades frecuentes, así como la descripción espacial de la misma comunidad.

Los finales de cuento se pueden agrupar a partir de diferentes elementos: 1) grupos a partir de los elementos biofísicos, problemáticas ambientales y relaciones sociales que definen la comunidad y 2) grupos a partir de la percepción positiva o negativa de su comunidad.

Grupo 1:

- a) Le dieron mucha importancia a los aspectos del ambiente como los cerros, la laguna, la basura, los cultivos, entre otros elementos: *“se encontró amigos, árboles, casas,*

agua, comida y había animales, flores, escuelas y muchas tiendas, lagos, había cercas y muchas presas, mucho pasto, montañas, un sol y una luna” (San Isidro)

- b) Se enfocaron más sobre temas sociales como la amabilidad de la gente, las cosas que hacen los niños y jóvenes, dónde se reúnen, a qué se dedican o cómo se relacionan entre ellos: *“Una señora dijo –Aquí juegan futbol y también entran a la escuela, oyen muchísima música y juegan maquinitas y mucha gente va al pajarete⁴¹, viajan, van a cortar leña–” (Callejón de la Calera).*

Grupo 2:

- c) Plasman una buena impresión de la comunidad, recalcando que es muy bonita, que su gente es muy amable, o que es muy divertido: *“– ¡Qué bonito es este pueblo! – vio muchos árboles y mucha gente. – ¡Qué hermoso! – Dijo él y una señora dijo – Sí joven, este pueblo está muy bonito. – Sí señora, este pueblo esta precioso – Respondió Marcos” (Palo Alto).*
- d) Exponen su propia comunidad de forma negativa, ya sea por cuestiones ambientales o por las relaciones sociales: *“los niños eran muy peleoneros y salió y fue a jugar con los niños y lo trataban muy mal y se fue a otra casa triste” (Palo Alto).*
- e) Reúnen ambos elementos, inclinándose más hacia uno de los dos enfoques: *“Aunque sea muy bonito el rancho tiene unas cosas mal, tiene mucha basura tirada, la escuela y la plaza están muy sucias, bueno, aunque sus casas si están muy limpias” (Callejón de la Calera).*

Por último, se puede decir que en la narrativa de los niños nos encontramos con la comparación de su pueblo actual y el del pasado. Esto nos habla de un diálogo de generaciones que se dejó entrever a partir de este instrumento.

A futuro y a manera de mayor profundización sobre una comunidad, los cuentos podrían ser motivo de análisis para expertos en semiótica y etnolingüística para conocer e interpretar la construcción lingüística y sintaxis que refleja la construcción mental y cultural de la región.

⁴¹ Bebida de leche recién ordeñada mezclada con chocolate en polvo, azúcar y licor de caña, que es muy común en la región. Ir al pajarete se le dice a la reunión que se hace en los establos en las mañanas o en las tardes a la hora de ordeñar a las vacas.

4. Acuarela de las problemáticas locales

Después de haber profundizado más sobre los problemas ambientales que existen en general y analizado la situación de su comunidad, los niños y niñas de cada taller hicieron una lista de todas la problemáticas que ellos consideraban que existían en su comunidad, con especial énfasis en las que ellos contribuían o eran partícipes. Después, cada participante escogió una de las problemáticas y la dibujó en acuarela.

a) Primera parte: Listado de las problemáticas ambientales identificadas en la comunidad por los niños y las niñas

Mediante este método de trabajo se pudo lograr que los y las participantes, a través de la observación, la reflexión y el diálogo a través de dinámicas de lluvia de ideas, describieran los problemas ambientales que percibían en su comunidad. En la siguiente tabla se presenta la cantidad de problemas ambientales locales percibidos en cada comunidad.

Tabla 15: Cantidad de problemas ambientales locales percibos por cada grupo

Comunidad	Puerto de León	La Palma	Petatán	Callejón	Palo Alto	Cojumatlán	San Isidro
Cantidad de problemas locales percibidas	14	33	11	7	11	10	6

Para poder comparar entre las comunidades los temas y observar la frecuencia de éstos, fue necesario agrupar a través de una tabla de frecuencias, todas las opiniones de los niños en subcategorías, tomando en cuenta la similitud de los temas.

En total sumaron noventa y dos problemas ambientales locales identificados entre todas las comunidades. Estos se clasificaron en un total de veintitrés subcategorías, agrupando los problemas mencionados por los niños que hacían alusión a un mismo tema. Las subcategorías se englobaron a su vez, en cuatro grandes categorías según el tipo de contaminación o de problemática: i) contaminación y mal manejo de los recursos; ii) contaminación y problemas relacionados con el agua; iii) contaminación del aire, y iv) relaciones humanas.

A continuación se presentan las subcategorías elaboradas y englobadas en los cuatro grandes temas, y la cantidad de veces que fueron mencionados en total.

- **Contaminación y mal manejo de los recursos naturales:** *11 subcategorías, 37 menciones.*

Tirar basura y los basureros; extinción de animales así como matar y maltratar animales; tala de árboles y depredación de plantas; suciedad y contaminación de la naturaleza; insecticidas; escombros de casas destruidas; exceso de uso de recursos naturales como el papel y el carbón; falta de reciclaje; la compra de cosas con empaque; desperdicio de electricidad; animales muertos tirados y plagas de animales, como los conejos.

- **Contaminación y problemas relacionados con el agua:** *7 subcategorías, 32 menciones.*

Basura en el Lago; exceso de lirio en el Lago; pesca excesiva; desecación y desperdicio de agua; agua estancada; fosas sépticas y el drenaje que desemboca en el Lago; contaminantes del agua como cloro, limpiadores, aceite quemado y gasolinas del motor de las lanchas.

- **Contaminación del aire:** *3 subcategorías, 18 menciones.*

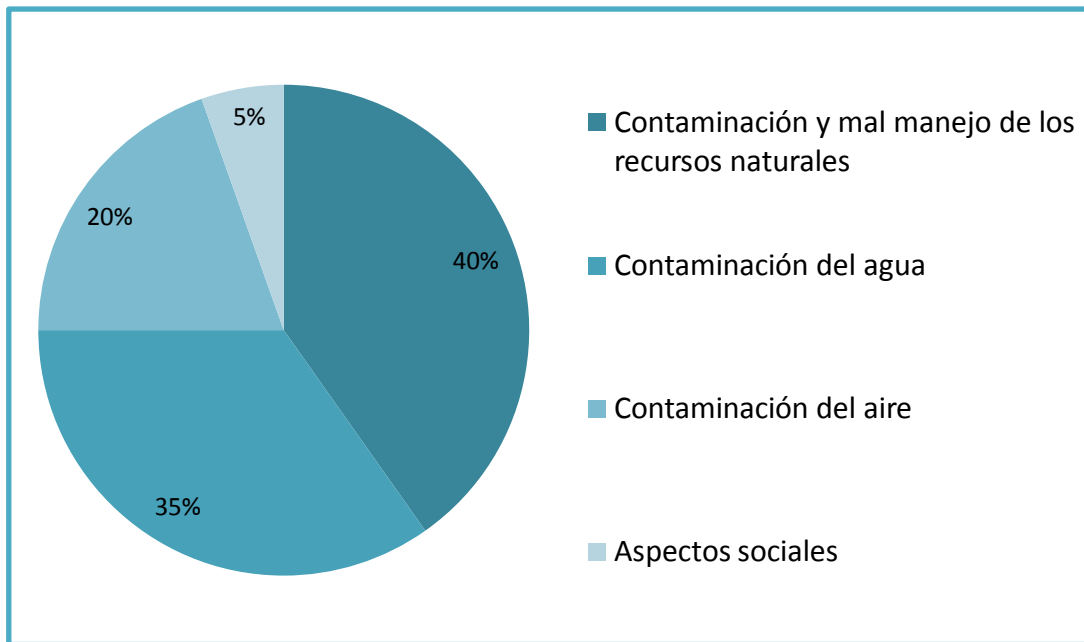
Incendio de bosques y árboles, quema de basura y objetos, el humo de las fábricas y de los automóviles.

- **Relaciones humanas:** *2 subcategorías, 5 menciones.*

Problemas de salud por un ambiente contaminado, como el caso de comer animales enfermos debido a la contaminación y; la violencia donde se incluye violencia física y secuestros.

La figura 18 muestra el porcentaje de la cantidad total de menciones que tuvo cada categoría. Permite observar en conjunto el interés, el conocimiento y la preocupación que tienen los niños de la región de la Ciénega de Chapala, participantes en el taller.

Figura 18: Porcentaje de menciones de cada una de las categorías de los problemas ambientales locales

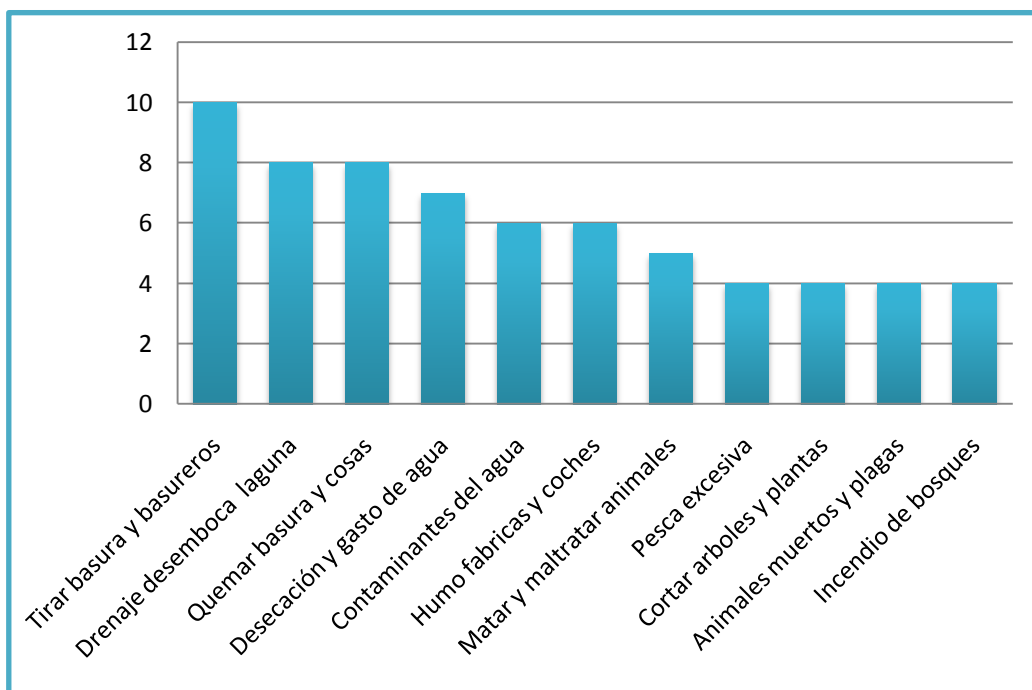


Como se puede observar, la categoría de recursos naturales es la que tuvo un mayor porcentaje en función de las menciones, seguida por la contaminación del agua. Esto indica, entre otras cosas, la cercanía que tienen los niños con su ambiente, su conocimiento sobre los recursos de la región y sus problemáticas actuales. Asimismo, el hecho de que los problemas del agua hayan aparecido en segundo lugar, expresa la proximidad del Lago de Chapala en su vida diaria y dentro de su universo, lo que permite una visión compleja sobre temas relacionados al agua.

Es interesante comparar estos resultados con los problemas ambientales que los niños identificaron a nivel global, en donde, por la frecuencia de las menciones, la contaminación atmosférica quedó en segundo lugar. Esto podría indicar que no perciben que sus actividades cotidianas contribuyan a una contaminación atmosférica, pese a que sí existen automóviles en sus comunidades y hay una carretera que pasa cerca de los pueblos. En la

Figura 19 se exponen las subcategorías con mayor frecuencia en todo el taller de los problemas ambientales locales percibidos.

Figura 19: Los 11 primeros problemas ambientales locales mencionados con mayor frecuencia.



En esta gráfica se puede observar que la mayoría de los problemas ambientales que los y las participantes identificaron, se refieren a cuestiones de contaminación y al manejo de los recursos naturales en la región. Además, esta metodología a través de la cual, los niños y las niñas se percatan y plasman los problemas ambientales que hay en su comunidad, permite observar mediante la manera de expresarse y de redactar, en qué casos los *actores-causantes* de los problemas ambientales los perciben a de manera ajena y en qué otros, ellos se colocan como partícipes y contribuyentes.

b) Segunda parte: Acuarelas de los problemas ambientales locales identificados

A continuación se presentan las acuarelas realizadas por algunos de los niños que tomaron el taller, representando el problema ambiental que habían escogido, en relación a los once problemas ambientales mencionados en mayor frecuencia (Figura 20).

Figura 20: Imágenes de las acuarelas elaboradas por los niños en las que representan el problema ambiental elegido por cada uno.

<p>Tirar basura y basureros</p> 	<p>Contaminantes del agua</p> 	<p>Incendio de bosques</p> 
<p>Drenaje desemboca laguna</p> 	<p>Humo fábricas y coches</p> 	<p>Animales muertos y plagas</p> 
<p>Quemar basura y cosas</p> 	<p>Matar y maltratar animales</p> 	<p>Cortar árboles y plantas</p> 
<p>Desecación y gasto de agua</p> 	<p>Pesca excesiva</p> 	<p>Violencia</p> 

c) **Tercera parte:** Colocación de las acuarelas en función del elemento natural que representa.

Al finalizar las acuarelas, los y las participantes colocaron sus dibujos en una cartulina dividida en cuatro partes que designaban el agua, el aire, la tierra y la energía. Esto permitió ubicar su problema en relación al elemento natural al que pertenecía, ya fuera por el tipo de daño que ocasionaba o por el lugar en que era generado. A continuación se presentan fotografías con la colocación de los dibujos en cada comunidad en donde se realizó este ejercicio.

Figura 21: Imágenes de las acuarelas colocadas en los cuatro elementos naturales



Se puede decir que esta parte de la dinámica la realizaron muy bien, aunque en ocasiones hubo temas “confusos”, puesto que creían que el problema ambiental abarcaba más de un elemento, los y las niñas lo solucionaron colocando el dibujo entre ambos elementos.

❖ ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DEL TERCER EJE: “PRIORIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS AMBIENTALES LOCALES Y PROPUESTAS QUE APORTAN A SU SOLUCIÓN”

1. Confianza grupal

Las dinámicas para generar confianza grupal lograron su objetivo ya que estimularon la cohesión grupal desde la dimensión lúdica. Promovieron la comunicación con diferentes tipos de lenguajes, la cooperación e interacción respetuosa entre los integrantes y la confianza hacia “uno mismo” y hacia los demás.

» Descripción de las imágenes de las actividades

1er Ejercicio: un niño o niña se coloca en medio de un círculo muy cerrado de compañeros que lo sostienen mientras, sobre el mismo eje y como tabla, se deja caer hacia los lados.



2do Ejercicio: correr en línea recta con los ojos vendados hacia los compañeros que, tomados de las manos y formados en hilera, lo atrapan.



Los niños y las niñas quedaron muy contentos y entusiasmados con este ejercicio, pese a que al inicio, varios tenían miedo, el grupo en conjunto les dio la confianza para hacerlo y finalmente quedaron con ganas de repetirlo. Estas dinámicas son un ejemplo de cómo en tan poco tiempo se puede invertir una dinámica grupal negativa e incidir en ella de una forma positiva. Son un detonador para mejorar las relaciones sociales y motivar la autoestima.



Registro fotográfico del 1er ejercicio, comunidad de Cojumatlán



Registro fotográfico del 2do ejercicio, comunidad de Palo Alto

En grupos en los que se presentaron actitudes de discriminación hacia uno o varios de los miembros o en donde la dinámica grupal era muy destructiva, con un comportamiento agresivo, este ejercicio ayudó y evidenció cómo cambió la relación entre ellos, volviéndose más abiertos y cooperativos.

2. Priorización de las problemáticas ambientales locales

A partir de un consenso grupal que realizaron solos, sin la presencia pero con las instrucciones del facilitador, los niños y las niñas de cada taller, se pusieron de acuerdo para escoger los problemas socio-ambientales locales, que anteriormente habían pintado en acuarelas, en función de los que consideraban los más dañinos o urgentes a resolver. Al final de todos los talleres se identificaron un total de trece problemas ambientales, excluyendo aquellos que se repetían. Los problemas priorizados por comunidad se presentan en la tabla 15.

- » Los problemas ambientales locales priorizados por comunidad según su categorización

En resumen, se puede hablar de que estos problemas ambientales identificados pertenecen a tres grandes problemáticas: a) problemática del agua; b) mal manejo de los recursos naturales y c) aire. Es notorio, dentro de los temas escogidos por los niños, el tema reiterativo de la basura en diferentes estados: quema de basura, basura tirada y basura en el lago.

El tema de la basura es una situación muy común en estas comunidades, pese a la conciencia ambiental que empieza a difundirse, sobre todo a partir de las escuelas, se observa basura por todos lados. Justamente este elemento de “visibilidad” es lo que ayuda a que sea más fácilmente reconocido por los niños, en relación a otros problemas que afectan el entorno y la salud de los habitantes pero que no son tan visibles.

Otro de los temas más recurrentes son las problemáticas alrededor del agua y en especial del Lago de Chapala, que van desde el desperdicio que se hace del agua, los diversos contaminantes que llegan al lago, sobre todo a través del drenaje, hasta la pesca excesiva y los moscos que se reproducen en el agua estancada. Todas ellas constituyen una amplia variedad de temáticas que se centran en el recurso del agua (lo que resulta de la contigüidad que tienen con el lago) y que son el resultado de la observación diaria y generación tras generación, de los cambios que van surgiendo. Al respecto, en la tabla 16 se

presentan las tres problemáticas generales que hacen alusión a las trece diferentes subcategorías y las menciones totales que tuvieron.

Tabla 16: Listado de los problemas ambientales locales priorizados en cada comunidad

Puerto de León	<ul style="list-style-type: none"> – Tirar basura – La basura en la laguna
La Palma	<ul style="list-style-type: none"> – El drenaje – Basura en la laguna – Desperdiciar papel – Gastar la luz – Desperdiciar el agua – Quemar basura – Insecticidas – Moscos del drenaje – Tirar basura y unicel – Pesca excesiva
Petatán	<ul style="list-style-type: none"> – Tirar basura – Tirar el drenaje a la laguna – Arrojar el agua de pescado a la laguna
Callejón de la Calera	<ul style="list-style-type: none"> – Desperdiciar agua – Tirar basura – Arrojar limpiadores a la laguna – Quemar basura
Palo Alto	<ul style="list-style-type: none"> – Talar los árboles – Arrojar cloro a la laguna – Quemar basura – El drenaje en la laguna
Cojumatlán	<ul style="list-style-type: none"> – Quemar basura – Basura en la laguna – Drenaje – Pesca excesiva
San Isidro	<ul style="list-style-type: none"> – Tirar Basura – Quemar basura – Talar los árboles

Dentro de esta variedad de problemas ambientales identificados, hay dos en especial que sobresalen: moscos en el drenaje y arrojar el agua de pescado al lago. El primero, posiblemente se deba a la gran cantidad de moscos que aqueja a esa comunidad (La Palma)

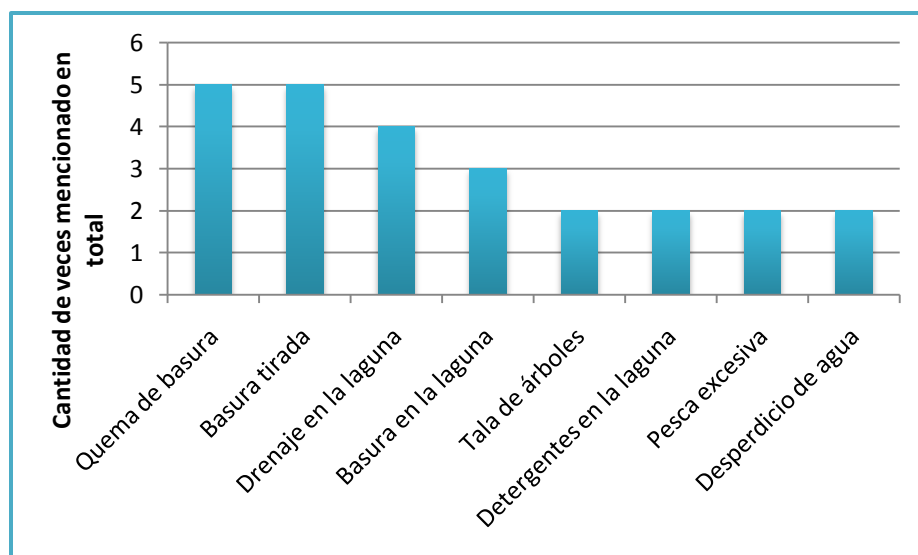
a pesar de la gran difusión que hace el gobierno en esa región para prevenir el dengue. El segundo, en cambio, se debe a que en la comunidad de Petatán la mayoría de las madres de familia se dedican al “fileteado” del pescado, que es traído por los hombres pescadores de la comunidad y todos los restos del pescado, así como el agua con lo que lo lavan, es arrojado, en varios lugares, a la orilla del lago, siendo por un lado aprovechado por los pelícanos para alimentarse, pero resulta muy desagradable para los niños puesto que los desechos se pudren y son zonas con muy mal olor.

Tabla 17: Problemáticas ambientales y cantidad de menciones de cada subcategoría:

Mal manejo de los recursos naturales	Mención	Problemáticas del agua	Mención	Aire	Mención
Basura tirada	5	Drenaje en el Lago	4	Quema de basura	5
Tala de árboles	2	Basura en el Lago	3		
Pesca excesiva	2	Arrojo de limpiadores a el Lago	2		
Insecticidas	1	Desperdicio de agua	2		
Desperdicio de electricidad	1	Moscas en el drenaje	1		
Desperdicio de papel	1	Arrojar agua de pescado al lago	1		
6 subcategorías	12 veces	6 subcategorías	13 veces	1 sub	5 veces

En la Figura 22, podemos observar los principales problemas ambientales con base al total de menciones que se hicieron, sumando las intervenciones y la información de cada taller.

Figura 22: Problemas ambientales priorizados mencionados con mayor frecuencia.



3. Tiro al blanco

Mediante este ejercicio los niños y niñas del taller, se ponían de acuerdo en parejas o en pequeños equipos y expresaban su sentir sobre qué tan fácil o difícil creían que era resolver el problema ambiental que habían escogido. Uno de ellos con los ojos vendado caminaba de un extremo del salón hasta el otro, donde se encontraba el tiro al blanco, y tenía que colocar el dibujo del problema ambiental escogido en el lugar acordado previamente, según su grado de dificultad, con el apoyo de las indicaciones de su compañero.



A nivel general se puede decir que no se cumplió el objetivo de este instrumento metodológico. En primer lugar, este ejercicio costó mucho trabajo llevarlo a cabo, debido a que los y las participantes se distraían mucho por el bullicio que se ocasionaba al darle las indicaciones al compañero con ojos vendados. Y en segundo lugar, clasificar los problemas ambientales priorizados según su dificultad, fue muy confuso para los niños. No se logró transmitir de forma entendible cuál era el objetivo y cómo se debía desarrollar la dinámica.



4. Soluciones propuestas por los niños y las niñas

En esta etapa final del taller, niños y niñas se organizaron en pequeños equipos y se pusieron de acuerdo para definir la manera de participar en la resolución del problema ambiental de su comunidad que habían escogido, a raíz de la prioridad que le otorgaban: ¿Qué estrategia iban a utilizar? ¿a quiénes iría dirigida su acción? ¿cómo podrían difundir o implementar su propuesta?. Como se podrá observar más adelante, en el registro fotográfico de los resultados, en cada taller se realizaron diferentes estrategias, estas fueron seleccionadas por los y las participantes del taller a partir de una elección libre y mediante un consenso al interior de cada equipo.

Las estrategias utilizadas para participar en la solución de determinados problemas ambientales locales giraron, en general, en torno a la difusión del problema en la comunidad, a través de carteles, cartas, obras de teatro y señalamientos, entre otros. Antes, durante y después de llevar a cabo la propuesta, surgieron en los grupos, diversas reflexiones en cuanto a la magnitud de los problemas ambientales a los que se estaban enfrentando; a su incapacidad para resolverlo; la importancia de compartir esa información que tenían en sus manos con los demás; la posibilidad de convencer a los adultos para exigirle al gobierno municipal resolver sobre ciertos aspectos de la comunidad, entre otras.

Este ejercicio final contribuyó al proceso de empoderamiento de los y las niñas, al percibir que la comunidad los escuchó y al aprender que, al actuar de manera conjunta y organizada, pueden lograr cambios y ser tomados en cuenta. A continuación se presentan los resultados y las fotografías de los resultados de las propuestas generadas por los niños y las niñas de cada comunidad de la región de la Ciénega de Chapala.

1) Comunidad: Puerto de León

Los niños y las niñas de esta comunidad acordaron, de manera grupal, hacer una limpieza de su pueblo, recoger la basura en los alrededores del lago, ya que consideraron éste el problema más grave de todos los que observaron y reflexionaron a partir de un recorrido que se hizo por todas las calles y zonas aledañas de la comunidad.

Se realizó un recorrido de la escuela hacia el lago y se llevaron grandes bolsas de plástico negro y costales. Todos contribuyeron a recoger todo tipo de objetos y desperdicios esparcidos en el recorrido y la zona costera del lago. Dándose cuenta de la gran cantidad de basura generada sin un buen tratamiento y lo que ello implica.



Los niños de manera crítica, comentaban las acciones y costumbres de ciertos padres y vecinos, de la poca importancia que daban éstos a hacer un adecuado tratamiento de los desechos, tirando la basura casera en cualquier zona deshabitada. Sin embargo un punto importante que

comentaron y que explica de cierta manera este hecho, es la dificultad que tienen los habitantes para mandarla a los basureros municipales, ya que rara vez pasa el camión de basura en la zona.

Por ello, lo que deciden es quemarla o tirarla por algún lado y comentaron que en ocasiones ellos también participaron en la quema de basura por indicaciones de sus padres. Algunos mencionaron que no están de acuerdo en este hecho y otros comentaron que es como algo normal, puesto que siempre lo han hecho.



El grupo de Puerto de León recoge la basura tirada a la orilla del Lago de Chapala y limpia la zona.



Niña leyendo la carta en el festival

Los participantes de este taller acordaron que no era suficiente recoger la basura, sino que le tenían que informar al pueblo acerca del problema, por lo que decidieron entre todos generar una carta, la cual leyeron frente a la comunidad en el festival. La carta pedía que fueran más cuidadosos y que no arrojaran basura ni a la calle ni al lago y que para evitar quemarla, se hablara con el gobierno municipal para que pasaran más seguido los camiones de basura en la comunidad.

2) Comunidad: La Palma

Obra de teatro realizada por los niños y las niñas de grupos de 4° año de la comunidad de La Palma. La decisión de hacer una obra de teatro para difundir el problema de la basura y presentar algunas posibles soluciones fue idea suya, así como la trama. Esta obra de teatro fue presentada a toda la comunidad en el festival que se organizó por parte de la Caravana Cultural. Los niños quedaron muy contentos de ver que su entrega y esfuerzo fue bien recibido.



El grupo presentando la improvisación teatral ante la comunidad

Por motivos externos no se pudo grabar la obra de teatro y por cuestiones de tiempo y logística los niños no generaron ningún guión escrito, aunque sí desarrollaron una historia que actuaron de manera improvisada a partir de situaciones específicas planeadas.

A continuación se presenta el contenido general de la obra de teatro:

- *Unos amigos están paseando por la plaza y ven como un niño que pasa tira una botella a la calle, ellos le gritan que la recoja, pero él no les hace caso, diciéndoles que no le importa.*
- *De pronto hay un terremoto muy fuerte y el grupo de amigos que estaba en la plaza ven cómo se va abriendo la tierra frente a sus ojos y se dan cuenta que adentro de la grieta hay toneladas de basura.*
- *Se ponen a discutir porque no saben qué hacer con ella. Unos opinan que es mejor dejarla ahí, otros que hay que usarla como basurero y que hay que meter toda la basura que encuentren a esa grieta, finalmente acuerdan que lo mejor es sacarla de ahí.*
- *Empiezan a sacarla pero se dan cuenta que es mucha y que ellos son muy pocos para poder hacer todo ese trabajo, entonces a uno se le ocurre llamar a todo el pueblo.*
- *Pronto, toda la gente del pueblo se deja venir para ayudar entre todos a sacar la basura que se había acumulado con los años y con generaciones pasadas.*
- *Cuando ya tienen sacada toda la basura surge una pregunta mayor — ¿Qué vamos a hacer ahora con toda esta basura? — Empiezan a discutir de nuevo hasta que a uno de los habitantes se le ocurre que lo mejor que pueden hacer es reciclarla y reutilizarla.*
- *Todos acuerdan lo mismo, y deciden empezar a hacer cosas lindas y útiles con las botellas y latas encontradas. Finalmente el pueblo queda libre de basura y ellos muy contentos y unidos.*

Figura 23: Presentación en el festival de la improvisación teatral



3) Comunidad: Isla de Petatán

En el taller de esta comunidad los niños consideraron tres problemas prioritarios: tirar basura, el drenaje que se vierte al lago y arrojar restos de pescado al lago. De éstos tres problemas, decidieron que lo mejor era comenzar por el tema de la basura empezar a reciclar, para poner el ejemplo en su escuela de lo que se puede hacer y también, para conocer ellos mismos, las diversas posibilidades de qué hacer con los objetos que se desechan. De esa manera, los participantes de este taller, pensaron que era posible contribuir a producir menos basura, desperdiciando menos las cosas. Elaboraron diferentes piezas con residuos que se pueden observar en la figura 24 y los expusieron en el festival de cierre de la Caravana Cultural.

Figura 24: Niños y niñas del taller construyen y pintan los objetos de reciclaje que presentarán durante el festival.



4) Comunidad: Callejón de la Calera

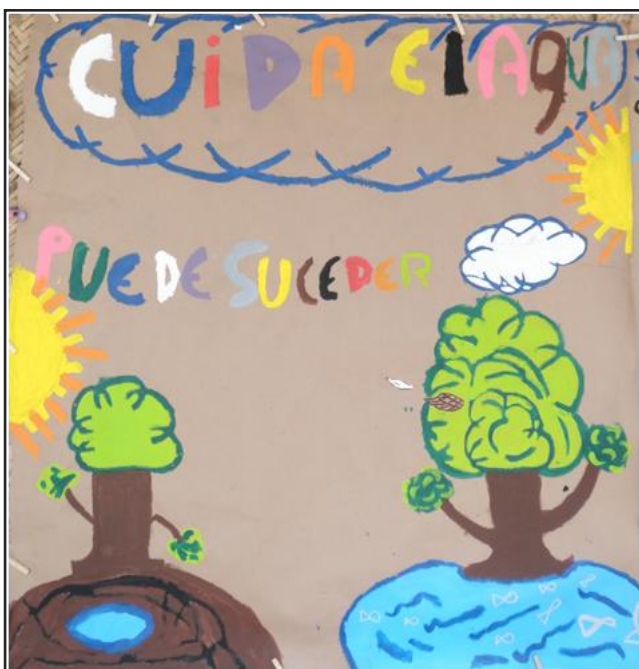
En esta comunidad los niños y las niñas del taller, decidieron enfocarse a estrategias de difusión de varios problemas ambientales que consideran, existen en su pueblo y que son graves. Para ello crearon carteles de información con el fin de concientizar a la gente de su comunidad.

El grupo de trece participantes se dividió en cuatro equipos para trabajar más a fondo sobre cada uno de los problemas ambientales antes priorizado. De los cuatro equipos, uno de ellos decidió hacer señalamientos para depositar la basura en botes distribuidos por la escuela y la comunidad lo que se muestra en la Figura 25. Esto, debido a que encontraron que hay un fuerte problema de desechos tirados por todas partes.

Figura 25: Registro fotográfico de los señalamientos realizados para depositar la basura en un bote de basura.



Figura 26: Cartel sobre el cuidado del agua



Los otros tres equipos decidieron hacer carteles de difusión de la problemática, exponiendo algunas causas, consecuencias y alternativas, que habían reflexionado en torno a cada tema. Como se observa en la Figura 26, uno de los equipos trató el tema del agua, en cuanto al desperdicio que se hace de ésta, planteando que si no se cuida de una manera adecuada, existe la posibilidad de que se presente una sequía en la región, lo cual perjudicaría al lago y los seres vivos que viven de ella.

Figura 27: Cartel sobre los contaminantes del lago



Otro equipo habló del problema de contaminación del lago, en específico con detergentes y jabones. Los niños y las niñas de este grupo comentaron que el cloro no solo es usado para la limpieza, sino también para la pesca, ya que ayuda a sacar a los peces a flote. Ante estas situaciones y como se observa en la Figura 27, ellos reflexionaron sobre el daño que se genera cuando estos productos son

usados de manera excesiva y son vertidos al lago (directamente o por el drenaje), ya que se afecta directamente la vida dentro del Lago de Chapala, en especial los peces, lo que afecta a su vez la economía y salud de las familias que dependen de la pesca.

Figura 28: Cartel sobre tratamiento de los desechos



Finalmente, el último equipo hizo hincapié también en el problema de la basura, pero en un sentido más amplio. Previnieron e informaron sobre el daño que hace quemar la basura, lo que es muy frecuente en la localidad. Mediante un discurso propositivo comentaron en el cartel, la posibilidad de darle un buen tratamiento a los desechos producidos, al separar y reciclar la basura (Figura 28).



Niños y niñas de Callejón de la Calera diseñan y pintan sus carteles

Comunidad: Palo Alto

En este taller los niños y niñas también reconocieron la importancia de compartir lo que sabían, sus preocupaciones y algunas de las cosas que habían aprendido en el taller, por lo que decidieron hacer carteles de difusión de los cuatro problemas priorizados anteriormente por ellos mismos.

Figura 29: Cartel sobre consecuencias del drenaje en el lago



En la figura 29 se puede observar un cartel que trata sobre la contaminación que genera el drenaje, sobre todo cuando se vierte directamente al lago de Chapala. Se puede observar que entienden y expresan la relación directa de las consecuencias del drenaje en el lago con su salud. Explican que la ingesta directa de agua, bañarse y la pesca son actividades que los afectan.

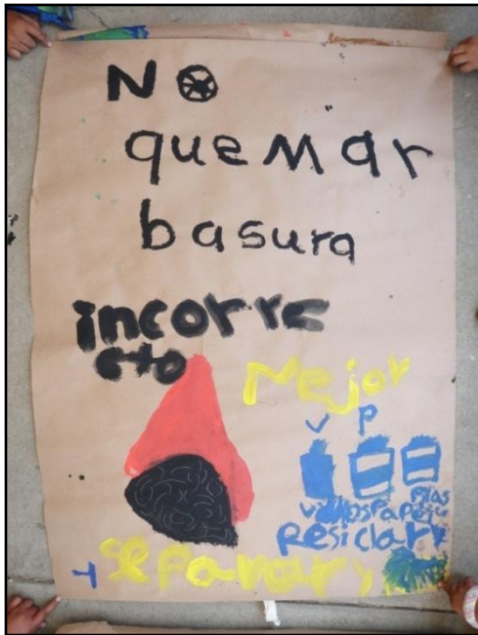
Figura 30: Cartel sobre contaminantes en el lago



En la figura 30 se muestra otro cartel que describe la problemática de los detergentes, jabones y cloro en el Lago de Chapala. Son conscientes de que es algo que perjudica directamente a los peces y por ende, a ellos mismos. Por lo que, piden a las señoras que utilizan estos productos, que disminuyan su consumo y que eviten arrojarlo al lago.

En la figura 31 se observa que el cartel especifica que la quema de basura no es lo mejor para el ambiente. Expresan que son prácticas incorrectas y proponen la separación de los desechos y el reciclaje. En la parte de abajo y a la derecha del cartel, podemos observar los diferentes botes para separar la basura, vidrio, papel y plástico.

Figura 31: Cartel sobre la quema de basura Figura 32: Cartel sobre el cuidado a las plantas



El último equipo decidió trabajar un cartel para propiciar el cuidado a los árboles (en Figura 32). Piden no “mochar”, es decir, no cortar o romper las ramas de los árboles y por el contrario, incitan al cuidado de la naturaleza. Con un discurso propositivo expresan la importancia de regar los árboles y cuidarlos mucho. Hacen énfasis en que no sólo no hay que maltratar a las plantas, sino que se debe propiciar un cuidado hacia ellas.



Creación de los carteles de difusión en Palo Alto

Comunidad: Cojumatlán

Los niños y niñas que tomaron el taller en esta comunidad, decidieron también hacer carteles para difundir propuestas de cuidado al ambiente en su escuela y comunidad mediante del festival organizado por la Caravana Cultural. Estas propuestas surgieron a raíz de los cuatro principales problemas ambientales que habían escogido: quema de basura, basura en el lago, pesca excesiva y drenaje. A continuación se puede apreciar el momento de creación de los carteles el último día del taller



Niños y niñas de Cojumatlán diseñando y pintando los carteles de difusión

Figura 33: Cartel sobre la pesca excesiva



Tres de los carteles que hicieron en esta comunidad están ligados al tema del agua, lo que muestra nuevamente la estrecha relación que existe con el lago. El cartel que se muestra en la Figura 33, habla sobre la pesca excesiva y dice: *“Que no pesquen muchos peces y sus huevos porque se pueden acabar”*. Conocen la importancia de no pescar en exceso y señalan un elemento muy importante: los huevos de los peces que hay que cuidar tomando en cuenta que su consumo es frecuente en esta región.

Figura 34: Cartel sobre la quema de basura



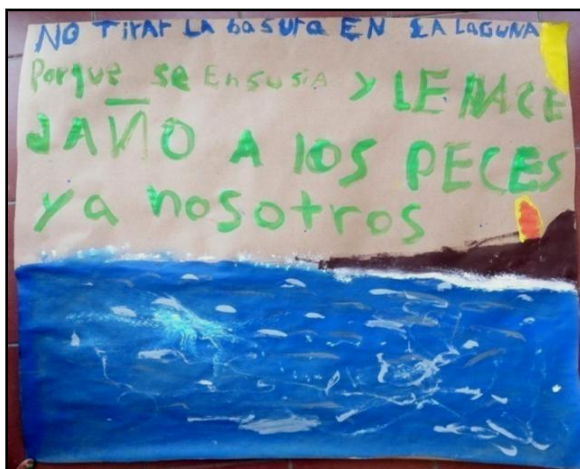
En la Figura 34 se muestra un cartel en el que expresan lo dañino que es para la salud la quema de basura. Mencionaron en el grupo que no cuentan con un camión de la basura que frecuentemente recoja los residuos. Esta práctica como ellas lo señalan, no solamente genera problemas ambientales sino también de salud.

Figura 35: Cartel de propuestas para el drenaje que desemboca en el lago



En el cartel que se muestra en la Figura 35, se observa la importancia de concientizar a la comunidad para que se ponga una planta de tratamiento de agua, antes de que el drenaje llegue directamente al lago. La cantidad de aguas negras que llegan al lago, provenientes de ciudades, es muy alta y se incrementa cada vez más. Los niños saben que el drenaje contamina, pero al mismo tiempo empiezan a pensar soluciones más allá de la difusión.

Figura 36: Cartel sobre la basura en el lago



Por último, en la Figura 36, se muestra cómo los niños plasmaron la importancia de no tirar la basura en el lago, porque les hace daño a los peces y también a las personas. Se dan cuenta que el Lago de Chapala está muy contaminado y lleno de basura.

Comunidad: San Isidro

Los niños y las niñas de San Isidro se inspiraron al final del taller, para hacer un trabajo de concientización a través de carteles. En general, los niños de todos los talleres, sintieron que la mejor forma de participar y de contribuir colectivamente, era difundir información sobre cuáles son las prácticas erróneas que hacen daño al ambiente y cuáles otra, al contrario, son prácticas que hay que promover para cuidar el ambiente. En esta comunidad, el grupo se dividió en tres equipos y cada uno se dedicó a una de las temáticas que se habían priorizado en una actividad anterior.

Como se puede observar en la Figura 37, uno de los equipos se dedicó a crear un cartel sobre el problema de la quema de basura, proponiendo recoger y reciclar la basura como una mejor opción. Otro de los equipos realizó un cartel para crear conciencia de evitar tirar la basura en la calle, puesto que notan que en su comunidad no existe este hábito (Ver Figura 37). El último equipo realizó su cartel sobre el cuidado del bosque, ya que como es una comunidad ubicada en la sierra, tienen mucho contacto con el cerro, por lo que piden que se cuide el bosque y las huertas para que no se quemen (Ver Figura 37).

Figura 37: El grupo de San Isidro con sus carteles



Como se observa en los resultados presentados, los niños fueron capaces de identificar, analizar y cuestionar críticamente los componentes y las interacciones de su entorno socioambiental. Al final del taller realizaron propuestas colectivas, creativas y con un lenguaje propositivo para la mejora de su entorno, a través de la participación grupal.

Al final de cada taller, los trabajos de cada grupo los presentaron a la comunidad mediante el “Festival de la Biodiversidad” organizado por la Caravana Cultural, de manera que los niños y niñas pudieron comunicar y expresar sus opiniones y propuestas.



Fotografía del Festival de la Biodiversidad en la comunidad de Callejón de la Calera



Registro fotográfico de los carteles creados en el taller ¿Dónde vivo? expuestos durante los festivales

❖ ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En este capítulo, se analizan los dos otros aspectos clave: la participación grupal y el ambiente que se logró generar en el taller (comentados al inicio del capítulo IX.2), a través de los instrumentos de evaluación diseñados, lo cual permite complementar la evaluación de la metodología propuesta en base a los objetivos planteados.

➤ *Participación grupal*

En el desarrollo de las actividades del proyecto, los talleristas de la Caravana Cultural, observaron que los niños y niñas de las siete comunidades donde se intervino, no están acostumbrados a participar ni a ser cooperativos entre ellos. No se promueve la participación infantil en la escuela ni en la familia. Ante esta situación, la metodología tuvo que adecuarse y generar mecanismos para facilitar un proceso hacia la participación grupal, equitativa y respetuosa. Cada comunidad, respondió de una manera particular, por lo que encontramos grupos en los que se logró generar un proceso de participación plena y otros en los que todavía faltó más tiempo de trabajo para lograrlo.

La participación grupal dentro del taller se midió a partir del instrumento de evaluación llamado “Termómetro de la participación”. Éste describe de manera general, mediante cinco indicadores, la participación grupal diaria a partir de la observación del facilitador, considerando como plena participación grupal aquella en la cual los niños y las niñas intervienen, opinan y se escuchan de manera respetuosa y cooperativa. Tomando en cuenta que este estadio no es estático ni inmediato, se consideran cuatro formas de relación entre los y las niñas del grupo, con el maestro o facilitador, diferentes a la propuesta.

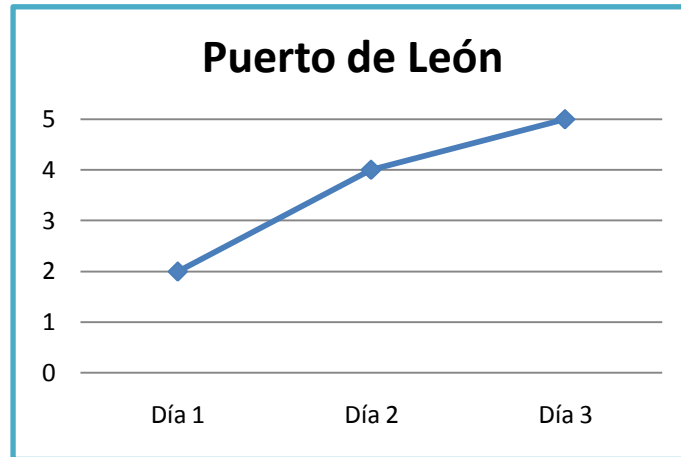
Los indicadores del “Termómetro del la participación” expresan el ambiente del taller, las relaciones inter-grupales y la manera de participación. Los cinco indicadores creados específicamente para el taller ¿Dónde vivo?, son:

1. *No participación:* todos los niños y las niñas están muy tímidos o desinteresados y no quieren participar en las actividades o expresar comentarios.
2. *Participación por protagonistas:* solo unos cuantos niños o niñas sobresalientes del grupo quieren intervenir, toman el control y la atención y, opacan a los otros quienes no se animan a ser parte de las dinámicas.
3. *Participación pasiva, ante preguntas:* los niños y las niñas intervienen en las dinámicas y expresan opiniones pero sólo cuando se les pregunta de manera personal. No hay un interés expreso ni iniciativa.
4. *Participación grupal de forma conflictiva:* los niños y niñas están emocionados e interesados en querer participar, sin embargo les falta paciencia, cooperación y escucha, y no pueden organizarse de manera adecuada, desencadenando relaciones agresivas y conflictivas.
5. *Participación grupal respetuosa:* todos los niños y las niñas del grupo participan con interés en las actividades, escuchándose los unos a los otros, compartiendo y cooperando.

A continuación se presenta el proceso de cada grupo en cada una de las comunidades, retomado a partir de la observación del facilitador.

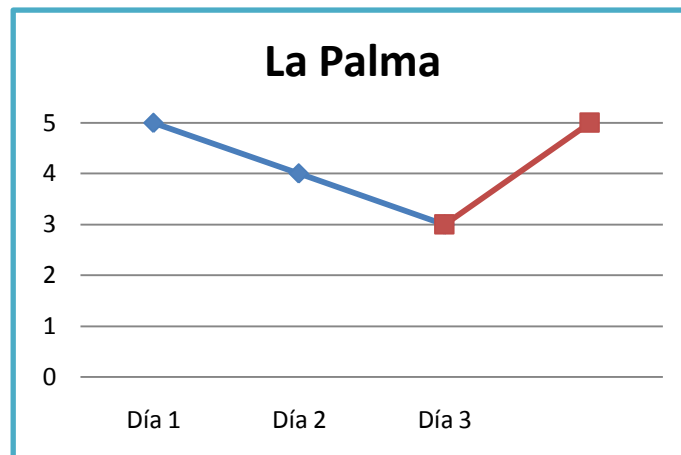
1) Puerto de León: Al comienzo del taller los niños y las niñas de esta comunidad participaban pero había una fuerte presencia de aquellos niños protagonistas que querían llamar la atención. El segundo día fue un día más conflictivo, algunas de las actividades si se llevaron de manera tranquila y respetuosa pero predominó un clima conflictivo en el que les costaba trabajo ponerse de acuerdo para realizar conjuntamente las actividades, lo que se propició también por daños a los trabajos entre los equipos. Se observó a su vez, una presencia muy sumisa y pasiva de las niñas de este grupo. Al inicio del último día estaban muy alterados, había muchas distracciones a su alrededor, lo que no permitía la escucha ni concentración. Sin embargo al final del taller lograron estar más tranquilos y creativos, acordando entre todos las propuestas de mejora ambiental para su comunidad y actuar juntos para lograrlo. En la figura 41 se muestra el proceso de participación grupal.

Figura 38: Dinámica grupal de Puerto de León a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores.



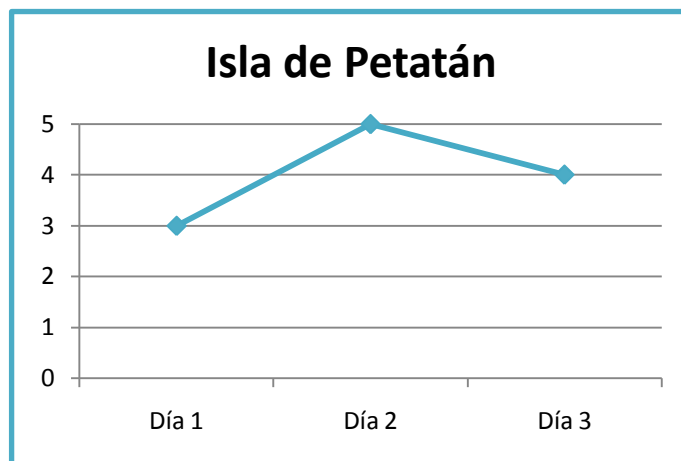
2) La Palma: Al inicio todos participaron muy bien y entusiasmados, no había ni tímidos ni protagonistas. La participación grupal fue respetuosa, se escuchaban todos cuando cada uno hablaba. El segundo día en cambio resultó un ambiente más conflictivo, aunque siguieron participativos y conservaron su deseo de opinar. Finalmente el último día bajó su entusiasmo y la participación se redujo a hacerles preguntas directas con un grupo que no prestaba atención a las intervenciones de los demás compañeros. Las actividades del día no fueron muy dinámicas y por ello no mostraron interés. Sin embargo se entusiasmaron para participar en el festival y decidieron reunirse fuera del horario establecido a terminar las propuestas que habían quedado inconclusas y entre todos, lograron sacar una pequeña obra de teatro en una tarde (Figura 39).

Figura 39: Dinámica grupal de La Palma a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores.



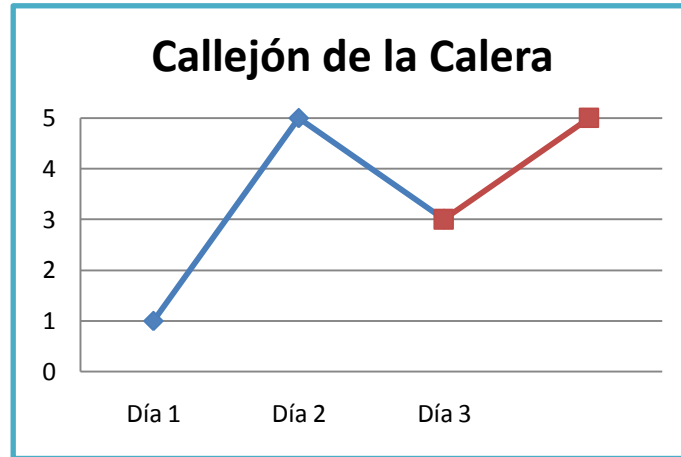
3) Isla de Petatán: Los niños estuvieron muy tranquilos el primer día, aunque se mostraron muy pasivos. El nivel escolar de esta comunidad era muy bajo y se tuvo que replantear el orden de las actividades, además, el tema ambiental les era desconocido. El segundo día la participación fue muy buena y todos estuvieron muy activos, animados y respetuosos, sin embargo en los temas desconocidos, la participación fue notoriamente más baja. Al final, al tercer día, varios niños del grupo mostraron signos de aburrimiento y desgane e inclusive, hubo ciertos momentos conflictivos entre algunos compañeros (Ver Figura 40).

Figura 40: Dinámica grupal de Isla de Petatán a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores.



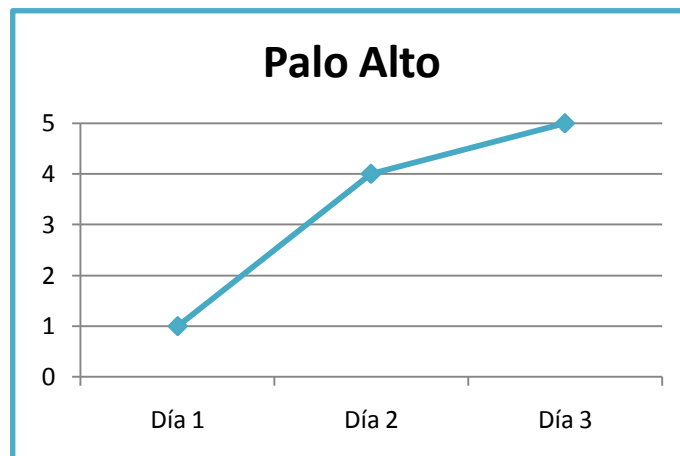
4) Callejón de la Calera: La participación grupal durante el primer día fue muy baja, los niños estaban muy penosos y en muchas de las actividades no querían participar, considerándolas aburridas puesto que están diseñadas para edades más pequeñas y en cambio el grupo oscilaba entre 11 y 13 años. Había muchos niños protagonistas apáticos y que no querían hacer nada. Al día siguiente sin embargo, la rutina cambió por completo y participaron todos muy bien y gustosos. Los que tenían mayor conocimiento ambiental se mostraban más desinhibidos. El último día, pese a la participación y confianza ganada anteriormente, las relaciones de grupo se dificultaron y se generó un ambiente apático y pasivo, de participación solo ante preguntas. Varias de las dinámicas les parecieron confusas y no muy divertidas. Sin embargo, la participación entre los equipos para la parte final estuvo muy bien organizada, cooperativa y participativa (Ver Figura 41).

Figura 41: Dinámica grupal de Callejón de la Calera a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores.



5) Palo Alto: Los niños y niñas estuvieron muy calmados y tranquilos. Fue complicado ir construyendo la confianza puesto que eran muy tímidos. Las edades en este grupo, eran menores que en las otras comunidades, por lo que ciertos temas les parecían ajenos todavía. El segundo día estuvieron muy distraídos, dificultándose la escucha y el diálogo. Al último día, pese a que continuaron distraídos, se logró llevar un proceso muy agradable y participativo entre todos (Figura 42).

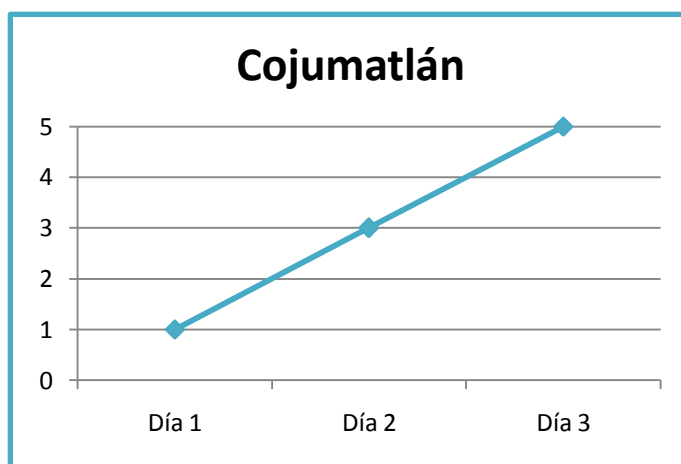
Figura 42: Dinámica grupal de Palo Alto a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores



6) Cojumatlán: El primer día los niños y las niñas se encontraban penosos y desconcertados. Ninguno tomó la iniciativa a participar y por lo tanto nadie quería hacer nada y no

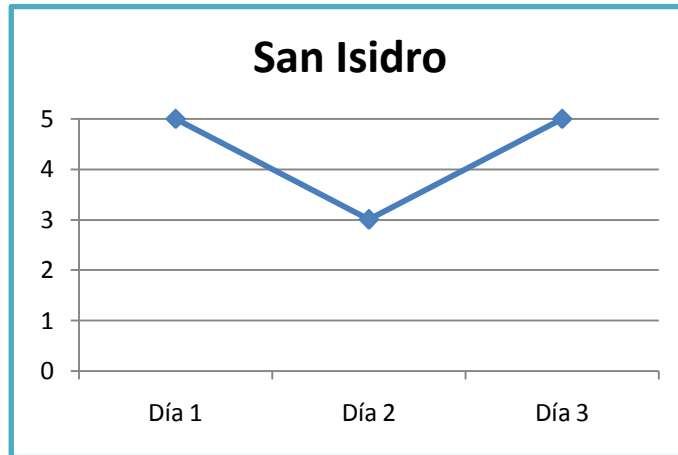
prestaban atención. El ambiente del grupo fue muy conflictivo, con mucha discriminación de unos hacia otros, en especial hacia las niñas, y de fuerte violencia física. El segundo día tuvieron una mejor actitud, más amena y respetuosa entre ellos, sin embargo continuaron sin participar, hacer y opinar. El último día se logró una mayor confianza entre todos. Los niños conflictivos y apáticos fueron atraídos por el grupo entero hacia un ambiente positivo y respetuoso (Figura 43).

Figura 43: Dinámica grupal de Cojumatlán a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores



7) San Isidro: El grupo era el más reducido de todos y ello ayudó a una buena comunicación y cercanía entre todos. Sin embargo las relaciones intergrupales se vieron afectadas por la concepción de género que impedía trabajar niños con niñas. El primer día estuvieron muy participativos, poniéndose fácilmente de acuerdo en cada uno de los equipos. Sin embargo al día siguiente estuvieron más distraídos y tímidos. Les implicaba mucho esfuerzo el diálogo y las opiniones, inclusive a través de estimular con preguntas. El tercer día, con las y los niños del taller se volvió a retomar un ambiente divertido y de confianza, logrando una muy buena participación y entusiasmo en todas las actividades (Figura 44).

Figura 44: Dinámica grupal de San Isidro a lo largo del taller y en función de los 5 indicadores



Concluyendo, podemos decir que en todas las comunidades a lo largo del taller, se mejoró el ambiente participativo con respecto al día inicial. En tres de las siete, pese a que no se logró finalizar con un ambiente plenamente participativo, sí se experimentó este ambiente en alguno de los tres días. Las otras cuatro comunidades sí manifestaron un proceso más gradual en el acercamiento a un ambiente grupal participativo y respetuoso, concretándose en el último día.

Se considera que la metodología sí permitió mejorar el ambiente de participación, no solamente dentro del grupo, sino también a nivel externo, es decir con los adultos y la propia comunidad, como se puede comprobar con el trabajo del día final y la exposición de los resultados en el festival.



Comunidad de Callejón de la Calera en una dinámica grupal

➤ *El reloj de las emociones:*

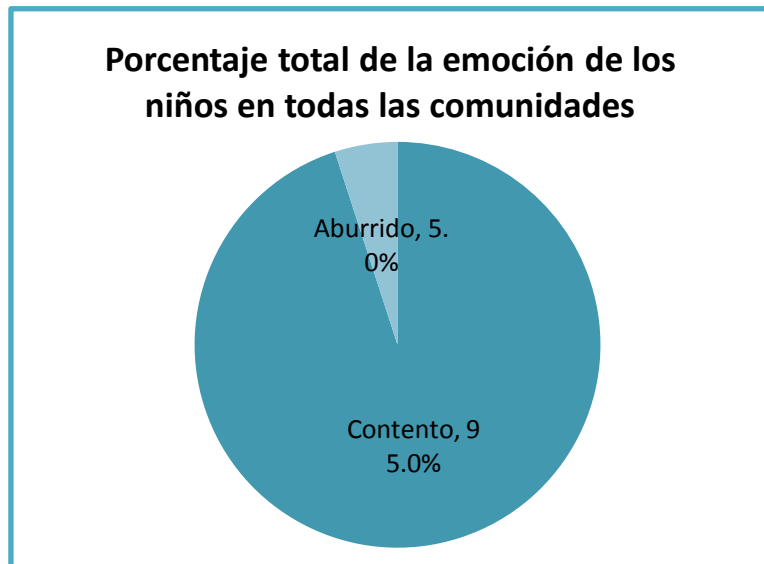
Este instrumento de evaluación fue dirigido a los niños, siendo ellos los principales actores de la evaluación y permitió conocer su estado emocional durante el taller (Figura 49). Mediante un material didáctico interactivo (que se mostró anteriormente en el capítulo VIII en el diseño de los instrumentos de evaluación) los niños y las niñas escogían una de las emociones y movían la manecilla del reloj en función de cómo se habían sentido con el grupo, las actividades y el taller de manera general. Este instrumento permitió a su vez, percatarse de qué tan animosos y gustosos estaban en el taller, si les gustaba y se divertían o por el contrario, conocer si estuvieron aburridos o molestos.

Para la metodología del taller es muy importante que los niños, al mismo tiempo que aprenden, puedan divertirse, estar contentos y motivados para realizar las actividades. Como se ha visto a través de diversos estudios antes mencionados, las personas aprenden mejor en un ambiente positivo que los entusiasme y especialmente para los niños es muy importante poder mezclar la enseñanza con lo lúdico, puesto que ellos y ellas aprenden jugando. Por ello es que nos dimos a la tarea de identificar si a los niños les había gustado el taller y si habían estado contentos y motivados.

El reloj de las emociones cuenta con 5 indicadores: alegre, divertido, molesto, cansado y aburrido. Sin embargo, aunque se aplicó a los niños con esas variantes, en este trabajo presentaremos solo dos indicadores: contento y aburrido. Esto por dos razones: durante la aplicación de este instrumento se percibió que los niños no hacían una verdadera diferencia entre divertido y alegre. Para ellos eran dos maneras de expresar lo mismo, lo que les significaba estar a gusto, contento y motivado. La segunda razón es porque no se presentó ningún caso, en todo el desarrollo del taller, de niños que opinaran haber estado molestos o cansados, solamente en algunos casos muy específicos e identificados, algunos de los niños y niñas dijeron que se encontraban aburridos.

En la Figura 45 podemos observar que el 95% de los niños y las niñas que tomaron el taller estuvieron contentos, en resumen, es un taller que sí les agradó. En cambio solo un 5% señaló que habían estado aburridos a lo largo de todo el taller.

Figura 45: Porcentaje total de las emociones de los niños durante el taller



A partir de lo anterior podemos afirmar que los talleres impartidos en cada comunidad sí lograron el objetivo de proporcionar un ambiente lúdico en el que los niños y niñas se sintieron contentos y motivados.

Figura 49: Niños y niñas de la comunidad de Petatán con el reloj de las emociones.



X. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En los objetivos descritos al inicio del documento, se mencionó que este trabajo tuvo como fin: diseñar, implementar y evaluar un taller de educación ambiental para zonas rurales con el propósito de generar propuestas que mejoren el taller, así como aportes teóricos y metodológicos en el campo de la educación ambiental rural.

En este documento se detalló la metodología educativa elaborada y aplicada en forma de un taller lúdico y participativo que buscaba: propiciar en los y las niñas un análisis crítico de su entorno y la vinculación con éste; iniciar procesos para la comprensión de las problemáticas ambientales locales; desarrollar algunas propuestas creativas para la mejora y apropiación de su entorno; así como favorecer el desarrollo de procesos de participación y empoderamiento infantil.

A partir de la implementación del taller y al analizar los resultados, se puede comentar lo siguiente:

Los instrumentos metodológicos se diseñaron para cumplir una función respecto a los objetivos planteados, por ello, como se comentó en el diseño del taller, el contexto socio-cultural en el cual se implementó el taller obligó a modificar y generar nuevos instrumentos metodológicos en función de las necesidades específicas de la región y grupo meta. En respuesta a lo anterior, a lo largo de todo el proceso de aplicación y diseño del taller hubo dos etapas: en la primera se aplicaron ciertos instrumentos metodológicos y en la segunda se hicieron ajustes para adaptarlos mejor al contexto y lograr los objetivos que buscaba la metodología diseñada.

De los veinte instrumentos metodológicos diseñados en todo el proceso llevado a cabo, cinco de ellos, implementados en la primera etapa, se eliminaron y en la segunda etapa, se rediseñaron y se incorporaron nuevos instrumentos, para cumplir mejor con los objetivos

propuestos. Finalmente, catorce de los quince, sí sirvieron para el funcionamiento y los objetivos de cada eje temático.

De acuerdo a los resultados antes expuestos, en el primer eje, referente al conocimiento del medio ambiente, se ratificaron los siguientes instrumentos metodológicos al concluir la primera etapa: el mapa comunitario, la dinámica vivencial del ambiente y los cuatro elementos naturales con sus componentes, además se incorporó uno nuevo, el concurso de los recursos naturales de la región. A partir de los instrumentos ratificados e incorporados, el primer eje cumplió su objetivo de expresar su conocimiento sobre el medio ambiente y generar un vínculo con su entorno e identificar los componentes de éste.

En el segundo eje, referente a la comprensión de los problemas ambientales, se retiraron al inicio de la segunda etapa los dos instrumentos metodológicos propuestos: los detectives y el dibujo del transecto (Tabla 3) que tomaban mucho tiempo y que no favorecía una amplia identificación de problemas ambientales en la comunidad. Además se incorporó un nuevo instrumento: el cuento inconcluso y se añadieron tres más, que en la primera etapa pertenecían al tercer día: la percepción de los problemas ambientales globales, el memorama ambiental y las acuarelas de los problemas ambientales locales. De los instrumentos creados y rediseñados, todos cumplieron su función y contribuyeron a la identificación, clasificación y reflexión de los problemas ambientales globales y locales.

Finalmente en el tercer eje, que incluía en la primera etapa muchos instrumentos y actividades para realizar, hubo la necesidad de otorgar más tiempo a la parte final, centrada en la construcción de propuestas de mejora ambiental en su comunidad, de manera que no se dejara al último momento y que los niños pudieran ahondar en sus propuestas, expresar su creatividad y conjugar todos los aprendizajes que se generaron durante el taller. Por ello en la segunda etapa, se crearon tres nuevos instrumentos: dinámicas de colectivización para el trabajo en equipo, priorización de los problemas ambientales y tiro al blanco. Los instrumentos ratificados y creados, funcionaron muy bien excepto tiro al blanco, que buscaba poder priorizar los problemas ambientales en función de su dificultad. Éste no funcionó para su objetivo, sin embargo no afectó el desempeño del taller por lo que, los y

las niñas, pudieron priorizar los problemas ambientales locales y elaborar propuestas de mejora ambiental para su comunidad y presentarlas ante ésta.

Los catorce instrumentos metodológicos que se impartieron en el Taller ¿Dónde vivo? durante la segunda etapa y que sí funcionaron para los objetivos propuestos, tuvieron un gran alcance y permitieron importantes aprendizajes tanto a los y las niñas que participaron en el taller, como a la facilitadora y reflexiones al campo de la educación ambiental. Además cada uno de los instrumentos reforzó la dinámica de trabajo y de grupo propuesta por la metodología del taller, logrando un ambiente positivo, respetuoso, cooperativo y lúdico entre todos.

Por otra parte, los instrumentos de evaluación (clave para el análisis de las propuestas educativas y de investigación) diseñados para el taller, buscaban conocer la dinámica del grupo a través de la mirada tanto de la facilitadora como de los participantes en el taller: el termómetro de la participación y el reloj de las emociones.

El primero, aplicado a través de la observación e interpretación de la facilitadora, cumplió con el objetivo de identificar y clasificar el tipo de participación y la dinámica que se llevó a cabo dentro del grupo a lo largo del taller. Sin embargo, el resultado que arroja es sobre la dinámica general y no permite comprender todas las diferentes relaciones y actitudes dentro del grupo.

El segundo instrumento de evaluación, el reloj de las emociones, resultó muy atractivo para los y las niñas y fue creado para que de manera sencilla y cuantificable, ellos como protagonistas, expusieran su estado de ánimo y su sentir frente al taller que habían tomado. Este instrumento pese a que arrojó resultados positivos, el 95% de los y las niñas dijeron haber estado contentos, contiene varios términos que por la cercanía de su significado, terminó siendo confuso para la decisión de los niños.

Las siguientes reflexiones son producto de la observación durante la implementación del taller y algunas de ellas se lograron incorporar a la metodología en el proceso de acción para adaptarse mejor al contexto en el que se trabajó, gracias a la flexibilidad y a la

conceptualización práctica de ésta. Estas propuestas pueden además, considerarse para otros trabajos de educación infantil:

Cuando se trabajó la creación conjunta de la definición de medio ambiente, fue notorio que el discurso de “medio ambiente” que conocen y conciben los niños, está ligado más a una noción de “naturaleza” (plantas, animales, ecosistemas) ajena al ser humano, que a una noción en donde la naturaleza y la sociedad interactúan y se relacionan de forma dinámica.

Sobre la comprensión de los problemas ambientales, si bien la noción que tenían los niños al inicio se fue profundizando en el taller, como es el caso con el “*Memorama Ambiental*”, faltó ejemplificar de manera experimental, las causas y consecuencias de los problemas ambientales para una mayor comprensión.

Por otro lado, un de los aprendizajes que se dieron en la práctica, es que el tipo de material que se otorga a los niños para la creación de productos gráficos es muy importante e influye en la manera en como desarrollan la actividad. Los y las niñas reaccionaron de manera muy distinta ante los materiales de expresión como: colores de palo, crayones, acuarelas, plumones, pintura acrílica, influyendo en el proceso de creación y en los objetivos propuestos. Por ejemplo, cuando utilizaban pinturas de acuarela o acrílico se inspiraron más y le dedicaron más tiempo y detalle a sus trabajos a diferencia de cuando utilizaban plumones o colores de palo.

Por lo anterior se considera que la propuesta metodológica cumplió los objetivos establecidos y se acepta la hipótesis planteada el inicio del desarrollo de este trabajo. Respecto al resultado que se obtuvo en los siete talleres realizados, se considera que es positivo y verifica que éste sirvió para que los niños y niñas lograran analizar su entorno y proponer acciones colectivas para mejorarlo. Además contribuyó a construir un ambiente más participativo a partir de un taller que les gustó y en el que se divirtieron.

XI. CONCLUSIONES

A manera de conclusión se pueden comentar las siguientes reflexiones y observaciones:

- a) La metodología propuesta permitió, a los niños y las niñas de las comunidades involucradas, darse cuenta que pueden ser actores e intervienen en su entorno. En el caso de los infantes con los que se trabajó, fue fundamental para ellos experimentar que fueron escuchados y tomados en cuenta y que no necesitaron esperar a ser adultos para tener voz dentro de su comunidad. A su vez, se percataron de la importancia de que ser conscientes de lo que sucede en su comunidad, para ayudar a mejorarla y sobre todo, que mediante el trabajo en equipo y de manera organizada, es posible lograr las propuestas realizadas conjuntamente.
- b) Los talleres realizados permitieron hablar, no sólo de problemas, sino también de propuestas y por ende propiciar un ambiente más positivo y creativo. Se logró transitar de una postura de negación y respeto absoluto (*“no hacer, no tirar, no aprovechar”*), a favorecer que los niños hicieran propuestas de mejoría del entorno ambiental, con la formulación de un discurso propositivo, lo que se puede evidenciar en los carteles creados el último día del taller.
- c) Con este trabajo se observó que la metodología diseñada sí fue flexible y la evaluación intermedia, dentro del proceso de implementación, permitió que se adaptara mejor al contexto social, cultural y ambiental en el cual se implementó.
- d) El contexto socio-cultural influyó mucho en la manera de llevar a cabo los talleres, generando en algunos casos limitantes y dificultades tanto en el proceso de aprendizaje, en el ambiente grupal así como en la realización de algunas actividades.
- e) A través de los instrumentos metodológicos y la reflexión generada durante los talleres, se pudo observar que los niños y las niñas tienen un fuerte vínculo con el

entorno, tanto natural como domesticado y un gran conocimiento de éste, lo cual está ligado con la identidad y el valor social, cultural y económico que le dan a su entorno biofísico.

- f) Se observó a su vez, que este vínculo tiene que ver con las actividades económicas de la región, las cuales, en zonas rurales, están muy ligadas con el entorno (en este caso ganadería, pesca y agricultura), por otra parte este conocimiento y vínculo que se genera y se transmite a través de las relaciones sociales, en la familia, escuela y comunidad.
- g) Vale la pena mencionar que, en este proyecto, la complejidad del desarrollo socio-ambiental comenzó a expresarse de manera cada vez más consiente en los niños que tomaron el taller y a partir de las reflexiones ellos expresaron la disyuntiva de trabajar para conseguir alimento para la familia lo que implica ejercer presión sobre los recursos y la necesidad de cuidar el ambiente para conservar los recursos a futuro.
- h) A través de las dinámicas del taller, se hizo notorio la ventaja de vincular los ejercicios con las actividades cotidianas de los niños, puesto que, como se comentó en el marco teórico, el aprendizaje está relacionado con las necesidades personales actuales (Candelo, et al., 2003).
- i) Asimismo, a partir de las actividades vivenciales incorporadas en el taller, en las que los y las niñas experimentaron lo que se enseñaba, se confirma la teoría de Wallon (1987) y Piaget (1991) que dice que la práctica antecede la teoría y nunca va detrás de ella, por lo que las sensaciones se convierten en ideas.
- j) Se observó que la edad es un factor que influye mucho en la aceptación y realización de las dinámicas. En ese sentido se concuerda con la teoría de Piaget (1991) sobre los procesos cognitivos que se dan en el periodo de las operaciones concretas (8-12 años) sin embargo también se observó que, a nivel cultural la edad influye en los intereses y gustos cambiando muy drásticamente de un año a otro.
- k) En base a lo anterior, este taller demostró que, para los grupos de edades entre 8 y 10 años, la secuencia y tiempos establecidos de las diversas actividades funcionaron muy

bien y sí generó el dinamismo que los niños de esa edad requieren, sin embargo, para niños de más de 10 años, hace falta crear nuevos y diferentes instrumentos metodológicos acordes con sus intereses culturales.

- l) Los instrumentos de evaluación permitieron expresar que los talleres sí les gustaron y que los niños se divirtieron.
- m) Así mismo, la realización del taller afirmó la teoría de Harf (2005) y Moreno (2005) que habla sobre la importancia del juego en el aprendizaje, por lo cual el factor lúdico y el ambiente positivo fueron muy importantes para que los niños se sintieran a gusto en el taller y se divirtieran mientras aprendían, de lo contrario, les costaba más trabajo realizar las actividades y había una falta de interés.
- n) Este trabajo permitió constatar la importancia de que se implementen procesos de evaluación y sistematización en los proyectos, propuestas e iniciativas de educación ambiental llevadas a la práctica.
- o) Sin embargo, faltó que los instrumentos de evaluación ahondaran de manera cualitativa sobre las percepciones que los niños y voluntarios tuvieron del taller.
- p) El taller diseñado y realizado bajo un enfoque participativo sí propició un ambiente donde, a pesar de algunas situaciones difíciles de relaciones sociales, los niños se expresaron, se escucharon y compartieron experiencias y opiniones, asimismo lograron trabajar en equipo, organizarse y tomar decisiones grupales.
- q) A través de este trabajo se observó que la participación no es un proceso lineal, depende de las condicionantes particulares y existen, a su vez, otros procesos que se dan de manera paralela, como las relaciones a las que están acostumbrados los niños entre ellos, con los adultos y el espacio escolar.
- r) Mediante el proceso participativo, los y las niñas reconocieron e identificaron los problemas ambientales que viven en su comunidad, además, lograron profundizar sobre ellos y priorizarlos en función de su percepción y por último, fueron capaces de idear propuestas colectivas que ayudaran a solucionar los problemas.

- s) Los talleres, gracias a su metodología participativa y la intervención de la Caravana Cultural, permitieron que se generaran espacios de escucha de los niños en su comunidad.
- t) Sin embargo, debido a las limitantes de tiempo para la realización de los talleres, no se logró generar un proceso de participación infantil a mediano y largo plazo que se arraigara en las escuelas y comunidades en donde se trabajó y asimismo se dificultó la generación y continuidad de propuestas de acción para la solución de los problemas.
- u) Considerando el contexto de educación rural en México, que según Schmelkes (2009), se caracteriza de manera general, entre otros, por las siguientes aspectos: i) el plan de estudios no contempla la diferencia entre educación rural y urbana⁴²; ii) el modelo es homogéneo a pesar de la gran diversidad cultural del país; iii) se presenta racismo en contextos multiculturales iv) no está actualizada la currícula y existe un único modelo escolar; v) existe una débil y sesgada participación social en educación y formas diversas de participar que no se respetan y vi) los modelos educativos son tradicionales con énfasis en la transmisión de conocimientos, en el desarrollo de este trabajo se observa que:
 - v) Hizo falta contemplar en el diseño metodológico, estrategias para general una transición gradual de la educación convencional a una donde se promueve la participación, por lo que el cambio en muchos casos fue abrupto y no contribuyó a generar un ambiente propicio para el aprendizaje.
 - w) Por otro lado, el taller evidenció que, ante un clima de violencia y falta de respeto, entre los compañeros y dentro de la comunidad, no se genera un ambiente propicio para facilitar procesos de aprendizaje, ni proponer el cuidado y respeto a la naturaleza, puesto que el interés primordial está en propiciar y aprender a generar un ambiente positivo con relaciones armónicas entre los presentes. Por ello se incluye a

42 En México no existe una distinción entre educación urbana y rural como modalidades educativas diferentes. Tanto la educación «urbana» como la «rural» siguen los programas oficiales de educación primaria y secundaria que son vigentes para todo el país (Mendiola, 1994).

continuación una cita de Lucié Sauvé que expresa de manera sencilla la importancia de propiciar y desarrollar un ambiente armónico entre todos, lo que se pudo observar a lo largo de este proyecto:

“Trabajar para restablecer relaciones armónicas con la naturaleza es indisociable de un proyecto social que apunta a la armonización de las relaciones entre los humanos, más específicamente entre los hombres y las mujeres” (2004:14)

El taller impartido se puede comparar con una semilla, que empieza a generar una conciencia crítica y un proceso participativo, pero es necesario impartirlo durante más tiempo como para germinar y crecer.



Niñas del taller  D nde vivo? riendo

XII. APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL RURAL

Las observaciones y análisis antes comentadas, producto de la implementación y evaluación de la metodología diseñada, permitieron generar algunas reflexiones importantes y aportes teóricos y metodológicos al campo de la educación ambiental en zonas rurales, para que puedan ser tomados en cuenta para próximos proyectos y programas de educación ambiental.

- ✓ Es fundamental, ante las diversas problemáticas ambientales que viven las comunidades, promover un camino de soluciones y de propuestas viables que provengan de los mismos habitantes y niños de la comunidad.
- ✓ Dentro de un programa de educación ambiental, es importante relacionar las actividades y trabajos con sus actividades, debido a que proporcionan un punto de partida para el aprendizaje a partir de las experiencias previas de los y las niñas.
- ✓ Es importante incorporar actividades lúdicas y fomentar un ambiente positivo dentro del proceso de aprendizaje para que los y las niñas se sientan contentos e interesados en las actividades y el aprendizaje se dé de manera eficaz y agradable.
- ✓ Se ha observado también, la importancia de considerar la edad para diseñar los programas de educación ambiental, tanto en función de los procesos cognitivos y las estructuras mentales, como al papel que juega la dinámica cultura del lugar y que moldea las actitudes, intereses, obligaciones y necesidades en los niños.
- ✓ El análisis de los resultados permitió observar la importancia de trabajar la metodología participativa mediante pequeños grupos, ya que el análisis y las reflexiones que se generan dentro de éstos se agilizan, lo que permite una participación más equitativa

entre las personas tímidas y las extrovertidas, al mismo tiempo que se facilita el intercambio de los nuevos aprendizajes entre los grupos.

- ✓ Por otra parte, es importante promover un proceso de participación, porque a través de éste que se involucran las personas en calidad de sujetos y protagonistas para que se apropien de su realidad y la transformen, de esa manera se vuelven actores en su medio, capaces de mejorar y crear el entorno que quieren.
- ✓ El proceso de participación es muy largo, por lo cual se necesita crear espacios permanentes e incorporados a las dinámicas escolares y comunitarias, para darles voz y capacidad de acción a los niños, fomentar que se expresen, se escuchen, sean tomados en cuenta en sus propuestas y que de esa manera se sientan valorizados y partícipes en su entorno.
- ✓ Por lo anterior, también es importante generar espacios de confianza dentro del contexto escolar, familiar y comunitario, para poder facilitar un ambiente propicio a la participación.
- ✓ A su vez, es preciso promover, en los trabajos de educación ambiental, procesos de sistematización y evaluación, lo que permite generar aportes para siguientes iniciativas y para el mismo ámbito de la educación ambiental a nivel teórico.
- ✓ No existen instrumentos metodológicos que puedan abarcar todos los grados escolares, éstos deben especificarse a cada grupo de edad, para que las metas (adecuadas al proceso cognitivo de cada etapa) sean alcanzables y el proceso sea agradable para los niños.
- ✓ Se recomienda para aplicaciones futuras complementar con otro tipo de estrategias evaluativas con herramientas acordes a la edad, para conocer con mayor profundidad los procesos sociales y participativos al interior del grupo y que permitan capturar las percepciones subjetivas de los niños.
- ✓ Además, es importante que los y las niñas evalúen aspectos más específicos del taller como la participación y la cooperación grupal, así como los nuevos aprendizajes que tuvieron mediante un cuestionario oral.

- ✓ Se propone por otra parte, generar otras herramientas e instrumentos metodológicos que ayuden a la comprensión de las causas y consecuencias de algunas problemáticas ambientales de manera experimental.
- ✓ Los programas de educación ambiental, pese a que es importante construir principios y lineamientos generales, deben ser personalizados y adaptados al contexto cultural y social, local y regional, además se debe propiciar la evaluación continua para seguir incorporando nuevos elementos y lograr programas que propicien que niños y niñas, participen activamente en su entorno.
- ✓ La educación ambiental debe iniciar con aceptar la diversidad y particularidad de cada escuela y localidad.
- ✓ Además, se necesita reconocer en los programas de educación ambiental rural, el fuerte vínculo y conocimiento que tienen los y las niñas con su entorno, tanto natural como intervenido.
- ✓ Es importante, fomentar en los niños la identidad, pertenencia y vínculo con su comunidad, para de esa manera, propiciar valorar su entorno y las expresiones culturales y económicas que van ligadas.
- ✓ Asimismo, se debe tomar en cuenta el contexto de cada lugar para el diseño de talleres y programas educativos, puesto que éste dicta la manera de interpretar y conocer el mundo, el conocimiento y las experiencias con las que cuentan, así como la manera en la que aprenden y se relacionan.
- ✓ Por ello, es crucial adaptarse al contexto social, cultural y ambiental, como por ejemplo, tomar en cuenta el contexto de violencia que se vive en México y ser flexibles en instrumentos y objetivos, dependiendo las necesidades de cada caso, para lo cual, los procesos de evaluación intermedia son clave.
- ✓ Aunado a lo anterior, es importante que los programas de EAP, tanto en el ámbito formal como no formal y sobretodo dentro del contexto de México, incluyan en sus métodos de trabajo, dinámicas que propicien cambios en las relaciones sociales, de tal

manera que se promueva la integración de valores como el respeto y la cooperación entre los compañeros, con la comunidad y el ambiente.

- ✓ Se considera, que para crear una verdadera conciencia y acción ambiental, es esencial trabajar un mayor tiempo en cada localidad, de entre 15 días a un año, con niños, jóvenes y adultos, dado que los procesos requieren de tiempo. Por ello también, la importancia de que se incorporen este tipo de enfoques y contenidos en la currícula escolar, de manera que permita un trabajo continuo, con el fin de propiciar mayor conocimiento, reflexión y vínculo con el ambiente y otras maneras de relacionarse con el entorno y entre ellos.
- ✓ Por último, a lo largo del proceso del taller, se comprobó que es necesario incorporar una transición gradual dentro de la metodología de EAP, para pasar de la educación convencional a una participativa, dialógica y constructivista. La metodología, al igual que los facilitadores que la llevan a cabo, debe contemplar que los sujetos están educados bajo un enfoque convencional y que un cambio abrupto puede ser violento y confundirlos.

❖ REFLEXIONES GENERALES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO

Se considera importante que en los discursos y la práctica de la educación ambiental, se promueva el análisis de la causa de fondo de la problemática y crisis ambiental, para favorecer la toma de posición por parte de personas y grupos que pretenden participar en la construcción de un mejor mundo en el ahora y para el futuro.

Generalmente en la práctica, subsiste una educación ambiental paliativa, aislada y enfocada a una concientización con fines sólo de conservación, como anteriormente se comentó con los aportes de García (2002) y González Gaudiano (2007). En la mayoría de los proyectos, que a lo largo de este trabajo se observaron, las acciones y las metodologías van dirigidas a desarrollar actitudes individuales que a la larga no pueden llevarse a cabo porque no son apropiadas al contexto y a las necesidades locales. Esta dificultad de generar cambios de

actitud, en parte es debido a la carencia de condiciones sociales y de infraestructura (política, financiera, cultural, metodológica) a las que se enfrentan las iniciativas educativas.

Es fundamental propiciar una mayor retroalimentación entre la discusión teórica y las iniciativas prácticas que se realizan en la educación ambiental y evitar que la teoría y la práctica se encuentren disgregadas. En este sentido, es esencial construir más espacios que promuevan una comunicación que permita enriquecer las estrategias prácticas de la educación ambiental con los nuevos elementos teóricos y por otro lado, enriquecer la teoría con los problemas, retos y hallazgos a los que se enfrentan las propuestas en el campo y de esa manera, contribuir al proceso de praxis en el desarrollo de la educación ambiental.

Se considera de gran importancia, como una estrategia para enfrentar la desarticulación existente entre las distintas intervenciones de educación ambiental, el facilitar procesos de comunicación, interacción, articulación y retroalimentación de las estrategias llevadas a cabo por diferentes instituciones y agrupaciones académicas, públicas y sociales.

Es preciso también, continuar el proceso de relacionar las iniciativas de desarrollo comunitario actuales y otros campos de acción en el ámbito educativo, participativo y comunitario, con la educación ambiental. Para de esa manera, fomentar y empoderar a la ciudadanía (en el amplio concepto de la palabra) y lograr una incidencia activa en las políticas públicas y en la gestión de su entorno.

Por todo lo anterior, se puede decir que falta mucho por hacer en el campo de la teoría y de la práctica en el ámbito de la educación ambiental, pero sobretodo, se considera importante favorecer el desarrollo y generación de métodos y nuevas propuestas puntuales, especialmente en temas relacionados con el fomento de actitudes, aptitudes, participación y valores.

Cabe mencionar además, la importancia de trabajar propuestas educativas críticas, que permitan diseñar nuevas y mejores metodologías adaptadas a los contextos históricos y socioculturales de los sitios donde se implementaran, enfocando las causas profundas de la crisis ambiental. Para ello, se requiere una formación pedagógica y ambiental para los educadores/facilitadores, que les permita desarrollar habilidades prácticas y teóricas para

llevar a cabo los programas de educación ambiental y los objetivos de ésta concentrados en lograr un cambio. De igual manera que es importante conocer las causas complejas de los problemas ambientales para poder vislumbrar maneras más efectivas de solucionarlos, también es importante, que futuros trabajos busquen conocer mejor los problemas en la formación de los educadores para proponer cambios más efectivos en este proceso.

❖ CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta metodológica del Taller Infantil ¿Dónde Vivo?, realizada en las comunidades rurales de Puerto de León, La Palma, Petatán, Callejón de la Calera, Palo Alto, Cojumatlán y San Isidro, mostró aportes significativos en la forma de abordar la educación ambiental participativa con niños rurales entre 8 a 12 años. Además permitió una reflexión profunda del papel de los educadores interesados por la mejora del ambiente, abriendo propuestas de avance. Y en el caso de la facilitadora, permitió enriquecerse de manera profunda, por un lado, de un sinnúmero de teorías, metodologías y propuestas desarrolladas en todo el mundo y por el otro, de ser confrontada con la realidad y las relaciones humanas particulares que se dieron con los y las niñas, la población en general y el equipo de la Caravana Cultura. La educación ambiental puede ser, a fin de cuentas, un proceso de transformación, transformación que de una manera dialógica contribuyó a un crecimiento personal.



Atardecer en la laguna de Chalapa

XII. BIBLIOGRAFÍA

Aránega, Susana. (2004). *Educación ambiental: Propuestas para trabajar en la escuela* (Vol. 30). España: Editorial Laboratorio educativo y Editorial GRAO.

Aledo Tur, A., & Domínguez Gómez, J. A. (2001). *Sociología ambiental*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.

Álvarez Mendiola, G. (Coord) (1994). *Sistema educativo nacional de México: 1994*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas.

Andrade F., B. (2007). *La semiótica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva línea de investigación*. México: Simposio de la Academia Nacional de Educación Ambiental.

Andrade Frich, B. (13 de Septiembre de 2007). *Academia Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado el Junio de 2012, de La semiótica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva línea de investigación:

<http://www.anea.org.mx/eventos/comie2007/Extenso/PonenciaExtBodilAndrade.pdf>

Andrade Frich, B. (2007). *La semiótica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva línea de investigación*. Simposio de la Academia Nacional de Educación Ambiental.

Andrade Frich, B., & Ortiz Espejel, B. (2007). *Semiótica ambiental, y gestión comunitaria*.

Andrade Frich, B., & Ortiz, B. (2004). *Semiótica, Educación y Gestión Ambiental*. Puebla, México: UIA Puebla/BUAP.

Andrade, B. (2007 de septiembre de 13). *Academia Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado el junio de 2012, de La semiótica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva línea de investigación: <http://www.anea.org.mx/eventos/comie2007/Extenso/PonenciaExtBodilAndrade.pdf>

Andrade, B., & Ortiz, B. (2006). *Semiótica ambiental y gestión comunitaria*. *Horizontes antropológicos*, 12 (25), 257-269.

Aránega, S. (2004). *Educación ambiental: Propuestas para trabajar en la escuela* (Vol. 30). España: Editorial Laboratorio educativo y Editorial GRAO.

Aránega, S. (2004). *Educación ambiental: Propuestas para trabajar en la escuela* (Vol. 30). España: Editorial Laboratorio educativo y Editorial GRAO.

Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.

Barraza, L. (1998). *Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años*. 7.

Barraza, L. (1998). *Conservación y medio ambiente para niños menores de 5 años*. (Vol. 7). Especies.

Bartolomé Rubia, A. (Enero/Abril de 1991). Una experiencia de investigación acción participante en programas de animación sociocultura/educación social. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 275-284.

Bellamy, C. (. (2002). *Estado mundial de la infancia 2003*. New York: UNICEF.

Bellamy, C. (2002). *Estado mundial de la infancia 2003*. New York: UNICEF.

Bermejo, L., Lobillo, J., & Molina, C. (año). *Aportes del Diagnóstico Rural Participativo a las Metodologías participativas y aplicación a la gestión de los Recursos naturales en la gomera*". España.

Bermejo, L., Lobillo, J., & Molina, C. (2004). *Aportes del DRP (Diagnóstico Rural Participativo) a las Metodologías participativas y aplicación a la gestión de los Recursos naturales en la Gomera*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Bifani, P. (2007). *Medio ambiente y desarrollo sostenible* (1ª ed. ed.). Guadalajara: Editorial Universitaria.

Binning, C., Cork, S., Parry, R., & Shelton, D. (2001). *Natural assets: an inventory of ecosystem goods and services in the Goulburn Broken catchment*. Canberra, Australia: Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation (CSIRO).

Bodil Frich, A. (2007). *La semiotica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva linea de investigación*. México: Simposio de la Academia Nacional de Educación Ambiental.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (Vol. I, pág. 48). México: SEP.

Candelo R., C., Ortiz R., G. A., & Unger, B. (2003). *Hacer talleres: una guía práctica para capacitadores*. Colombia: WWF Colombia, InWent & IFOK.

Candelo R., C., Ortiz R., G. A., & Unger, B. (2003). *Hacer talleres: una guía práctica para capacitadores*. Colombia: WWF Colombia/InWent/IFOK.

Cano, A. (2010). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Uruguay.

Carmen Soto, J. (27 de enero de 2008). *Innovar en educación: equipo de innovación pedagógica y curricular*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de Lev Semionovich Vygotsky y el aprendizaje sociocultural:

<http://innovemos.wordpress.com/2008/01/27/lev-semionovich-vygotski-y-el-aprendizaje-sociocultural/>

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2002). Vycotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (012), 41-44.

Castañeda, C. (2006). *Los pueblos de la ribera del lago de Chapala y la Isla de Mezcala durante la Independencia (1812-1816)*. Guadalajara Jalisco: Secretaría de la Cultura de Jalisco.

Castañeda, C. (2006). *Los pueblos de Ribera del lago de CHapala y la Isla de Mezcala durante la Independencia(1812-1816)*. Jalisco: Secretaría de Cultura de Gobierno del Estado de Jalisco.

Castro Rosales, E. A., & Balzaretti, K. (2000). La educación ambiental no formal, posibilidades y alcances. *Revista Educar* (13).

Castro Rosales, E. A., & Balzaretti, K. (2000). La educación ambiental no formal, posibilidades y alcances. *Revista Educar* (13).

CEAS. (2003). *Estudio de Manifestación de Impacto Ambiental, modalidad regional para el proyecto de la Presa de Arcediano en el Municipio de Guadalajara, Jalisco*. Jalisco: Comisión Estatal de Agua y Saneamiento. Gobierno del Estado de Jalisco.

Chambers, R. (1983). *Rural Development: Putting the last first*. Londres: Longmans.

Chambers, R. (1983). *Rural Development:puting the las first*. London: Longmans.

Chambers, R. (1998). *Whose Voice? Participatory Research and policy change*. Londres: Intermediate Technology Publication.

Cotler, H. (2003). *Degradación de suelos en la cuenca Lerma-Chapala, México*. México: Instituto Nacional de Ecología de la SEMARNAT.

Daily, G. (1997). Introduction: What are ecosystem services? En D. G. (ed.), *Nature's Services: Societal Dependence on Natural Ecosystems*. Washington DC.: island Press.

de Groot, R. S., Wilson, M., & Boumans, R. (2002). . A typology for the description, classification and valuation of ecosystem functions, goods and services. *41* (3), 393-408.

Decroly, O., & Monchamp, E. (2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata.

Diamond, J. (2006). *Colapso: Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona, España: Debate.

Diamond, J. (2007). *Colapso: Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. México, España: Debolsillo.

Dirección de Medicina Tradicional y Desarrollo Intercultural. (2010). *Guía de implantación para el fortalecimiento de los modelos clínico terapéuticos y de fortalecimiento de la salud*. México: Secretaría de salud.

ECA A.C. (2011). *Caravana Cultural Pelicano Borregón. Respetando mi entorno*. Espacio para la Cultura Ambiental A.C. Morelia, México: Espacio para la Cultura Ambiental.

ECA A.C. (2011). *Caravana Cultural Pelicano Borregón. Respetando mi entorno*. Morelia, Mich.

Eco, H. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*.

Eizagirre, M., & Zabala, N. (2006). *Investigación-acción participativa (IAP)*. Recuperado el 26 de Mayo de 2012, de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Encina, J., Ávila, M. Á., Fernández, M., & Rosa, M. (2003). *Práxis participativas desde el medio rural*. IEPALA Editorial/CIMAS.

Escobar, B. (2006). La cuenca Lerma-Chapala. El agua de la discordia. *Gestión y Política Pública*, XV (2), 369-392.

Esteva, J. (. (1994). *Educación Popular Ambiental en America Latina* (Vol. 1). Pátzcuaro, Michoacán: Red de Educación Popular y Ecología/CREFAL.

Expósito Vermejo, M. (2003). *Diagnóstico Rural Participativo. Una guía práctica*. Ciudad Nueva, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.

FIERRO, C. (1991). *Ser maestro rural: una labor imposible*. México: Secretaría de Educación Pública.

Figuroa Hernández, A. (1996). Estilos en la educación ambiental. *Revista de educación* (13), 61-73.

Figuroa Hernández, A. (1996). Estilos en la educación ambiental. *Revista de educación* (13), 61-73.

Figuroa Hernández, A. (1996). Estilos en la educación ambiental. *Revista de Educación* (13), 61-73.

Formación de líderes comunitarios en recreación. (2004). *Diagnóstico y Desarrollo Comunitario*. FUNLIBRE.

Formación de líderes comunitarios en recreación. (2004). *Diagnóstico y Desarrollo Comunitario*. FUNLIBRE.

Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: CEC S.A.

Freire, P. (1996). *La educación como práctica de la libertad* (44a. edición ed.). México: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (49a. edición ed.). México: Siglo XXI editores.
- Frich, B. A. (Spetiembre 13, 2007). *La semiotica ambiental y la educación para la sustentabilidad: una nueva línea de investigación*. Simposio de la Academia Nacional de Educación Ambiental.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila Editores.
- Gaitán, A. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Bogotá: UNICEF.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. *Ponencia presentada en la Mesa redonda: La educación intercultural; experiencias y propuestas*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; SEP.
- García Ramírez, H. J. (1995). *Evaluación Rural Participativa en Salud*. Campeche, México: EDUCE.
- García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental ¿Es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la Escuela* (46).
- García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental ¿Es posible una educación ambiental integradora? (46).
- García-Ramírez, H. J. (1995). *Evaluación Rural Participativa en Salud*. Campeche, México: EDUCE.
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San José, Costa Rica: IICA.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos* (010), 151-159.
- González Gaudiano, E. (2007). *Desarrollo sustentable: Educación ambiental: trayectoria, rasgos y escenarios*. Mexico: Plaza y Valdés S.A de C.V.
- González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *1* (1), 9-26.
- González, A. J. (2005). *El libro de nuestra escuela. Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de educación primaria*. Valencia: Editorial Planeta Grandes Publicaciones.
- González, A. J. (septiembre 2005). *El libro de nuestra escuela. Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de educación primaria*. Valencia: Editorail Planeta Grandes Publicaciones.
- Grupo de Estudios Ambientales. (1993). *El proceso de evaluación rural participativa, una propuesta metodológica* (Segunda edición ed., Vol. 1). México: GEA, A.C y WRI.

Grupo de Estudios Ambientales, A.C. , & Instituto de los Recursos Mundiales. (1993). *El proceso de evaluación rural participativa, una propuesta metodológica* (Segunda edición ed., Vol. 1). México: Programa de manejo participativo de los recursos naturales.

Guía de implantación para el fortalecimiento de los modelos clínico terapéuticos y de fortalecimiento de la salud. (2010). México: Secretaría de salud.

Gutiérrez Nájera, R., Barba Calvillo, G., & del Toro Gaytán, M. R. (2008). *Ficha Informatica de los Humedales de Ramsar (FIR)*. Guadalajara: Instituto de Derecho Ambiental A.C.

Gutiérrez Nájera, R., Barba Calvillo, G., & del Toro Gaytán, M. R. (2008). *Ficha Informatica de los Humedales de Ramsar (FIR)*. Guadalajara: Instituto de Derecho Ambiental A.C.

Gutiérrez, A. L. (agosto, 2004). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. *La educación intercultural: experiencias y propuestas*. México: Secretaría de Educación Pública.

Guzmán, A., & Merino, E. (1992). *Diagnóstico de la contaminación del agua en Jalisco*. México: Cuadernos de Difusión Científica 26. Universidad de Guadalajara.

Guzmán, G., Alonso, A., Pouliquen, Y., & Sevilla, E. (1994). *Las metodologías participativas de investigación: un aporte al desarrollo local endógeno*. Córdoba: Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, ETSIAM.

Harf, R. (2008). *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo* (2a edición ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hart, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U Education.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. en Ensayos Innocenti nº4. UNICEF.

Hernández, H. (2002). *Entre Tantos. Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad*. Valladolid: Monociclos 2.

Jiménez Herrero, L. (1989). *Medio Ambiente y desarrollo sostenible*. Barcelona, España: IEPALA.

Lara, R. (1996). Informe sobre los proyector de Educación Ambiental no formal. *evista Iberoamericana de Educación Ambiental* (11), 153-169.

León de Vioria, C. (. (1997). *Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI*. (U. C. Bello, Ed.) Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.

López Hernández, M., Ramos Espinosa, M. G., & Carranza Fraser, J. (2007). Análisis multimétrico para evaluar la contaminación en el río Lerma y lago de Chapala, México. *Hidrobiológica* , 17, 17-30.

Lucio-Villegas Ramos, E. L. (1999). Investigación participativa. En P. S. Gloria, *Modelos de investigación cualitativa en la Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas* (págs. 200-211). Madrid: Narcea.

Martinez Narvaez, J. (3 de marzo de 2008). *Innovar en educación: equipo de innovación pedagógica y curricular*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de <http://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Martinez Narvaez, J. (3 de marzo de 2008). *Innovar en educación: equipo de innovación pedagógica y curricular*. Recuperado el 15 de septiembre de 2012, de La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky: <http://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Martinez Narvaez, J. (3 de Marzo de 2008). *Innovar en educación: equipo de innovación pedagógica y curricular*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2012, de La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vygotsky: <http://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>

Maya, Á. (1995). *La fragilidad ambiental de la cultural*. Colombia: Universidad Nacional; Instituto de Estudios Ambientales.

Merino, L. (1991). Metodología de evaluación rural participativa. *PASOS: Prácticas de desarrollo rural*, III (3).

Millennium Ecosystem Assessment (MA). (2005). *Ecosystems and human well-being: current state and trends*. Washington D.C.: Island Press.

Ministerio de Educación. (2011). El derecho a aprender jugando, respetando mis diferencias. *XIV Seminario nacional de programas de atención no escolarizada en educación inicial*. Perú: La libertad - Trujillo.

Moreno Navas, F. M. (2008). Origen, concepto y evolución de la educación ambiental. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas* (13).

Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

Moya García, X., & Way, S.-A. (2001). *Ganando espacios: las metodologías participativas en proceso rurales*. México: Veredas hacia la participación.

Moyles, J. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrir: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata.

Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sietmas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación* (11), 75-102.

- Novo, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Novo, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Oliveira, L. F. (2000). *Educación Ambiental: Una guía práctica para profesores, instructores y animadores culturales y de tiempos libres*. México, D.F.: Grupo Editorial Iberoamérica S.A de C.V.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental. Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. 3 (7), 43-51.
- Orozco Martínez, G., & García Vaca, J. (. (2005). *Diagnóstico Ambiental del Lago de Chapala* (Vol. 4). México: Universidad de Guadalajara.
- Orozco Martínez, G., & García Vaca, J. (. (2005). *Diagnóstico Ambiental del Lago de Chapala* (Vol. 4). México: Universidad de Guadalajara.
- Orozco, M., & García, V. (. (2005). *Diagnóstico Ambiental del Lago de Chapala* (Vol. 4). México: Universidad de Guadalajara.
- Orozco, M., & García, V. J. (2005). *Diagnóstico ambiental del Lago de Chapala*. México: Universidad de Guadalajara.
- Palacios, J. (1999). *La Cuestión Escolar* (cuarta edición ed.). México, México: Laia S.A.
- Palomino Villavicencio, B. (octubre de 2005). *Instituto de Investigaciones Económicas*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012, de Centro de educación continua: <http://cec.iiec.unam.mx/interiores/muestras/berthapalomino.swf>
- Pérez-Alarcón, J., Abiega, L., Zarco, M., & Schugurensky, D. (1986). *Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria*. México, D.F.: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: LABOR, S.A.
- Pisani, P., Jure, J., & Valenzuela, F. Metodologías para diagnósticos ambientales participativos: El caso del Municipio de Alhúe.
- Pliego Carrasco, F. (2000). *Participación comunitaria y cambio social*. México: IIS-UNAM- Plaza y Valdés.
- Pliego Carrasco, F. (2000). *Participación comunitaria y cambio social*. México: IIS-UNAM- Plaza y Valdés.
- Pointing, C. (1992). *La historia verde del mundo*. Barcelona, España: Paidós.

Ponce Huertas, C. (2009). El juego como recurso educativo. *Innovación y Experiencias Educativas* (19).

Pozos Morales, E. D. (2006). *Educación ambiental para la conservación de muriélagos: Una experiencia en la Esc. Primaria "Ignacio Manuel Altamirano", Buena Vista, Mpio Emiliano Zapata, Veracruz, México*. Xalapa, Ver.: Facultad de Biología, Universidad Veracruzana.

Pozos Morales, E. D. (2006). *Educación ambiental para la conservación de muriélagos: Una experiencia en la Esc. Primaria "Ignacio Manuel Altamirano", Buena Vista, Mpio Emiliano Zapata, Veracruz, México*. Xalapa, Ver.: Facultad de Biología, Universidad Veracruzana.

Pozos Morales, E. D. (2006). *Educación ambiental para la conservación de muriélagos: Una experiencia en la Esc. Primaria "Ignacio Manuel Altamirano", Buena Vista, Mpio Emiliano Zapata, Veracruz, México*. Xalapa, Ver.: Facultad de Biología, Universidad Veracruzana.

Puiggrós, A. (1988). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva imagen.

recreación, F. d. (2004). *Diagnóstico y Desarrollo Comunitario*. FUNLIBRE.

Reina Barrera, C. (septiembre de 2008). E juego como recurso educativo. *El Lapicero* .

Reina Barrera, C. (09 de Septiembre de 2008). EL juego como recurso educativo. *El Lapicero* .

Reyes Escutia, Felipe; Bravo Mercado, Ma. Teresa;. (2008). *Educación ambiental para la sustentabilidad en México. Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas*.

Reyes, F., & Bravo, M. T. (2008). *Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Reyes, F., & Bravo, M. T. (2008). *Educación ambiental para la sustentabilidad en México: Aproximaciones conceptuales, metodológicas y prácticas* (Primera edición ed.). Tuxtla Gutierrez, Chiapas, México: UNICACH.

Sarlé, P. M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sauvé, L. (1999). *La educación ambiental: entre la modernidad y la postmodernidad. En busca de un marco de referencia educativo integrador*. 1 (2), 7-25.

Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental*. Montréal: Université du Québec.

Schenk-Danzinger, L. (1977). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Schmelkes, S. (2009). *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*. México: Universidad Iberoamericana ciudad de México e Instituto de Investigadores para el Desarrollo de la Educación de la UIA.

Schönhuth, M., & Kievlitz, U. (1994). *Diagnóstico Rural Rápido, Diagnóstico Rural Participativo: métodos participativos de diagnóstico y planificación en la cooperación al desarrollo. Una introducción comentada*. Eschborn: Schriftenreihe der GTZ no. 244.

Toledo, V. M., Alarcón Chaires, P., & Barón, L. (2001). *La modernización rural de México: un análisis socioecológico*. México: Instituto Nacional de Ecología; UNAM.

Tréllez Solís, E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (41).

Tréllez Solís, E. (2006). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* (41).

Tréllez Solís, E. (2004). *Manual para educadores: Educación Ambiental y Conservación de la Biodiversidad en los Procesos Educativos*. Santiago, Chile: Centro de estudios para el desarrollo.

Tréllez Solís, E. (2004). *Manual para educadores: Educación ambiental y conservación de la biodiversidad en los procesos educativos. Proyecto conservación de la biodiversidad y manejo sustentable del Salar del Huasco*. Chile: CED, PNUD-GEF y CMDIC.

Tréllez Solís, E., & Quiroz, C. (1992). *Formación Ambiental Participativa: una propuesta para América Latina*. Caleidos, Lima: OEA.

UNESCO. (1987). Elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990. *Congreso internacional UNESCO-PNUMA sobre la educación y la formación ambientales*. Moscú: UNESCO-PNUMA.

UNESCO-PNUE. (1977). Déclaration de Tbilisi et Rapport final. *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilisi (URSS)*. Paris: UNESCO.

UNESCO-PNUE. (1976). La charte de Belgrade. Connexion. Bulletin de l'éducation relative à l'environnement. (1), 1-3.

UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. New York: UNICEF y UNESCO.

Varios. (Septiembre 2005). Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de Educación Primaria. *Proyecto educativo: El libro de nuestra escuela*.

Verdejo, M. E. (2003). *Diagnóstico Rural Participativo, una guía práctica*. Santo domingo, República Dominicana: Centro Cultural Poveda.

❖ SITIOS WEB VISITADOS ENTRE FEBRERO Y DICIEMBRE DEL AÑO 2012 Y VIGENTES AL DÍA 18 DE FEBRERO DE 2012:

www.conabio.gob.mx

<http://anea.org.mx/>

<http://www.ramsar.org/>

<http://ramsar.conanp.gob.mx/convencion.php>

<http://www.lermachapala.org/>

<http://www.eca.org.mx/>

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/17054.htm>

<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>

<http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=16>

<http://www.environmental-education.org/en/congresses.html>

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>

<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

<http://www.jmarcano.com/educa/historia.html>

<http://preservacionambiente4.blogspot.mx/>

<http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/inea/inicio.html>

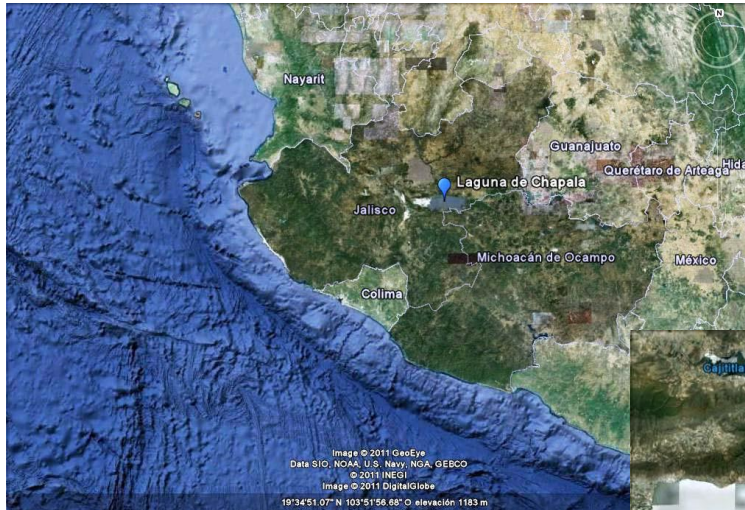
http://www.educambiente.co.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=1

<http://www.cubambiente.com/index.php?module=general1>

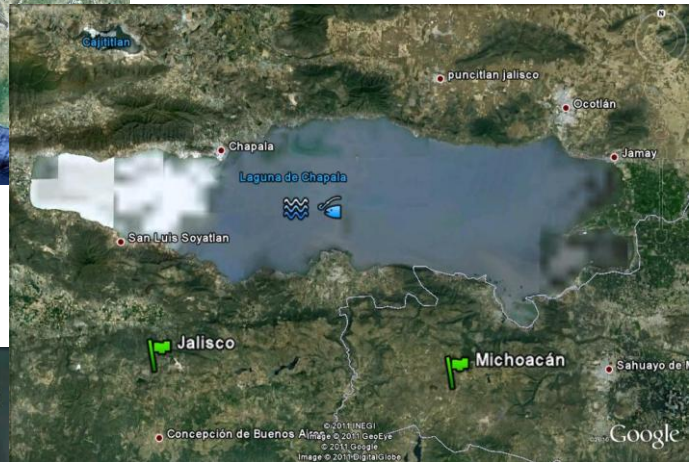
XIII. ANEXOS

Anexo 1 – Ubicación de la Ciénega de Chapala y de las comunidades

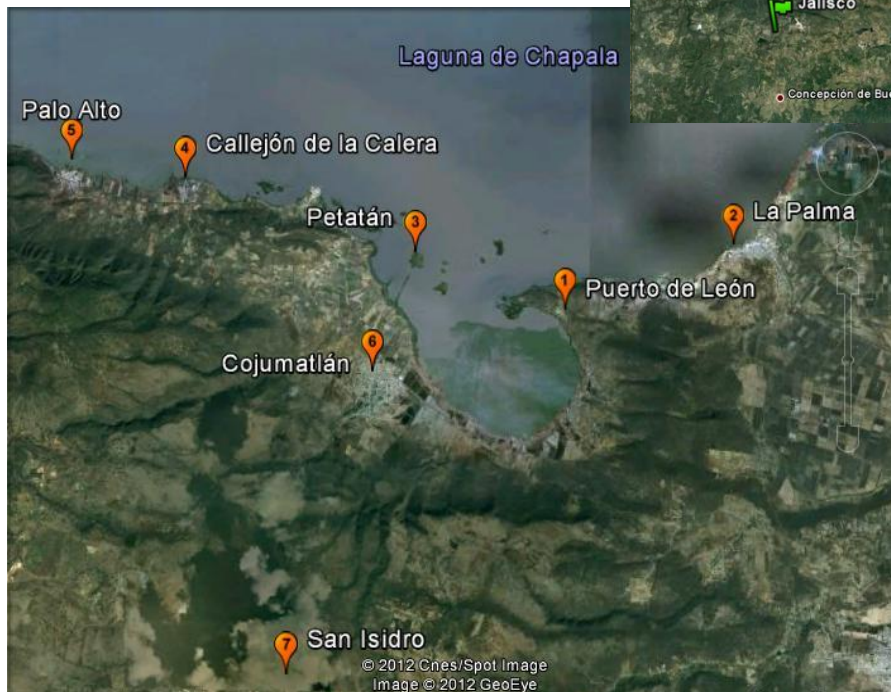
Región. Incluye los Estados de Jalisco y Michoacán



Laguna de Chapala



Localización de las 7 comunidades



Anexo 2 – Síntesis de las distintas corrientes de educación ambiental

Breve descripción de las quince corrientes de educación ambiental propuestas por Lucié Suavé (2004) agrupadas en las dos categorías planteadas en este trabajo:

a) *Re-funcional:*

- **Naturalista:** Es una corriente que busca una relación experimental, cognitiva, afectiva, espiritual y artística con la naturaleza. Es una de las primeras corrientes que surge en torno al ambiente, actualmente está más asociada con el movimiento de “educación al medio natural” y “educación al aire libre”. Bajo esta visión se desarrolla el vínculo con la naturaleza a través de vivir experiencias cognitivas y afectivas en un medio natural. Según los autores que se sitúan bajo este enfoque, hay que conocer cómo funciona la naturaleza antes de querer resolver los problemas ambientales. Se trata de explorar la dimensión simbólica de nuestra relación con la naturaleza y de comprender que somos parte integrante de ella.

- **Conservacionista:** Se centra en la conservación de los recursos naturales en cuanto a su calidad y cantidad. La concepción de “conservación de la naturaleza” tiene un énfasis en la visión de la naturaleza como recurso. A nivel histórico, ha surgido esta corriente como parte de la educación familiar o comunitaria en donde los recursos son escasos. Se asocian a esta corriente los programas educativos en relación con la gestión ambiental del agua, energía y desechos, que busca una propuesta para desarrollar hábitos de consumo más responsables y amigables con el medio ambiente. Se maneja también un enfoque de cambio en los comportamientos individuales y en algunos casos proyectos colectivos.

- **Resolutiva:** Esta corriente surge a inicios de la década de 1970 a raíz de la emergente concepción de los problemas ambientales, concibiendo el medio ambiente como el conjunto de problemas, concepción que se encuentra acuñada por la UNESCO y que se enmarca dentro del PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental, 1975-1995). Busca también, la modificación de comportamientos a través de informar sobre los problemas ambientales y desarrollar habilidades para resolverlos. Está centrada a su vez, en

el diagnóstico, evaluación y elección de soluciones óptimas de los componentes tanto sociales como biofísicos de los problemas ambientales, sin incluir realmente la implementación de las soluciones propuestas.

- **Científica:** Hace énfasis en el proceso científico para el desarrollo de conocimientos y habilidades relativas a las ciencias del medio ambiente. Se centra en la inducción de hipótesis a partir de observaciones y en la verificación de éstas para identificar de manera rigurosa, las relaciones de causa-efecto de las realidades y problemáticas ambientales. Tiene un enfoque donde el ambiente es objeto de conocimiento para elegir una solución o acción apropiada.

- **Moral:** Se fundamenta en la prioridad de favorecer una relación de orden ético con el medio ambiente. Pone énfasis en el desarrollo de valores, puesto que éstos expresan el actuar, permitiendo crear de esa manera una “moral” ambiental.

- **Sustentabilidad:** La postura de educación para la sustentabilidad ha sido la perspectiva dominante en el ámbito de la educación ambiental a partir de 1997 en que la UNESCO acuñó este concepto y visión. Para esta corriente el desarrollo económico es indisociable de la conservación y reparto equitativo de los recursos. Para ello se debe aprender a utilizar racionalmente los recursos de manera que se aseguren las necesidades de las generaciones futuras. Este es el papel que le toca desarrollar a la educación, una educación al servicio del desarrollo sustentable.

- **Eco-educación:** Dominada por la perspectiva educacional, esta corriente busca aprovechar la relación con el medio ambiente como crisol de desarrollo personal, y conseguir con ello un actuar significativo y responsable. La autora maneja dos vertientes de esta corriente: la eco-formación, entendida como la relación de la persona con el mundo, la formación personal que uno recibe de su medio ambiente físico y; la eco-ontogénesis que se centra en los lazos con el medio ambiente como un elemento primordial.

b) Contracultural:

- **Bio-regionalista:** Basa su carácter en el concepto de la bio-región, que es el sentimiento de identidad que se genera en las comunidades humanas que viven en un espacio/lugar geográfico correspondiente a una cuenca hidrográfica y con características comunes. Las relaciones dinámicas e históricas que se generan a partir del conocimiento del medio, crean un sentimiento de lugar de vida. Este movimiento se interesa en particular en la dimensión económica de la “gestión” del ambiente, bajo una ética ecocéntrica con miras a la valorización del medio.

- **Práxica:** Pone énfasis en el aprendizaje producto de la acción. Para ello genera situaciones de acción para aprender a través del proyecto, puesto que, como su nombre lo indica, propicia la reflexión a partir de la acción y la alimentación mutua de estos a nivel integral. El proceso implica la investigación-acción cuyo objetivo es el de operar un cambio en un medio (gente y entorno biofísico) para lo cual se implica, de manera participativa, a los diferentes actores de la situación a transformar.

- **Humanista:** Esta corriente pone énfasis en la dimensión humana del medio ambiente, en la interacción entre naturaleza y cultura. El ambiente es visto como un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas. El medio ambiente incluye el patrimonio cultural por lo que es parte de él la ciudad, las plazas, los jardines y cualquier otro espacio público y privado. Por ello la propuesta que tiene para aprehender mejor el medio ambiente es el análisis del paisaje, mayoritariamente modelado por la actividad humana y desde una óptica geográfica. Se observa la evolución de los sistemas naturales y las poblaciones humanas a través de su historia y trayectorias.

- **Etnográfica:** Pone el acento en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente. Para esta corriente, la educación ambiental no debe imponer una visión del mundo sino tener en cuenta la cultura de referencia de las poblaciones o de las comunidades implicadas. Propone además de adaptar la pedagogía al contexto particular de cada realidad cultural, inspirarse en las pedagogías, enfoques y estrategias de las diversas culturas que tienen otra relación con el medio ambiente.

- **Crítica social:** Se inspira en el campo de la “teoría crítica” y se desarrolla en la educación ambiental a partir de la década de 1980. Busca el análisis de las dinámicas sociales y económicas que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales. La educación es el reflejo de la dinámica económica-social y a la vez el crisol de los cambios. Es una postura crítica con un componente político, puesto que busca la transformación de realidades, iniciando a partir de un confrontamiento consigo misma.

- **Sistémica:** El enfoque sistémico permite conocer y comprender la realidad y las problemáticas ambientales desde la totalidad del sistema ambiental a partir de comprender mejor la dinámica de éste y se hace entonces una síntesis de la realidad aprehendida. Se identifican los diferentes componentes con elementos biofísicos, sociales y económicos, y se revelan las relaciones entre éstos. Bajo este modelo se identifican primero los actores y factores, las interacciones entre estos elementos y las estructuras para luego encontrar las reglas o leyes que rigen a estos elementos y comprender las relaciones existentes, permitiendo de esa manera conocer las relaciones causales y ayudando a la búsqueda de las soluciones menos perjudiciales para el ambiente.

- **Holista:** Esta corriente contempla, además de las múltiples dimensiones de las realidades socio-ambientales, las diversas dimensiones de la persona que entra en relación con estas realidades, manejando una visión desde la complejidad del ser en el mundo, permitiendo un enfoque global. Bajo esta corriente existen diversas ramas, algunas están centradas más en las preocupaciones de tipo psico-pedagógico y otras en la cosmología en la que todos los seres están relacionados unos con otros.

- **Feminista:** Esta corriente se enfoca en armonizar las relaciones entre los humanos, específicamente relaciones de género entre hombres y mujeres, para restablecer de fondo relaciones armónicas con la naturaleza. Basa su propuesta en el análisis y denuncia de las relaciones de poder dentro de los grupos sociales, y en la necesidad de integrar valores feministas de gobernanza, producción, consumo, organización social, por ello incluye los enfoques intuitivo, afectivo, simbólico, espiritual y artísticos de las realidades del medio ambiente.

Anexo 3 - Tabla demográfica y de marginación en las comunidades

COMPOSICIÓN DE LAS COMUNIDADES							
Nombre del Poblado	Nombre del Municipio	Población 2010	Hombres	Mujeres	Porcentaje analfabetismo población 15 años o más	Grado de marginación loc. 2005	Viviendas particulares habitadas 2010
Puerto de León	Cojumatlán de Régules	276	140	136	0.1243	Medio	59
La Palma	Venustiano Carranza	3787	1922	1865	0.1622	Bajo	1035
Petatán	Cojumatlán de Régules	497	255	242	0.1354	Bajo	123
Callejón de la Calera	Cojumatlán de Régules	356	159	197	0.1556	Bajo	100
Palo Alto	Cojumatlán de Régules	834	405	429	0.2948	Medio	257
Cojumatlán de Régules	Cojumatlán de Régules	6763	3301	3462	0.1783	Medio	1774
San Isidro	Cojumatlán de Régules	229	104	125	0.0703	Alto	56

* Referencias⁴³

⁴³ UNIDAD DE MICRORREGIONES

<http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/default.aspx?tipo=clave&campo=loc&valor=16103&varent=16&varmun=103>

Basado en:

INEGI. Catálogo General de Localidades, Diciembre 2011 <http://mapserver.inegi.org.mx/>

INEGI. Tabla de Equivalencias, Diciembre 2011 <http://mapserver.inegi.org.mx/>

INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad (ITER).

INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005. Principales resultados por localidad (ITER)

CONAPO. Grado de marginación por entidad, 2005.

CONAPO. Grado de marginación por municipio, 2005.

CONAPO. Grado de marginación por municipio, 2010.

CONAPO. Grado de marginación por localidad, 2005.

SEDESOL. Programa para el Desarrollo, de Zonas Prioritarias (PDZP).

Anexo 4 – Tabla de composición de los grupos y asistencia en los talleres

CRONOGRAMA DE TALLERES							
LUGAR	FECHA	GRADO PRIMARIA	CANTIDAD PARTICIPANTES	EDADES	% NIÑOS	% NIÑAS	VOLUNTARIOS
Puerto de León	28 de marzo al 2 de abril	4°	9	De 8-10 años	56%	44%	Edubiel y Eduardo
La Palma	4- 9 de abril	4°	19	De 9 a 10 años	63%	37%	Alberto Castrel
Petatán	11-16 de abril	3° y 4°	10	De 9 a 11 años	50%	50%	Edubiel
Callejón de la Calera	9-14 de mayo	5° y 6°	13	De 10 a 13 años	38%	62%	Gemma Limón
Palo Alto	16-21 de mayo	3° y 4°	11	De 8 a 12 años	45%	55%	Sin Voluntario
Cojumatlán	23-28 de mayo	4°	10	De 9 a 13 años	80%	20%	Victor Poux
San Isidro	30 de mayo al 4 de junio	4°	6	De 9 a 11 años	50%	50%	Sin Voluntario
TOTAL Y PROMEDIO	Del 28 de abril al 4 de junio	3°, 4°, 5° y 6°	78	De 8 a 13 años	55%	45%	5 Voluntarios

Anexo 5: Ficha Operativa del Taller ¿Dónde Vivo?

PRIMER DÍA, EJE 1: CONOCIMIENTO DE SU ENTORNO				
Horario	Tema	Dinámica	Objetivos	Material
8:10 – 8:20	Presentación Taller	Presentarles de forma breve qué vamos a hacer en la semana	Qué sepan de qué se trata y que van a hacer	
8:20 – 8:40	¿Quién se comió el pan? O ¡A mi me pica aquí!	Todos sentados en rueda, no importa si hay sillas o no. Se van diciendo los nombres de cada uno, siguiendo una tonadita o si no, diciendo qué les gusta hacer y su nombre	Conocer los nombres y romper el hielo	
8:40 – 9:00	Evaluación inicial	5 Preguntas en una hoja con diferentes respuestas, sobre los temas que vamos a tratar en el taller.	Conocer el punto de partida. Qué conceptos manejan para saber si hay un cambio al final del taller	Hoja con preguntas fotocopiadas (70 en total)
9:00 – 9:20	¿Qué es el medio ambiente? ¿Qué es un mapa?	Comenzar con el concepto de Medio Ambiente, qué significa y qué incluye. Para que dibujen no solo el pueblo si no también los alrededores. Participación grupal en lluvia de ideas para responder la pregunta. Anotar sus opiniones. Mostrar un mapa-croquis de turismo de alguna ciudad.	Saber qué perciben como mapa para todos tener la misma idea antes del siguiente ejercicio. Quedar de acuerdo en qué vamos a pintar	Pepelógrafo o pizarrón, plumones y mapa de una ciudad
9:20 – 9:40	Preguntas sobre ¿Qué cosas hay aquí? Afirmaciones y negaciones	Preguntar una serie de cosas tanto verdaderas como imposibles que podría haber en su comunidad. Ellos tienen que gritar Si o No, o se puede jugar en una línea donde adelante es si y atrás es no y ellos van saltando.	Hacer conciencia de algunas de las cosas que existen dentro de su comunidad y alrededores para que se refresquen la memoria y les sea más fácil dibujar el mapa	Masquin tape
9:40 – 10:30	Pintando el mapa de nuestro pueblo y alrededores	Dibujar por equipos mixtos de 4 a 5 personas, su comunidad y alrededores, desde una visión espacial. "Poder ubicar y guiar de un punto a otro a alguien que no conozca el pueblo" Iniciar todos	Hacer un mapa de la comunidad y sus alrededores por equipos, tratando de que poniéndose de acuerdo pongan los	2 cartulinas, plumones, crayolas

		con un punto de referencia, como la plaza o la escuela.	mayores elementos posibles.	
10:30 – 11:00	RECREO			
11:00 – 11:30	¿Cómo se siente ser un elemento natural?	Que discutan cuáles son. Narrar dos cuentos sobre los distintos estados de un elemento (aire y agua) cuando está bien y cuando está enfermo y cómo se siente. Todos juntos deberemos actuarlo al mismo tiempo que se escucha la narración. Reflexionar al final cómo se sintieron	Sensibilizarlos a las problemáticas del medio ambiente a través de los elementos naturales	Grabadora y música, los cuento
11:00 – 11:25	Agrupando en los 4 elementos	Hacer 2 equipos equipos, deben anotar o dibujar todas las cosas relacionadas o que necesitan de algún elemento natural, tomando en cuenta el mapa y la hoja con los RN. Un equipo: aire y tierra; el otro: energía y agua	Identificar qué cosas tienen algo en común. Ir introduciendo al medio ambiente qué cosas dependen de qué	1 papel bond cortado en dos y doblado en dos cada parte. plumones
11:25 – 11:40	Los puntos cardinales	Se dividen en 4 equipos y se ponen haciendo un cuadrado, representando un elemento natural. Cada grupo va a tratar de llegar al lado opuesto, gana quien el equipo que tenga a todos sus miembros primero. El facilitador dice siga o alto, cuando ve que algunos se están machucando, y todos quedan como estatuas, y siga, continúan.	Cerrar el día de forma divertida, con una dinámica que remita a los elementos	Patio
11:40 – 12:20	Dibujar los Recursos Naturales de la región	Hacer 2 equipos, uno encargado de dibujar todos los animales y otro de las plantas que conozcan y que se encuentren, que utilicen o que produzcan en su comunidad y alrededores	Conocer qué recursos naturales de la región conocen los niños para después poder ubicar las condiciones de éstos	colores de palo, 2 cartulinas
12:20 – 12:30	El reloj de las emociones y qué les gustó más	Ellos agarran una flecha y la ponen según cómo se han sentido. Y se les pregunta por qué y qué es lo que más y lo que menos les gustó en el día.	Conocer sus estados de ánimo después de la jornada de trabajo	El reloj de las emociones
Tarea	Preguntarle a los papás o abuelos: ¿cómo era antes el entorno y la comunidad, qué animales y plantas había que ahora ya no hay? Dibujarlo o escribirlo			

SEGUNDO DÍA, EJE 2: PROBLEMATIZACIÓN				
Horario	Actividad	Dinámica	Objetivos	Material
8:10 – 8:30	El cartero	Todos sentados en sillas y uno en el centro sin silla, es el cartero y trae cartas para los que hagan o tengan algo, todos los que les corresponda tienen que moverse de lugar	Comenzar el día de forma divertida y unidos	un salón con sillas
8:30 – 8:40	Evaluación del día anterior	Preguntarles qué hicimos ayer y qué aprendieron. También sobre la película que les pasaron cuáles fueron los mensajes que les dejó	Saber de qué se acuerdan del día anterior y qué han estado aprendiendo	Todos en círculo
8:40 – 9:10	¿La naturaleza se enferma? ¿Qué problemas afectan al Medio Ambiente? ¿Qué es contaminar y en qué nos afecta?	¿También la naturaleza se enferma? ¿De qué se enferma? En parejas quedar de acuerdo en 4 problemas ambientales, si no saben escribir, platicado, analizarlos entre todos y discutir qué otros hay. Discutir los conceptos	Conocer su opinión sobre los problemas ambientales generales. Ver si los conciben o no y de qué forma	Tarjetas y lápices
9:10 – 9:50	Memorama de problemas y soluciones	Hacer dos equipos y dividir las tarjetas en dos grupos. Jugar y cuando salga una nueva tarjeta intentar deducir qué hay en la foto. Al final cada grupo presenta lo que ganó y explica qué es lo que ve en la imagen, se ayuda a profundizar en el problema o solución si les hace falta	Introducir a los problemas ambientales de forma lúdica. Exponer la contaminación, la naturaleza en buen estado y algunas soluciones	Memorama
9:50 - 10:10	Socialización de la tarea	Exponer y analizar los resultados de la tarea	Analizar los cambios que ha sufrido la comunidad en cuanto a sus recursos naturales	sentarse en círculo
10:10 – 10:30	Cuento inconcluso	Narrar un cuento de un viajero que fue descubriendo muchos pueblos y ciudades, y cuenta las cosas que se iba encontrando, tanto buenas como sus problemas, al final llega a el pueblo donde estamos y ellos tienen que narrar que cosas se encontró ahí	Irse dando una idea de las problemáticas locales y que ellos arrojen su visión de su pueblo en cuanto a lo que más les gusta y algún problema que perciban	El cuento, hojas blancas y lápices

10:30 – 11:00	RECRO			
11:00 – 11:10	La reina pide	Un facilitador pedir a los niños objetos naturales, y cosas que ellos puedan hacer, para cansarlos y animarlos	Divertirse, sacarles la energía y sensibilizar hacia los detalles naturales	El patio
11:10 – 11:30	Dinámicas provocativas, vivenciar los problemas	Al regresar sedientos, ofrecerles un poquito de agua pero en botellas de cloro y de insecticidas, también una botella transparente con agua sucia. Reflexionar sobre esos elementos y sus consecuencias sobre nuestra salud	Vivenciar ciertas problemáticas "locales" y que puedan tener consecuencias directas sobre las personas	Embases de cloro e insecticidas bien lavados, con agua de la llave. Una botella con agua sucia.
11:30 – 12:00	Dibujos de la problemáticas de su comunidad	Discutir en lluvia de ideas los problemas ambientales que ellos perciben que hay en su comunidad y que les afectan a ellos. Asignarles a cada uno un problema para que lo dibujen en unas tarjetas, y le pongan título, se les puede ayudar con preguntas, si considero que les faltan cosas que he notado que existen ahí y ellos decidirán si dibujarlo o no.	Plasmar problemas muy concretos, no generales (tipificar la basura). Reflexionar sobre en qué nos afecta	Cartulina dividida en 4 con cada elemento natural. Hojas cortadas en 4. plumones, crayolas
12:00 – 12:20	Situar las problemáticas en los elementos naturales	En una cartulina dividida con los 4 elementos se pegan las tarjetas con los dibujos según el elemento al que pertenezcan o al que más se esté dañando según el problema, resolución grupal. Ayudarse con la lista del día anterior de los componentes de cada elemento	Juntar todas las problemáticas que ellos perciben y visualizar qué problemas locales le atañen a cada elemento	cartulina con los 4 elementos, masquin tape
12:20 – 12:30	El reloj de las emociones y qué les gustó más	Ellos agarran una flecha y la ponen según cómo se han sentido. Y se les pregunta por qué y qué es lo que más y lo que menos les gustó en el día.	Conocer sus estados de ánimo después de la jornada de trabajo	El reloj de las emociones
TAREA	Que escojan los 3 problemas que consideren son los más dañinos o más importantes. Que los escriban			

TERCER DÍA, EJE 3: PROPUESTAS DE SOLUCIÓN				
Horario	Actividad	Dinámica	Objetivos	Material
8:10 – 8:30	Presentación del día y evaluación del día anterior	Preguntarles qué hicimos ayer y qué aprendieron. También sobre la película que les pasaron cuáles fueron los mensajes que les dejó	Saber de qué se acuerdan del día anterior y qué han estado aprendiendo	Todos en círculo
8:30 – 9:00	Dinámica de confianza grupal	Entre todos hacemos un círculo y uno va a estar al centro, como palo, sin moverse, y entre todos lo vamos a ir rotando sin que se nos caiga. Otro, por parejas agarrados de los brazos, todos juntitos como túnel y uno va a aventarse y lo tenemos que ir pasando hasta que llegue al final.	Que se tengan confianza entre ellos y vean que hay cosas que no se pueden hacer a menos de que todos lo hagan juntos.	patio
9:00 – 9:20	Socialización de la tarea y escoger 5 problemas entre todos	Comentar los problemas que escogieron, yo voy anotando rayitas al que más, y en base a los 5 que más tengan votos esos escogemos para trabajar después	Tomar solo 5 problemas para trabajar en su solución	papel bond, plumones
9:20 – 9:40	Escoger el problema a solucionar por parejas	Enseñarle la cartulina de problemas que dejamos del día anterior. Que ellos vayan decidiendo qué problema quieren ayudar a pensar en la solución. Se hacen parejas o pequeños equipos y agarran el dibujo	Dividir las problemáticas para trabajar en ellas en pequeños grupos	la cartulina con los dibujos de las problemáticas
9:40 – 10:10	Tiro al blanco	Se ponen de acuerdo las parejas y deciden a donde van a colocar su problema dentro del tiro al blanco. Uno se venda los ojos y el otro lo tiene que guiar con palabras hasta donde dijeron que lo iban a poner, a ver si le atina. El tiro al blanco va dividido entre los problemas más fácil a solucionar y hasta los que no tienen solución (tres ruedas)	Plasmar la facilidad o dificultad de solución de cada uno de los 5 problemas	Un cartón con tres aros de distinto color, como tiro al blanco
10:10 – 10:30	Afirmación y negación de soluciones	Preguntar ¿qué podemos hacer? Yo es voy diciendo opciones realistas y no realistas y ellos tienen que responder gritando Si o No, según lo que piensan de	Darles ideas de soluciones para que no tengan la mente en blanco	

		solucionar cada problema. De las que no sepan qué significan, podemos ahondar más en ellas.		
10:30 – 11:00	RECREO			
11:00 – 11:30	Propuestas de soluciones	Pensar en una solución por parejas para el problema que escogieron. Dibujar o escribir la solución. Y sociabilizar su respuesta	Llegar a soluciones pensadas por ellos, según el problema que escogieron	tarjetas de hojas blancas, colores
11:30 – 12:00	¿Quién lo puede hacer?	En una cartulina dividida en 2, colocar las propuestas en el lado debido, si es que ellos pueden resolverlo y las soluciones que necesitan ayuda externa. Ponerse a pensar en las formas de difusión del mensaje de solución o problemas, según quienes sean los actores para la solución	Reconocer sus alcances en cada problema para su solución	Masquin tape, cartulina con una división
12:00 - 12:20	Evaluación final y Foto grupal	Las mismas 5 preguntas en una hoja con diferentes respuestas, sobre los temas que hemos visto en el taller.	Conocer en qué conceptos cambiaron de percepción después de haber tomado el taller. Documentar el equipo de trabajo y los participantes	Hoja con preguntas fotocopiadas (70 en total)
12:20 - 12:30	Ritual de agradecimiento a los elementos naturales	Dinámica en la que se hace un ritual de forma lúdica agradeciendo a todos los elementos naturales y a los 4 puntos cardinales, agradecernos a nosotros mismos	Cerrar el taller	el patio

Anexo 6: Cuestionario de evaluación diaria

Comunidad: _____

Fecha: _____

Al final del día Responder preguntas en el diario de campo:

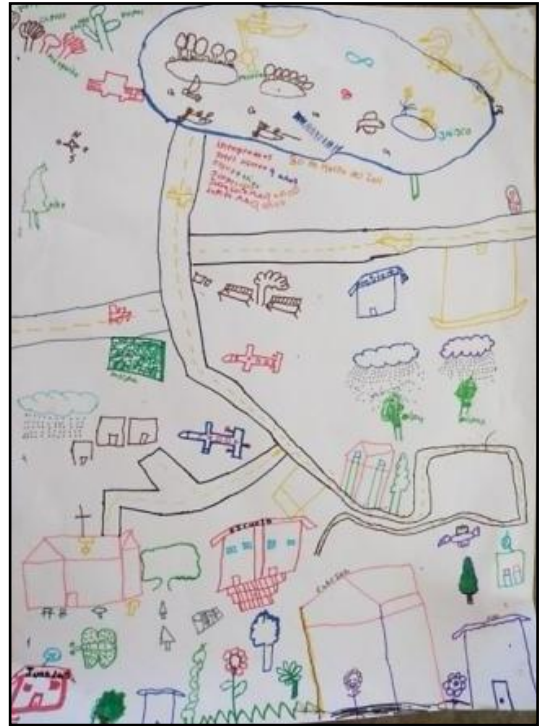
- 1) ¿Cómo me siento?
- 2) ¿Qué aprendí el día de hoy?
- 3) ¿Terminé todas las actividades planeadas para la jornada?
- 4) ¿Observé o se presentó algún problema en el transcurso del día?
- 5) ¿Cómo resolví los problemas?
- 6) ¿Considero que cometí algún error de orden de actividades o de reacción ante ciertas circunstancias?
- 7) ¿Cómo pienso no volver a repetir los mismos errores?

Anexo 7: Cuestionario de evaluación por actividad e instrumento metodológico

Actividad	
Objetivos	
Resultados	
¿Se cumplió el objetivo?	
¿Entendieron la dinámica?	
¿Les gustó?	
¿Qué aprendí?	
Propuestas a futuro	

Anexo 8: Registro fotográfico de los mapas comunitarios:

Puerto de León: 2 equipos



La Palma: 4 equipos



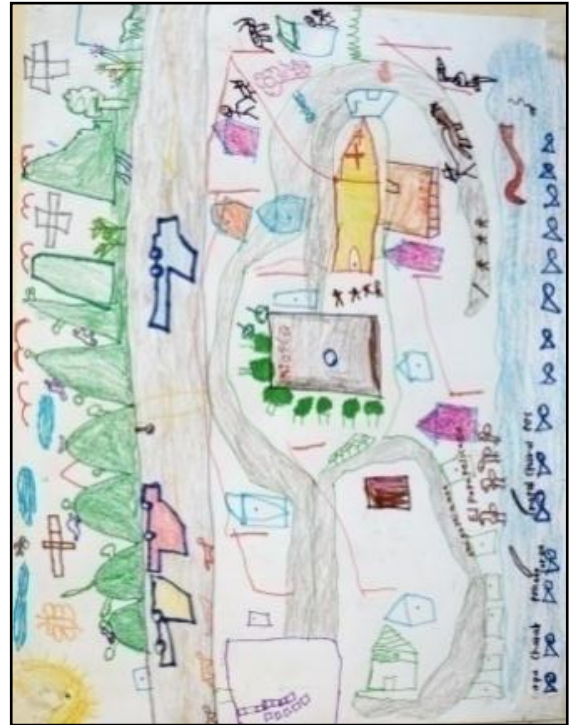


Callejón de la Calera: 3 equipos





Palo Alto: 2 equipos



Cojumatlán de Régules: 2 equipos



San Isidro: 2 equipos



Anexo 9: Finales del cuanto del Viajero según la comunidad

❖ CUENTOS DE CALLEJÓN DE LA CALERA GRUPOS DE 5° Y 6°

Encontró que había muchas plantas, que está hermoso. Recorrió el Callejón de la Calera y les preguntó a unos niños qué había, ellos le respondieron que juegan mucho futbol y que está el Lago de Chapala y pasan mucho tiempo ahí, que trabajan mucho también. Hay pitayas y nopales – Nosotros nos divertimos mucho – y cuando baja el río se empiezan a ir a lavar o bañarse entre amigos y hay veces en que se pelean y veces se hacen amigos. Que entraban a la escuela a las 2:00 pm y salían las 5:30 pm, que estudiaban mucho, unos tiraban basura y otros no lo hacían porque no les gustaba. Que venían muchas personas a comer a el Lago a la orilla y se bañaban, unas personas a veces bajaban a lavar rábanos, otras veces cebollas, – Pero lo que más nos gusta es jugar mucho –. Marcos dijo – ah! entonces se divierten mucho – Algunas veces sí y otras no, – ¿por qué? – nos pregunta Marcos – Porque a veces pelean, a veces se golpean y es lo que no me gusta y andan en mitotes que ni siquiera son verdaderos – Es verdad – dijo Marcos – deja voy a recorrer el Callejón, ¡muchas gracias! –. Lo estuvo recorriendo y se sorprendió muchísimo por ver las plantas y muchos animales y que la historia que le habían contado era verdadera, pensó que era una mentira, que sería como los demás que había recorrido y regresó a donde vivía y les conto lo que le había pasado por no se lo creyeron – si quieren vamos fuera – dijo y se sorprendieron mucho cuando lo vieron.

Karla Estefanía Figueroa García, 6°

Marcos llegó al Callejón de la Calera – oigan niños ¿Cómo es aquí? – Respondieron – es bonito aquí, hay laguna, animales, tierra para trabajar, hay también escuelas, la laguna para ir a pescar, hay cerro para ir a sembrar maíz y frijol, aquí el rancho tiene tres calles y casas, árboles, pescados también hay kínder para los niños chiquitos, también hay tierras para trabajar, había gente, también hay ordeñadores, hay pescadores –. Marcos estaba feliz porque había muchas cosas, Marcos fue a pescar y otro día se fue al cerro a sembrar maíz y frijol y al otro día fue a las tierras a sembrar ejote y pepino.

David Martínez Sánchez, 5°

Marcos llego ahí a Callejón de la calera preguntando que había en este pueblito y le contestaron unos niños – hay muchos arboles en el cerro, en las casas y en la escuela, pero hay mucha basura tirada y eso contamina el ambiente el aire la laguna y también los animales se enferman por la basura, las plantas se secan y la impresión de Marcos era que había mucha basura.

Cecilia Hernández Ramos, 6°

Marcos llegó a Callejón de la Calera y vio muchísima gente y les dijo – ¿aquí que hacen? – y una señora le dijo – Aquí juegan futbol y también entran a la escuela, oyen muchísima música y juegan maquinitas y mucha gente va al *pajarete*⁴⁴, viajan, van a cortar leña – y la señora le dijo –¿De dónde es usted?- y le dijo – de un ranchito muy lejano – y le dijo Marcos – ¿Me regala un vaso de agua? – y la señora gustosa le dijo – sí, pase, yo le doy – y Marcos gustoso dijo – uh! ¡Qué gente tan amable! nunca me quisiera ir de aquí nunca, nunca. Oye ¿cómo te llamas? – le dijo Marcos a la señora – Que gente tan amable.

Jesús Nicolás Castañeda Martínez, 5°

Marcos llegó al Callejón – hola niños cómo están – Muy bien – le dijeron y el dijo – ¿Cómo es aquí? – hay muchos casas, hay tres calles, hay escuela, conejos, hay laguna, hay tierras para sembrar papas, ejotes, chayotes, pepinos, maíz, avena y plantas como los *flamingos* y llegó contento al pueblo, muy contento que no había basura y estaba muy contento de llegar al pueblo. Como con el medio, siempre recorría caminos que habitan en el corazón y la mente. Como recientemente están dando las condiciones legales para experimentar con maíz, todos los días investigaba diferentes en partes del mundo, hace descubrimientos y ayuda a la gente a cuidar el medio ambiente.

Daniela Rodríguez Cortés 5°

Hay personas, trabajadores y animales, vacas, perros, gatos que tiraron la basura y vio el Callejón bien feo. Marcos llegó y vio que la laguna está bien bonita y había pescado, carpa, camarón, charales y vienen los borregones (pelícanos) y vivían felices y eran amables con los visitantes, con las personas y barcos, que ofrecen de comer. Y él dijo que ahorita irá, que porque estaba haciendo

⁴⁴ Bebida de leche recién ordeñada mezclada con chocolate en polvo, azúcar y licor de caña, que es muy común en la región. Ir al pajarete se le dice a la reunión que se hace en los establos en las mañanas o en las tardes a la hora de ordeñar a las vacas.

preguntas para saber cómo estuvo el Callejón de la Calera, y vino a ver la laguna a ver cómo era bonita y les dijo que si aquí tocaban música.

Alexis Uriel Figueroa García, 5°

Entonces Marcos dijo – ¡Guau! este pueblo tiene muchos niños y personas, también tiene muchos árboles, en sus corrales tiene animales – Entonces Marcos le pregunta a una señora – Oiga ¿por aquí hay algún cerro? – y la señora le contesta – sí y ¿para donde quería? si me puede decir – le dice la señora – ¡claro! queda para allá arriba – le dice Marcos gracias y Marcos sigue su camino. Se encuentra a un señor y le dice – ¿Hay aquí una plaza? – Le dice el señor que si – ¿Por dónde queda? – le dice – mire, siga derecho por esta calle – y Marcos le dice – ¿Cómo se llama esta calle? – Le dice el señor – Esta calle se llama Lázaro Cárdenas – oh! Gracias – dice Marcos y sigue su camino. Al llegar a la plaza se sienta a descansar entonces dice – Oh! aquí hay una laguna, la iré a ver – Miró a los niños jugando en la escuela y dijo – Que hermoso es este pueblo, hay lindas plantas, gente amable – dijo marcos, -de tanta alegría me dan ganas de cantar – y comenzó a cantar. Fue y conoció las tres calles, una señora muy amable lo miro con hambre y le dijo – Jovencito venga agarrar un taco – Marcos fue le agarro un taco y dijo – No me quiero ir de este pueblo toda la gente es muy amable – Marcos se hizo amigos, encontró un lugar en donde vivir y Marcos se alegró mucho.

Rosa Maribel Rodríguez Manzo, 5°

Marcos llego a Callejón de la Calera y le preguntó que había aquí a un niño, él le dijo que estaba muy bonito, que había una laguna, había mucha gente, pero le dijo que podía ayudar a pescar en el agua, Marcos le dijo que sí, pero después decidió quedarse aquí, Marcos le preguntó a una señora dónde estaba la plaza para ver la luna, él se preguntó qué hermosa esta luna ahora y empezó a cantar, después que empezó la noche Marcos se fue a su casa y le dio gracias a Dios por llegar con bien.

Melissa Romero López, 5°

Marcos llegó a Callejón de la Calera y vio que todo era muy tranquilo, pero que tenía un poquito de basura, pero no hay mucha basura por aquí. Y está la laguna a dónde pueden ir a pescar, yendo para el lado derecho hacia abajo. Para arriba esta el cerro, hay muchas vacas y puedes ir al pajarete. Hay muchos pesqueros y hay muchos lugares hermosos que puedes ir y a comer. Hay un lugar hermoso

por ahí, espero que te guste mucho, le dijo un niño. Allá abajo se juntan mucho para jugar futbol grandes y chicos y juegan de apuesta y juegan muy bien. Aquí espero que no te aburras como en los otros ranchitos que pasaste. Hay cosas y la laguna antes no se vio, antes estaba muy retirada y había las conchitas, estaba muchísimo mejor. Y el campo que estaba aquí nomas, ahora lo inundaron y cambiaron las porterías de aquel campo. Ahora lo hicieron hasta allá lejos, antes no tenía que caminar tanto como ahora, y la capilla no era así.

Christian Alejandro Martínez Buenrostro, 5°

Marcos luego miro el pueblito y quedo muy sorprendido -que pueblo tan lindo, aunque tiene unas cosas feas, tiene unos árboles muy bonitos, su gente es muy humilde por muy enojones que sean, tiene un lago muy bonito, el paisaje muy bonito, la plaza, la escuela, y dijo hasta aquí puedo cantar con un amigo que me encuentre, les preguntare a unos jóvenes, de pronto olí un olor muy feo – ¿Qué es esto? ¡Guacala! el drenaje, huesos, ¡que feo! Aunque sea muy bonito el rancho tiene unas cosas mal, tiene mucha basura tirada, la escuela y la plaza están muy sucias, bueno aunque sus casas si están muy limpias, -bueno le preguntare a esta señora como era antes el Callejón de la Calera, bueno me dijo que era bonito que no tenia animales diferentes pero si eran muchos me dijo que antes iban a la montaña a la leña y ahorita ya la están dejando, pelean porque no quieren ir lejos. Este rancho si me gusta creo que aquí me voy a quedar y así Marcos se quedo en el Callejón de la Calera.

Josue Figueroa Martínez 6°

Marcos encontró muchos árboles, muchos animales por ejemplo: árboles con fruta, animales vacas caballos conejos culebras, después Marcos se fue para el campo y dijo ¡Oh! Qué hermoso es aquí, después vio todo y comió fruta, pescado, comió de todo, convivía con la gente y después de eso dijo: -me quedare aquí por unos cuantos meses y al otro día, Marcos se fue a pescar con los niños del Callejón de la Calera y llovió y se baño en el arrollo después quedo empapado de tanta agua que había. Luego se fue a la escuela y halló muchos libros de todo y dijo -¡oh! Esto es fantástico y dijo hay que hacer una obra de teatro y después le ayudaron los caravaneros y vio las casas de campaña y dijo -¡oh! Que hermoso! yo me quiero quedar a dormir y en la noche mirar la luna y las estrellas después pasaron los días de quedarse y dijo ¡oh! Ya me tengo que ir, esto es triste ¡Adiós!

Mariana Gudiño Toro , 6°

❖ CUENTOS DE PALO ALTO GRUPOS DE 3º y 4º

Cuando llego a Palo Alto vio muchos árboles y se sorprendió y dijo -¡qué bonito este pueblo! Y vio muchos árboles y mucha gente, ¡qué hermoso! , -dijo él y dijo una señora -Si joven este pueblo está muy bonito, -si señora este pueblo esta precioso, --Si joven,-si hay tiendas, voy por un refresco, si Wuau! Nunca había visto un pueblo tan hermoso y dijo el joven -¿cómo se llama este pueblo? -se llama Palo Alto joven, - Señora no sabía cómo se llamaba este pueblo, disculpe señora, no la quise molestar y él se fue cantando ¡¡¡Olairaleila larai cucu!, - y dijo una señora -¿cómo se llama?, - yo me llamo Marcos.

Silvia Maribel Santos, 8 años

Vio muchos árboles y también una escuela, vio la laguna pero dijo que fea agua tiene mucha basura y vio que la gente era buena, vio un campo y vio pasar una señora y los niños en la escuela estaban jugando y recorrió todo el pueblo y dijo -este lugar es mas diferente a todos los lugares que fuí, las personas le dijeron – oye, joven de dónde vienes? de Colorado y así acaban las aventuras del muchacho, dijo -al fin en conocí un lugar muy bueno para quedarme y después irme a otro lugar y dijo: - tengo hambre Voy a comprar algo que comer. Fin

Yaneli Rodriguez

Y cuando llego vio muchos árboles y gente muy buena que le ayudaba le daba de comer en su casa y le daba todo lo que quería de su casa de los humanos, le sirvieron pescado muy bueno y un vaso de agua de piña y un refresco muy helado lo compro la gente, le costó muy caro solo 12 pesos y le canto una canción – ola iruria cucu – y se la canto con mucho cariño se la canta Marcos y de repente se encontró a su familia y le dio un abrazo.

María Guadalupe Rivas García, 9 años

Vio muchos árboles y de pronto se sorprendió y dijo que bonito este pueblo y vio muchos árboles y mucha gente, que hermoso dijo él y vio muchas casas con señoras y dijo-este pueblo está muy bonito- y muchas tiendas y vio una señora y le pregunto – oiga señora como se llama aquí- se llama Palo Alto- o qué bonito nombre yo no sabía cómo se llamaba este pueblito.- pase a mi casa, tenga un vaso de agua-yo creo que viene hambriento, tenga comida –que amable es usted.

Rosa Estefanía Ordaz, 9 años

Vio muchos árboles, toda la gente fue amable, hizo muchos amigos, vio pájaros cantando, él iba a la escuela todos los días, después de tanto tiempo en Palo alto hizo una familia, consiguió un trabajo, después él sembró muchos árboles y tenía un palo tan bonito y él seguía cantando tan hermoso como antes, él seguía trabajando, llevo toda su familia a comer a la laguna, él era un gran jugador de futbol y después él fue un entrenador, él se acordó de su maravillosa infancia, él hizo un viaje como de su infancia y casi la paso igual.

Alfredo Palo alto

Vio muchos árboles y también vio muchas personas y siguió caminando y los niños eran muy peleoneros y toco la puerta y salió una señora y le dijo marcos-me puede dar un vaso de agua-y dijo-claro que si.- salió y fue a jugar con los niños y lo trataban mal y se fue a otra casa triste y canto.

José de Jesús

Vio muchos árboles, lo trataron bien, miro mucho árboles en el cerro, los niños eran buenos y las personas y encontró muchos animales, conoció mucha gente y le dijeron que si quería agua y comida, conoció muchas casas, también la laguna y dijo-está muy bonito Palo Alto y conoció el templo la plaza y a mi abuelita.

Mirtha, 12 años

Vio unos animales y una abuela y también encontró una casa y Marcos fue a Palo Alto allí conoció una abuela y fue a otro pueblo que eligió ella y se fue al otro pueblo que se llama Palo Alto y le gusto ese pueblo. Fin

David

Llego a Palo Alto y dijo - ¡guau! que padre, nunca había visto algo así, que chido está y los niños lo llevaron a sus casas y le dijeron-buenos días , -aquí la gente es muy amable, dijo Marcos.

Fernanda, 9 años

Los árboles están chulos y llego Marcos con todos, jugo y comimos y llegaron los señores y dijeron- que si gusta sentarse para que se tome una taza- , llovió y dijo aquí quiero jugar.

Heisi, 8 años

❖ CUENTOS DE COJUMATLÁN GRUPO DE 4º

Así Marcos contento de que en Cojumatlán lo recibieron bien, muy feliz que quería conocer el pueblo y quería conocer a todos los habitantes de Cojumatlán y jugar con todos los niños felices de conocer a Marcos, fue a conocer varios amigos y amigas y sus amigos lo ayudaron a encontrar una casa donde pueda vivir, lo invitaron a su casa a que conociera a sus papas y a Marcos le preguntaron -¿cómo te llamas? , - yo soy Carlos y tú eres el amigo de mi hijo de que tanto me ha ayudado, sale de la casa de su amigo muy feliz y se va a su casa.

Emanuel Cervantes Ordaz, 10 años

Se encontró con unos niños que lo saludaron y le ofrecieron agua y comida, y lo llevaron a sus casa y compró su propia casa y en la mañana recorrió las calles y se encontró con un señor en una moto y lo llevo a recorrer todo el pueblo y lo llevo al campo de rápido a jugar y luego al de pasto y después lo llevaron a la laguna de Chapala y luego se fue a su casa se baño y se durmió.

Carlos, 13 años

A Marcos lo trataban bien y lo respetaban y le ofrecían agua y comida y compró una casa para dormir y cuando despierta va a recorrer las calles y ayudaba al país y ayudaba a las plantas y los árboles

David, 9 años

Y así Marcos llegó a Cojumatlán pensó -qué bonito será aquí, y dijo que bonito es Cojumatlán y dijo -Hay mucha gente amable, y le dijo a los niños -¡qué bonitos son ustedes!, -tu igual ¿podemos ser amigos?, le dijeron los niños, y Marcos les dijo -bueno amigos está muy bien. Y después Marcos les dijo: -yo vengo de un país muy lejano, y los niños por fin se hicieron amigos de Marcos.

Abel Anaya Silva, 10 años

Marcos cuando llego al pueblo vio una iglesia muy bonita, conoció a muchos amigos, este pueblo está muy bonito, se divirtió mucho entonces le dio un poco hambre, pero había muchísimos desperdicios y ya no le dio hambre y regreso con sus amigos a divertirse mucho se les hizo un poco tarde todos sus amigos se despidieron - Adiós Marcos me dio mucho gusto conocerte, él ya no sabía dónde dormirse, porque aquí no es un pueblo para dormir voy a pedir un poco de agua para no tener mucha sed.

Juan Manuel Avals Padilla, 10 años

Y lo trataron bien y vio muchas cosas y casas entonces el dijo que se quedara en Cojumatlán, porque le daba tiempo y la gente era muy amable. Y los niños dijeron que de donde venía y él dijo que no sabía y le dijeron que se podría quedar en su casa – porque mi casa es tuya y cómo te llamas, -me llamo Marcos y está muy bonito Cojumatlán, no sabe donde hay una casa que rente. –Si quiere le rento mi casa, no es muy grande pero es humilde.

Berenice Manzo Díaz , 10 años

Y así Marcos llego a Cojumatlán y dijo: ¡ay! que bonito pueblo y encontró a mucha gente amable y dijo: -haber como me reciben aquí y Marcos ansioso de ver tanta gente amable muy ansioso de saludarlos corrió y dijo a los niños: - yo vengo desde un país muy lejano y fue a recorrer todo el pueblo y se encontró a con el templo y dijo: ¡ay! qué bonito templo ansioso quiso meterse a descubrirlo y allí se encontró una amiga muy amable, se fueron conociendo mas y mas y así Marcos trabajo de pescador y la amiga que encontró , como toda la gente, era muy amable y así lo invito a vivir a su casa y Marcos muy entusiasmado se presento a la casa nueva ,en esa casa lo trataban muy bien y Marcos se enamoró de la chica y Marcos y ella vivieron felices para siempre.

Luis Angel Mujica Manzo, 10 años

Cuando llego Marcos a Cojumatlán vio muy limpio y gente muy amable lo recibieron muy bien y vio niños muy limpios y las calles muy limpias no como los otros pueblos tan sucios y los cerros muy verdes allí no los mochaban y no se veía el cerro seco y las personas lo trataban muy bien y los niños los trataron muy amable y fue a una escuela y les conto a los niños todas sus aventuras y les conto que visito muchos pueblos y esos pueblos eran tan sucios que un pueblo no se podía caminar de

tanta basura y otro pueblo estaba lleno de tierra que al retirarla no se veían las casas de colores se veían amarillas de tanta tierra, de allí se dirigió a Cojumatlán.

Jorge Eduardo Avalos Reyes, 13 años

❖ CUENTOS DE SAN ISIDRO GRUPO DE 4º

Marcos entró en San Isidro y vio muchos niños corriendo y todos los niños se emocionaron hasta se quedaron con la boca abierta porque nunca habían visto a este señor y los niños recibieron a Marcos con mucho gusto y dijo Marcos -aquí si me van a recibir con mucho gusto, vio pinos, barrancas a lo lejos y dijo que bonito pueblo, hubiera venido primero aquí y dijo yo quiero quedarme aquí, voy a ver como es la gente y vio que la gente era muy amable y vio una muchacha muy bonita y dijo creo que me voy a quedar aquí, y siguió a donde iba la muchacha muy bonita y la siguió y la siguió y Marcos le dijo -quieres ser mi novia y dijo Isabel- si acepto y luego, luego acepto y se casaron y tuvieron hijos y crecieron y fueron viejitos y los hijos se casaron y tuvieron hijos y se quedaron en San Isidro. Fin.

Dulce Jazmín Baldovinos

Cuando Marcos veía en San Isidro que toda la gente era amable con él, empezó a cantar su canción favorita, así fue como Marcos hizo muchos amigos, así siguió a las personas a resolver muchos problemas, también los niños lo trataban bien. Marcos siguió haciendo muchos amigos: niños, mamas, papás, abuelos y cada vez sus amigos se iban haciendo más y más amigos les enseñó muchas cosas, a cantar, a pescar, a bailar, a sembrar, a cosechar a plantar frijol y vivió muy feliz por siempre.

Eduardo de Jesús Álvarez Silva

Marcos llegó a un rancho que lo respetaron mucho y se encontró amigos, árboles, casas, agua, comida y había animales, flores, escuelas y muchas tiendas, hay lagos, había cercas y muchas presas, mucho pasto, montañas, un sol, una luna y muchas cosas que le pareció que le gusto mucho este rancho y lo querían mucho todos. Es el final. Encontró a sus papas y vivió feliz.

Paola Joselín Silva Silva

Vio árboles, las personas le tenían respeto, vio animales muchos muchos animales pensó Marcos – Mmmm, aquí si me están tratando bien, vio una presa, vio muchas flores, vio la escuela vio que los niños y personas lo trataban bien, vio muchos niños jugando, vio muchas casas, una capilla, se pregunto aquí si me va a gustar empezó, a recorrer el rancho desde abajo vio dos tiendas, la plaza arriba, otra tienda, un kínder, un cerro, fue a sembrar conoció a una viejita, vio una casa a la derecha y muchas casas a la izquierda y se fue a pescar y vivió muy feliz.

Alberto Alcázar Silva

El señor se llamaba Marcos y fue a un rancho para ver si en ese rancho no había personas tan enojonas, también el señor quería ayudar a plantar árboles y la señora lo corrió le dijo:- Vayase Y Marcos se fue desconsolado porque la señora no aceptó su ayuda y miro un rancho que se llamaba San Isidro y llegó y dijo serán tan enojones como la señora que me corrió de su casa y llego a San Isidro para ver si las señoras querían que Marcos les ayudara a poner muchos árboles para que las montañas no se vieran pelonas.

Karla Anahí Álvarez Vázquez

Vio mucha gente bien amables y dijo Marcos sabia que encontraría un pueblo con mucha gente amable y los niños bien amables hasta lo invitaron a cenar a sus casas no como aquellos que le tiraban piedras y no lo invitaron a comer y la gente le decía -pase pase, como si fuera su casa, quiere un vaso de agua, dijo Marcos,- si por favor, dijeron -de ¿dónde eres tú? -de lejos, - y ¿tú tienes papas?, -no porque se me murieron mis papas, no me quiero acordar de mis papas, no me acuerdes, no me acuerdes, por favor, por favor, por favor no me acuerdes de ellos y se fue de San Isidro y se acabo.

Ricardo Sebastián Valdovinos Cornejo

Fin