

2007B-2009A

207755198

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de Ciencias Biológicas Y Agropecuarias
División de Ciencias Biológicas y Ambientales
Departamento de Ciencias Ambientales

Maestría en Educación Ambiental



**ESCUELA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN DIÁLOGO
-El caso de SIGNOS, secundaria y bachillerato-**

Tesis que para obtener el título de maestro en
educación ambiental

PRESENTA

MARÍA ELVIRA FORS FERRO

Director de tesis:

M. C. Juan Carlos Torres Velasco

Las Agujas, Zapopan, Jalisco, Mayo de 2010

AGRADECIMIENTOS

Dar las gracias pone al ser humano ante la conciencia de su necesidad. A quienes agradezco aquí, he necesitado en mi vida y, por ende, en la realización de este trabajo. Desde ese lugar profundo desde donde mi gratitud surge y me muestra lo necesarios que han sido para mí, agradezco...

A los profesores de la Maestría en Educación Ambiental, quienes me acompañaron en esta travesía y me acercaron a tan buenas lecturas.

A mis compañeros de la Maestría en Educación Ambiental, en especial a Dennis, Flor y Rocío, por su cercanía durante estos tres años.

A Rosa María Romero, por sus enseñanzas y por haber aceptado acompañarme de manera tan especial en el final de este proceso.

A mi director de tesis, Juan Carlos Torres, por haberme permitido ver, más allá de mi mirada acostumbrada, lo especial que es SIGNOS.

A Elba Castro, Javier Reyes y Víctor Bedoy, por su cercanía durante todo el proceso, sus revisiones tan respetuosas y atinadas; por ser ejemplos para mí de lo que es ser un verdadero educador ambiental.

A los alumnos de SIGNOS, sobre todo porque muchos me permitieron descubrir la riqueza del trabajo en común entre adolescentes y adultos.

A los maestros de SIGNOS, por seguir trabajando en un espacio que, más allá de una escuela, es la posibilidad de construir en común, un mundo mejor.

A las maestras que quisieron compartir conmigo una parte de este trabajo al revisar los principios de SIGNOS y dialogar sobre ellos: Isabel de la Peña, Guadalupe Pérez Verdía, Paulina Ascencio, Mónica González, Analí Escobar y Lorenza Petersen. Por su trabajo, sus reflexiones y ese día tan inolvidable que pasamos hablando sobre SIGNOS y recorriendo su historia.

A los queridos exalumnos de SIGNOS que aportaron tanto para este trabajo: Mariana Briseño, Marijó Coppel, Marinés de la Peña, Karen de Luna, Analí Escobar, Diego Escobar, Mariana Escobar, Aileen Kent, Ana Paula García, Pastora Gómez, Sebastián Gómez, Eduardo Gutiérrez, Eugenio Mancera, Daniel Martínez, Juan Ornelas, Alejandra Ruiz e Inés Velasco.

En especial a Isa y a Lupe, por todos estos años de lucha, de amor por SIGNOS y de saber que están ahí.

A mi maestro, Raúl Páramo Ortega, porque mis convicciones y mis ideas se encuentran entreveradas con tantas enseñanzas suyas.

A mis padres, sobre todo por haberme permitido construir mi camino.

A mis queridos nietos Darío, Julián y el que está por llegar... porque ellos, al ensanchar el horizonte del futuro, fueron y son la principal causa de mi interés por la educación ambiental.

A Karen, Erik y Alex, hijos que me siguen confirmando el valor de la pasión por un trabajo. Por haber sido mi motor afectivo para iniciar SIGNOS, por sus aportaciones concretas y por la riqueza que ha sido para mí su mirada desde la distancia, una que no ha dejado de ser cercana, sensible, crítica y amorosa.

Sobre todo, a Rubén, por ser la roca firme que me ha sostenido durante todos estos años; por su fidelidad, su confianza y su amor.

ÍNDICE

Resumen.....	i
Introducción.....	ii

CAPÍTULO I ESCUELAS SIN RUMBO

1.1 Escuela tradicional y escuela nueva: parteaguas	1
1.2 Fin del parteaguas: la escuela empresa	4
1.2.1 La reducción de la cultura a competencias básicas	6
1.2.2 La reducción del conocimiento a factor de producción	7
1.2.3 La reducción del lenguaje a instrumento utilitario	8
1.2.4 La reducción del alumno a consumidor y producto	9
1.2.5 La reducción del profesor a gerente-empleado	11
1.3 La emergencia de la educación ambiental en la escuela.....	12
1.4 Vacío de diálogo entre la escuela y la educación ambiental	14
1.5 El proyecto pedagógico como orientador en las escuelas	16

CAPÍTULO II EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE SIGNOS Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

2.1 Una pedagogía en construcción	19
2.2 Los alumnos, la escuela y la función cultural del adolescente	21

2.3 Los referentes teóricos del proyecto pedagógico de SIGNOS	25
2.3.1 La teoría de la evolución	25
2.3.2 La teoría psicoanalítica	29
2.3.3 La teoría genética	34
2.3.4. La teoría crítica	40
2.4. Más allá del <i>curriculum</i> : la jornada de trabajo	44
2.4.1 Llegar a SIGNOS	47
2.4.2 Los talleres de investigación	48
2.4.2.1 El taller de ciencia y tecnología	51
2.4.2.2 El taller de historiadores	53
2.4.2.3 El taller de cultura mexicana	55
2.4.2.4 El taller de naturalistas	57
2.4.2.5 Otras observaciones de los talleres de investigación ..	59
2.4.3 El trabajo personal	60
2.4.3.1 Otras actividades durante períodos de trabajo personal.	64
2.4.4 El trabajo en común	66
2.4.5 Los talleres de arte	67
2.4.6 Los grupos de coordinación	69
2.4.7 Las cooperativas	72
2.5 La educación ambiental: un encuentro afortunado y esperanzador....	74

CAPÍTULO III

UN ESTUDIO EN SIGNOS

3.1. Estudio de caso en SIGNOS	79
--------------------------------------	----

3.1.1 Fuentes de información	81
3.1.1.1 Revistas de SIGNOS	82
3.1.1.2 Reinscripciones alumnos	82
3.1.1.3 Escritos graduación alumnos secundaria	82
3.1.1.4 Escritos graduación alumnos bachillerato	83
3.1.1.5 Historias escolares	83
3.1.1.6 Guías de trabajo	83
3.1.1.7 Encuestas exalumnos	84
3.1.1.8 Encuestas maestros	84
3.1.1.9 Conversación con maestros	85
3.2. Los principios que sustentan la labor educativa en SIGNOS.....	85
Principio 1: Origen común de los seres vivos	86
Principio 2: Todo es historia	88
Principio 3: Afiliación con las demás formas de vida	90
Principio 4: Responsabilidad sobre los ecosistemas	92
Principio 5: Importancia de los ritos tradicionales	95
Principio 6: Maduración biológica: de la familia a la cultura	97
Principio 7: La importancia del inconsciente	100
Principio 8: La sublimación de pulsiones sexuales y agresivas.....	103
Principio 9: El reconocimiento de la ambivalencia humana	105
Principio 10: Función básica del educador: <i>yo auxiliar</i>	108
Principio 11: El <i>yo-nosotros</i>	110
Principio 12: Adolescencia e identidad	112
Principio 13: El conocimiento: necesidad de todo lo viviente	116
Principio 14: Conocimiento: acción sobre la realidad	117
Principio 15: Interés: punto de partida del conocimiento	120
Principio 16: El carácter secuencial de la inteligencia	122

Principio 17: El desarrollo intelectual: objetivo del aprendizaje	124
Principio 18: La construcción conjunta del conocimiento	128
Principio 19: Ser social y trabajo comunitario	130
Principio 20: La riqueza de la diversidad	133
Principio 21: La necesidad de una base teórica sólida	136
Principio 22: El trabajo creador	140
Principio 23: Crítica a la reproducción de la lógica del capital	142
Principio 24: La adolescencia como adaptación cultural	146
3.3 Los alumnos confrontan a SIGNOS	150
3.4 Los principios de la educación ambiental para la escuela	155
Principio 1: Transformar el modelo escolar	157
Principio 2: Propiciar valores dimensión ambiental	161
Principio 3: Promover la visión integral del mundo	163
Principio 4: Favorecer el trabajo colectivo	164
Principio 5: Cuestionar los discursos ambientales internacionales.	166
Principio 6: Educar a favor del pensamiento complejo	168
Principio 7: Enriquecer el concepto de medio ambiente	170
Principio 8: Resignificar relación ser humano-naturaleza	172
Principio 9: Reconocer responsabilidad sobre ecosistemas	173
Principio 10: Construir un nuevo concepto de consumo	175
Principio 11: Reconsideración de la problemática ambiental.....	177
Principio 12: Abrir la escuela a la historia ambiental.....	178
Principio 13: Recuperar la sensibilidad y el goce	179
Principio 14: Rescatar la pasión, la esperanza y la utopía	180
Principio 15: Reestructurar las relaciones sociales	182
Principio 16: Restaurar vínculo con los cogéneros	183

Principio 17: Incluir el arte en el ámbito escolar	184
Principio 18: Alimentar construcción común de la ética ambiental.	185
Principio 19: Reformular el concepto de educación	187
Principio 20: Incluir dimensión política en el quehacer escolar	188
Principio 21: Educar desde el saber ambiental	190
Principio 22: Cuestionar el concepto dominante de ciencia	191
Principio 23: Impulsar la visión crítica de las nuevas tecnologías..	193
Principio 24: Construir una pedagogía ambiental	195

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados de la investigación realizada.....	197
Conclusiones	198

BIBLIOGRAFÍA.....	205
--------------------------	------------

ANEXO 1: Fuentes del Archivo SIGNOS MEF 2010.....	213
--	------------

Resumen

El movimiento educativo llamado *escuela nueva* inició un parteaguas en el campo de la educación formal al proponer otro camino que el que hasta el momento había seguido el campo de la educación: la escuela tradicional.

La escuela nueva es amenazada en la actualidad por la *escuela empresa*, una que busca la reducción de la realidad y la homogeneización de los valores. Esta es una de las razones por las cuales la forma en que la educación ambiental (EA) se aborda en las escuelas carece –por lo general– del sentido y complejidad necesarios para lograr los objetivos que la última ha señalado. Así, las escuelas incluyen en sus planes de estudio un modelo de EA que no coincide con los fines que caracterizan a las principales corrientes teóricas de la EA latinoamericana.

El modelo de desarrollo dominante se cuele en las escuelas muy a menudo de manera inconsciente o sutil; a las instituciones se les dificulta detectarlo pues no cuentan, la mayoría de ellas, con un proyecto pedagógico sólido que haya sido generado por las mismas personas que están al frente de la escuela, es decir, que no haya sido impuesto.

Se observa, por ende, un vacío de diálogo entre las escuelas y la EA al carecer éstas de la plataforma (proyecto pedagógico orientador) necesaria para que dicho diálogo se lleve a cabo, lo que resulta no sólo en la incapacidad de las escuelas en asimilar los contenidos de la EA, sino en una insuficiencia notoria de aportaciones *desde* la escuela a la EA.

Esta investigación se llevó a cabo en SIGNOS, secundaria y bachillerato, con el fin de conocer la posibilidad que tiene esta escuela de establecer una relación profunda con los principios de la EA y vincularse a la misma a favor de sus objetivos. El trabajo permitió conocer los referentes teóricos que sostienen la práctica educativa en SIGNOS: teoría de la evolución, teoría genética (epistemología y psicología genéticas), teoría psicoanalítica y teoría crítica. Presenta, además, una descripción de la práctica educativa de la escuela a la que SIGNOS llama, *jornada de trabajo*. Ambas conforman el proyecto pedagógico de SIGNOS.

Éste se ha sintetizado en 24 principios que fueron los ejes que orientaron la investigación. A través de la revisión de documentos y las entrevistas realizadas se constató que en SIGNOS la teoría se refleja lo suficiente en la práctica; sin embargo, hace falta que los maestros se apropien más del proyecto pedagógico para que la práctica pueda ser más fecunda.

A su vez en este trabajo se proponen 24 principios de la EA para la escuela que se elaboraron principalmente desde las ideas de algunos teóricos de la EA latinoamericana. Las coincidencias encontradas entre estos principios y los del proyecto pedagógico de SIGNOS dan cuenta de la posibilidad que tiene esta escuela para dialogar con la EA en dos sentidos: al incluir en su proyecto pedagógico las aportaciones de la EA de manera coherente y significativa, y al posibilitar la realización de un diálogo continuo entre los dos campos desde el cual las reflexiones y el trabajo en común puedan llevarse a cabo.

Introducción

Este trabajo surge en gran medida por la necesidad de escribir sobre SIGNOS después de 23 años de trabajo en esta escuela y por lo que la educación ambiental (EA) ha hecho y podrá seguir provocando en una escuela como ésta.

Realicé la investigación desde un abordaje cualitativo; los objetivos que me proponía me llevaron a ello. Es un estudio de caso que dadas las circunstancias especiales de esta investigación, requirió de una gran dosis de participación de otros miembros de la escuela.

El que yo sea la fundadora de SIGNOS y haya estado al frente de la escuela a lo largo de estos años, pone en tela de juicio la posibilidad de ser la persona indicada para la realización de esta investigación. Sin embargo, decidí correr el riesgo tomando las precauciones que consideré necesarias y las que me sugirieron algunas personas cercanas.

Puesto que soy psicoanalista además de pedagoga, consideré que podría lograr una suficiente distancia interior con SIGNOS que me permitiera detectar cualquier tipo de contaminación que afectara la investigación. El ejercicio continuo del análisis de la contratransferencia durante las sesiones de psicoanálisis me ha permitido conocer lo que significa -en cierta medida- ponerme lo suficiente entre paréntesis para escuchar y descubrir más allá de mí, pero paradójicamente en íntimo contacto conmigo misma, con mi inconsciente, como sugiere el psicoanálisis. Gracias a este trabajo interior puede una persona -como lo he intentado hacer en este trabajo- detectar aquello de su inconsciente que está distorsionando lo que se encuentra en el mundo exterior, en este caso sería la investigación sobre SIGNOS que me llevó a responder las preguntas planteadas en este trabajo.

Sin embargo, como no es conveniente ni aceptable que un psicoanalista trabaje con un hijo o hija en un psicoanálisis, dudé de la posibilidad de hacer un análisis (no psicoanálisis) del trabajo realizado en SIGNOS hasta el momento con los fines propuestos para esta investigación; la duda se fue disipando al pensar que serán muchos más los que sigan escribiendo sobre esta escuela; ellos mismos podrán rectificar, cuestionar y enriquecer este trabajo.

SIGNOS está tan integrado en mi vida que en ocasiones me es difícil distinguir los límites entre ambos; pero SIGNOS es mucho más, es un sujeto social del cual, por supuesto, formo parte. Cuando un trabajo resulta tan apasionante como ha sido para mí el que hemos realizado en SIGNOS, no puede uno más que esperar que la vida quede trenzada con él. El amor es ciego, pero también es vidente. Espero que la segunda característica haya prevalecido en este trabajo.

Dada mi conciencia de que SIGNOS ha sido construido por tantos durante tanto tiempo es que he decidido escribir en tercera persona del plural; durante la historia de SIGNOS, siempre lo he hecho así. En cada palabra que redacto sobre SIGNOS están otros incluidos que me confieren en ese momento la capacidad de escribir lo que escribo. Usar para este trabajo la primera persona del singular sería una falacia; hacerlo en tercera persona del plural da cuenta de la forma cómo SIGNOS se ha construido y de la urgente necesidad que tiene de seguir evolucionando en este sentido.

Me acerqué a la EA por simple intuición, no porque creyera en ese momento (hace casi cuatro años) que el resultado del encuentro iba a ser

tan afortunado y esperanzador como ahora lo vislumbro. Mis expectativas fueron superadas con creces. No sólo se abrió para mí la posibilidad de conocer la vertiente latinoamericana de la EA que me ha significado tanto, sino que pude sentarme a escribir sobre SIGNOS con esa nuevo tinte en la mirada que la EA me ha proporcionado.

Bastante pronto me di cuenta que lo que yo creía que se hacía en SIGNOS de EA, poco tenía que ver con ella. Sin embargo, el proyecto pedagógico en sí mismo tenía mucho más de EA de lo que jamás hubiera pensado. Fue entonces cuando me di a la tarea de sistematizar en lo posible el proyecto pedagógico de SIGNOS y buscar las coincidencias entre éste y la EA. Al comprobar que eran suficientes, pasé a considerar que sólo mediante esta plataforma que es el proyecto pedagógico -o cualquier otro nombre que se le quiera dar a las ideas y convicciones que sostienen la labor educativa en una escuela- es que se puede educar ambientalmente.

El problema que encontré después y del que parto en esta investigación, fue el constatar que muy pocas escuelas cuentan con un proyecto pedagógico orientador que se convierta en práctica de manera cotidiana. Por esta razón consideré que muchas escuelas nuevas -en donde SIGNOS quedó insertado desde sus orígenes- quedaron atrapadas en la vorágine de lo que he llamado la *escuela empresa*. Sin ideas claras y convicciones con las cuales confrontar las incesantes invitaciones que el Mercado hace a las escuelas de manera cotidiana, éstas han ido cediendo sus espacios a la forma reducida en que el sistema de desarrollo dominante busca que vivamos -personas e instituciones- para poder seguir ejerciendo su poder y multiplicando sus ganancias.

En el capítulo I intento responder a esta pregunta: ¿Cómo lograr un diálogo fecundo entre la escuela empresa y la EA, si la primera busca exactamente lo que la segunda urge transformar, el modelo de desarrollo capitalista?

Después de dejar sentado en el primer capítulo este problema, dediqué el segundo a describir los referentes teóricos de SIGNOS y la puesta en práctica de los mismos en lo que la escuela ha llamado *la jornada de trabajo*. Además de las intenciones explícitas expresadas en las preguntas de la investigación, buscaba mostrar lo que un proyecto pedagógico orientador puede ofrecer a una escuela y a la vinculación de ésta con la EA.

Esta descripción resultó ser la base teórica desde la cual se podría realizar la investigación en SIGNOS. Puesto que el estudio de caso requiere de una amplia diversidad de fuentes de información -cosa que también era requerida porque yo hacía la investigación- me di a la tarea de diseñar las técnicas que me podrían proporcionar algún tipo de respuesta a la pregunta general de mi investigación: ¿Cuenta SIGNOS con la plataforma necesaria para entrar en diálogo con la EA?

Para esto fue necesario hacer una síntesis de lo trabajado y escrito por los maestros de SIGNOS; con esto inicié el capítulo III del trabajo. La síntesis de la teoría resultó en 24 principios orientadores, seis para cada una de las teorías a las que SIGNOS se apegó y de las cuales se ha alimentado para construir su pedagogía: teoría de la evolución, teoría psicoanalítica, teoría genética y teoría crítica.

Con los 24 principios en la mano, me dediqué a revisar los ocho grupos de documentos que elegí para hacer la investigación: revistas de SIGNOS, textos de las reinscripciones de alumnos, textos de graduación de 3º de secundaria y 6º semestre de bachillerato, historias escolares (anuario) y las guías de trabajo del primer semestre de este año escolar. Enriquecí esta información con una encuesta que realicé a 19 exalumnos y otra a los maestros de SIGNOS.

Mientras revisaba los documentos, señalé los fragmentos en los cuales detectaba un ejemplo de la forma cómo en SIGNOS se concretizan en la práctica estos principios. Los documentos en los cuales señalé los principios quedarán archivados en la biblioteca del centro de investigación de SIGNOS. Ésta cuenta con un cubículo en el cual se han reunido los documentos que guarda la escuela.

Hice después una tabla para cada uno de los principios y registré en el orden arriba señalado los fragmentos encontrados. A cada uno le adjudiqué un número. Fue una labor minuciosa y al concluirla -al tener los fragmentos de cada principio- los analicé y elegí los más ilustrativos para incluir en el cuerpo de la tesis.

Continué, en el capítulo III, con la descripción de los 24 principios de SIGNOS y los ejemplifiqué con algunas de las muestras encontradas en la revisión de los documentos. Al final de cada uno de los principios sitúo de alguna manera a SIGNOS ante él y hago algunas sugerencias. Fue en esta parte del trabajo donde supe -sin negar la incertidumbre que me suele acompañar- que había sido bueno correr este riesgo de investigar sobre SIGNOS, pues es tanta la historia que guardo, la visión general de la evolución de SIGNOS, que pude hacer una interpretación más profunda que si hubiera hecho esta investigación en otra escuela.

Llegó después el momento (también en el capítulo III) de deducir los principios de la EA para la escuela. Elegí ensayos -casi todos de educadores ambientales latinoamericanos- que consideré significativos para la tarea que emprendía. Conformé ciertos 'racimos' con las ideas que obtenía de las lecturas y con éstos organicé los principios de la EA para la escuela en cuatro ejes, es decir, necesidades apremiantes de atender en una escuela: transformación del modelo civilizatorio, resignificación de la relación ser humano-naturaleza, la reerotización de las relaciones y la reformulación de la teoría y la práctica pedagógicas. Conté para esto con el apoyo de algunos de mis profesores quienes me hicieron señalamientos muy valiosos.

Al describir estos principios, decidí plantear el problema que cada uno abordaba, señalar la propuesta que hace la EA a través de ellos e hice, al final, algunas sugerencias para las escuelas. Considero necesario trabajar más sobre estos principios, ni el tiempo ni el espacio me permitieron dedicarles lo que hubiera querido y quedan aquí para retomarlos en cuanto sea posible. Como afirmo en el trabajo, no son los únicos, ni los definitivos, es un primer intento que espero se siga enriqueciendo.

Contar también con los principios de la EA para la escuela me permitió compararlos con los de SIGNOS y detectar que aunque en el proyecto pedagógico de SIGNOS algunos están ausentes o no se les ha dado la importancia que requieren, son suficientes las coincidencias encontradas para que SIGNOS asimile y haga suya la propuesta de la EA.

El capítulo IV, en donde expongo los resultados y las conclusiones de esta investigación, da cuenta de esto.

Unas palabras sobre SIGNOS antes de concluir esta introducción. En muchas ocasiones se nos ha preguntado qué tiene SIGNOS de especial, en dónde se encuentra su diferencia si la comparamos con otras escuelas de educación secundaria y bachillerato. Intentaremos una síntesis breve de algo tan complejo. Ésta tiene que ver con tres características que consideramos distintivas de la escuela.

A SIGNOS lo caracteriza el hecho de ser una escuela para adolescentes, una que ha podido hasta el momento serlo gracias a la estructura y la organización que le ha permitido contener -en lo posible y nunca todo lo que quisiera- el proceso adolescente. Esto implica una estructura sólida pero flexible, una que no se sienta amenazada ante las continuas y apasionadas intervenciones, críticas y aportaciones de los alumnos; una, en fin, que tome en serio lo que ellos tienen que decir y no ceje en mantenerse dentro del movimiento propio de la vida; los adolescentes facilitan esta posibilidad.

SIGNOS además es una escuela que cuenta con un proyecto pedagógico orientador, conformado por la síntesis de algunas de las aportaciones de la teoría de la evolución, teoría psicoanalítica, teoría genética y teoría crítica. La complejidad de las mismas en el momento en que se encuentran unas ideas con otras, resulta sorprendentemente valiosa para una escuela que trabaja con adolescentes. El hecho en sí de sostener ese continuo vaivén entre teoría y práctica es especial en SIGNOS.

La tercera característica -el 'secreto de SIGNOS' lo han llamado algunos- es la estructura socioeconómica de la escuela. SIGNOS no es una escuela pública, pero tampoco puede considerarse una privada; no está a cargo del Estado, ni de una congregación religiosa, ni de una asociación civil de padres de familia, ni de personas que incursionan en el campo de la educación formal; mucho menos es una empresa que busca mediante la mercantilización de la educación, un negocio próspero. SIGNOS no tiene dueños, ninguna persona gana del trabajo de otros en esta institución. El dinero que se recibe para honorarios se reparte de manera equitativa (en cuanto es posible y la reflexión y el diálogo lo permiten) entre los maestros que son los que dirigen la escuela. Ellos tienen la posibilidad de pertenecer a la Asociación Civil y juntos conforman la Asamblea, órgano máximo de autoridad de la asociación. Los que trabajan son los que dirigen el rumbo de la escuela, quienes atienden, también, a las aportaciones de los alumnos y los hacen partícipes de la estructura escolar. Al no haber dueños, el trabajo de los maestros se perfila como el de guardianes de una escuela que busca transformarse en un movimiento social; SIGNOS, pues, pertenece a la comunidad, no se hereda ni pasa a ser parte de algún tipo de patrimonio.

El trabajo que se perfila hacia delante es prometedor y también difícil. Todo avance en la transformación del modelo civilizatorio no dejará de toparse con un sinnúmero de obstáculos de todo orden. La escuela ha sido casi siempre un espacio conservador de la civilización; la propuesta de SIGNOS es que ésta se transforme hasta convertirse en un movimiento social. SIGNOS, ahora más fuerte con la alianza que ha establecido con la EA, ratifica su decisión de sumarse a los tantos movimientos que buscan

esta transformación con la esperanza de lograr que las utopías que impulsan su caminar, encuentren un lugar.

1.1 Escuela tradicional y escuela nueva: parteaguas

Aunque se habla de crisis de la escuela desde años antes de la conformación del movimiento de la *escuela nueva*, la crisis que vive la escuela hoy en día tiene que ver con hechos que amenazan ya con sobrepasarnos. Para comprenderla con mayor amplitud, resulta necesario hacer un breve recorrido histórico y detenernos en el movimiento conocido como *escuela nueva*, en sus propuestas y sus críticas a la *educación tradicional*, en el parteaguas que significó dentro de la educación formal este movimiento.

El término *tradicional* se ha usado en este campo para hacer referencia a un tipo de pedagogía que surge en la Edad Media, vinculada estrechamente con la cultura clásica, la llamada cultura grecolatina. Ésta se daba por hecho, sin necesidad de críticas profundas ni revoluciones hasta finales del siglo XIX, pues hasta ese momento “las protestas se habían hecho en un tono idealista y subjetivo y no habían tenido una verdadera influencia en la práctica pedagógica” (Mialaret 1975:1973, p.27).

La *escuela nueva*, también conocida como *escuela activa*, surge como movimiento a finales del siglo XIX. Sus referentes principales son las ideas filosóficas y pedagógicas de J.J. Rousseau (1712-1778) y la corriente naturalista con su afirmación de la necesidad de que la escuela vuelva -en todos los sentidos- a la naturaleza.

Llama la atención constatar -como lo hacen algunos historiadores de la niñez, DeMause (1995) entre ellos- que el concepto de niñez como tal surge hasta el siglo XVIII. En la Edad Media la niñez terminaba a los siete años cuando los niños se apropiaban del lenguaje. No había un mundo separado que los contuviera a partir de esa edad.

La imprenta abrió la posibilidad de que muchas más personas tuvieran acceso al conocimiento en el mundo Occidental, lo que resultó en la necesidad del adulto de construir *otro* mundo para los niños. Creó una definición del adulto basada en la capacidad de leer y produjo una gran diversidad de temas sobre los que se podía hablar; además se acordó que algunos no debían de hablarse en frente de los niños.

Con la lectura, el lector se retiró a su propia mente, hecho que intensificó el sentido del *yo*. A medida que la idea de identidad personal se desarrollaba, se aplicó también a los más pequeños. El paso de los años produce más interés en la niñez como estado, de lo cual resulta una mayor preocupación por la capacitación moral y académica de los niños.

Para el siglo XVIII los niños son personas que hablan diferente a los adultos, pasan sus días de manera diferente, se visten diferente, aprenden de forma diferente y -en síntesis- piensan de manera diferente. Se ha creado así un ambiente simbólico completamente nuevo, el caldo de cultivo necesario para hacer un cuestionamiento serio a las ideas educativas y a la escuela abanderado por personas ilustradas, producto de varias generaciones de lectores.

Éstos -médicos, psicólogos y educadores interesados en el conocimiento del desarrollo del niño- se preocupan seriamente de una escuela que lo último que hace es mirar al niño, su desarrollo y sus necesidades. La exaltación de la cultura grecolatina, la aspiración a moldear al niño y al joven según esta visión del mundo, no permitió a la escuela

tradicional interrogarse sobre sus alumnos, sus intereses e inquietudes y sobre todo, negó sus necesidades.

Una profunda desconfianza marca a la educación que hasta ahora ha construido a los hombres y a las mujeres. Ella provoca la necesidad de mirar hacia niños y jóvenes y hacia las escuelas en las cuales ellos son educados.

La conciencia de la necesidad de responder a un mundo cambiante, de adaptar a la educación -vacía y caduca- al espíritu del tiempo que se vivía, daba la fuerza necesaria a los educadores para buscar nuevas formas de hacerlo. Dijo Ferrière en un congreso de educación que se llevó a cabo en Bruselas en 1911: "Este movimiento sólo es nuevo porque se adapta a la sociedad de hoy" (citado por Mialaret 1975:1973, p.46).

Otro acontecimiento histórico influye en la creación del nuevo movimiento. La época que sucedió a la I Guerra Mundial fue de mucha reflexión sobre la educación. El cuestionamiento sobre las causas de la guerra dio por resultado -entre otros- la crítica a las ideas que se habían inculcado a la juventud. Por esto, las ideas de Fröebel y Pestalozzi sobre la *escuela nueva* se extendieron por toda Europa como un fuego que pretendía quemar las bases de la escuela tradicional para que surgiera entonces de un terreno fértil, una verdadera *escuela nueva*, capaz de educar al hombre nuevo. Palacios (1984:1978, p.27) cita a un maestro de una escuela pública británica para mostrar la decepción que éste siente sobre la educación de los jóvenes: "La matanza durante cuatro años de aquellos chicos que habíamos ayudado a encaminarse hacia su muerte, me convenció de dos cosas: primero, que la idea principal que respaldaba lo que intentábamos enseñarles era irracional, y segundo, que era inútil".

La necesidad de conocer al niño y al joven profundamente llenó las discusiones, reflexiones y aportaciones que hacían los nuevos educadores. Aunque las ideas sobre las cuales se trabajaron fueron muchas y muchas de ellas dieron fruto,¹ una resultaba ser el centro de todas las demás: el conocimiento del desarrollo del niño y de lo que éste necesita, provoca la búsqueda de sus intereses y su libre iniciativa; esto lo llevará a la autonomía y la cooperación.

Todo el trabajo realizado, las reflexiones, los escritos y la puesta en práctica de lo descubierto y elaborado, fue lo que se conoció como *escuela nueva*. El camino recorrido había producido los principios necesarios para que los educadores que se reconocían en él pudieran orientarse lo suficiente para no perder el rumbo propuesto por la nueva educación. Aunque estos principios fueron muchos, los hemos sintetizado en cuatro, cada uno de ellos oponiéndose a otro de la *escuela tradicional*. Así quedaron diferenciados los dos movimientos, el de la *escuela tradicional* que desde la Edad Media había reinado, y el de la *escuela nueva*, cargada de conocimientos sobre el niño y dispuesta a ponerlo en el centro del interés educativo.²

¹ Las experiencias educativas concretas, en lo referente a escuelas, surgían y se multiplicaban. Mencionamos aquí sólo algunas para el lector interesado: los *Kindergarten* de Fröebel; la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales de Decroly; el método de la pedagogía científica de María Montessori; el trabajo dentro de la escuela como herramienta pedagógica propuesto por Freinet; la importancia otorgada a las actividades cotidianas en la escuela impulsada por las hermanas Agazzi.

² En el cuadro 1 se presentan los principios del movimiento de la *escuela nueva* y a lo que cada uno de ellos se opone de la *escuela tradicional*.

Escuela tradicional	Escuela nueva
<p>Magistrocentrismo El maestro es la condición indispensable para que se lleve a cabo el proceso educativo.</p>	<p>Desarrollo del Alumno Esta educación tiene como base la psicología del desarrollo del alumno. Cada uno tiene características propias. El maestro es auxiliar de este desarrollo.</p>
<p>Enciclopedismo El manual escolar es la expresión de la organización, orden y programación de la vida escolar. Nada debe buscarse fuera de él.</p>	<p>Interés del Alumno El interés del alumno debe de ser el punto de partida de la educación. El maestro está atento al descubrimiento de estos intereses.</p>
<p>Verbalismo y pasividad El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos. La repetición de lo dicho por el maestro tiene un papel fundamental.</p>	<p>Participación y actividad La enseñanza se personaliza, se ofrecen actividades libres. El alumno participa en las clases y se le considera el responsable de la construcción del conocimiento.</p>
<p>La educación prepara para la vida La enseñanza está orientada para preparar a los alumnos para la vida del adulto.</p>	<p>La educación para la vida del niño La enseñanza atiende la vida del niño, del joven y sus intereses.</p>

Cuadro 1: Principios básicos de la *escuela tradicional* y la *escuela nueva*.

Fueron muchas las escuelas que se suscribieron al movimiento de la *escuela nueva*. Coincidían, sobre todo, en la crítica que hacían a la *escuela tradicional*. Ferrière (1982:1920), uno de los principales exponentes del movimiento, exhortaba:

Más que corregir hay que transformar. Un espíritu nuevo alienta sobre el mundo. La vieja escuela tradicionalista, con sus cimientos de rutina, sus muros de prejuicios y su tejado de conformismo social, no podrá oponérsele. Quedará sustituida por una concepción más amplia, por una escuela con base científica, y quizá el hombre del mañana no recordará con aborrecimiento sus días escolares.

Esto no significa que todas las escuelas que se unieron a este movimiento compartieran más allá de los principios teóricos arriba mencionados. Sus proyectos, sus métodos, sus paradigmas, diferían. Un gran espectro de escuelas apareció ofreciendo su propia forma de entender el nuevo movimiento.

Otro movimiento digno de mencionar que surgió algunos años después, fue el ocasionado por Iván Illich con la publicación de su libro *La sociedad desescolarizada* (1985:1971). Cerrado en cierto sentido el parteaguas para que siguiera la renovación escolar, este pensador declara que la educación universal vía la escolarización simplemente no es viable, ni siquiera mediante instituciones alternativas. Propone la creación de “tramas educativas” en donde las oportunidades de aprender, compartir e interesarse por el conocimiento se vivan. Esta obra causó una gran conmoción cuando fue publicada, pero poco a poco se fue olvidando en cierto sentido, sobre todo en ese que busca llevar las ideas a la práctica

cuando éstas logran despertar conciencias. Una desgracia para la educación formal no haber atendido a las ideas principales expuestas en este libro que, insertado completamente en el campo de lo utópico, hubiera servido a la sociedad como guía en el camino y hubiera, tal vez, provocado la revolución que no logró la escuela nueva.

Ésta, guiada por el conocimiento del desarrollo físico, psíquico e intelectual del niño, no produjo una revolución educativa. La exhortación de Ferrière de no corregir sino *transformar*, no se logró; se puede constatar al observar la crisis actual de la escuela. Lo que se llevó a cabo fue una renovación de la escuela, siendo fieles al nombre que algunos le dieron: *escuela nueva*; una que dio respuesta en cierta medida a los tiempos que se vivían pero que se quedó corta -por no haberse reestructurado de raíz- cuando el auge del capitalismo y el Mercado tocó a sus puertas. El parteaguas se cerró y poco menos de cien años después, las escuelas (tradicionales y nuevas) vuelven a encontrarse en un espacio común, arrastradas a él por fuerzas de una magnitud tal, que hubieran sido inimaginables para los autores del movimiento de la *escuela nueva*.

1.2 Fin del parteaguas: la escuela empresa

A menos de un siglo de esta gran reforma educativa, la escuela se encuentra prisionera de una realidad mucho más amenazante que la *escuela tradicional*. Por los muros de las escuelas -tradicionales y nuevas- se cuela el espíritu capitalista con su visión económica omnipresente, su eficacia, control y evaluación continua, a lo cual somete todo conocimiento.

El camino que la *escuela nueva* había abierto gracias a múltiples formas concretas de entender la nueva educación, se pierde en gran medida. Una sola vía se construye en el encuentro de ambos bajo un nuevo nombre: *la escuela empresa*. Algunas escuelas logran permanecer fuera, pero no dejan de ser amenazadas inevitablemente por la poderosa corriente que impulsa a la mayoría.

¿Cuáles fueron los fenómenos que conformaron la corriente? ¿Qué fuerzas llevaron al fin del parteaguas entre la escuela tradicional y la escuela nueva? Fueron por supuesto, fenómenos complejos socioculturales de los que la escuela -como una de las instituciones conformadoras de la cultura- participa. Dejemos la palabra a William Ospina (2007:2001, p.23), a la excelente síntesis que hace de las características del modelo de desarrollo dominante, el que nosotros ahora vinculamos con la escuela empresa:

Construida con las riquezas de los pueblos vencidos, la civilización moderna de Europa extendió sobre las naciones el influjo de su religión cristiana, de su poder romano y de su ciencia griega; divinizó su sed de conocimiento; sacralizó con el nombre de belleza la plenitud de su tipo humano; abandonó su antigua sensualidad por el ideal de un ascetismo propicio al trabajo transformador; erigió la ley del progreso incesante en pauta de su sentido de la historia; justificó los medios por los fines; y pretendiendo exaltar el *comfort* humano en el fin último de la naturaleza y de la historia; precipitó a las naciones en la industrialización, en la sociedad de consumo, en la fiebre de los espectáculos masivos y en el saqueo indiscriminado del planeta para los ciclos de la industria. El saber se convirtió en un mero tributario de la producción; la academia, alguna vez curiosa del universo, se convirtió en un

campo de adiestramiento de investigadores y técnicos para los fines cada vez más inconfesables del creciente poder industrial.

Con estos acontecimientos el capitalismo alcanza una nueva forma. A través de las empresas transnacionales -los llamados *corporativos*- y los medios de comunicación masivos que las introducen en casi todo rincón del planeta, el modelo del capital ha penetrado en campos que años atrás permanecían hasta cierto punto inaccesibles para él: la familia nuclear, los grupos religiosos, las artes y, por supuesto, la escuela. Esta globalización del capitalismo se dispersa en ocasiones de manera sutil o en formas difíciles de detectar, mientras invita a que *todo* quede convertido en una mercancía. A la escuela le queda el reto de descubrir, no lo obvio, sino los hilos invisibles del capitalismo y del Mercado que tejen su red en ellas hasta que nada, o casi nada en estas instituciones, queda fuera de su control.

Para comprender este fenómeno tan complejo y la manera cómo se reproduce en las escuelas, Henry Giroux (1997:1983, p.72) nos invita a reflexionar sobre tres ideas básicas y así aprehender desde ellas la complejidad del proceso escolar.

Las escuelas deben de ser analizadas como instituciones que son parte del contexto socioeconómico. No se pueden percibir aisladas del mismo, ni podemos reflexionar sobre ellas alejándonos de esta realidad. Por más que la escuela intente apartarse -rodeada de muros que la separan de la comunidad- la realidad social y económica de la cultura a la que pertenece la determina, hoy más que nunca.

La escuela no puede deshacerse de la dimensión política aunque algunas llegan a afirmar que lo hacen. Se quiera o no, todo lo que sucede en la escuela es un acto político, se haga consciente o se viva de manera inconsciente. Ellas son espacios políticos en los cuales se construyen símbolos, significados y discursos. Tarea de las escuelas será develarlos, interpretarlos y trabajar sobre lo que resulte de ello.

La tercera idea que nos presenta el autor citado tiene que ver con lo que sucede en el salón de clases. ¿Qué contenidos se eligen para presentar a los alumnos? ¿A través de qué programas se abordan los campos del conocimiento? ¿Qué conocimientos se excluyen y cuáles se ponderan? ¿Qué valores implícitos traen consigo? Son construcciones sociales que entran a sus anchas en las aulas por la gran vía del pensamiento dominante.

Sin perder de vista estas tres ideas, pasemos a describir algunas de las manifestaciones concretas de lo que hemos llamado *escuela empresa*. En ellas hemos encontrado un factor común, propio del modelo de desarrollo que las produce: el reduccionismo.³ Queremos resaltar en este momento el reduccionismo básico, el cotidiano, el que reduce a todas las manifestaciones de la vida y sus relaciones al campo de lo económico. Esto resulta necesariamente en un sinnúmero de reduccionismos. Los que nos

³ Es un enfoque filosófico que postula la *reducción* como suficiente para abordar cualquier fenómeno relacionado con el conocimiento y permite con ello que éste sea más práctico y más fácil de ser aplicado. La propuesta de la educación ambiental, por cierto, nada tiene que ver con los reduccionismos, sino con la complejidad, con la construcción de un pensamiento complejo a través del cual nos relacionemos con nosotros mismos, con nuestros congéneres y con el resto del mundo natural.

interesan abordar para lograr una mayor comprensión de la *escuela empresa* son cinco.

- La reducción de la cultura a competencias básicas.
- La reducción del conocimiento a factor de producción.
- La reducción del lenguaje a instrumento utilitario.
- La reducción del alumno a consumidor y producto.
- La reducción del maestro a gerente-empleado.

1.2.1 La reducción de la cultura a competencias básicas

En 1991 el SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), redactó un informe que llevaba por título *What Work Requires of Schools* (Lo que el mundo del trabajo requiere de las escuelas). En este documento queda sentado que los futuros empleados deberán de contar con cinco competencias fundamentales: la gestión de recursos, el trabajo en equipo, la óptima utilización de la información, la comprensión de las relaciones complejas y el uso de diversas tecnologías. Se trata pues, que desde las escuelas se inculque el espíritu empresarial.

Siguiendo estas ideas y las declaradas por el informe sobre educación de la *Round Table of Industrialists* en 1995⁴, México, como muchos países del llamado 'tercer mundo', puso en gran medida en la educación el lugar desde el cual el país pudiera llegar a ser un digno competidor de los países del 'primer mundo'.

Cinco años después (2000) -para 'cerrar con broche de oro'- el presidente en ese entonces de los EEUU, Bill Clinton, propuso la construcción de "una nueva generación de escuelas americanas" (SCANS 2000, p.iv). Esto gracias a las competencias.

Aceptar un término en la escuela -como en cualquier grupo social- significa mucho más que una palabra. Con el término *competencias* una escuela deja entrar en sus reflexiones y sus actividades mucho más de lo que puede imaginarse. Éste fue usado inicialmente en el contexto laboral. En el campo educativo algunos *suponen* que el término se ha enriquecido y se entiende como un *saber hacer* en situaciones específicas que requieran de sujetos creativos, además de responsables y con una actitud abierta y flexible.

Las palabras significan, obviamente. Hablar de *competencias* en lugar de hablar de *conocimiento* y *cultura* significa. Se puede decir que no importa tanto el término, que lo relevante es lo que se haga y lo que se proponga en la escuela. Con ello olvidamos la fuerza del lenguaje y la forma como éste conforma el pensamiento. ¿Por qué fue este término aceptado sin cuestionamiento alguno? ¿Por qué las resistencias a dejarlo de usar? ¿Por qué las escuelas consideran que son 'de avanzada' si hacen uso del mismo? ¿Por qué su éxito? Con Christian Laval (2004:2003, p.96) podemos empezar a responder a estas preguntas:

El empleo estratégico que se hace de ella [competencias] tanto en la empresa como en la escuela es inseparable de la nueva 'gestión de los

⁴ El escrito que la Mesa Redonda de Industriales (1995) hizo circular por Europa y después por todo el mundo lleva por título: *Education for Europeans -Towards the Learning Society* (Educación para los europeos -Hacia una sociedad de aprendizaje).

recursos humanos' en la que la escuela desempeña el papel primitivo. Incluso este uso está más bien destinado a impugnar las tareas tradicionales de la escuela, la transmisión de los conocimientos y la formación intelectual y cultural en el sentido más amplio del término.

Cada vez que se usa, que se presume, la propia cultura y las otras que ocupaban un importante lugar en la escuela, se erosionan. El conocimiento que se avala es el que es inseparable de la acción, relacionado con el saber práctico, el que busca transformar a los alumnos en personas útiles al servicio de las grandes empresas. Cualquier tipo de conocimiento que no se dirija a conseguir este fin pasa a ser irrelevante, no encuentra los espacios en las escuelas para liberarse a sus anchas y ser aprehendido. Esta es una forma concreta en que se erosiona la cultura y queda reducida a un esbozo o a simple herramienta folclórica.

Al introducir las competencias en las escuelas se introducen las demandas del Mercado, lo que éste necesita de sus futuros trabajadores para seguir perpetuándose. Con esta idea asociamos una de los educadores ambientales Esteva y Reyes (1998, p.13) cuando declaran: "La educación, desde esta perspectiva, se define en lo fundamental como una herramienta que colabora en el impulso humano por dominar el mundo, y a quienes lo logran se les premia con poder adquisitivo y prestigio social".

1.2.2 La reducción del conocimiento a factor de producción

Uno de los fenómenos que caracteriza al capitalismo es que éste subordina toda realidad a la razón económica, al incremento de ganancias de la manera más rápida y fácil posibles. El gran logro en este sentido sería cuando con "el mínimo imaginable de esfuerzo se obtiene el máximo imaginable de ganancia" (Páramo 1991, p.16). El autor enfatiza esta declaración al citar a Engels: "[...] cosechar lo que no se siembra, enriquecerse con la pérdida del otro".

Al aseverar que toda realidad queda subordinada a esto estamos hablando, también, de las relaciones humanas, de las convicciones, de los principios, del criterio personal, del sentido comunitario y, por supuesto, del conocimiento.

Aquí las escuelas y las universidades son los peones que mueve el Mercado para obtener sus fines: lograr que lo que los alumnos construyan como *conocimiento* tenga que ver con esta razón económica, es decir, el conocimiento en cuanto a su capacidad de producir bienes, eficiencia, comodidades, dinero. Las disertaciones filosóficas, la historia, las reflexiones profundas, las tomas de conciencia, dejan de ser consideradas para que en el lugar que éstas ocupaban en las aulas se privilegien los saberes útiles, el conocimiento técnico y la información, es decir, aquello que pueda aplicarse de inmediato y hacerse notar. Los datos, las cantidades, la rapidez, son características valoradas del 'conocimiento'.

Y es que la escuela cambia de sentido: ya no es el lugar de asimilación y de frecuentación de las grandes narraciones que forjan caracteres estables para situaciones bien definidas, sino un lugar de formación de caracteres adaptables a las variaciones existenciales y profesionales en movimiento incesante (Laval 2004:2003, p.28).

Cuando el conocimiento se percibe como un producto pasa a ser una mercancía, algo que se ‘consigue’, algo terminado. Nada tan diferente a lo que es el conocimiento cuando se concibe como una necesidad básica⁵ que a medida que nos construye, construye a nuestro alrededor y permite que contemos con una brújula interna que nos oriente en el proceso de la vida.

Como los productos son para ser consumidos y desechados, así también el conocimiento en la *escuela empresa*. En la sociedad consumista y sus escuelas “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman 2007, p.29 y 30) o para un solo fin. Estamos pues ante la más burda mercantilización del conocimiento. Entonces, como las mercancías, el destino del conocimiento “es perder valor de mercado velozmente y ser reemplazado por otras versiones ‘nuevas y mejoradas’ que pretenden tener nuevas características diferenciales, tan transitorias como las de los productos que acaban de ser desechados porque ya perdieron su momentáneo poder de seducción”.⁶ En las escuelas empresa, urgidas de fundirse con el modelo de desarrollo que las dio a luz y las alimenta, la solidez del conocimiento, la fundamentación y la profundización, se convierten sutil o abiertamente en una desventaja.

1.2.3 La reducción del lenguaje a instrumento utilitario

Siguiendo la línea de cómo la escuela es representación de la cultura dominante, podemos decir que el discurso en la misma se construye a través de un minucioso proceso selectivo de inclusión y exclusión. Si hiciéramos un análisis riguroso nos daríamos cuenta de las palabras y términos que ya ‘no se usan’ en el lenguaje escolar y de otros que poco a poco han ocupado el lugar dejado por ellos.

Con toda su fuerza, el Mercado también se apropia del discurso en las escuelas. Profesores y directivos no se detienen para hacer uso de términos eminentemente empresariales: cliente, competencias, calidad, excelencia, oferta (educativa), control, eficiencia, certificación, etc. Así, en momentos en los cuales urge un lenguaje analítico y complejo para comprender la estructura y el significado de toda acción que se lleva a cabo en la escuela, las escuelas empresa se refugian en un discurso utilitario, gerencial, que resalta continuamente la importancia del control y la eficiencia.⁷

El lenguaje es uno de los instrumentos más ricos de la comunicación, siempre y cuando trabajemos sobre el mismo y lo afinemos. A través de las palabras que usa un ser humano -esas que conforman su bagaje para

⁵ En su obra, *Biología y conocimiento*, Jean Piaget (1969) explica de manera detenida cómo el conocimiento no sólo es una *necesidad* básica del ser humano, sino de todo lo viviente “[...] los conocimientos no constituyen una copia del medio, sino que son un sistema de interacciones reales que reflejan la organización autorreguladora de la vida” (Piaget 1969, p.26).

⁶ Esto nos recuerda a algunos maestros de bachillerato y universidad que no permiten a sus alumnos hacer trabajos con fuentes que vayan más atrás que dos o tres años. Algo tan complejo como la historia no tiene cabida en esta concepción del conocimiento.

⁷ Hablamos aquí de discurso en el sentido propuesto por Richard Terdiman (1985, p.54): “[...] los complejos de signos y prácticas que organizan la existencia social y la reproducción social. Con su persistencia estructurada y material, los discursos son los que dan sustancia diferenciada al hecho de ser miembro de un grupo social o de una formación de clase, que media un sentimiento interno de pertenencia y un sentido externo de otredad”.

comunicarse a través de la expresión oral y escrita- éste muestra la forma en que la persona ha construido su manera de pensar; da cuenta, además, de sus intereses y aspiraciones. Más allá de las palabras aisladas, en la forma que una persona construye su discurso al hablar, éste expresa contenidos de su inconsciente. La ausencia de un término en nuestro lenguaje significa algo, y el uso cotidiano de otro, también.

Tarea de la escuela será preguntarse, ¿a través de qué palabras concretas o de qué sutilezas del lenguaje estaremos apoyando la construcción en los alumnos de un pensamiento mercantil y utilitario, fiel servidor de las normas del sistema dominante? Son demasiadas las formas como éste nos seduce, sobre todo inconscientemente. Y lo reproducimos, a través de muchas acciones, de alguna que otra concesión, y de muchas, pero muchas palabras.

En momentos como los que vivimos -el planeta entero amenazado- el lenguaje debería ser un instrumento imprescindible para la transformación radical de la civilización, un lenguaje preciso, analítico y poético a la vez, cargado de sentido y de eros, un lenguaje que lleve al ser humano a comprender el estado de cosas, a comprender de fondo la necesidad de una amplia y profunda transformación.

Las escuelas ocupadas en lograrlo, enseñan verdaderamente a sus alumnos a leer y a escribir, a comprender de fondo lo que leen, a cuestionarlo, discutirlo y dialogarlo. A escribir después sobre el trabajo realizado alrededor de las lecturas; la escritura, esa que resignifica lo aprendido, que asegura de alguna manera su apropiación. Y en lugar de esto, las escuelas se refugian -amenazadas y llevadas por la fuerte corriente- en discursos gerenciales y administrativos, en trabajos memorísticos y exámenes de opción múltiple, centrados principalmente en cuestiones de eficacia, rendimiento y control.

La idea de que en la escuela se construya otro tipo de lenguaje para que sean la crítica y la posibilidad las que rijan el discurso, debe ser considerada en serio por maestros y directivos. Mucho se habla de pedagogía crítica, de sujetos críticos, de maestros y alumnos críticos, pero se olvida que la crítica, sin la posibilidad y la esperanza -como en tantas ocasiones lo ha señalado Giroux- deviene en un disco rayado que ya nadie escucha.

Resulta apremiante detenernos a analizar nuestro discurso, para no desgastar los términos que nos resultan valiosos, para resignificarlos y explicarlos hoy a los alumnos de una forma y mañana de otra. Es necesario reconocer que el golpeteo incesante del sistema nos obliga a enriquecer nuestro vocabulario, a afinarlo y a pulirlo de tal forma que éste logre ser, también, una agente de transformación personal y social.

1.2.4 La reducción del alumno a consumidor y producto

Se terminó el tiempo en que los estudiantes eran considerados alumnos de una determinada escuela que los encerraba entre sus muros para transmitirles la cultura acumulada a lo largo de los años. Por otra parte, la opción de la esperanza, la del ciudadano que se forja en una escuela que le permite participar activamente y atravesar sus fronteras para involucrarse en actividades ciudadanas, se desdibuja ante todo aquello que instaura la escuela empresa.

Bajo la mirada de los administradores de las escuelas empresa, los estudiantes dejan de ser, no sólo alumnos sino ciudadanos en construcción, para convertirse en consumidores, clientes y usuarios, según las actividades que se 'ofertan' en este tipo de escuelas. Esto sucede porque la escuela se encuentra insertada en lo que Zygmunt Bauman ha llamado la *sociedad de consumidores*; en ella las relaciones humanas se diseñan y establecen a imagen y semejanza de las relaciones que se llevan a cabo entre los consumidores y sus objetos de consumo. También en la escuela se perpetúa la "interminable actividad de consumir": actividades, 'conocimientos', información, proyectos, que permiten a los jóvenes "asomar la cabeza y hacerse reconocibles entre esa masa indiscriminada de objetos no diferenciables" (2007, p.26). Puesto que una de las características indispensables de las escuelas empresa 'ejemplares' es la masificación, en ellas el deseo humano de reconocimiento, de sobresalir se exagera y es usado a favor de las metas perseguidas por ellas.

En repetidas ocasiones a los alumnos se les invita a elegir, sin haberlos preparado anteriormente para las elecciones que hacen. De esta forma la escuela se puede convertir en una continua incursión a un centro comercial, otra experiencia más del acto de consumir en esta sociedad de la abundancia que ha penetrado en la escuela. Los alumnos encuentran 'ofertas' aquí y allá. Así, también, el conocimiento deviene en mercancía que se ofrece en los espacios escolares.

Consumir, según expone el autor citado es "invertir en la propia pertenencia a la sociedad, lo que en una sociedad de consumidores se traduce como 'ser vendible', adquirir las cualidades que el mercado demanda" (p.82). De esta manera es como el alumno-consumidor se convierte él mismo en un producto. La idea dominante es entonces, lograr que los estudiantes adquieran las 'competencias' que les permitirán convertirse en 'productos' deseables para ser comprados.

Es de esta manera como los alumnos entran en la lógica del *capital humano*. Una que no tiene que ver nada con lo igualitario, porque el tipo de pensamiento que la genera está sustentado en expectativas de rendimiento y busca ante todo a los 'productos' con las más altas cualidades. Esta lógica pone su atención en alumnos-producto cuya formación resulte en trabajadores adecuados para el mundo empresarial. El documento ya citado lo expresa cuando afirma que "pocas destrezas redundan en pocas ganancias" (SCANS 2000:1991, p.i).

Aquello a lo cual el joven es invitado durante su vida escolar queda reducido en este documento a tres principios: 1) Todo estudiante deberá desarrollar un nuevo conjunto de competencias y destrezas para disfrutar de una vida productiva, plena y satisfactoria. 2) Las cualidades del alto rendimiento que hoy en día caracterizan nuestras empresas más competitivas deben de convertirse en el estándar de la vasta mayoría de nuestras empresas, grandes y pequeñas, locales y globales. 3) Las escuelas de nuestra nación deberán ser transformadas en organizaciones de alto rendimiento en su propio derecho.

Sobra cualquier comentario adicional si nos detenemos a reflexionar en lo que implica cada uno de estos principios. Los alumnos se gradúan de estas escuelas con el 'perfil' que las empresas requieren de ellos, son productos que ellas consumirán, uno a uno, en la vorágine de su carrera

desenfrenada. Recordamos lo que una universidad usaba como *slogan* publicitario hace más de diez años: 'Alumnos, con calidad de exportación'.

1.2.5. La reducción del profesor a gerente-empleado

¿Qué decir de los profesores, esas personas antes comprometidas -los mejores de ellos- con sus alumnos para que estos construyeran durante sus años escolares una cultura desde la cual orientarse, una que se convirtiera en compañera inseparable de la vida? Los que no han sucumbido a las ilusiones de la *escuela empresa*, nadan contracorriente en un río cuya fuerza aumenta día con día. Los demás se han convertido en empleados o gerentes. ¿Cómo no serlo si la escuela es una empresa? Por lo tanto, todo lo que le atañe puede ser traducido al lenguaje empresarial. El gerente, el vendedor que no deja de ofertar sus productos (alumnos) a sus clientes (universidades, empresas).

Con el modelo empresarial (la gestión eficaz, las nuevas tecnologías informáticas, la búsqueda de productividad a toda costa, las continuas evaluaciones, etc.), se introdujo el modelo de gerente-empleados en la escuela. A partir de este momento esta es la función del director y los profesores. Puesto que la eficacia es uno de los valores fundamentales, la relación maestro-alumno se erosiona a favor de ella. Queda atrás la convicción de que el conocimiento se lleva a cabo a través de relaciones significativas que promuevan el interés; ahora las relaciones son empresariales, lo que importa es obtener los resultados esperados.

El conocimiento como fuente de emancipación queda suplantado por la eficacia. Puesto que la "eficacia es medible" y "puede atribuirse a dispositivos, métodos y técnicas enteramente definidos, estandarizados y reproducibles a gran escala" (Laval 2004:2003, p.270), queda fuera de las actividades escolares lo que va más allá de esto.

La redefinición de la escuela como una empresa que está al servicio de sus usuarios -cuyo valor principal resulta ser la eficacia tanto en los aspectos sociales como en los económicos- impone a los profesores una redefinición. La identidad del profesor, aquella que aspira a acompañar a jóvenes en su proceso de construcción personal, queda trastocada. Una nueva identidad debe de ser construida para acceder a las demandas del Mercado. De ello resulta lo que en general hemos llamado *profesores-gerentes*. Giroux (1990:1988, p.171) describe esta situación al mencionar que la transformación del papel que se lleva a cabo en los profesores, esas personas que antes trabajaban "en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos [ahora] son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula".

Los profesores que quieran resistirse a ello tendrán que realizar una gran tarea para no sólo sostener la resistencia, sino buscar otros caminos, después de haber detectado las formas -sutiles o burdas- en que la lógica del capital se reproduce en ellos, en su relación con los alumnos, en lo que trabajan con ellos y en las actividades que realizan. Las seducciones se cuelan en donde uno menos se imagina. Ahora todo lo que sucede en una escuela se puede cuestionar desde esta óptica.

Sorprende que tan poco se escuche de lo aquí expuesto *en* las escuelas, *entre* las escuelas y *desde* las escuelas. No es que no hayan críticas, sin embargo, éstas, como afirma Giroux (1997:1983, p.67) han “sido reducidas a susurros, siendo remplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados en principios estrechos de control, predicción y medición”. Los que quieren sostenerse en una crítica profunda y comprometida, se encuentran en gran medida aislados en grupos pequeños y hasta cierto punto frágiles puesto que se les dificulta la búsqueda y construcción de formas para vincularse con otros grupos críticos que se encuentran en circunstancias parecidas.

Y el potencial transformador de la escuela se diluye, su propio corazón deja de latir a medida que la institución que antes era, queda reducida a una organización más, entre tantas otras empresas que ofertan sus productos en el gran mercado global.

1.3 La emergencia de la educación ambiental en la escuela

Son muchas las voces que se han alzado en la crítica de este modelo civilizatorio que reduce a lo económico su visión del mundo y desde esta concepción se relaciona con la naturaleza, el ser humano, las relaciones de éste con sus congéneres y el mundo natural. Entre todas estas voces nos interesa en especial para los fines de este trabajo, la de la *educación ambiental*, sus reflexiones y su exigencia de que este modelo de desarrollo se transforme de manera radical desde los estilos de vida personales hasta los comunitarios, sociales, institucionales, nacionales e internacionales.

Al seguir las ideas expuestas por la EA, tomamos conciencia que el modelo de desarrollo vigente y su fe ciega en el progreso resulta ser el caldo de cultivo necesario para el surgimiento de la escuela empresa. Desde él toda institución (familia, escuela, gobierno, iglesia, etc.) queda trastocada por el reduccionismo que implica necesariamente el modelo. Esto nos recuerda el mito griego del rey Midas quien convertía en oro todo lo que tocaba pero a medida que lo hacía, el corazón y la pasión se desvanecían para dejar solamente el oro: frío, desalmado, inerte.

La civilización occidental no había pasado por una época de tanto cuestionamiento como la actual. Las críticas se habían dado, cada uno de sus pilares había sido cuestionado: algunos en una época en general, otros a partir de determinados acontecimientos. Sin embargo, la civilización en sí misma, no. El cierre del siglo XX, el recuento que de él se hizo por pueblos y pensadores, pusieron sobre la mesa la cuestión central: “Lo que había ocurrido era demasiado grave, y nadie parecía dispuesto a pensar que lo que estaba bajo sospecha era el modelo mismo de la civilización” (Ospina 2007:2001, p.25).⁸ Continúa el autor y explica:

⁸ Por supuesto que existen excepciones. Entre otros, Freud, al final de su ensayo *El malestar en la cultura* (1981:1930, p.3067), nos advierte de los daños que la civilización occidental causa al ser humano y las relaciones que establece. “A mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por las circunstancias de sí -y hasta qué punto- el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas de la pulsión de agresión y de autodestrucción”. Años después también lo hace Ciorán (citado por Páramo 1977, p.239), ese gran pensador que tantos han calificado de pesimista: “Esta civilización es nuestra droga. Estamos de tal manera envenenados por ella y dependemos

El sueño del saber universal había muerto y sólo quedaban los cubículos y la especialización, único saber útil para los designios del gran capital y el sueño de la civilización, la ciudad, se había convertido en un monstruo de velocidad y neurosis, lo que Henry Miller llamó 'una pesadilla provista de aire acondicionado'.

La concepción del mundo propuesta por este modelo civilizatorio, la técnico-económica, ignora lo relacionado con la solidaridad, la comunidad, la cultura y sus instituciones y en el caso que nos incumbe, la escuela creativa y transformadora. Ésta ahora pasa a ser una organización más en la cual la visión de la industria -tecnicista y economicista- dirigen el rumbo, en la mayoría de ellas sin ser este rumbo conscientemente aceptado y menos aún detectado.

Este modelo valora la importancia de mecanizar lo que sea posible y mientras lo hace echa por la borda la complejidad de la naturaleza, de la vida, del ser humano y sus relaciones. Así la existencia en sí misma resulta tremendamente empobrecida.

La necesidad de que esta civilización se detenga es imperiosa. Este llamado no deja de escucharse desde las trincheras de la educación ambiental. Detenerse y desacelerarse para que se pueda mirar a sí misma, tomar conciencia de lo que hace y produce y si acaso es capaz de ello, preparar las transformaciones necesarias.

La EA inició con la propuesta de una utopía,

(...) al situar sus principios y objetivos en el marco de las soluciones que debían adaptarse para afrontar la crisis provocada por la creciente gravedad de los problemas ambientales; y que, en lo fundamental, tienen su origen en modos de vivir y desarrollarse que además de hipotecar el futuro del planeta y de sus ecosistemas, han incrementado significativamente las desigualdades existentes entre las personas y los pueblos, al alimentar la riqueza y el bienestar de unos pocos frente la pobreza y malestar de otros muchos (Caride Gómez 2007, p.62).

Las escuelas empresa -que son mayoría- no han dado cabida a la utopía. Plantar árboles, separar residuos, realizar campañas de ahorro de agua y energía no son acciones suficientes para echar a andar lo requerido por la utopía planteada por la EA y para que ésta encuentre- a través de otro tipo de acciones, diálogos, reflexiones y cambios de estilo de vida radicales- un lugar en las escuelas. Los programas, las campañas, las acciones aisladas, son simulacros que más que abonar al cambio del modelo de civilización que necesita el planeta entero, apoyan la producción de *buenas conciencias* que se complacen con lo hecho y dejan con ello de cuestionarse para seguir cómplices del sistema dominante.

Si las escuelas se construyeran como espacios de contestación, preocupadas y ocupadas con lo que sucede en su comunidad, partícipes activas de la misma, tendrían la posibilidad entonces de ensanchar sus fronteras y otorgarle un espacio a la utopía. Más que un espacio, un sinnúmero de espacios en donde ella pueda echar sus raíces y crecer para

tanto de ella que presenta ya las señales de una adicción. La civilización tal cual nos liquidará”.

desde ahí educar según “la premisa de la que parte la educación ambiental, la necesidad de reeducarnos frente a la naturaleza y frente a nosotros mismos (Reyes 2007, p.77).

Puesto que son servidoras fieles del sistema al correr a la velocidad que éste dicta y transmitir sus ‘valores’ en cada una de sus aulas, las escuelas empresa dejan a la EA maniatada, sin posibilidad de actuar en ellas. Ningún diálogo entre estos dos campos podrá establecerse porque caminan en dirección opuesta: una hacia la reproducción del modelo, otra hacia su transformación radical. Aunque la EA sea una materia obligatoria, aunque se introduzca de manera transversal en el currículo, aunque se hagan campañas y proyectos y se exalte a través de tareas y trabajos el valor que tiene cuidar del planeta y sus recursos, nada podrá hacer la EA de fondo, pues no se dará ninguna transformación radical en las escuelas ni, por ende, ningún cambio en el modelo civilizatorio que padece el planeta.

1.4 Vacío de diálogo entre la escuela y la educación ambiental

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a la consideración de que existe un vacío de diálogo entre la escuela y la educación ambiental. Ésta reconoce que no es necesario hacer un gran esfuerzo para constatar lo que el siglo XX -máximo exponente de los desastres ocasionados por este modelo civilizatorio- nos ha dejado. Sin embargo, también sabe que en medio de todo esto “existen movimientos que nos invitan a sonar alarmas, a romper inercias, a recuperar sentido y a abrirle pasos al futuro” (Reyes 2007, p.77). Desgraciadamente, hasta el momento, la escuela como movimiento social no ha sido uno de ellos porque la mayoría se ha subido a “la violenta locomotora de la irracionalidad capitalista” (p. 79) y ha respondido a las seducciones que ofrece su tipo de sociedad: la sociedad de consumo.

Cabe la pregunta: Si hoy en día se habla tanto de EA en las escuelas ¿por qué declarar que existe un vacío de diálogo entre ellas? Exponer este vacío es diagnosticar que no existe tal posibilidad puesto que para establecer un diálogo se necesita una cierta plataforma desde la cual las dos partes lo lleven a cabo. La plataforma de cada una es opuesta -no diversa, sino opuesta- porque cada una lleva a la consecución de metas radicalmente diferentes.

El diálogo es un espacio en el cual la palabra de dos interlocutores -en este caso dos sujetos sociales- se expresa y abraza. Trenzado en ese ir y venir, el discurso deviene más rico, coherente y creativo que los dos iniciales. El diálogo abona a la iniciativa, a la creatividad, al trabajo en común, a la crítica, la autocrítica y las rectificaciones. ¿Desde dónde puede entonces la escuela empresa entrar en diálogo con la EA?

Dialogar en el sentido de que el trabajo en común -producto en gran medida de dicho diálogo- pueda fortalecer a ambos campos y aportar a la construcción de la utopía. ¿Qué mejor lugar, además de la familia, que la escuela para acompañar a niños y jóvenes en el proceso de su educación? ¿Qué mejor lugar para enseñar y ejercitar hábitos, estilos de vida que tengan en su centro al planeta entero? No a uno mismo, no a la propia especie, no a la economía ni a la técnica, sino al planeta entero. ¿No debería ser la escuela un espacio social privilegiado para ello?

Para confrontarnos con este vacío del que hablamos, hicimos una incursión por la red para conocer -por lo menos en cierta medida- lo que en

México se reflexiona, discute, en fin, lo que se escribe sobre escuela y educación ambiental.

Los lugares comunes no dejaron de repetirse una y otra vez y, por supuesto, aunque ideas sumamente interesantes son presentadas en algunos de los escritos, ninguno de los que revisamos apunta al vacío de diálogo que señalamos.⁹ De los temas que abordan estos ensayos, los que suelen repetirse son: la EA en el currículo, EA y transversalidad, la formación de profesores en EA, necesidad de cambios de hábitos y actitudes, las competencias necesarias para la EA, y el de los valores. Una y otra vez se exhorta a que la escuela enseñe los valores pertinentes a los alumnos en relación a la EA.

No deja de ser sospechoso escuchar y leer tanto sobre la necesidad de enseñar valores ambientales a niños y jóvenes. No puede dejar uno de cuestionarse el que una civilización que a pasos agigantados reduce sus valores a uno solo (el utilitario-economicista), fomente tanto la enseñanza de valores. Como si se pudieran enseñar en una materia o en la materia de educación ambiental todo lo que implica la construcción de valores, convicciones, es decir, la ética misma. Resultaría benéfico para las escuelas cuestionárselo y desde ese cuestionamiento hablar, o dejar de hablar, para actuar a favor de los cambios radicales en los estilos de vida y la visión del mundo (personal, de la escuela, comunitaria).

Más allá de los temas que una y otra vez se repiten, encontramos algunos de especial interés para el problema que nos incumbe. Uno de ellos es de Édgar González Gaudiano en donde además de comentar sobre otros asuntos, el autor se acerca al tema que tratamos cuando escribe: “Se precisa también un profundo cambio institucional” (2000a p.68). En otro artículo el mismo autor explica en cierto sentido este cambio profundo: “Es necesario también diseñar una escuela cada vez más comprometida con su tiempo y con su lugar. Una escuela que de cabida al análisis de los asuntos y problemas que atraviesan nuestras vidas” (2003, p.2).

Terrón Amigón (s/f, p.16) profundiza en el tema cuando afirma: “Al no haber una visión compleja e histórica de los problemas, se ignora el conocimiento del origen de los problemas, así como de los niveles de responsabilidad y de participación de los agentes que deben implicarse en su prevención, disminución o solución”. Cuando Elsa Amanda Moreno (s/f, p.4) concluye su escrito *¿Educación ambiental o pedagogía ambiental?* con la afirmación, “la educación ambiental debe ser una educación generada por una nueva cultura”, se antojaría que la autora hubiera comentado algo sobre cómo sería vivida esa nueva cultura en la escuela y cómo percibe la que se busca transformar.

Un documento llamó principalmente nuestra atención: *La construcción de una cultura ambiental mediante la educación formal en Puebla (México)*, de Antonio Fernández Crispín (2009) pues encontramos en él coincidencias

⁹ De los 1131 documentos revisados (octubre 2009), se analizaron solamente los .pdf y .doc: 276 documentos. De éstos sólo 21 desarrollan algún tema en el cual la *relación* entre la escuela y la EA se establece de alguna manera. Aunque en varios se resaltan algunas dificultades con las que se encuentra la escuela para educar ambientalmente, en ninguno se habla del tema que nos ha ocupado en este apartado: la imposibilidad de diálogo entre la escuela y la educación ambiental debido a la complicidad de la misma con el modelo de desarrollo imperante.

con algunas de las ideas que aquí hemos desarrollado: la problemática ambiental está relacionada con el modelo de desarrollo que prevalece, el modelo civilizatorio se produce y reproduce en las escuelas, la necesidad de conocer la visión del mundo de los maestros y cómo estos lo transmiten a sus alumnos.

Sin embargo, la incursión hecha abonó a nuestra idea del vacío de diálogo que encontramos entre la escuela y la EA en México. Los autores citados arriba son personas que hacen observaciones *en* las escuelas, hacen investigaciones *en* las escuelas, escriben *sobre* las escuelas, diseñan programas *para* las mismas; no encontramos escuelas que salgan con su palabra al encuentro de la EA y decidan producir *desde* ese encuentro un diálogo con ella. Sin ese diálogo consideramos que se dificultará el proceso necesario para que una escuela eduque ambientalmente.

Queremos proponer como característica básica para este diálogo el que la escuela cuente con un proyecto pedagógico orientador, es decir, principios y prácticas congruentes que se enriquezcan mutuamente y que sirvan a la escuela como brújula para no perder el rumbo o no dejarse llevar por el rumbo de las corrientes más fuertes. A este tema dedicaremos el siguiente capítulo.¹⁰

1.5 El proyecto pedagógico como orientador en las escuelas

El movimiento de la *escuela nueva*, atrapado en el gran cauce del río neoliberal, perdió en gran medida la oportunidad de seguir con su tarea de revisar y cuestionar los postulados clásicos de la educación para con ello abrir el camino a nuevas corrientes educativas.

Queremos detenernos unas líneas en la importancia de una teoría orientadora en las escuelas, una que no se concibe sin la práctica que la alimenta, pero a fin de cuentas, una teoría. Ésta es indispensable para la escuela aunque no esté ahí para aportar recetas ni soluciones inmediatas a los problemas que el entorno escolar presenta. Más bien cumple con la función de ser señal en el camino -brújula hemos dicho- que guíe a la escuela hacia el rumbo por el cual ha decidido transitar. En el caso que nos atañe, la teoría que buscamos es una teoría pedagógica pues resulta necesario que la educación misma -necesidad básica del ser humano- sea objeto de estudio.

Caben aquí algunas preguntas: ¿Puede una escuela apegarse a cualquier teoría? ¿Pueden los maestros que la dirigen elegir entre tantas, una que les indique cotidianamente el rumbo? Nos parece difícil. La propuesta más bien es que la escuela se cuestione, que trabaje sobre su visión del mundo, sus convicciones y que mediante este trabajo en común, este navegar por los ríos del conocimiento, sea capaz de elegir aquellos por los cuales quiere caminar para nutrir su labor. Una teoría pedagógica se forja, como se forjan las convicciones personales. Aunque una escuela se identifique con otra y quiera navegar por sus mismos ríos, nadie la sustituirá en esta tarea: tendrá que conocer sus referentes, estudiarlos, dialogarlos, convertirlos ella misma en su propia teoría, para desde ahí construir la

¹⁰ Agradecemos a Rafael Sandoval que nos haya señalado que algunas escuelas zapatistas bien pueden ser consideradas ambientales. No porque no hagan uso del nombre o no encontremos descripciones detalladas de las mismas dejan de serlo. Mucho tendríamos que aprender de ellas.

brújula que la guiará en el acto de lo que Sigmund Freud (1981:1937, p.3361) ha llamado, una profesión imposible: *educar*.

Es deseable que la escuela aprenda de aquellos que andan sus mismos pasos, de tantos y tantos más que han aportado sus conocimientos al campo de la pedagogía, de teorías abarcadoras que han signado la historia de las ideas, pero no podrá librarse de la tarea de labrarlas, de hacerlas suyas y enriquecerlas. A este proceso, y su continua inserción en la práctica, es al que hemos llamado *proyecto pedagógico*.

En un proyecto pedagógico queda explicitado el rumbo por el que camina y hacia el que se dirige la escuela, aquello que fundamenta lo que en ella se hace, se dice y se aprende. Más que un documento, es una visión del mundo hecha carne, puesta a favor de alumnos, maestros, familias y comunidad.

En este mundo volátil, donde todo puede 'explicarse' y todo puede 'justificarse', se necesita imperiosamente que los seres humanos construyan una columna vertebral tal que les sirva de soporte durante su vida. Ésta se conforma por lo que se hace y por lo que se deja de hacer, por lo que se elige y por lo que se deja a un lado, por lo que se valora, por críticas y autocríticas, por las tomas de conciencia, por convicciones, por el lugar que se da al ser humano y a la naturaleza. Estos seres humanos, algunos de ellos maestros, construirán a su vez escuelas con columnas vertebrales, o sea, con un proyecto pedagógico sólido, orientador y a la vez flexible y cuestionable; un proyecto pedagógico que permita a la escuela caminar en la incertidumbre.

La escuela empresa deja a los profesores el papel de prestadores de servicios, de simples ejecutores de lo que -sean conscientes ellos o no- las fuerzas del Mercado les ordena, de la visión del mundo estrecha e individualista de este modelo civilizatorio mercantil. Con este tipo de pedagogía llamada también por Giroux *pedagogía basada en la gestión*, "[...] el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación" (1990, p.175). El autor, después de exponer esta idea, hace una pregunta que, en sus diversas formulaciones, surge desde este tipo de escuelas: "¿Cómo asignar los recursos (profesores, estudiantes y materiales) para conseguir que se gradúe el mayor número posible de estudiantes dentro de un espacio de tiempo determinado?"

¿Qué teoría orientadora fundamenta esta realidad? ¿Acaso alguna? Las escuelas necesitan una que sea capaz de dar cabida a la propuesta de la EA de transformar el modelo civilizatorio de manera radical. Los postulados que subyacen en las pedagogías de gestión son los mismos que los que sostienen al Mercado, a la sociedad de consumo, en fin, al modelo de desarrollo neoliberal.

Es apremiante en estos tiempos que los profesores sean personas que conozcan mucho más allá de la materia que imparten, personas capaces de comprometerse con un proyecto pedagógico que sustente la labor común que se realiza en las escuelas donde trabajan.

2.1 Una pedagogía en construcción

SIGNOS, secundaria y bachillerato es una escuela que se encuentra en la ciudad de Guadalajara y cuenta actualmente con 136 alumnos, aunque el proyecto está diseñado para trabajar con 160. Son 12 los maestros de tiempo completo y siete los que trabajan en ella entre cuatro y 12 horas a la semana. A la escuela asisten algunos profesores invitados que varían en número según el momento, personas que participan en SIGNOS de manera puntual, que atienden algo que a SIGNOS le interesa en especial (realidad nacional, evolución, cine, como ejemplos). Una vez por semana, además, llegan a SIGNOS los maestros de talleres de arte, personas que se han interesado en la escuela y que comparten con los alumnos el arte al que se dedican. SIGNOS no se lleva por indicadores academicistas, más bien por aquello a lo que se dedican las personas a partir de la práctica social. El perfil socio-económico de la escuela se caracteriza por una cierta diversidad social y económica, sin encontrar en ella los polos de la escala económica-social. En cuanto al perfil cultural, los profesores de SIGNOS se caracterizan por una cierta coincidencia ideológica, no tanto así los padres de familia pues muchos llegan a SIGNOS por otras razones y no en busca de una congruencia ideológica. Consideramos que SIGNOS es una escuela pública-privada en el sentido expuesto por Castoriades (Miranda 2008), una institución al margen del Estado y al margen del Mercado.

Para hablar de la pedagogía que se ha construido en SIGNOS¹¹ -de su llamado *proyecto pedagógico*- es necesario acudir a sus orígenes y explicar porqué las personas que lo fundaron decidieron trabajar en una escuela para adolescentes sin apegarse a una pedagogía existente. No es que no conocieran algunas de ellas, inclusive un grupo de maestros había participado en la apertura de una licenciatura en educación¹² pocos años antes de iniciar con el proyecto de SIGNOS. Sin embargo, se hablaba entre ellos de una 'desconversión pedagógica'. El término se tomó de la famosa desconversión filosófica de Jean Piaget; el campo iniciado por él, la teoría genética, ocupaba en aquel tiempo el interés de los que fundaban SIGNOS.

Bien sabido es que el joven Piaget (1976, p.9) fue seducido durante un tiempo por la Filosofía. Puesto que -según su padrino- el muchacho se especializaba demasiado, esta disciplina cumpliría una excelente función en su educación.

En lugar de encontrar allí la última palabra de la ciencia, como mi buen padrino me lo había hecho suponer, tuve la impresión de encontrarme ante una ingeniosa construcción desprovista de base experimental: entre la biología y el análisis del conocimiento yo necesitaba algo más que la

¹¹ Esta escuela inició sus labores en el año 1990-1991 con los tres años de secundaria y dos años después, el 1º semestre de bachillerato. Para el año 1994-1995 SIGNOS ya contaba con todos los grados de secundaria y bachillerato. Al iniciar con el proyecto, el grupo de maestros -que había trabajado tres años en el proyecto pedagógico que orientaría la labor educativa en SIGNOS- quería dar respuesta a un vacío que encontraba en su comunidad: una escuela especialmente organizada para atender y ser capaz de contener el proceso adolescente.

¹² María E. Fors, fundadora de SIGNOS, Edmundo Vallejo e Isabel de la Peña co-fundadores, estuvieron al frente de esta licenciatura (vinculada al Colegio América de León, Guanajuato) que se vio interrumpida por la apertura de SIGNOS; cuatro años después fue retomada durante cinco años más con una visión diferente, más cargada de lo que SIGNOS había descubierto en sus años de experiencia. Sólo se atendió a una generación.

filosofía.¹³

SIGNOS pensaba también que entre los adolescentes y la escuela hacía falta algo más que una pedagogía general. Buscaba una teoría educativa concedora del adolescente, de sus intereses, una que lograra que la escuela no fuera para ellos una *cárcel elegida*¹⁴ o, en el mejor de los casos, sólo un lugar de encuentro con los pares. Una teoría que avalara el que la escuela pudiera ser para ellos, algo más que un largo rito de iniciación en el cual los jóvenes pasan los años necesarios para que durante este tiempo todo su ímpetu quede encausado hacia los intereses estrechos del sistema.

Como no encontraron una propuesta encaminada hacia estos fines, los maestros de SIGNOS se lanzaron a la aventura de abrir una escuela sin apegarse a una pedagogía concreta. Sabían, sin embargo, que no podían hacerlo sin referentes teóricos, pero decidieron que éstos no vendrían desde el campo de la pedagogía. Por lo tanto, la travesía fue emprendida de la mano de cuatro grandes teorías que muy pronto mostraron su potencial también en el campo de la escuela, sobre todo de una escuela para adolescentes.

Una investigación realizada en SIGNOS en los años 1996-1997 da cuenta de la construcción progresiva de esta pedagogía.¹⁵ Seis años después de haber iniciado sus labores, SIGNOS apenas había logrado un esbozo de la misma. El trabajo se realizó para responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos presentes en la práctica educativa de la escuela? 2) ¿Qué relación guardan los fundamentos teóricos del proyecto escolar con la práctica educativa? 3) ¿Cómo los maestros significan y han apropiado los fundamentos teóricos del proyecto escolar? 4) ¿Cómo se recrea la teoría en la práctica educativa? (González Hurtado 1994).

Estas preguntas apuntan al interés de SIGNOS de conocerse desde la mirada de una persona externa que pudiera tomar la distancia propia de un investigador y dialogar desde la misma con la escuela. Sorprende, al revisar el trabajo realizado, que los únicos documentos que recibió la investigadora fueron diez números de la revista *Signos hoy*. Gracias a esta investigación, los encargados de la escuela tomaron conciencia del valor de la sistematización. Hoy en día SIGNOS cuenta con una buena cantidad de registros, documentos y escritos.

No cabe duda que SIGNOS ha avanzado en los trece años que han transcurrido desde esta investigación. Los grupos de estudio, la consolidación de los espacios en la jornada de trabajo, las múltiples reuniones de trabajo de maestros, los escritos que fueron resultando de todo ello, el diálogo con los alumnos, las participaciones de los mismos en la conformación de los espacios y tantas aportaciones que recibió la escuela

¹³ Es importante aquí resaltar que Piaget valoraba la Filosofía como ejercicio profundo de la capacidad reflexiva del ser humano. Su 'desconversión' estaba relacionada con la calidad de 'verdad' que encontró en muchas de ellas. La Filosofía podía otorgar al ser humano mucho, pero no presentarse a sí misma como pensamiento que ha probado la realidad.

¹⁴ Tomamos el término del título del libro de Doris Lessig (1993:1986), *Cárceles elegidas* que aunque no trata de la institución escolar, da pie para la reflexión y la formulación de preguntas.

¹⁵ SIGNOS acudió a la antropóloga y educadora Rosario González Hurtado para realizar la investigación que se llevó a cabo de marzo de 1996 a mayo de 1997.

de personas y/o grupos interesados, ha dado los frutos suficientes para que SIGNOS hoy en día considere que ha logrado construir los cimientos de la pedagogía que hace más de veinte años buscaba; aquella utopía ha logrado encontrar un lugar.

Sin embargo, SIGNOS considera que su pedagogía sigue siendo una en construcción y quiere que así continúe. Atender al espíritu de los tiempos, a las señales que surgen del movimiento propio de la historia y a la observación detenida de las generaciones de alumnos, es tarea cotidiana que no permite que SIGNOS hable de una pedagogía terminada. Es una que no se cierra, que se pregunta y duda, que no quiere quedar constreñida en clichés ni discursos retóricos; que busca resignificar una y otra vez el lenguaje, que revisa periódicamente y en colectivo las normas que se han construido para propiciar las relaciones. Si acaso algún día se nombrara, su nombre debería ser vinculado de alguna manera con la incertidumbre.

2.2 Los alumnos, la escuela y la función cultural del adolescente

Resulta indispensable en este trabajo detenernos a describir lo que en SIGNOS se comprende al hablar de un *adolescente*, sobre todo si esta escuela incluye en su postura básica ser una escuela *para adolescentes*. ¿Qué significa esto? ¿No todas las escuelas de educación media básica son escuelas para adolescentes? La respuesta no puede formularse de manera simplista, puesto que una cosa es que asistan adolescentes a una escuela y otra que ésta esté organizada de tal manera que pueda *contener* el proceso adolescente de sus alumnos.

Antes de pasar a describir la manera en que se ha organizado SIGNOS para contener el proceso adolescente, nos detendremos a esclarecer el concepto que la escuela tiene sobre la adolescencia.

La adolescencia por ser un proceso, es incierta con respecto a su duración. Sin embargo, la experiencia en SIGNOS ha mostrado que -en el mejor de los casos- ésta puede ubicarse ahora en los años que los jóvenes pasan en la secundaria y el bachillerato. Más de una vez se ha hecho mención de estos seis años como el rito de iniciación de la modernidad.

Aunque la pubertad¹⁶ ha acompañado a nuestra especie desde sus orígenes, no así la adolescencia. Desde el siglo XV se encuentran alusiones a ella, pero no es hasta las primeras dos décadas del siglo pasado (1900-1920) que se pone especial atención en la misma, al reconocerse ésta como una etapa del desarrollo del ser humano importante, digna de observación, reflexión y conocimiento. Se suele ubicar el origen del estudio de esta etapa de la vida con la publicación de la obra de Stanley Hall, *On Adolescence* (Sobre la adolescencia), publicada en 1904.

No siempre existió, pues, la adolescencia, ésta es una adaptación cultural. Con todo, los jóvenes de la civilización occidental -desde mucho tiempo atrás- han presentado características especiales, diferencias que a los adultos podrían resultar más o menos amenazantes.

No veo esperanza para el futuro de nuestro pueblo si éste ha de depender de la juventud frívola de hoy. Ya que ciertamente todos los jóvenes son precipitados más allá de toda descripción. [...] Cuando éramos jóvenes

¹⁶ La pubertad es un suceso biológico en lo que se refiere a cambios intensos hormonales, que impulsa tanto la maduración sexual como la psíquica (adolescencia).

fuimos enseñados a ser discretos y respetuosos con nuestros mayores, pero actualmente los jóvenes son extremadamente necios de cualquier freno (Hesíodo citado por López 1988, p.21)

Si consideramos a Hesíodo (siglo VIII a.C.) como representante de su época, podemos observar que las diferencias entre los jóvenes y los adultos tienen una larga historia; hasta hace poco tiempo -desde una perspectiva histórica- se resolvían con ritos de iniciación o suprimiendo de otra manera el proceso. Esto desembocaba en una muy corta adolescencia (si podemos llamarle así), es decir, el niño y la niña pasaban a formar parte del mundo adulto en un abrir y cerrar de ojos. También sucedía que mediante rituales, la sociedad se encargaba en cierto sentido de esto. Víctor Turner recuerda en su obra, *El proceso ritual* (1995:1969), a aquellas sociedades africanas que en determinadas épocas sagradas destruyeron el orden existente para volverlo a generar en el caos desencadenado. Algo de esto ocurre en el transcurso de la adolescencia.

La adaptación cultural llamada *adolescencia* se hizo cargo del caos que antes resolvía la sociedad con sus épocas sagradas, sus bacanales y carnavales. Ahora la adolescencia se convertía en el carnaval del sujeto y éste es considerado desde entonces, un sujeto social (Erdheim 1992). Sin embargo, a este sujeto social se le ha despojado -más bien el capitalismo le ha despojado- de su función principal. Volveremos un poco más adelante a ello.

Una idea sobre la cual SIGNOS no ha dejado de trabajar es la que describe a la adolescencia como *transición*, “una fase de transición entre dos ordenamientos: del ordenamiento de la familia al ordenamiento de la cultura. Lo que hace tan difícil a esta transición y lo que desata tantas fuerzas caóticas es, no en último lugar, las relaciones antagónicas que reinan entre ambos ordenamientos” (Erdheim 1992). SIGNOS considera que estas relaciones no tendrían por qué ser antagónicas, sino relaciones en las cuales la familia permite que el hijo se desprenda de ella y lo acompaña en ese proceso. Padre y madre presentes, pero capaces de dar un paso atrás cuando la situación lo requiera, pues son lo suficientemente sensibles ante esta necesidad del hijo adolescente. Aquí la escuela puede convertirse en un verdadero apoyo para los padres.

Con tantas definiciones de la adolescencia que SIGNOS ha encontrado en su caminar con adolescentes, es con ésta con la que más se ha identificado. No deja de ser una sumamente compleja; de la misma pudieran escribirse páginas enteras. Para llegar a ser realmente un adulto, el adolescente debe de reestructurar su personalidad sobre una base de autonomía, es decir, renunciar al estado de dependencia que vivía hacia sus padres para conquistar el nuevo estado autónomo;

hallar en sí mismo y no ya en la aceptación de los otros las razones de la propia estimación y de la seguridad interior, elegir los valores que considere los más válidos en lugar de seguir con lealtad y fidelidad las instrucciones de una persona a la que se ha sometido. Los ritmos y los modos de este proceso de separación, de individualización, de autonomía, no son claros puesto que no están programados por la sociedad, sino que se dejan en gran parte a la iniciativa de los padres y de los adolescentes (Lutte 1991:1988, p.146).

En este proceso de reestructuración de la personalidad el adolescente construye, en el mejor de los casos, una identidad sólida, suficientemente flexible para entrar de lleno al mundo de los adultos. Para hacerlo, necesitan de lo que se ha llamado *moratoria psico-social*, ese lapso de tiempo en el que los verdaderos compromisos son aplazados y así pueden ellos experimentar lo necesario en los diversos roles sociales que les interesen. Se trata, como describe Lehallé (1986:1985, p.83), “de una concepción dialéctica: uno no se compromete verdaderamente, para que más adelante el compromiso sea verdadero”. La escuela puede resultar -una vez más- lugar privilegiado para que el adolescente viva esos ‘ensayos’, todos a favor de la identidad que está construyendo.

Las adquisiciones en el campo de lo intelectual -pensamiento operatorio le llama la teoría genética- que el adolescente tiene a su disposición las ha construido desde otro tipo de pensamiento (operaciones concretas y anteriormente representativas o preoperacionales). Gracias a ellas el adolescente cuenta con un soporte cognoscitivo para poner a favor de la identidad que construye. Además, durante esta fase los adolescentes actúan los conflictos de la infancia y niñez no resueltos y se abren a influencias fuera del ámbito familiar.

Uno de los grandes frutos de este proceso es la consolidación de lo que el psicoanálisis ha llamado *ideal del yo*. Esta estructura psíquica es comúnmente conocida con el nombre de ‘ideales’ y gracias a ella el adolescente encuentra una base donde anclarse en su interior para lograr la adecuada separación de los padres, una que los lleva a renunciar a los padres de la infancia y por lo tanto a la dependencia infantil; con ello se impulsan hacia la autonomía. El *ideal del yo* es también lo que les permite ir más allá de la frontera de sí mismos y de lo establecido para buscar un mundo mejor; son capaces de pasar por grandes sacrificios y penurias para lograr lo que se han propuesto. Así, el adolescente busca maneras de vincularse en las luchas cotidianas con las que se identifique, para alcanzar aquello que quiere y valora. Y también como fruto del *ideal del yo* es que el adolescente logra echar a andar la función que le corresponde: introducir las variaciones a la cultura en sus aspectos rígidos, inflexibles y caducos.

Gracias en gran medida al trabajo del etólogo Konrad Lorenz (1982) es que SIGNOS construyó este concepto, *función cultural del adolescente*. La especie humana, nos dice, se halla en posesión de un mecanismo muy especial que le proporciona la posibilidad de cambios en su estructura cultural. Al aproximarse a la pubertad, los jóvenes empiezan a aflojar su lealtad con los ritos y normas sociales que les ha transmitido la tradición familiar; buscan ahora nuevos ideales y nuevas causas. Este cambio, a veces vivido como una irrupción, es la puerta por la que ahora entrarán las ideas nuevas a la cultura. El joven, movido por sus ideales, introduce las variaciones necesarias en su cultura y asegura con ello la sobrevivencia de la misma.

Sin embargo, este mecanismo se encuentra en estado de deterioro. Los síntomas que observamos son causados por el desequilibrio del sistema de comportamiento cuya función estriba en transmitir la tradición de una generación a la siguiente y, simultáneamente, eliminar la información obsoleta y adquirir otra nueva y adaptativa (Lorenz 1982, p.79).

Traducimos el término de la etología “sistema de comportamiento” por el de *adultos y las instituciones que éstos sostienen*. Ahora bien, casi todas estas instituciones -incluidas familia y escuela- son nutridas y sostenidas por el sistema dominante conocido como *neoliberalismo*. ¿Qué les ofrecen estas instituciones a los jóvenes en la compleja tarea que están llamados a realizar? ¿En dónde abrevan para alimentar sus ideales y poder con ello transformar la cultura en lo que sea deseable y enriquecedor para todos?

Las observaciones que se han llevado a cabo en SIGNOS han desembocado en la siguiente hipótesis: el sistema, sus empresas y sus medios de comunicación buscan que el *ideal del yo* de los jóvenes se repliegue y quede orientado al propio cuerpo y a los propios y estrechos intereses. El cuerpo mecanizado para el trabajo enajenado o el cuerpo exaltado para la autoadmiraación y el consumo; los intereses, despojados ya de ideales, secuestrados por el Mercado.

Sin espacios para consolidar sus ideales, el adolescente se mueve más en función de búsquedas propias que guiado por el ideal de objetivos colectivos y universales. Las prácticas cotidianas se multiplican: la intolerancia a la frustración, la dificultad en identificarse con las generaciones más viejas, la importancia dada a la imagen para obtener reconocimiento social, las relaciones mediatizadas, la atención puesta en las mercancías más que en los procesos vivos.

El disfrute de las mercancías se convierte -también para el joven- en la forma social dominante para buscar el placer inmediato y el *confort*. Sólo si el joven dispone de instituciones -familia y escuela- que lo protejan de esto, podrá abrirse a la posibilidad de consolidar un *ideal del yo* que le permita llevar a cabo su función cultural que bien puede traducirse en estos tiempos de la siguiente manera: desenmascarar y rebelarse contra un sistema que amenaza con exterminar mucho de lo que hasta hoy en día hemos podido llamar *humano*.

Es por esto que SIGNOS prepara un ambiente para que surja, con todo su impulso, el joven en rebeldía: el que sea capaz de detectar las cosas que no están bien, el que se niegue a vivir sin ideales, el que revele lo que hay que defender, el que sea capaz de participar desde el presente en el mundo que sostendrá en el futuro, el que sabe que toda solidaridad se funda en el movimiento de la rebeldía. Y sabe que así, queda “anunciado el verdadero drama del pensamiento en rebeldía. Para ser, el hombre debe rebelarse, pero su rebeldía ha de respetar el límite que descubre en sí misma y en que los hombres, al unirse, empiezan a ser” (Camus 1982, p.31).

Para ello SIGNOS -a través de su propuesta educativa y todo lo que de ella se desprende- busca construir espacios para sus alumnos en los cuales no se desvíe la posibilidad que ellos tienen de construir en su interior esa instancia orientadora: el *ideal del yo*. De esta manera la escuela se convierte en un espacio social para el adolescente, uno en el cual

la protesta pueda convertirse en propuesta, la rebeldía en revelación personal, la búsqueda desenfrenada en lucha cotidiana, el consumismo en conocimiento, el sinsentido en trabajo transformador, el ruido en silencio generador y capacidad de escucha, las adicciones en la consolidación y cuidado de relaciones significativas (Fors 1998, p.2).

El compromiso de SIGNOS es, pues, trabajar para que el adolescente viva su adolescencia y ejerza la función que le es propia. Los maestros tendrán que llevar a cabo la difícil tarea de velar por el equilibrio entre las costumbres y tradiciones antiguas que deben permanecer, pues siguen siendo enriquecedoras para la escuela (cultura), y los cambios propuestos por los alumnos. Es labor de los maestros dialogar con ellos para ampliar la comprensión mutua, interpretar el espíritu de los tiempos y a partir de esto, tomar las decisiones en común.

No queremos dejar de mencionar la relación que encontramos entre la adolescencia y la educación ambiental. Ambas buscan introducir variaciones en la civilización, ambas han desarrollado un olfato especial para detectar lo perturbador de una civilización que, más que ofrecer al ser humano sostén y posibilidades, lo sume con muchas otras formas de vida en un profundo desamparo.

2.3 Los referentes teóricos del proyecto pedagógico de SIGNOS

Acompañado por cuatro grandes teorías -abarcadoras se pueden llamar- SIGNOS inició, sin saberlo de manera consciente en los inicios, la construcción de su propia pedagogía. Con el conocimiento del hecho de la evolución de las especies (teoría de la evolución), la aceptación de lo inconsciente (teoría psicoanalítica), la conciencia de que el conocimiento es una construcción personal-social (teoría genética), y la reflexión crítica sobre la necesidad de una transformación social radical (teoría crítica), SIGNOS puso los cimientos de su pedagogía.

Esto no significa que los maestros hayan logrado conocer todas estas teorías -labor imposible- sino que poco a poco tomaron ideas de las mismas y las transfirieron al campo educativo, en especial, a la construcción de una escuela en la cual pudieran los alumnos encontrar la orientación necesaria para transitar y construir lo necesario en esa etapa tan determinante en la vida que es la adolescencia.

A continuación trataremos precisamente de las ideas de estas cuatro grandes teorías que SIGNOS ha logrado hacer suyas en alguna medida, sin dejar de reconocer la necesidad que tiene de seguirse apropiando de tantas otras, ahora más que nunca cuando tan necesarios son los descubrimientos hechos por las cuatro y las aportaciones que de ellas se pueden desprender para la labor educativa.

2.3.1 La teoría de la evolución

Aunque no fue la primera teoría a la que SIGNOS se apegó, la teoría de la evolución estuvo presente desde los inicios, tanto en el psicoanálisis como en la teoría genética y la teoría crítica. No dejó de sorprender al equipo de SIGNOS cómo pudieron haber pasado por alto durante los primeros tres años la necesidad de que la escuela en formación contara con un soporte biológico-evolutivo explícito. Por otro lado, no es de extrañar, pues por lo general las escuelas no hablan de una fundamentación biológica en su proyecto pedagógico, ideario, o cualquier otro documento. Fue algo que SIGNOS tuvo que descubrir y lo hizo en gran medida, gracias a las primeras teorías que eligió de referentes.

A partir de la publicación de la obra de Charles Darwin, *El origen de las especies* en 1857, la evolución de las especies se convirtió en un *hecho*.

Su contundencia ha superado los errores del mismo Darwin y las críticas a su teoría que no han dejado de escucharse. El hecho de la evolución de las especies trae consigo la gran revolución que este hombre desencadenó a mediados del siglo pasado. Una revolución en la concepción del mundo del ser humano de tal magnitud que sigue, hoy en día, sin haber sido integrada en la vida cotidiana de la mayoría de los seres humanos. Su descubrimientos y sus ideas van más allá de su teoría de la selección natural y son, para cualquier pensador, muestra de una capacidad de coherencia y de síntesis inigualables. Así lo reitera Macías García (2009, p.7): Darwin contaba con “la disciplina para amalgamar la evidencia en un *corpus* de postulados defendible y convincente y la claridad intelectual necesaria para entender las consecuencias más importantes de sus propuestas”.

Sigmund Freud también habló de la revolución causada por el descubrimiento de Charles Darwin. En su escrito, *Una dificultad del psicoanálisis*, Freud (1981:1916, p.2434) postula que el ser humano ha recibido tres golpes a su amor propio en el curso de la historia: la ofensa cosmológica, cuando los descubrimientos de Copérnico y Galileo quitan a la Tierra del centro del Universo y con ello a la supuesta criatura dueña del universo mismo, el ser humano. Darwin, con su descubrimiento de la evolución de las especies por selección natural, da el segundo golpe al orgullo del ser humano.

Todos sabemos que las investigaciones de Darwin y sus precursores y colaboradores pusieron fin, hace poco más de medio siglo, a esta exaltación del hombre. El hombre no es nada distinto del animal ni algo mejor que él; procede de la escala zoológica y está próximamente emparentado a unas especies, y más lejanamente a otras. Sus adquisiciones posteriores no han logrado borrar los testimonios de su equiparación, dados tanto en su constitución física como en sus disposiciones anímicas. Esta es la segunda ofensa -la ofensa biológica- inferida al narcisismo humano.

La tercera ofensa la infiere el psicoanálisis, cuando le informa al ser humano que no es dueño de su propia casa (su psiquismo). Desarrollaremos ésta más adelante.

¿Qué aporta, entonces, la teoría de la evolución a la humanidad? Parece ser que lo básico tiene que ver con que no dejará de ser ésta la plataforma desde la cual los seres humanos seguirán develando el misterio de la vida desde “una teoría completamente consistente, tan radical en su forma, tan completa en su lógica y tan expansiva en sus implicaciones” (Gould 2002, p.47). La evolución ya no será un proceso teleológico; con esto cambia radicalmente cualquier visión del mundo. En el intercambio entre ambiente y herencia, se deberá de incluir el azar, y esto es algo a lo que el ser humano no estaba acostumbrado. No todo puede ser controlado. La teoría de la evolución nos abre, también, al campo de la incertidumbre.

¿Cuáles son las implicaciones que un descubrimiento de esta magnitud tiene sobre la educación? Por supuesto que muchísimas, sin embargo, poco se observa específicamente en las escuelas el que éstas incluyan en su proyecto pedagógico, idearios o cualquier actividad escolar (fuera de alguna materia si acaso), alguna referencia explícita al respecto.

Es muy probable que esto tenga que ver con que las teorías

científicas de tal impacto tardan aproximadamente 200 años en empezar a ser parte del bagaje cultural de una sociedad. Aquí estamos hablando, como lo hace Macías García (2009, p.8), de una sociedad que esté en su mayor parte ilustrada en las implicaciones de la teoría de la evolución. Esto significa que en dicha sociedad esta teoría haya logrado incidir en las vidas de los que la conforman de manera cotidiana: en el discurso de la gente, en las decisiones que tomen, en los valores que los guíen, en el tipo de educación que ofrezcan a sus niños y jóvenes. Es decir, estas ideas estarían conformando su visión del mundo, la manera como las personas se explican el mundo y la vida y viven a partir de esta comprensión. Muy lejos aún nos encontramos de esto en las escuelas de México. Y ya pasaron 150 años.

Con todo, queremos aquí -además de presentar lo que SIGNOS ha logrado introducir en su proyecto pedagógico y su práctica de la teoría de la evolución- hacer un esfuerzo en explicitar estas implicaciones para la educación en general.

La educación que hemos recibido conforma en gran medida nuestra visión del mundo. ¿Cómo puede ésta ser transformada por el conocimiento de la teoría de la evolución? Como primera idea queremos mencionar el hecho del *origen común de todos los seres vivos*. Así lo formuló Darwin (1989:1857, p.116):

Según mi teoría, estas especies relacionadas descienden de un padre común, y durante el proceso de modificación cada una se ha adaptado a las condiciones de vida de su propia región y ha suplantado y exterminado a su forma progenitora original y a todas las variedades transicionales entre su estado antiguo y su estado actual.

No cabe duda que ésta es una de las ideas centrales que se desprende de la teoría de la evolución pues señala que “[...] todos los organismos poseen un ancestro común y que han evolucionado de éste a partir de modificaciones subsecuentes. Además, el concepto implica que el mecanismo principal por el que la evolución actúa es la selección natural de las variaciones hereditarias” (Castillo Cobián / Martínez Antonio / de Luna 2009, p.22). Dicho ahora desde la biología molecular: “[...] todos los seres vivos, desde los microbios más pequeños hasta los árboles más altos y los vertebrados más grandes están conectados por el paso de genes a lo largo de las ramas del árbol filogenético que liga toda la vida en la Tierra” (Sosa 2009, p.44).

No cabe duda que sólo por este concepto se puede declarar que la teoría de la evolución ha sido uno de los más grandes logros en la historia de las ideas. No sólo nos ha permitido comprender nuestros orígenes, también el de todos los seres vivos quienes a su vez están vinculados -desde ese origen común- con la materia inorgánica, hecho expuesto desde que Alexander Oparin –siguiendo la línea de Darwin- declaró en su obra *El origen de la vida* que las ciencias naturales de la modernidad

tienen planteada la tarea de trazar un cuadro acertado de la evolución sucesiva de la materia que ha conducido a la aparición de los primitivos seres vivos, de analizar, sobre la base de los datos proporcionados por la ciencia, las distintas etapas del desarrollo histórico de la materia y descubrir las leyes que han surgido sucesivamente en el proceso de la evolución y

que han determinado el devenir de la vida (1982:1938, p.22).

Gracias al descubrimiento de Darwin, Oparin dio luz a la idea de que la vida no es sino una forma determinada de organización de la materia. Con esta idea el origen común trasciende el campo de lo vivo hasta abarcar a todo lo que existe en el Universo.

¿Cómo no va a cambiar nuestra visión del mundo el hecho de concebirnos como una especie más entre las millones que existen y que han existido? Las implicaciones que pueden resultar de este hecho en la escuela son innumerables. Declarar que el ser humano deja de ser el centro del universo para pasar a ser un eslabón más en la cadena evolutiva, tiene una fuerza tal como para no sólo incidir en el ideario, los programas y el currículo escolar, sino para transformar radicalmente la estructura de la escuela.

Esta idea nos lleva a otra incidencia de la teoría de la evolución en el campo educativo la cual describiremos a continuación: la forma en que nos capacita *para establecer una relación consciente e inteligente con las otras especies*. ¡Todo lo que podría hacerse desde la situación escolar si esta idea estuviera lo suficientemente introyectada por los educadores! De reconocernos parte de la gran biodiversidad del planeta, poco tendríamos que ocuparnos de la conservación de las especies, pues seríamos capaces de descubrirnos también en ellas y podríamos de manera espontánea, compartir con las mismas el planeta.

No negamos, sin embargo, que hayan habido verdaderos avances civilizatorios al respecto como bien señala Buskes (2009, p.237) quien declara que ha surgido una nueva actitud en algunos seres humanos hacia las otras especies. El autor considera que esto “se debe en parte a la comprensión de que toda la vida en la tierra tiene un origen común y que no existe un abismo fundamental entre el hombre y el animal. Así pues, en este sentido también somos tributarios de Darwin”.

Uno de los biólogos que más se ha dedicado al tema de la biodiversidad y de la necesidad que tenemos de comprenderla es Edward O. Wilson. Este biólogo y también naturalista sostiene que la teoría de la evolución heredada por Darwin nos ofrece la posibilidad de vincularnos con las demás formas de vida y desarrollar con ello lo que él llama *biofilia*, “la tendencia innata de enfocarnos en la vida y sus procesos” (1984, p.1), puesto que explorar la vida y afiliarnos con ella es una riqueza enorme para nuestro desarrollo. Comenta, al final de su libro *Biofilia* que la continuidad filogenética que observamos entre las variadas formas de vida debería de ser razón suficiente para provocar el deseo de conservar las otras formas de vida. “Esto no disminuye nuestra humanidad, más bien eleva el estatus de las criaturas no humanas. Deberíamos por lo menos de titubear antes de disponer de ellas como materia desechable” (1984, p.130).

La tercera y última implicación que señalaremos en este escrito es la que hace referencia a la historia.¹⁷ A partir de la teoría de la evolución, el ser humano interpretará la vida de una nueva forma, la *histórica*. Qué tarea tan

¹⁷ No negamos que existan muchas otras implicaciones para la educación que broten de la teoría de la evolución. Elegimos estas tres porque son las que se han trabajado más en SIGNOS. Para los maestros de esta escuela es tarea seguir analizando esta teoría, como las tres que abordaremos después, y las orientaciones que de ellas se derivan para la educación.

importante deja la teoría de la evolución a la educación: la vida y todas sus manifestaciones sólo pueden ser interpretadas y comprendidas desde su dimensión histórica. El hecho de la evolución introdujo la historia en todo lo viviente. Ya no puede el ser humano intentar conocer un fenómeno sin introducir en ese conocimiento el *tiempo*, la forma cómo ese determinado fenómeno se ha transformado con el tiempo y la manera en que el movimiento del tiempo en sí, lo afecta.

Hablar de educación, de escuela, de conocimiento, de valores, sólo podrá hacerse ahora si se toma en cuenta la dimensión histórica, sino habremos dejado a estas realidades en un estado tan reducido, que lo dicho sobre las mismas quedará formulado sólo de manera superficial y simplista.

Si en SIGNOS se introdujo la teoría de la evolución como referente teórico fue porque se constató cómo las demás teorías (psicoanálisis, teoría genética y teoría crítica) habían introducido en sus ideas la historia, la génesis de los acontecimientos. Las acciones aisladas, los momentos precisos, fueron vistos y estudiados ahora como procesos que se relacionan unos con otros. También esto nos ha enseñado la teoría de la evolución: nada es ni está aislado; la dimensión histórica, evolutiva, une de una u otra manera todo lo que sucede, lo que ha sucedido y lo que sucederá.

La propuesta de SIGNOS es que el lenguaje propio de la teoría de la evolución se convierta en lenguaje común y que con éste la vida cotidiana se impregne de la teoría. Busca que las decisiones que se toman todos los días lleven el sello de lo que se ha aprendido. Al hacerlo se comprenderá que estos conceptos “están más ligados a nuestra cotidianeidad de lo que en realidad nos imaginamos, y más allá de lo académico, estamos seguros que nos ayudarán a entender mejor nuestro lugar en el planeta” (Domínguez / Forlioni / Sosenski, 2009, p.12).

Sin embargo, a 150 años de que esta teoría fuera revelada a la humanidad, aún no llega a formar parte de nuestro bagaje cultural. No ha penetrado en el inconsciente cultural, ni siquiera en el consciente, y no podemos ser optimistas en pensar que lo haga en los próximos cincuenta años, para con esto ‘cumplir’ la predicción de los 200 años que les lleva a las ideas principales de una teoría introducirse en lo cotidiano de una cultura. La escuela tiene una gran responsabilidad en ello. Si la teoría de la evolución se sigue enseñando en una unidad de la materia de Biología, no lo lograremos. Es necesario que impregne las actividades, las decisiones que se tomen, la estructura misma de lo escolar. Urge en estos momentos, cuando resulta tan necesario que los seres humanos conozcan de una manera más profunda y veraz su lugar en el planeta.

2.3.2 La teoría psicoanalítica

Poco menos de cincuenta años después de la publicación de *El origen de las especies*, Sigmund Freud concluía su obra magna, *La interpretación de los sueños* (1900). Esto significa -si seguimos la línea de la idea arriba expuesta- que faltarían casi cien años para que el reconocimiento de lo inconsciente quede integrado en nuestra vida cotidiana; esto en el mejor de los casos. Es demasiado tiempo por lo mucho que lo necesitamos, sobre todo, en una época en la que las relaciones humanas se deterioran por las formas de vida propuestas e impuestas por el modelo de civilización capitalista.

Hablar de *psicoanálisis* es hablar, en principio, de la obra de Sigmund Freud (1856-1939) y de los trabajos y descubrimientos que tantos han realizado a partir de la misma. Una obra cuyo “influjo penetra todos los dominios de la cultura contemporánea y se expresa en todas las lenguas” (Hesnard 1972, p.13). Ellenberger (1976, p.473) la compara con la obra de Darwin al escribir que la fundación de este nuevo tipo de psicología “estuvo ligada a una revolución cultural comparable en alcance a la desencadenada por Darwin”. Como muchos de sus contemporáneos, Freud fue entusiasta lector de Charles Darwin y su influencia en su obra es definitiva. El caso de Freud, como el de Darwin, tiene que ver con que la importancia histórica de su teoría no queda reducida a lo descubierto y escrito por él -sin negar el genio ni la magnitud de la obra- sino con las repercusiones que ésta tuvo: su continuación, ampliaciones, rectificaciones, interpretaciones y distorsiones. Una obra de tal alcance se puede comparar con un sismo, un fenómeno que sacude toda una forma de pensamiento y, por ende, las cosmovisiones dominantes. Freud, como lo hizo Darwin, sacudió los cimientos del pensamiento occidental.

¿Cómo sintetizar la importancia de la gran aportación freudiana para la educación? Hablar de psicoanálisis en cualquier momento y en cualquier campo es hablar de *lo inconsciente*; idea tan sencilla y tan difícil de asimilar. El psicoanálisis nos da la posibilidad de hacer consciente lo inconsciente, nos enseña que aquello que vivíamos como ajeno, negado, rechazado, temido, es en verdad algo valioso, significativo para nosotros; la riqueza de recibir e integrar lo inconsciente en el campo de la conciencia resultará en fuerza, capacidad amorosa y trabajo creativo.

Una y otra vez Freud nos habló de la dificultad en recibir al psicoanálisis. A partir de él, psicoanalistas de todo el mundo confirman las resistencias que se levantan ante la recepción del psicoanálisis. Retomemos su ensayo, *Una dificultad del psicoanálisis* (1981:1916, p.2435-2436) -aquél en el que habla de los golpes que la humanidad ha recibido a su orgullo- y veamos lo que nos dice del psicoanálisis, del porqué la dificultad en recibirlo, comprenderlo, pero sobre todo, la dificultad en abrirnos a lo que tiene nuestro inconsciente que decirnos de nosotros mismos.

El hombre, aunque exteriormente humillado, se siente soberano en su propia alma. [...] ‘Confías en que todo lo que sucede en tu alma llega a tu conocimiento, por cuanto la conciencia se encarga de anunciártelo. Y cuando no has tenido noticia alguna de algo, crees que no puede existir en tu alma. Llegas incluso a identificar lo ‘anímico’ con lo ‘consciente’; esto es, con lo que te es conocido, a pesar de la evidencia de que a tu vida psíquica tiene que suceder de continuo mucho más de lo que llega a ser conocido por tu conciencia. Déjate instruir sobre este punto. Lo anímico en ti no coincide con lo que te es consciente; una cosa es que algo suceda en tu alma y otra que tú llegues a tener conocimiento de ello’. [...] Así quiso el psicoanálisis aleccionar al yo.

Puesto que no contamos con el espacio que quisiéramos, dedicaremos sólo algunas líneas para sintetizar los descubrimientos realizados por Sigmund Freud. Éste fue el primero en afirmar que la actividad psíquica se caracteriza por el hecho de ser *primordialmente* inconsciente. Esta idea es en sí misma la que causa la gran revolución, primero dentro de la psicología de la época

que sólo conocía como objeto de estudio la conciencia. La situación no ha cambiado mucho, si echamos un vistazo a las psicologías -incluso a algunas que se dicen de orientación psicoanalítica- comprenderemos que la conciencia sigue ocupando el lugar preponderante. Abrirse a lo inconsciente (personal, social, cultural) no es tarea fácil. No en balde Freud comparó la actividad del investigador de lo inconsciente con la de Virgilio cuando éste baja a los infiernos con Eneas. También compara el conocimiento del inconsciente reprimido con el infierno de los griegos en el epígrafe que eligió para introducir su obra magna, *La interpretación de los sueños* (1981:1900, p.343): “*Flectere ni nequeo superos, acheronta movebo*”.¹⁸ Virgilio pone estas palabras en boca de la diosa Juno la que desesperada por no haber logrado conseguir ayuda de los dioses, decide acudir a los infiernos en busca del soporte necesario. Bruno Bettelheim (1983, p.68) interpreta la analogía usada por Freud:

Quando la ayuda del poder de la luz (la conciencia) es insuficiente o inaccesible, entonces debemos de buscar el poder de las oscuridades (inconsciente). Este conocimiento no deja de hacer temblar a la conciencia. Es entrar en un mundo oscuro e incierto, un mundo caótico que no permite las definiciones exactas”.

Del descubrimiento de lo inconsciente reprimido se desprenden muchos otros. Sólo los nombraremos por el momento, más adelante tendremos la oportunidad de detenernos en algunos de ellos:¹⁹ el fenómeno de la ambivalencia, la resistencia y la represión, la sexualidad infantil, el fenómeno de la transferencia y la contratransferencia, el complejo de Edipo, la tensión entre pulsión de vida y la pulsión de muerte. Sin estas ideas, el gran edificio del psicoanálisis se desplomaría.

No quisiéramos dejar esta síntesis sin mencionar lo que puede un lector percibir y sentir al leer la obra de Freud: su interés por lo más interno y profundo del ser humano, eso a lo cual el pagano de Freud nombraría en muchas ocasiones con el término *alma (Zeele)*. No el alma de los cristianos, sino aquella que hace referencia a nuestro ser más profundo. Al hablar de la *Zeele* y todo lo asociado con ella, Freud hace énfasis en nuestra común humanidad. Empezar un viaje para conocer nuestra alma, nuestro inconsciente, no deja de ser enriquecedor. Dejemos la palabra a Bruno Bettelheim una vez más para que nos hable al respecto; difícil hacerlo con la sensibilidad que le caracteriza.

Los descubrimientos de Freud y más aún, la forma cómo nos los presenta, nos da la confianza que este viaje potencialmente peligroso de autodescubrimiento resultará en nuestra humanización, puesto que ya no seremos esclavos de las fuerzas oscuras que habitan en nosotros. Explorándolas y comprendiendo los orígenes y la potencia de estas fuerzas, no sólo nos habilitamos para habérselas con ellas, también obtenemos una más profunda compasión y comprensión de nuestros congéneres (1983, p.4).

¹⁸ “Si no puedo mover los cielos, removeré los infiernos”.

¹⁹ En el tercer capítulo de este escrito analizamos los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS; en ellos abordaremos algunas de estas ideas y su relación con la escuela y los adolescentes.

Es probable, como menciona este autor (1983, p.71-77), que Freud haya elegido este término, *Zeele*, por la resonancia emocional que sabía tenía sobre nosotros.

Llegamos al momento en el cual es necesario aclarar las funciones que cumple en SIGNOS la teoría psicoanalítica y explicar por qué entre éstas no se encuentra la clínica ni su vertiente más simple, la psicoterapia. El psicoanálisis en SIGNOS es teoría orientadora y método de investigación, no ejercicio clínico. La aclaración resulta necesaria porque fácilmente se puede caer en la concepción de un departamento de psicología, de sesiones terapéuticas con alumnos -entre otras acciones más de este tipo- y esto no es lo que SIGNOS requiere del psicoanálisis ni lo que sería conveniente tomar del mismo.

Freud fue el primero que nos advirtió sobre el reduccionismo que suele hacerse al psicoanálisis: la tendencia a concebirlo en su vertiente clínica solamente o como conjunto de orientaciones terapéuticas. Así, se deja encerrado al psicoanálisis en los consultorios de médicos o psicólogos, sin posibilidad alguna de cuestionar a la sociedad y a la civilización. El fundador del psicoanálisis dejó claramente expuesto -como no dejaron de hacer los que le siguieron- que el psicoanálisis debe de ser concebido no sólo en su vertiente clínica, sino y ante todo, como una teoría y un método de investigación. Éstos son los que interesan a SIGNOS.

Al hablar de teoría psicoanalítica nos referimos al conjunto de ideas que se han aportado y sistematizado desde el método de investigación y desde la experiencia clínica. SIGNOS ha trabajado más sobre algunas de ellas, mismas que mencionaremos más adelante.

El psicoanálisis ha ofrecido a la humanidad un *método de investigación* “que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias de un sujeto” (Laplanche y Pontalis 1993, p.31). Se basa principalmente en las asociaciones libres y las interpretaciones que surgen de las mismas. La comprensión de tres conceptos resulta indispensable en el ejercicio del método psicoanalítico: el papel primordial del símbolo en la actividad humana, la estructura psíquica de la personalidad y el valor del lenguaje como materia de investigación. No deja de sorprender la ausencia de este método de investigación en las escuelas.

En SIGNOS se ha optado por no hacer uso del psicoanálisis como clínica, es decir, como investigación de lo inconsciente en la que dos personas (analista y analizado) trabajan para develar y comprender los contenidos inconscientes reprimidos del analizado. Las razones que tiene para no hacerlo son sólidas y por ello consideramos necesario dedicar algunas líneas para explicarlas.

Los maestros de SIGNOS no pueden dedicar su trabajo y sus esfuerzos a la prevención de las llamadas ‘patologías’; esto corresponde a la clínica. La función del maestro va orientada a la facilitación del desarrollo de los alumnos. SIGNOS no entiende la educación como fuerza preventiva como objetivo principal, sino una que echa a andar el potencial necesario en los alumnos para su desarrollo y maduración. Que este trabajo en común entre alumnos y maestros resulte en ocasiones preventivo, no significa que la mirada y las intenciones de los maestros estén puestas en él. Rudolf

Ekstein (1969c, p.158) -pedagogo y psicoanalista- delimita las dos funciones al hablarnos de la diferencia entre un terapeuta y un maestro. La tarea del terapeuta es restaurar las funciones perdidas, remover los obstáculos internos que se encuentran en el niño o adolescente, mismas que le impiden tomar aquello que la vida le ofrece para aprender y conocer. Al restaurar las funciones perdidas, la persona recupera sus controles internos. En cambio, el maestro acompaña al alumno para que éste desarrolle destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos en general.

El psicoanalista trata con el *ello* del analizado; el maestro con el *yo*. No es poca cosa la tarea que se pide al educador. En el ejercicio de la función principal que SIGNOS requiere del mismo, la de ser *yo auxiliar* para sus alumnos, es en donde éste se encuentra con la necesidad de un equilibrio interno para acompañar a otros en su proceso de construcción personal y social. Acompañar a un ser humano en su etapa adolescente es ser testigo silencioso -pero atento y disponible- en la construcción de su identidad que requiere que el adolescente cuente en su interior con una confianza básica en sí mismo y en los que le rodean.

Para lograr lo posible (puesto que hablamos de una profesión imposible) el psicoanálisis ofrece a los maestros el conocimiento de la "organización psíquica de sus alumnos, las fases de su desarrollo y las tareas que en cada fase se deben resolver para poder adquirir la capacidad de aprender" (Ekstein 1969, p.77); también, y sobre todo, ofrece a los educadores la posibilidad de conocerse a sí mismos de una manera más profunda para con ello poder "hacer uso de su inconsciente mientras enseña" (Hill 1969, p.81). Al hacerlo comprenderán poco a poco, la necesidad de poner la atención, no sólo en el alumno, ni sólo en el maestro y lo que éste tiene que hacer, sino en la relación dialéctica entre ambos. "¿Qué le está pasando al muchacho? ¿Qué está ocurriendo en mí? ¿Qué sucede entre ambos? En este último punto podríamos incluir el problema de la inserción de la relación en una determinada comunidad, en un determinado país y en una determinada época histórica" (Páramo / Fors 1992, p.12).

Transitar del principio de placer al principio de realidad, ésta es la función de la educación que propone el psicoanálisis, misma que no puede llevarse a cabo sin que el alumno tenga confianza en sí mismo y en los que lo acompañan, pues es, a fin de cuentas la confianza, la base del respeto y del amor. Del principio del placer -satisfacción inmediata de deseos, acciones compulsivas- al principio de realidad, uno en el cual se conoce el valor de la espera, de la lucha cotidiana, de la postergación para conseguir el placer más duradero; uno que lleve a la satisfacción y al gozo. Esto enseña un *yo auxiliar* a sus educandos, mucho más allá que nociones y conceptos en las materias que imparte, mucho más allá de eso.

De esta forma, la relación entre alumno y maestro puede convertirse en una de mutualidad, una en la cual ambos vivan la experiencia del trabajo satisfactorio y que posibilite la sublimación alguna parte de la tremenda necesidad de afecto que todo ser humano tiene.

Es por el deseo del alumno [preadolescente] de ser amado, por su necesidad de reconocimiento y de ser aceptado, que él está dispuesto a trabajar. En esta etapa el trabajo está basado en la necesidad de ser amado. Es el maestro [yo auxiliar] el que deberá sentar las bases para una

relación de respeto y afecto, misma que establecerá las condiciones necesarias para el trabajo. De esta manera es que el alumno [adolescente] podrá pasar del aprender por amor, al amor por aprender.

Así es cómo Ekstein (1969b, p.96) permite aumentar nuestra comprensión de lo que significa en una escuela que un alumno transite desde el principio del placer al principio de realidad; de la satisfacción inmediata de las pulsiones a la sublimación de las mismas; del aprender por amor, al amor por aprender.

Este transitar del uno hacia el otro, resulta también en la integración de la vida emocional e intelectual. Amar y trabajar de una manera más plena, como de tantas formas nos dijo Sigmund Freud, esto puede esperar una persona que decide acercarse a lo profundo de su inconsciente y comprenderlo. Esta era una convicción de Freud, porque la vida más plena y satisfactoria que es capaz de vivir un ser humano, la más gozosa y significativa, tiene que ver con que seamos capaces de amar, no sólo a nosotros mismos, sino a los nuestros. Además, ser capaces de contar con un trabajo que sea significativo para nosotros, donde explayemos las más de nuestras habilidades y potencialidades; un trabajo que a medida que nos construye, construye más allá de nosotros pues otorga beneficios a los demás. En palabras de Bettelheim (1983, p.109): “Ser conscientes de los aspectos oscuros de la vida nos hace conscientes de la necesidad de asegurar una mejor vida para los que amamos y para aquellos que vendrán después de nosotros”.

2.3.3 La teoría genética

Buscar que los alumnos desarrollen una inclinación hacia el conocimiento, un amor al conocimiento, lleva necesariamente a SIGNOS a sumergirse en la idea -siguiendo la línea de la teoría de la evolución- de que el conocimiento es una *necesidad*. No una obligación, ni una tarea impuesta, ni un castigo, sino *una necesidad*. Ésta, según nos explica el fundador de la teoría genética (epistemología y psicología genéticas) Jean Piaget (1969, p.23) tiene, como “función esencial, captar el medio”. Este ‘captar el medio’ no consiste solamente en acumular información, sino y sobre todo, “en organizarla y en regularla mediante sistemas de autocontrol orientados hacia adaptaciones o, dicho de otra manera, hacia la solución de problemas” (p.58).

Esta necesidad nos resulta hoy en día más apremiante (si acaso esto es posible); la necesidad del conocimiento para captar un medio que crece de manera exponencial en estímulos en una especie que no cuenta con un nicho ecológico determinado, ni con un sistema nervioso central lo suficientemente adaptado para ello. Una necesidad que ha sido hasta cierto punto ‘secuestrada’ al ser humano para poder introducir en ella la compulsión al consumo, a lo nuevo. Esto deja, como bien sabemos, un vacío profundo en el alma humana.

Recordemos que las compulsiones con frecuencia nos hablan de necesidades profundas no satisfechas; el comportamiento del consumo compulsivo pretende, ilusamente, llenar el vacío. George Pèrec en su novela, *Las cosas*, plasma esta lamentable realidad con una claridad extraordinaria (1992:1965, p.42). La historia comienza con una pareja de enamorados quienes poco a poco caen en la trampa del mundo en el que

viven, en el cual es “casi de rigor desear siempre más de lo que se puede adquirir. No eran ellos quienes lo habían decretado, era una ley de la civilización...” (p.52). Y atrapados en la misma, obedecen fielmente a sus mandatos.

Visitaron los grandes almacenes durante horas enteras, maravillados, y ya asustados, pero sin atreverse aún a decírselo, sin atreverse aún a mirar cara a cara aquella especie de delirio lamentable que iba a convertirse en su destino, su razón de ser, su consigna, maravillados y casi sumergidos ya por la amplitud de sus necesidades, la riqueza expuesta, la abundancia ofrecida.

Mientras lo hacían pretendían llenar el vacío que cada día aumentaba más, porque no era satisfecho con la necesidad real, la de *conocer* en el sentido más profundo que implica que es, por supuesto, *amar*.

Cómo no va a resultar ésta una tarea imperiosa para SIGNOS, para cualquier escuela: comprender a nivel teórico lo que es el conocimiento, conocer cómo es que se adquiere durante el desarrollo del sujeto y cuáles son las acciones que lo promueven, que permiten al alumno construir -durante la adolescencia- un conocimiento que se teja con su identidad, columna vertebral que lo sostenga en el caminar que es la vida en un mundo complejo y en muchos sentidos trastocado.

Piaget nos dice (1988:1965, p. 16) que “todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras del sujeto”. Ningún tipo de conocimiento, ni el de un bebé ni el de un anciano, es una copia de lo real. Hablar de conocimiento es hablar de un sujeto que actúa sobre la realidad y la transforma, transformándose a sí mismo con esta acción. Con ello el sujeto se construye, se organiza, diría Piaget (1969, p.4): “No hay conocimiento que no traiga consigo una organización” que a su vez da cuenta de la adaptación al medio.

El conocimiento no puede ser copia de lo real puesto que supone en cada ocasión un proceso de asimilación a las estructuras que posee el sujeto. Por eso hablamos de construcción. El sujeto se adapta al medio, es decir, responde a éste al mismo tiempo que lo construye en su interior (organización). La inteligencia -cuyo desarrollo se busca en la escuela- es la adaptación por excelencia, menciona una y otra vez Piaget en su obra. ¿Cómo desarrollarla entonces en las actividades escolares propuestas a los alumnos?

Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera, en construir estructuras, estructurando lo real. [...] para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las transformaciones de las que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una invención o reinención (Piaget 1981:1969, p.37).

¡Qué gran compromiso para las escuelas! Dejar de dictar, memorizar, copiar, para promover que los alumnos reconstruyan en su interior todo conocimiento considerado importante, válido, adecuado, compañero necesario en su vida. “¿Cómo conducir al alumno a la adquisición de tal noción, de tal operación o de tal técnica de trabajo? Tales son los problemas que intenta resolver” un profesor mediante su conocimiento de la

epistemología y la psicología genéticas (teoría genética). Este autor considera que “los más difíciles problemas didácticos no consisten en la adquisición por el alumno de hábitos, automatismos u otros mecanismos primitivos, sino en la formación de nociones, representaciones complejas y operaciones que constituyen sistemas de conjunto”; una vez más, comprender e inventar (Aebli 1958, p.6 y 4)

Para ello será indispensable que el educador tome en cuenta el desarrollo secuencial del conocimiento. Piaget hace uso de la palabra *secuencial* al referirse a la sucesión de estadios que se detectan en la evolución de la capacidad de conocer. Cada estadio es necesario puesto que cada uno de ellos es el resultado del anterior o de los anteriores; cada uno muestra un nivel mayor de equilibrio adaptativo. Éste -el lector atento lo habrá comprendido- es un principio básico de la teoría de la evolución.

Dada las disposiciones oficiales (separación por grados, programas estrictos, exámenes, reprobación de materias y de grados escolares) a las cuales se sujetan las escuelas, es difícil abordar el conocimiento desde su carácter secuencial. Si acaso pudieran salvarse estos obstáculos de alguna manera, si los educadores echaran a andar su capacidad de comprender e inventar para habérselas en un medio tan establecido, tan programado, entonces podrían dedicar tiempo para el conocimiento psicológico de sus alumnos (reconocer el estadio de desarrollo en el que están) y elaborar una didáctica que propicie técnicas y metodologías adecuadas para cada estadio. Buscar, además, que en cualquier actividad escolar se dé a los alumnos el tiempo necesario para madurar sus conocimientos y reconsiderarlos desde diferentes puntos de vista.

En este sentido, el trabajo realizado por Piaget, sus colaboradores y los que han seguido trabajando sobre estas cuestiones, resultan guía para el maestro, pues le enseñan a dirigir su atención

hacia el esquema con el cual el niño llega a cualquier experiencia. Cuando se enfrenta con un problema, aplica a él las ideas que ya posee. Éstas constituyen su esquema de anticipación. [...] una de las funciones importantes de la educación es proporcionar el tipo de experiencias que ayudará al niño a construir los esquemas de anticipación que resultarán útiles en relación con los problemas que va a resolver (Churchill 1984, p.32).

Ahora bien, para que el alumno considere que “se enfrenta con un problema” y movilice las estructuras mentales que posee, es necesario que dicho problema, tema, actividad, etc. despierte su *interés*. Los libros de pedagogía y de didáctica no han dejado de hablar del tema del interés, sin embargo sigue sorprendiendo lo poco que las escuelas logran despertarlo. Flavell hace referencia al tipo de actividades que pueden suscitar el interés de los educandos: acontecimientos nuevos o que no han ocurrido recientemente, acontecimientos cuya estructura es un poco más compleja que aquella que posee el educando, acontecimientos que provoquen sorpresa pues no han sido anticipados y “acontecimientos extraños o desconcertantes que producen conflicto o incertidumbre en la mente” del muchacho. Ahora bien, despertarán el interés y movilizarán las estructuras del alumno, “en función únicamente de su *relación* con el sistema cognitivo que él posee” (1993, p.32).

La satisfacción, en algún sentido, de la necesidad de conocer, el carácter secuencial del conocimiento, el interés para movilizar las estructuras que el sujeto posee... ninguno de éstos por sí mismo llevaría al alumno a construir conocimientos si no incluyéramos en el proceso a otras personas y sus diferentes puntos de vista a través de los cuales el conocimiento que adquiera el alumno será uno más adecuado al problema que se busca resolver, a la realidad que se busca comprender. Esto es lo que puede llegar a producir la actitud crítica y autocrítica necesarias: los alumnos en el diálogo, en la crítica, en el debate, en la construcción conjunta de conocimientos, en la *cooperación*. Piaget lo dice una y otra vez a lo largo de su obra que, como veremos, no es válida para él (su obra misma) sino es a través de la conjunción de las obras de los otros. Si acaso la teoría genética pueda tener resonancia ésta

reside en la cooperación de las mentes, y desde mi desconversión a la filosofía, cada día me persuadía más de que toda producción puramente individual quedaba empañada por un vicio y que, en la medida en que se pudiera llegar a hablar del 'sistema de Piaget', habría una señal evidente de mi fracaso (1988:1965, p.39).

Así, el proceso de construcción del conocimiento es un tipo de proceso en el que el sujeto contribuye a la par que recibe. Es por esto que la teoría genética señala la relación solidaria entre la cooperación y las operaciones mentales. Decimos, por lo tanto, que la inteligencia de una persona (sus estructuras mentales capaces de comprender e inventar) no se puede concebir sin muchas otras inteligencias, sin muchos otros que en su momento cooperaron con dicha persona y ella con ellos.

Llegamos ahora a una idea que resultó arriesgada pero decisiva para el proyecto pedagógico de SIGNOS: la adquisición de conocimiento es inseparable del proceso de desarrollo de todo ser humano, es decir, para la construcción de estructuras intelectuales que resulten cada vez más equilibradas, que permiten al sujeto una mayor y mejor adaptación al medio físico y social en donde se desenvuelve. Estas adaptaciones se logran gracias a múltiples intercambios.

¿En qué se basa SIGNOS de la teoría genética para proponer al *desarrollo* como objetivo del aprendizaje escolar? La tendencia a la construcción de estructuras cada vez más equilibradas tiene una base biológica y no sólo se manifiesta en la construcción de las mismas, sino en todo aquello que calificamos como vivo. Posee, pues, esta realidad un carácter universal de lo vivo, siendo relativamente independiente de las condiciones específicas del medio y momento histórico en los cuales esté situado el sujeto en desarrollo. El desarrollo de las estructuras mentales está determinado por *invariantes funcionales* que a su vez dirigen el desarrollo de todo proceso vital (asimilación/acomodación = adaptación y organización). Es por esto que utilizamos estos criterios biológicos para la definición de este objetivo en la pedagogía de SIGNOS.

La organización de las estructuras de un sujeto determina la capacidad que éste tiene para establecer intercambios con el medio (externo e interno) Como ya hemos señalado, estas estructuras se construyen de manera progresiva, ordenada y gradual, lo cual nos puede llevar a afirmar que toda labor educativa debe proponerse como meta el hecho de favorecer

el desarrollo de dichas estructuras. Nada más lejos de aquello que se lleva a cabo en la mayoría de las escuelas. Tanto los programas como las actividades concretas, las pruebas, los exámenes y las evaluaciones están muy lejos de favorecer este tipo de desarrollo. De ser así, otras serían las metas que se propondría alcanzar la escuela, por mencionar una, el hecho de permitirle al alumno construir su conocimiento desde el momento en el cual se encuentra, partiendo de las estructuras que posee para abordarlo. Pero no, los programas escolares, los exámenes, las tareas a realizar, están ya implantadas de tal manera en la estructura escolar que un alumno que no esté capacitado para realizar estas actividades es regañado, corregido, presionado, reprobado y/o expulsado.

Es importante aquí hacer un paréntesis para no perder de vista las consecuencias catastróficas que esto tiene, no solamente en cuanto al interés se refiere, sino los efectos nocivos que estas experiencias pueden tener sobre el desarrollo afectivo del educando: frustraciones, deterioro continuo del concepto de sí mismo, rechazo al conocimiento, incapacidad de establecer relaciones significativas con los educadores, entre tantas más.

Resulta obvio que adoptar el punto de vista del desarrollo propuesto por la teoría genética equivale al hecho de relativizar la importancia de los contenidos escolares. Estos ya no serían el interés primordial del educador, sino que se propondrían en función de que contribuyan o no a favorecer el desarrollo del alumno.

Relativizar la importancia de los contenidos escolares es también relativizar la importancia de la memorización, la acumulación de datos y la imposición desde afuera de las normas y valores que en muchos casos resultan incomprensibles para los alumnos. Todo esto *no* propicia el desarrollo además de que lo obstaculiza y en muchos casos llega hasta impedirlo. La propuesta entonces es favorecer en el alumno el desarrollo operatorio; la forma más adecuada para lograrlo consiste en enseñar a los alumnos habilidades del pensamiento o nociones básicas del pensamiento como son llamadas por la epistemología genética.

¿Cómo llevar esto a cabo? ¿Qué tipo de actividades proponer a los alumnos para favorecer su desarrollo? Ante todo, resulta indispensable que la escuela abra espacios de experimentación e investigación en los cuales los alumnos puedan actuar sobre los objetos de conocimiento, primero de una manera concreta y después paulatinamente, de una manera formal. Esto implica que los educadores tendrán la necesidad de conocer los períodos del desarrollo por los cuales pasan -invariable pero singularmente- sus alumnos. Entonces el maestro podrá adecuar el nivel de las nociones que les presenta con el nivel de estructuración mental que ellos poseen en determinado momento. Es también indispensable que conozcan la manera a través de la cual los alumnos se apropian de la realidad que les rodea, observando la forma en la que se apropian -si es que lo hacen- de los contenidos que les proponen.

Ahora bien, ¿cómo intervenir eficazmente para que el alumno aprenda a partir de unos contenidos específicos si éstos son dictados e impuestos por un orden social que lo último que quiere es que el educando se salga de lo establecido? No podemos, por el límite de nuestro trabajo seguir con el desarrollo del tema de la estructura escolar y su relación con la estructura social dominante. Ya lo hemos trabajado en el primer capítulo de

este trabajo, pero cabe dentro del tema que estamos tratando hacernos la pregunta y con ella establecer la relación interdisciplinaria necesaria con la sociología para que nuestra pedagogía pueda llegar a incluirse algún día dentro del concepto de una pedagogía en el sentido interdisciplinario propuesto por la teoría genética. De cualquier manera recordemos que las funciones principales de la inteligencia son comprender y el inventar, y parece ser que el sistema de dominación capitalista lo último que quiere es que sus jóvenes ciudadanos comprendan lo que implica ser parte de este sistema, mucho menos que inventen formas de transformación de un sistema social que recibe el calificativo de injusto y opresivo.

El desarrollo puede describirse como adaptaciones sucesivas mediante acciones y coordinaciones de acciones que desemboquen en estados mayores y más estables de equilibrio. La inteligencia, entonces, resulta inseparable de todo proceso de desarrollo. Bien dice Piaget que “la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones” siendo la máxima expresión de estas coordinaciones las operaciones mentales.

Las acciones interiorizadas, de todas formas acciones en tanto que procesos de transformaciones, son las operaciones lógicas, motores de todo juicio o razonamiento. Sin embargo, estas operaciones no son solamente acciones interiorizadas cualesquiera, sino que, en tanto que expresiones de las coordinaciones más generales de la acción presentan también el doble carácter de ser reversibles y de coordinarse, por consiguiente, en estructuras de conjunto (Piaget 1987).

De esto resulta que en todos sus niveles, la inteligencia es, como hemos mencionado, una asimilación del objeto a estructuras operatorias. Estas estructuras consisten en organizar lo real ya sea en acto o en pensamiento.

SIGNOS acudió a la *teoría genética* desde sus orígenes para realizar las *guías de trabajo* de las cuales hablaremos más adelante. Éstas se elaboraron tomando en cuenta algunos principios básicos de este campo del saber. Puesto que la escuela no contaba con una pedagogía en la cual apoyarse, resultaba indispensable abrirse a los conocimientos que la epistemología y la psicología genéticas pudieran ofrecerle. La *epistemología* trata de las relaciones de conocimiento entre el sujeto y el objeto, pero es evidente que acude necesariamente a los hechos psicológicos, ya sean lingüísticos, de percepción, memoria, atención, tomas de conciencia, etc. Según señala Jean Piaget (1988:1965, p.90) “la epistemología genética, investigación esencialmente interdisciplinaria, se propone estudiar el significado de los conocimientos, de las estructuras operatorias o de nociones, recurriendo por una parte a su historia y a su funcionamiento actual en una ciencia determinada”.

La *psicología genética* tiene que ver directamente con el desarrollo. Ésta estudia la forma cómo evolucionan las funciones del pensamiento para que este desarrollo nos proporcione información sobre los mecanismos de estas funciones en cada uno de los estadios. Parte, para su estudio, de los períodos que se han descubierto del desarrollo intelectual: sensoriomotriz, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales. Sin negar la dificultad que trae consigo la comprensión del lenguaje ‘piagetiano’, en SIGNOS no se ha dejado de trabajar sobre la importancia del desarrollo operatorio.

No olvidemos, sin embargo, como nos muestra una y otra vez el psicoanálisis y lo reconoce ampliamente la teoría genética, que la afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones de las cuales, a cada nuevo nivel, resulta esa ascensión progresiva, ya que es la afectividad la que asigna un valor a las actividades y regula su energía. Pero la afectividad no es dada sin la inteligencia que le procura los medios y le ilumina los objetivos” (Piaget 1977:1964, p.107).

No se trata de trabajar sobre estas teorías de manera fragmentada. Cada una profundiza más en un aspecto del ser humano y de la vida misma; ellas cruzan sus cauces con frecuencia. Ha sido tarea en SIGNOS detectar estas relaciones e integrarlas para que, como sucede en todo trabajo interdisciplinario, se logre acceder a la unidad y la complejidad. La educación ambiental ahora es una esperanza en SIGNOS para seguir trabajando sobre ello a un nuevo nivel, pues es mucho lo que este campo del saber ha aportado sobre la unidad del conocimiento.

2.3.4 La teoría crítica

Conocemos con el nombre de *teoría crítica* a los pensadores que se asociaron en la llamada *Escuela de Frankfurt*: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Max Horkheimer y Herbert Marcuse, entre otros más que se vincularon con ellos. Ésta es una teoría social de inspiración marxista en la que se vinculan la filosofía, las ciencias sociales y el psicoanálisis. El objetivo principal de esta escuela podría sintetizarse en su interés por abordar la realidad de una manera crítica, revolucionaria y, por ende, transformadora. Esta búsqueda fue impulsada por la conciencia de que la cultura occidental contemporánea era cada vez más injusta y opresora.

Para comprender mejor la función que ejerce la crítica en esta teoría, dejémosle la palabra a Horkheimer (1974, p.287) quien entiende con este término

el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes: el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocerlas de manera efectivamente real.

Aunque parezca sencillo, aceptar esta definición de crítica en una escuela (secundaria y bachillerato) requiere de toda una base desde la cual hacerlo. Implica, entre otras cosas, que los alumnos aprendan a *reflexionar*. Esta habilidad del pensamiento que pudiera llevarse a cabo de manera casi espontánea, está sofocada ahora por la cultura de la prisa y el rendimiento. Con ellos como estilo de vida, poco espacio queda para la reflexión que requiere de lentitud y de espacios propicios. Los alumnos podrán reflexionar entonces sobre los estilos de vida de la escuela, sobre las relaciones que en ella se llevan a cabo y sobre las formas a través de las cuales la dominación se hace presente en ella. Ahora se podrá comprender por qué decimos que no es tan sencillo decir que la escuela esté dispuesta a formar alumnos críticos.

La escuela se compromete -siguiendo la línea de la crítica- a conocer

el espíritu de los tiempos, sus ideas y sus fines, para dar respuesta a ellos después de haberlos cuestionado. Develaría con ello, una y otra vez, cómo la dominación y la opresión se hacen presentes, y detectaría cómo la sociedad aísla a los adolescentes. Si una de las formas como lo hace es recluirllos en la escuela, entonces ésta tendrá que cuestionarse otra vez más a sí misma y hacerse del valor necesario para reestructurarse de fondo de tal manera que pueda vincular a sus jóvenes estudiantes con la comunidad, abrirles un lugar en ella, para que ellos digan su palabra, sean escuchados y cooperen en la necesaria transformación de la comunidad.

A través de la crítica, la escuela enseñaría a sus alumnos a seguir las huellas hasta llegar a aquello que fundamenta la vida social para con ello acercarlos a la realidad de lo que sucede en la misma. Entonces saldría la escuela de ser -en gran medida- un simulacro.²⁰ No, no es tarea sencilla para la escuela enseñar a sus alumnos a ser críticos.

SIGNOS no conocía a la *Escuela de Frankfurt* y su desarrollo cuando inició sus labores con los adolescentes. Más bien se insertaba en la *teoría crítica* en su sentido más amplio, más allá de la *Escuela de Frankfurt*. El psicoanálisis le había presentado a Herbert Marcuse y su obra; con algunas aportaciones de la misma los maestros iniciaron su fundamentación sociológica. Las dos ideas de este pensador sobre las cuales se trabajaron en los primeros tiempos de SIGNOS (y que no se han dejado de trabajar) fueron: el trabajo enajenado y el principio de rendimiento. Volveremos en un momento para reflexionar en la relación entre la escuela y el trabajo enajenado.

Igor A. Caruso, pensador de la llamada izquierda freudiana, introdujo en SIGNOS los conceptos de *yo-nosotros* y de utopía que fueron abordados desde que inició la escuela. SIGNOS buscó desde entonces a pensadores latinoamericanos para trabajar la teoría crítica desde la realidad latinoamericana. Estudió los trabajos del Dr. Raúl Páramo, psicoanalista y crítico social que ha acompañado a SIGNOS en toda su historia. Con él la escuela se introdujo a los conceptos de *prestigio revolucionario* (1982), la *identidad nacional* desde la visión del psicoanálisis (1997) y *el trauma que une* a los latinoamericanos -la Conquista- conflicto no resuelto aún (1993). Gracias a Páramo, el inconsciente cultural (Mario Erdheim) entró y se estudió en SIGNOS, y fue gracias también a él que SIGNOS pudo reconocer en el movimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) a la conciencia de la nación.

Son muchos otros los autores a los que estos pensadores dirigieron a SIGNOS. El río de la teoría crítica por el cual SIGNOS quiso navegar desde que nació ha sido uno pleno de reflexiones, diálogos y trabajo en común

²⁰ En los últimos años se ha hecho uso de este término en SIGNOS debido a las sucesivas tomas de conciencia que han permitido a los maestros detectar la diferencia entre un trabajo real y un simulacro. Entienden éste en el sentido descrito por Jean Baudrillard en su libro *Cultura y simulacro* (2007:1978, pp.9,11 y 12): “Es la generación por los modelos de algo real sin origen ni realidad”. Es convertir el campo de lo real en un desierto desprovisto de realidad alguna. Los simulacros intentan coincidir con la realidad a través de sus modelos de simulación. La era del simulacro se abre ante nosotros “con la liquidación de todos los referentes”. No se trata de disimular. “Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene”. En SIGNOS se busca que el trabajo del alumno y del maestro sea real en todos los sentidos, no un simulacro. A esta acepción del término nos referiremos cuando hagamos uso de él en este escrito.

para los maestros.

El planteamiento que hace Herbert Marcuse en su obra, *Eros y civilización* (1970:1953), sobre el *principio de rendimiento* abona a una idea desarrollada por Freud. La meta, nos dice, es sustituir progresivamente el principio de placer por el principio de realidad, es decir, si la satisfacción inmediata de los deseos se aplaza y se abre a la reflexión y la sensibilidad durante el tiempo que se posterga, será plausible obtener un placer más duradero que beneficie no sólo a un individuo; además, la destrucción que en ocasiones trae consigo la búsqueda inaplazable de deseos puede evitarse en gran medida con ello. Con todo, Freud sabe de la dificultad que implica incluir en la vida, en la cultura, el principio de realidad.²¹

Marcuse retoma el *principio de realidad* de la teoría psicoanalítica y dice que éste no se vive en la civilización occidental; más bien el principio de realidad ha sido sustituido por el capitalismo en *principio de rendimiento*. ¿Cómo es que esto sucede? La civilización a partir de la revolución industrial y los avances tecnológicos desencadenados por ésta, refuerza la dominación a través de la mecanización del trabajo. Se apropia de la libido²² del sujeto para cumplir con las exigencias de la sociedad capitalista que tienen que ver con el rendimiento, la competencia, la maximalización de la ganancia y la expansión del poder. Así, lo erótico queda reducido a la sexualidad (en el sentido estrecho del término).

Mediante esta mecanización del trabajo y la división del mismo en especialidades cada vez más estrechas y desprovistas de significado, el sujeto queda atrapado en un 'trabajo' que no comprende, ni le significa, un trabajo que le es ajeno. Esta realidad ha recibido el nombre de *trabajo enajenado* a partir de Marx (1974:1891). El trabajo es impuesto desde afuera, no se ha elegido ni puede el ser humano ser creativo en el mismo. En cuanto le es ajeno, el sujeto se hace extraño ante sí mismo pues no puede crear ni recrearse mediante un trabajo en donde explaye sus facultades.

Siguiendo esta línea de pensamiento SIGNOS descubrió que el trabajo que hace un alumno en la escuela fácilmente se puede convertir en uno enajenado, ya que es impuesto desde el exterior: el mismo trabajo para todos sin tomar en cuenta ninguna cualidad personal. El alumno hace el trabajo para obtener una calificación, como el obrero lleva a cabo un trabajo enajenado para ganar un sueldo al final de la semana. Poco a poco, ambos se pierden al alejarse de sí mismos: de sus intereses, preferencias, habilidades y pasiones. Imposible encontrar pasión alguna en un trabajo enajenado. Porque

la pasión permanece ajena, por su esencia, a la represión y a la explotación. [...] La pasión es siempre utopía en cuanto salto fuera del tiempo y protesta contra el rendimiento y la muerte. Los hombres apasionados son utopistas y como tales pelean contra la historia -y hacen historia. Los hombres apasionados 'arden' (Caruso 2005:1967, p.188 y 190).

²¹ De una forma magistral lo explica en su obra *El malestar en la cultura* (1981:1930).

²² En el psicoanálisis la *libido* hace referencia a la energía vital de una persona, energía que proviene de las pulsiones sexuales y agresivas. Es a fin de cuentas la energía de la que dispone un ser humano para vivir.

¿Y quiénes somos sin pasión alguna en la vida? En SIGNOS se ha trabajado mucho en el respeto al trabajo de los alumnos. Desde la manera cómo el maestro está presente durante el trabajo personal del alumno, la forma cómo recibe y revisa sus trabajos, cómo habla de los mismos y cómo se entregan a los alumnos cuando se gradúan. Un ejercicio continuo en el que fácilmente el maestro se deja llevar por la ideología dominante y tiene, una y otra vez, que retomar el cauce y nadar en contra de la corriente del sistema que alimenta al trabajo enajenado.

Cuando el trabajo deja de ser ajeno, cuando se transforma en creativo y transformador, la pasión se libera y es ésta la que lo orienta. Con ello queda abierta la puerta para la utopía que requiere de un *yo* que ha sido capaz de transformarse en *nosotros*. Así, el *yo-nosotros*, alimentado por las pasiones de tantos, construye la utopía y logra, con esto, la transformación del mundo injusto y opresor. Sucede, pero no lo suficiente. Tendrá entonces que ampliarse, un *nosotros* cada vez mayor; así se podrá lograr la transformación necesaria, la que un día revolucionará de raíz la civilización.

Esta es la esperanza que resulta de este tipo de crítica. “¿Acaso la utopía no significa crear otro mundo a partir de la frustración y estrechez de éste?” (Caruso 1986, p.120). Llevar todo esto a la práctica en un país que ha sido tan golpeado como el nuestro convierte a la lucha cotidiana en una que necesita aún más de la esperanza, el *yo-nosotros* y la utopía. Estamos insertos en una cultura que tiene que reconocerse golpeada por la invasión que sufrió hace más de 500 años y que se sigue perpetuando porque el trauma que desencadenó no ha sido elaborado.

El trauma de la Conquista parece haber dejado a nuestros pueblos -como elemento negativo- una proclividad al fatalismo, a la irresponsabilidad y a la ineficacia. Entre los elementos positivos, encontramos la riqueza de nuestra capacidad expresiva, nuestro talento artístico, nuestro ingenio en las estrategias desarrolladas para sobrevivir y, no en último término nuestra resistencia a la adversidad (Páramo 1993, p.175).

Sin esta conciencia, el trabajo que se haga será en gran medida fallido. Como ejemplo, como conciencia dentro de tanta inconsciencia, contamos con el movimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). De ellos dice Vázquez Montalbán (1999, p.27): “Ustedes han construido un referente ético inatacable, de ahí su peligrosidad en un mercado político cultural tan devaluado éticamente. [...] Ustedes son un ruido en el canal de comunicación del pensamiento único. ¡Y vaya ruido!” Qué mejor que unimos a su lucha por un mundo mejor para todos los mexicanos y más allá. Una lucha que no pide limosnas “ni regalos, pedimos el derecho a vivir con dignidad de seres humanos, con igualdad y justicia como nuestros antiguos padres y abuelos (EZLN 1994, p.179). Un estilo de vida que la civilización capitalista ni quiere ni puede ofrecernos.

Es mucho lo que SIGNOS ha recibido del EZLN y su vocero el subcomandante insurgente Marcos: enseñanzas, tomas de conciencia, orientaciones y la posibilidad de ejercer una autocrítica que no ha dejado de resultar fructífera. Además ha abierto a la escuela al trabajo en común con otros grupos y comunidades en lucha por la justicia y por la dignidad. Es mucho más lo que le falta a SIGNOS por caminar en este camino que para seguir su curso requiere, sobre todo, de más valentía.

Concluimos con esto nuestro esbozo de algunas de las ideas que SIGNOS ha trabajado desde sus referentes teóricos. El camino apenas se ha abierto; veinte años para trazarlo y quitar algunos obstáculos, para lograr abrir esta brecha por donde SIGNOS ahora transita. Como han mencionado algunos maestros, esto convierte a SIGNOS en algo más que una escuela; ésta ahora piensa en llegar a ser un movimiento social. A esto están invitados los maestros, alumnos y otras personas y grupos que se vinculan con SIGNOS.

2.4 Más allá del *curriculum*: la jornada de trabajo

Antes de iniciar la exposición de lo que llamamos en SIGNOS *jornada de trabajo*, consideramos necesario explicar porqué se ha hecho uso de este término en la escuela y no del comúnmente utilizado, *curriculum* o currícula.

Por lo general al referirse al *curriculum* cualquier profesor comprende las materias que se imparten en una escuela y la forma en que éstas se organizan en la situación escolar. De hecho, en las escuelas se otorga una gran importancia a las materias que conforman el *curriculum* puesto que es a partir de las mismas que los alumnos obtienen una calificación y ésta, a fin de cuentas, decide el avance o no del alumno.

El origen de este término se sitúa en el siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow “como consecuencia de los planteamientos que en el ámbito político, social y religioso inculca el calvinismo, con relación a la ética de la eficacia y el rigor en las sociedades protestantes de la época” (Pérez Ferra 2000, p.57). No negamos, sin embargo, que el concepto presenta una serie de ambigüedades como consecuencia de los diversos usos que se han hecho del mismo. El autor citado sintetiza a partir de algunas definiciones los usos más comunes que se dan a este término: 1) Una estructura más o menos ordenada de los contenidos que se abordan en una determinada materia o campo de estudio. 2) El conjunto de elementos que son necesarios para la transmisión de los contenidos propuestos. 3) El conjunto de conocimientos con los que cuenta un profesor para responder a las necesidades que presentan los alumnos.

SIGNOS ha decidido no hacer uso de este término sobre todo por las connotaciones más comunes que presenta, entre las cuales resalta la que pretende reducir la vida escolar a una serie de materias y contenidos. Esta escuela reconoció desde antes de iniciar formalmente sus labores, la manera tan exacerbada en que la institución escolar -en mancuerna con los padres de familia y las autoridades oficiales- ponderan las materias, no tanto por el conocimiento real que los estudiantes puedan construir a partir de las mismas, sino porque los trabajos se califican y con ello queda señalado el grado que esta calificación le otorga a los alumnos. Con ello éstos aseguran, en cierto sentido, un lugar en la sociedad, actualmente un lugar en la llamada sociedad de consumidores en donde -como hemos descrito en el primer capítulo de este trabajo- el estudiante egresado pasa a ser un producto para ser comprado y un consumidor más o menos compulsivo (ya sea que aspire a serlo o que de hecho lo sea).

Surgieron entonces las preguntas: ¿A esto es a lo que dedicaremos el trabajo con los estudiantes, a una materia tras otra durante todo el día? ¿Tendremos que dejar las puertas cerradas a otros espacios que puedan ser verdaderamente enriquecedores para los alumnos adolescentes? ¿Qué

es lo que queremos ofrecerles en toda la jornada? Con éstas y otras preguntas se decidió nombrar a las actividades realizadas durante toda una semana, *jornada de trabajo*. Y aunque SIGNOS ha sido señalado por esto, aunque se le ha llamado la atención en varias ocasiones sugiriéndole que cambie el término al conocido de *currículum*, la escuela ha decidido continuar con el elegido. Además, con el tiempo, éste se ha cargado de significado y ha alejado un poco a la escuela de la carga social de rendimiento depositada en ella.²³

Hecha esta aclaración pasamos a describir la *jornada de trabajo* de SIGNOS, un concepto al que maestros y alumnos hacen referencia cotidiana, cargándolo de sentido y experiencias. Es mucho el trabajo en común (alumnos y maestros) que se ha dedicado a la construcción de la misma. Lo que se ha logrado en la *jornada de trabajo* con la que cuenta SIGNOS hoy en día, ha sido una verdadera construcción colectiva. Sin negar que en sus inicios había una cierta idea de cómo organizarla -y el esbozo inicial se ha sostenido- es mucho lo que se ha detallado y consolidado en estos veinte años.

Es la concreción de una propuesta pedagógica que se ha expresado a través de la conformación de un ambiente que propicia los instrumentos de trabajo, las actividades y las actitudes necesarios para la realización de sus objetivos.²⁴ Es en esta labor didáctica donde el educador se enfrenta con la debilidad o la fuerza, tanto de su capacidad de ser educador como de sus convicciones, colocándose continuamente en una situación de decisión y definición.

La planeación de la jornada de trabajo de SIGNOS parte de esta idea e intenta responder, en lo posible, a las exigencias de su propuesta teórica, la que se ha descrito en el apartado anterior. Esta jornada es un proceso que viven alumnos y maestros diariamente en un ambiente que busca brindarles la construcción de conocimientos de manera interdisciplinaria, al favorecer las exigencias propias de cada disciplina mientras se establecen las relaciones entre ellas en cuanto esto sea posible y según lo proponga cada maestro.

Todo momento del día ofrece al educador la oportunidad de estar presente ante los educandos y ejercer la función de *yo auxiliar* aunque sepa, paradójicamente, que en muy pocos momentos podrá realizar del todo esta difícil labor que implica, entre otras cosas, echar a andar la capacidad de ponerse 'entre paréntesis'. Ésta permitirá que otras habilidades del maestro puedan estar a disposición de los alumnos: la observación silenciosa, la escucha, la atención, la reflexión, la interpretación, el discernimiento, las tomas de conciencia, entre tantas más. Todas ellas harán que se establezca una relación de confianza entre el alumno y el maestro a través de la cual el

²³ Resulta interesante, cuando se le presentan a los padres de familia las actividades que conforman la jornada de trabajo en SIGNOS, cómo se extrañan al escuchar términos como taller de investigación, trabajo personal, trabajos en común, talleres de arte, cooperativas, entre otros y no un horario cargado de una sucesión de materias. Sobra mencionar cómo esta forma de organización de las actividades le ha permitido a SIGNOS incursionar en el camino de la unidad del conocimiento. Más adelante, al describir cada uno de estos espacios, se podrá comprender mucho mejor la idea aquí presentada.

²⁴ Aunque estos objetivos pueden deducirse después de haber leído el apartado anterior dedicado a los referentes teóricos, más adelante quedarán sintetizados en los *principios* de SIGNOS.

primero otorgará autoridad al segundo.

No es sencillo que un educador logre obtener autoridad de parte de sus alumnos puesto que ésta es una cualidad de la relación que se conquista paulatinamente, en el contacto diario, a través de los momentos que resulten más significativos de la jornada. La autoridad, como se refirió a ella Sigmund Freud, se funda en la confianza que un ser humano puede depositar en otro. “La credulidad del amor constituye así una fuente importante, si no la primitiva, de la autoridad” (Freud 1981:1905, p.1181). De esto se deriva que un educador no puede exigir autoridad, ni puede obtenerla de un día para otro. Si acaso, conseguirá obediencia de parte de sus alumnos, una conducta que, por cierto, es propia de la infancia y niñez. Un profesor que trabaja con adolescentes buscará que la obediencia se sustituya paulatinamente por la responsabilidad, esa actitud humana que implica la capacidad de responder por uno mismo, de tener palabra propia y saber actuar en consecuencia. El paso de la niñez a la vida adulta que se ha llamado adolescencia, es una etapa de la vida en la cual -entre tanto más- se tiene la posibilidad de pasar del ser obediente al ser responsable.

Los alumnos se dan cuenta de esto y suelen comentarlo en múltiples ocasiones. Así lo hace una alumna de 3º de secundaria: “En SIGNOS he aprendido muchas cosas, no solamente en lo que al estudio se refiere. He aprendido a relacionarme, a ser más responsable y a tener ganas de venir a la escuela y participar en ella”.²⁵

La jornada de trabajo del maestro abarca, pues, *toda la jornada*. Curiosamente, los mejores educadores son aquellos que sin esforzarse por serlo, lo son, mediante la relación que tienen con sus alumnos, en cualquier momento del día, en el lugar menos pensado, ante una actitud inesperada del alumno. Ellos están presentes ante ellos y buscan algo que saben que nunca lograrán del todo, ni en todo momento: *educar*. Por algo será que Sigmund Freud incluyó a la tarea de *educar* entre las “profesiones imposibles” (Freud 1981:1937, p.3361).²⁶

No ha sido tarea fácil para SIGNOS diseñar la *jornada de trabajo*, mucho menos mantenerla en movimiento, es decir, que ésta responda a las necesidades reales de los alumnos y a la decisión de los maestros de que adquieran, a través de las actividades que realizan en sus espacios, un conocimiento que pueda en verdad ser compañero de un proceso tan significativo en sus vidas como es la adolescencia. Todo esto, por supuesto, siendo fieles al *espíritu de los tiempos*. Los momentos que se viven en los albores del segundo milenio impulsan a SIGNOS a consolidar esta decisión, pues la cantidad de información que reciben los jóvenes los coloca a menudo en una situación de indefinición, desorientación y angustia. Pocos espacios sociales invitan al joven a aprender a elegir entre tanta información, a no dejarse llevar por la idea de la conveniencia del estar ‘bien informados’, e invitarlos a construir con la información elegida el conocimiento que será orientación y brújula en su caminar por la vida en estos tiempos en que el

²⁵ Fragmento del texto del video de graduación de 3º de secundaria de Karen de Luna (1993).

²⁶ “Parece casi como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones ‘imposibles’ en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno” (1981:1905, p.1181).

ruido, la prisa y el rendimiento poco les dejan hacer más allá.

Pasaremos ahora a la descripción de cada uno de los espacios que conforman la jornada de trabajo de SIGNOS; antes, presentaremos una vista general de la misma (cuadro 2).

Lo primero que salta a la vista al observar este esquema es la ausencia de nombres de materias y los espacios marcados en color. En la descripción se explicará lo primero. Las actividades marcadas en color indican que en estos espacios los alumnos se reúnen por grados, en los demás -que son la mayoría- se da la mezcla de grados escolares.

2.4.1 Llegar a SIGNOS

La puerta de SIGNOS se abre a las 7:20 a.m. Poco a poco llegan los alumnos: entran, se buscan, conviven durante este rato que consideramos tan importante antes de entrar a las áreas de trabajo. Que platiquen, que se cuenten sus historias, a fin de cuentas el espacio de encuentro de pares en la escuela es muy valorado por ellos, además de necesario en esta etapa de la vida.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
7:20	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
7:45	Taller de Investigación	Taller de Investigación	Taller de Investigación	Taller de Investigación	Taller de Investigación
8:40	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
8:50	Trabajo personal	Trabajo personal	Reunión semanal	Trabajo Personal	Trabajo personal
9:40	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
9:50	Trabajo personal	Trabajo personal	Trabajo personal	Trabajo Personal	Trabajo personal
10:40	RECREEO	RECREEO	RECREEO	RECREEO	RECREEO
11:25	Trabajo en común	Trabajo personal	Trabajo personal	Trabajo Personal	Trabajo personal
12:10	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
12:15	Trabajo en común	Trabajo en común	Talleres de arte	Trabajo en común	Cooperativas
1:10	Descanso	Descanso	Talleres de arte	Descanso	Cooperativas
1:15	Trabajo en común	Trabajo en común	Talleres de arte	Trabajo en común	Cooperativas
2:05	SALIDA	SALIDA	Talleres de arte	SALIDA	SALIDA
2:20	Salida equipos limpieza	Salida equipos limpieza	Salida equipos limpieza	Salida equipos limpieza	Salida equipos limpieza
2:30			Salida Talleres arte		

Cuadro 2: La jornada de trabajo de SIGNOS.

SIGNOS desea que cuando cada alumno llegue a la escuela verdaderamente *entre*; que no tenga que dejar afuera sus intereses para poder entrar al lugar social al cual acude para construir conocimientos y

relacionarse con sus pares, en compañía de adultos dispuestos a acompañarlos en este proceso.

Por experiencia sabemos que sólo se *conoce* lo que *significa*, y sólo lo que nos interesa puede sernos significativo. No podemos negar, sin embargo, que esta opción de SIGNOS ha sido una difícil de sostener y poner en práctica; de mucho riesgo, puesto que la vida y los intereses del adolescente son en cierto sentido inabarcables y en ocasiones amenazantes. Se manifiestan con preguntas continuas, con flojera, con grandes aspiraciones; con apatía, rebeldía, confrontaciones; a través de la crítica, con serios cuestionamientos, con cambios bruscos, con una necesidad de encontrarse pero a la vez de perderse, con una gran necesidad de ser aceptados, de pertenecer y también de distinguirse; con necesidad de crecer y de no hacerlo; con muchas ganas de aprender y a ratos, con ninguna.

Todo esto entra en SIGNOS -y más aún- cada día. La labor de la escuela es acompañarlos en esta búsqueda de significados, en cuanto esta 'profesión imposible' y la decisión personal y común del grupo de maestros lo permitan.

2.4.2 Los talleres de investigación

¿Por qué iniciar el día con un taller de investigación? En realidad, este nombre sirve para hablar de algo general y para hacer mención, sobre todo, de aquello a lo que SIGNOS aspira. Se puede decir que interesa que los alumnos aprendan a investigar pero, como bien sabemos, este aprendizaje es un proceso que toma mucho tiempo. No todos los alumnos del mismo grado están en el mismo nivel en cuanto a su capacidad de investigación se refiere puesto que no todos los alumnos de cada grado cuentan con una estructuración mental semejante. La teoría genética nos ha dejado esto lo suficientemente claro.

Resulta valioso que en la jornada de trabajo de SIGNOS haya un espacio en el cual los alumnos puedan realizar actividades que les resulten interesantes (ellos eligen el taller) y que a través de ellas aprendan lo necesario para saber investigar, aspecto importante del amplio campo del conocimiento.

El hecho de participar en un determinado taller no significa que el alumno podrá realizar una investigación en el sentido amplio del término, sino que en ellos aprenderá habilidades, destrezas y técnicas que conformarán su preparación como investigador. Podemos decir entonces que el objetivo que comparten todos los talleres es el de favorecer la actividad de investigación en los alumnos a través de temas que sean de su interés.

¿Qué entiende SIGNOS por *investigación*? Con el término se refiere a esa actividad humana que tiene que ver con una actitud crítica y abierta al descubrimiento de la realidad, en cuanto ésta es accesible al ser humano. Cuando una persona lo hace, aumenta su capacidad de comprender la realidad, de interpretarla, actuar sobre ella y transformarla en cuanto esto sea necesario. Jean Piaget (1985, p.45) dice sobre la investigación en las escuelas: "Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, dará como resultado una mayor facilidad para recordarlo; sobre todo, permitirá al alumno la

adquisición de un método que le servirá toda la vida y ampliará sin cesar su curiosidad, sin riesgo de agotarla”.

En los talleres de investigación se organizan actividades propias del objeto de estudio general del que trata el taller. Con esta selección se pretende que, tanto las actividades teóricas como las prácticas se presenten de manera progresiva a los alumnos. Los talleres con los que actualmente cuenta SIGNOS son cuatro. Los presentaremos aquí según el tiempo que tienen en la escuela: Ciencia y tecnología (4 años), Historiadores (6 años), Cultura mexicana (13 años) y Naturalistas (16 años). En los siguientes apartados expondremos lo más significativo de cada uno de ellos. Nos parece adecuado mencionar que estos grandes campos no se eligieron al azar; los talleres que hoy en día conforman los talleres de investigación de SIGNOS son fruto de veinte años de observación, experimentación, organización, rectificaciones, entre tantas experiencias más. La orientación principal fue recibida de los alumnos, de los temas y las actividades que los maestros detectaron que eran más interesantes para ellos. Tuvieron la oportunidad de hacerlo cuando inició SIGNOS puesto que aún no se había construido este espacio como hoy en día se conoce. La primera hora de la jornada se dedicaba en aquel entonces a que los alumnos investigaran sobre el tema que cada uno de ellos quería.²⁷

No podemos perder de vista, sin embargo, que en todos los talleres existe un común denominador que es *aprender a investigar*. SIGNOS partió en gran medida de las orientaciones de la teoría genética para construir este espacio -los talleres de investigación- para que en ellos se respetara la progresión y el carácter secuencial propio de la adquisición de conocimientos. Por esto se organizaron los talleres en niveles.

Durante el 1º Nivel los alumnos que entran a SIGNOS tienen la oportunidad de conocer los cuatro talleres de investigación para que su elección -en el momento en que ésta se lleve a cabo- cuente con la información y la orientación necesarias. Los alumnos trabajan durante este nivel en los pre-requisitos para la investigación: aumentar el nivel de comprensión en sus lecturas, avanzar en la realización de resúmenes, incursionar en formas adecuadas de organización de la información, iniciar el aprendizaje de la expresión oral, mejorar la calidad de su ortografía y trabajar en la buena presentación de sus trabajos. Todo esto vinculado con el aprendizaje de la *comunicación* del conocimiento adquirido.

Además de lo expuesto en el párrafo anterior, los alumnos del 1º nivel de los talleres de investigación, eligen -después de un semestre- el taller en el cual ingresarán. Sin descuidar las actividades antes mencionadas, los alumnos se apropian durante el segundo semestre de algunos conceptos básicos del taller elegido, es decir, de aquello que resulta indispensable para participar en el taller que cada uno eligió.

Al concluir el 1º Nivel el alumno cuenta con lo necesario para entrar de lleno al taller elegido y con ello, adquirir las destrezas, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades y trabajos en el mismo. En cuanto a la investigación, los alumnos de 2º Nivel de todos los talleres, encaminan su aprendizaje hacia las siguientes actividades: 1) Transferir lo

²⁷ En las *carpetas anuales* de SIGNOS se encuentran documentos que muestran cómo fue que estos talleres se organizaron, tanto la estructura general de los mismos como la organización concreta de cada uno.

aprendido en 1º Nivel a lecturas y actividades un poco más complejas. 2) Aspectos básicos de redacción. 3) Integrar en un trabajo información obtenida de diversas fuentes (bibliografía, pláticas, observación directa y otras). 4) Citar estas fuentes de manera adecuada. 5) Registrar las observaciones pertinentes para la investigación de campo cuando se hacen salidas. 6) Presentación de trabajos en computadora, haciendo uso de dos programas como mínimo para incluir esquemas, imágenes, gráficas, etc. 7) Avanzar en la expresión oral. 8) Introducción al trabajo en equipo.

A la par de lo que acabamos de enumerar, los alumnos adquirirán durante el 2º Nivel los conocimientos básicos de los temas generales que se abordan en el taller. Una y otra vez -de la teoría a la práctica y de ésta nuevamente a la teoría- los maestros volverán a los mismos, para asegurar en lo posible que los alumnos cuenten con el instrumental conceptual propio de cada taller. Obtener el grado de 2º Nivel da cuenta de que el alumno se ha apropiado de dichos conceptos y puede transferirlos a la práctica en cierta medida.

Al iniciar el 3º Nivel de cualquier taller los alumnos entran de lleno en la investigación. Haberlo logrado significa, entre tanto más, que el interés por el tema general del taller (ciencia y tecnología, historia, cultura mexicana e historia natural) se ha convertido en parte de la vida del alumno. Con el interés a su favor, los conocimientos previos y el instrumental conceptual necesario, realizar una investigación empieza a ser posible. Mucho del tiempo dedicado al trabajo en este nivel gira alrededor de investigaciones personales y proyectos comunes. Se repasan los conocimientos adquiridos, se problematiza lo suficiente, se hacen revisiones bibliográficas, se realizan las lecturas necesarias y las consultas que se requieran. Además se organizan visitas y observaciones, se hacen registros, recopilación de datos, presentaciones de avances y otras actividades.

Como se desprende de lo dicho, no hay programas obligatorios durante el 3º Nivel pues éstos se perfilan según el interés de los alumnos. Con todo, no olvidemos que los talleres cuentan con una estructura -que se ha construido durante muchos años- que permite dar respuesta a los intereses de los alumnos, respeta su ritmo de trabajo y es flexible a la vez. Un gran logro para SIGNOS es contar con esta estructura que sirve sobre todo como trampolín hacia un tipo de conocimiento que moviliza tanto en los alumnos gracias a que surge de su interés.

Toda investigación o proyecto durante el 3º Nivel desemboca en una comunicación de lo aprendido. El trabajo que se realiza no tiene nada que ver con un simulacro (en el sentido antes expuesto), sino con una situación real de la comunidad que se ha problematizado. Las respuestas obtenidas abren nuevos horizontes, dan cuenta del trabajo colectivo e inciden en la transformación social.

En el trabajo que los alumnos realizan durante el 3º Nivel no se pierde de vista el hecho de la necesaria socialización del conocimiento y la conservación de lo que a través de éste se ha logrado. Esta socialización es requisito indispensable y a ella los alumnos de este nivel dedican una hora a la semana.

Los alumnos de SIGNOS podrán obtener el grado de 3º Nivel durante el tiempo de su secundaria y bachillerato. La escuela tiene previsto que un alumno pueda lograr el grado de 1º Nivel en dos semestres, el de 2º en

cuatro y el de 3º en los seis semestres que conforman el bachillerato. Sin embargo, se ha observado el caso de alumnos cuyo interés en un taller de investigación es mayor; esto lo muestran, también, en el trabajo que realizan en horarios extraescolares. Es para ellos que SIGNOS ha abierto la posibilidad de un 4º Nivel. Los estudiantes que ingresen al mismo seguirán con sus investigaciones pero serán a la vez, maestros auxiliares en el taller y estarán involucrados en los proyectos y las actividades que en él se realicen más allá de las fronteras de la escuela. No son muchos los que lo logran, pero los que lo hacen han mostrado una gran satisfacción debido a las actividades que, gracias al conocimiento adquirido, son capaces de realizar.

Pasaremos ahora a describir brevemente cada uno de los talleres de investigación de SIGNOS. Éstos han sido el resultado de una larga búsqueda que ha desembocado en formas a través de las cuales los alumnos pueden sentar bases sólidas para ser futuros investigadores.

Consideramos necesario comentar, además, que cada taller de investigación de SIGNOS es en gran medida una respuesta a las reflexiones que se han hecho sobre la civilización y la crítica a la misma. En cada uno de los apartados éstas serán el tema prioritario.

2.4.2.1 El taller de *ciencia y tecnología*

Iniciaremos nuestra excursión por los talleres de investigación de SIGNOS por el más joven de todos, el *taller de ciencia y tecnología* que inició hace cinco años.

La preocupación creciente que mostraba SIGNOS por el excesivo interés de los alumnos en las tecnologías de información y comunicación (TIC), la desvinculación cotidiana entre ciencia y tecnología, y un concepto de ciencia cada vez más estrecho y utilitario, fue motivación suficiente para poner manos a la obra y organizar este taller. Últimamente, la conciencia de la desigualdad entre los países que producen alta tecnología y los que no, lleva al taller a incluir esta realidad entre sus temas de estudio.

El taller, como todos los demás, parte de una crítica a la cultura: a la exaltación sin medida de la tecnología y a la ciencia de corte pragmático. Desde ahí se busca hacer accesible a los alumnos la resignificación de la *ciencia* y otro concepto de *tecnología*. La crítica va dirigida a la tecnología que sirve a los 'valores' hegemónicos de la civilización occidental y a una visión del mundo "regida por los principios de la objetividad, la eficiencia, el valor dado a los expertos, la estandarización, la medida" (Postman 1993, p.39) y, por supuesto, la fe ciega en el progreso.

No deja de llamar la atención la manera en que el ser humano permite que las nuevas tecnologías entren en los hogares y en las escuelas sin detenerse a reflexionar sobre las mismas, sin cuestionarse si, a fin de cuentas, dichas tecnologías lo favorecerán o no. Permitir que los alumnos de SIGNOS tomen una cierta distancia ante los avances de la tecnología y enseñarlos a hacerse preguntas sobre la misma, es una de las actitudes que un alumno puede desarrollar en este taller.

El simple hecho de hacernos preguntas y buscar en lo posible respuestas válidas es en sí tomar postura ante las TIC. Éstas en numerosas ocasiones alteran la estructura de nuestros intereses: aquello en lo cual pensamos. Alteran el carácter de nuestros símbolos: aquello mediante lo cual pensamos. Y alteran la naturaleza de la comunidad: la arena en la cual

los pensamientos se desarrollan (Postman 1999). Es demasiado su impacto para seguir sin cuestionarnos, para que los jóvenes pasen su adolescencia sin contar con la oportunidad de detenerse ante lo que con frecuencia convierten en sus insustituibles fetiches, y decidir la forma cómo las usarán, si las usarán y dónde harán uso de ellas. Consideramos que la escuela tiene un profundo compromiso al respecto: enseñar a sus alumnos a habérselas con este tipo de tecnologías y a conocerlas lo más a fondo posible, es bajar el nivel de desorientación en el que se encuentran los adolescentes de la civilización occidental, causado en cierta medida por las tecnologías de la información y comunicación.

Queremos concluir con esta crítica dejándole la palabra, otra vez, a Neil Postman en (1993, xii):

La mayoría de las personas creen que la tecnología es benéfica en sí misma y hay razones de peso para creerlo. Por un lado, hace la vida más llevadera, más limpia y más larga. Además, su continua, íntima e inevitable relación con la cultura, al hacer en cierta medida que ésta sea lo que es. Todo esto nos aleja de detenernos ante las repercusiones que cada avance tecnológico trae consigo. Confiamos, sin reflexión alguna, en estos avances. Es necesario conocer, también, el lado oscuro de la tecnología [...] sus regalos, las comodidades que nos otorga llegan con un precio, a veces muy alto. El crecimiento descontrolado de la tecnología destruye las fuentes vitales de nuestra humanidad. Abona en la base de una cultura sin sustento ético. Erosiona ciertos procesos mentales que nos permiten conocer de una manera más compleja y desvanece en un grado menor o mayor, el vínculo que nos une con nuestros semejantes.

Suficiente para que este taller dedique lo necesario para conocer los dos lados de la tecnología, el que es luz para nuestra vida y el que la empaña y la desmorona. Por supuesto no hablamos aquí de una crítica a la manera de los luditas,²⁸ sino de una que se ha sabido detener, que ha sido capaz de reflexionar y hacerse preguntas, que puede ser autocrítica y que sobre todo busque la transformación de un mundo que se erosiona ante nuestros ojos, en parte, por una tecnología ciega que desconoce sus efectos.

Los alumnos conocerán en este taller otro tipo de tecnologías. Profundizarán en el hecho de que el ser humano surge en gran medida como especie por su capacidad de crear tecnología, aspecto intrínseco de su ser cultural. Tendrán la oportunidad de acercarse a las tecnologías tradicionales y a las que ha usado el ser humano más allá de la civilización occidental.

La ciencia no es tecnología pero con frecuencia éstas se confunden. Resulta relevante en este taller enseñar a los alumnos a distinguir entre la ciencia aplicada y la ciencia como conocimiento en sí; entre la ciencia pragmática, fiel servidora del progreso y la ciencia que permite construir en uno la pasión por el descubrimiento, que parte de la observación y se aleja de las respuestas cerradas, que se sabe provisional, que reconoce, también, que el conocimiento se construye en común. Porque “la ciencia nunca es

²⁸ Nombre dado a las personas que conformaron el movimiento obrero del ludismo en la Inglaterra de principios del siglo XIX. Por haberse quedado muchos sin trabajo debido a las máquinas que lo sustituían, los obreros se manifestaron de múltiples formas en contra de toda tecnología.

algo terminado. Procede mediante aproximaciones sucesivas, siempre en el borde de una comprensión acertada de la Naturaleza”, siempre en el borde pero nunca en la meta, nos dicen Carl Sagan y Anne Druyan (1992, p.xiv) esos apasionados divulgadores del conocimiento científico. Una clase de búsqueda que requiere de un enorme esfuerzo a cambio de sus revelaciones.

Muchas de las actividades en este taller se encaminan a que los alumnos comprendan la ciencia desde lo cotidiano; así toman conciencia de que la ciencia va mucho más allá del concepto que por lo general se tiene de ella... algo aislado, casi misterioso que hacen algunos seres humanos en sus laboratorios, lejos de la vida y de la capacidad de comprensión de muchos. Los mismos alumnos a medida que van avanzando, en personas que pueden hacer la ciencia accesible para los demás puesto que la han hecho accesible para ellos mismos.

A este tipo de conocimiento es al que SIGNOS invita a los alumnos de este taller, un conocimiento científico que no se cierre a otro tipo de conocimientos, que aporte a la gran aventura que implica la vinculación de tantos tipos de saberes.

Ni hablar de lo que este taller puede ofrecer a los alumnos interesados a partir de sus grandes temas (historia de la ciencia, historia de la tecnología, de la ciencia a la tecnología, y ciencia, tecnología y medio ambiente). A través de las actividades que desde éstos se organizan, los alumnos aprenden cómo funcionan las cosas, descubrimientos interesantes de la historia del hombre, vida y obra de grandes científicos, mismas que les permiten expresar sus intereses, comprender las aportaciones de la ciencia para convertirse, también ellos, en seres capaces de cuestionar a la naturaleza y comprenderla un poco más.

2.4.2.2 El taller de *historiadores*

Este taller -que hace seis años encontró un lugar en SIGNOS- responde de base a lo que la conciencia del hecho de la evolución puede resultar en una escuela: *todo* es historia, ninguna realidad puede ser concebida sin su dimensión histórica. Todo hecho, suceso, fenómeno o acción, pueden ser comprendidos siempre y cuando se acuda a su historia.

El movimiento propio de la vida visto bajo esta óptica nos habla de uno continuo, de la imposibilidad de la quietud absoluta. Qué mejor que integrar en los talleres de investigación de SIGNOS uno que parta de esta realidad para conocerla y hacerla suya.

Que los alumnos se conciben a sí mismos como historia les abre a una dimensión de su ser que de otra manera quedaría ajena a ellos. Y así, a partir de su propia historia, es que los historiadores de SIGNOS van en busca de otras historias, para conocerlas, reflexionarlas, dialogarlas y después... contarlas.

La crítica a la cultura que se desprende de las actividades que conforman este taller tiene que ver con la tendencia que observa SIGNOS a su alrededor de descontextualizar, deshistorizar, despojar a la memoria de su lugar *en* y *entre* nosotros. Esta crítica se hace presente también en el concepto de *progreso* que introdujo el modelo de la civilización occidental desde la revolución industrial. Poner en un pedestal al progreso trastoca los fundamentos de cualquier conciencia histórica. Éste, desde el discurso

dominante es lineal, ascendente, veloz y cuantificable; los aspectos cualitativos quedan fuera de sus miras, y con ello, la historia. Morin y Kern comentan al respecto: “En los fundamentos de la idea maestra de desarrollo está el gran paradigma occidental del progreso” (2007, p.34). Es en esa carrera de ambos, interminable, donde se pierden los procesos históricos, se diluye la memoria colectiva y el movimiento propio de la vida; sucede entonces que la vida y sus procesos dejan de ser atendidos para dejar su lugar a las máquinas y los fetiches, los que ahora acompañan al ser humano en la carrera sin freno del progreso.

La incertidumbre, en cambio, es el espiral, las inevitables regresiones y los retrocesos; es también lentitud. Es este camino el que le gusta andar a la historia, para desde ella reconstruirse, rectificarse, resignificarse en el eterno movimiento que le es propio. Y en la memoria, uno de los lugares predilectos de la historia, la vida misma queda guardada.

¿Qué pierde el ser humano si pierde su memoria histórica? Pierde la brújula que lo puede orientar en el presente, pierde el sentido;

quienes deploran la falta de consideración hacia la memoria en las sociedades occidentales contemporáneas no van desencaminados: se trata de las únicas sociedades que no se sirven del pasado como un medio privilegiado de legitimación y no otorgan un lugar de honor a la memoria. [...]. El recurso a la memoria y al pasado es sustituido por el que se origina en el consentimiento y en la elección de la mayoría” (Todorov 2000:1995 p.19-20).

Se pierde el conocimiento de los errores cometidos y de la sabiduría acumulada; se pierde así la base segura en la cual una cultura puede sostenerse. Una vez más el ser humano queda a expensas de sí mismo, rodando sin raíz que lo detenga en el lugar necesario para nutrirse del alimento que sólo se recibe de lo más profundo, de nuestra historia.

Sin embargo, Todorov nos advierte que, aunque no deja de ser valiosa la recuperación del pasado, ésta no debe de “regir el presente”. Todo ser humano tiene derecho de recuperar en lo posible su pasado, “pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril” (2000:1995, p.25 y 33). La memoria como orientadora, como luz en la incertidumbre, como compañera, no como un fin en sí misma. Por otro lado, desatenderla es negar la posibilidad a la utopía, lo que nos deja con “el presente y lo predeterminado como única opción” (Vázquez Montalbán 1999, p.109).

No podemos permitir, pues, que la memoria sustituya al presente, que sea utilizada en beneficio de nuestra buena conciencia. Argumenta al respecto Todorov en el mismo ensayo: “Recordar ahora con minuciosidad los sufrimientos pasados [...] nos permite ignorar las amenazas actuales. [...] Conmemorar a las víctimas del pasado es gratificador, mientras que resulta incómodo ocuparse de las de hoy en día” (p.52). Ésta sería una perversión de la conciencia histórica. La transformación radical que requieren nuestras sociedades necesita de la historia, de aquella que alienta, que mueve nuestras entrañas, que nos permite ver quiénes fuimos para ahora, ser mejores. Vázquez Montalbán (1999, p.159) hace suyo el pensamiento zapatista y dice de la historia: “Nosotros no podemos voltear hacia atrás la historia, ni con nostalgia, ni con arrepentimiento. [...] Nosotros pensamos que hay que voltear atrás para retomar lo que fuimos, sin golpes de pecho,

pero tampoco sin entusiasmo. Ver realmente qué fuimos, y poder construir hacia delante”.

Lo dicho hasta ahora resulta en un abanico de posibilidades para que los alumnos de SIGNOS que elijan este taller puedan llegar a ser historiadores: aquellos que han aprendido diferentes formas de guardar y transmitir la memoria, los acontecimientos, las anécdotas, las tradiciones; buscan hasta encontrar “además de su propia aventura, las peripecias pasadas a su alrededor”. Para hacerlo necesitan aprender a contar historias, caminar las calles y el campo para distinguir las huellas que la historia va dejando a su paso; indispensable es para ello, cuestionarse, observar y aprender a escuchar. “El que sabe escuchar a los semejantes, a la gente que lo rodea, posee la virtud específica del estudioso del hombre, y en particular lo indispensable para ser buen historiador, aunque no sólo requiera eso” (González y González 1995, p.19 y 30).

A esto aspira el taller de historiadores:²⁹ descubrir la historia, nuestra historia; convertirla en punto de referencia, en bagaje sin el cual la vida sería incomprendible. Pero no pasemos por alto que estas historias descubiertas, serán contadas y puestas en acción desde la interpretación y la palabra de los adolescentes, tan necesarios para seguir infundiendo vida y sentido a nuestra historia.

2.4.2.3 El taller de *cultura mexicana*

La pérdida de tantos ritos, costumbres, tradiciones y todo lo que de éstos se desprende, despertó la inquietud necesaria en SIGNOS para echar a andar el taller de *cultura mexicana* hace 13 años. Entre los referentes teóricos del proyecto pedagógico se habían estudiado dos obras del etólogo Konrad Lorenz que contenían ideas valiosas para incluir en la conformación del taller: *Los ocho pecados del hombre civilizado* (1974a) y *Sobre la agresión, el pretendido mal* (1986). Un capítulo de la primera está dedicado a *la ruptura con la tradición*.³⁰ En la otra se resalta el valor de los ritos conformadores de tradiciones: éstos son de origen filogenético y cumplen funciones importantes para la cultura pues canalizan la agresión por vías inocuas y fortalecen los lazos con los congéneres.

La importancia de los mismos no se remonta al origen de nuestra especie; se pueden encontrar en otras también y cumplen, por cierto, la misma función. La filogénesis ofrece ejemplos claros de estas normas ritualizadas de comportamiento en los diversos grupos de vertebrados. Como estas especies no pueden subsistir sin ellas, tampoco nuestra cultura puede hacerlo. Konrad Lorenz nos explica:

Las normas ritualizadas de comportamiento social que nos ha transmitido la tradición de nuestra civilización, representan un complejo ‘esqueleto’ sustentador de la sociedad humana sin el cual no puede subsistir una civilización. Al igual que todos los elementos del esqueleto, los de la civilización

²⁹ Como los demás talleres de investigación, éste cuenta con cuatro grandes campos que fungen como centro de gravedad alrededor de los cuales se organizan las actividades: historia de la cultura, historia local, historia ambiental y periodismo.

³⁰ Los demás son: la sobrepoblación, la intolerancia a la frustración, la devastación ecológica, el deterioro genético, la competencia ilimitada, la susceptibilidad al endoctrinamiento y la amenaza nuclear.

cumplen su función 'sustentadora' haciendo pagar un alto precio: a saber, necesitan siempre excluir ciertos grados de *libertad* (Lorenz 1985:1983, p.60).

Aunque en SIGNOS no se deja de trabajar en la importancia que tiene la introducción de variaciones en nuestra cultura de parte de los jóvenes, es necesario -indispensable- valorar y conservar lo heredado. Sin esto ¿cómo confrontar, cómo introducir cambios para mejores adaptaciones culturales? Los jóvenes ayudan así a comprender cuáles usos y costumbres transmitidos por la tradición cultural son supersticiones caducas e innecesarias y cuáles bienes culturales resultan indispensables (Lorenz 1982).

El taller de *cultura mexicana* toma en cuenta -para organizar sus actividades, cursos y proyectos- las aportaciones que hacen la etología y el estudio del inconsciente cultural al tema de las costumbres, los ritos y las tradiciones. Ofrece a los jóvenes actividades de interés en las cuales ellos participan y fortalecen en ellos mismos y en el grupo la función sustentadora de la cultura.

¿Qué les sucedería a los jóvenes si no contaran con este soporte? No dispondrían de uno de los elementos indispensables para construir su identidad, esa representación de sí mismo coherente que les permite, entre otras funciones, insertarse de manera activa y comprometida en la sociedad. Para ello los jóvenes dependen de "la coherencia ideológica del mundo del que se supone deben hacerse cargo" lo que implica "un sistema lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para ser 'confirmado' por el proceso de identidad" (Erikson 1972, p.12-13), pero también la conciencia de sus debilidades para introducir la renovación, la reforma o la revolución necesarias. Así es como logra el joven adulto "conservar un equilibrio personal y una cierta adaptación social" que lo llevará a la participación activa en la misma (Lehalle 1986, p.81)

No cabe duda que el fenómeno de la globalización amenaza esta posibilidad. Sin las tradiciones para confrontar, evaluar, valorar y/o descartar, el adolescente queda a expensas de una identidad débil que en contadas ocasiones lo impulsa a un comportamiento compulsivo, dejando abierta la posibilidad a un sinnúmero de adicciones, mismas que por cierto, ofrece el Mercado a sus anchas, vía la globalización que impone.

Este taller ofrece a los alumnos de SIGNOS que cuenten en su haber con las tradiciones como soporte en su vida, como decisiones asumidas, como brújula orientadora. Esto no significa que no puedan cuestionarlas, enriquecerlas y transformarlas, pero a partir del soporte y de la base segura que ellas conforman. Sin ésta, el ser humano queda a expensas de sí mismo, de la necesidad de continuas tomas de decisiones personales, lo que en muchas ocasiones -sin hablar de la sobreinformación acompañada de tanta ignorancia- provoca comportamientos compulsivos, la antesala para cualquier adicción. Giddens dice al respecto: "En la tradición, el pasado estructura el presente a través de creencias y sentimientos colectivos compartidos". Y

a medida que la influencia de la tradición y la costumbre mengua a escala mundial, la base misma de nuestra identidad personal cambia [...]. Cuando la tradición se deteriora y prevalece la elección de estilo de vida, el yo no es

inmune. La identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes (Giddens 2000, p.59).

Sin el soporte de las tradiciones que otorgan una posibilidad importante de continuidad, sentido de pertenencia e identidad, el adolescente vaga buscando de manera ilusoria los ideales que su estructura psíquica débil no pueden alcanzar.

Al tener la oportunidad en el taller de *cultura mexicana* de conocer los ritos, costumbres y tradiciones que apuntalan en gran medida su cultura, los alumnos podrán construir -además del soporte mencionado- la posibilidad de actuar sobre las mismas e introducir en ellas las variaciones que consideren necesarias desde los lugares sociales que habitan.

Otra obra que ha sido compañera de este taller desde sus orígenes es la de Raúl Páramo Ortega, *El trauma que nos une* (1993). Gracias a la misma SIGNOS pudo comprender que la Conquista había ocasionado un trauma de dimensiones históricas al pueblo mexicano; de no ser elaborado éste se seguirá repitiendo -como lo ha hecho hasta la fecha- en un círculo interminable de invasiones. También desde este ensayo se ha reflexionado sobre la importancia de la identidad cultural y del carácter de nuestro pueblo. Desde estos conocimientos una cultura se capacita para salir al encuentro de otras y prospera con la riqueza que le es propia a la diversidad.

SIGNOS ha creado este espacio para los alumnos que tengan interés en conocer de una manera crítica y más profunda aquello que caracteriza su cultura. Al hacerlo contará con lo necesario para trabajar a favor de ella, para enriquecerla y transformarla dentro de sus posibilidades. Además, habrá construido una plataforma sólida para conocer, apreciar y valorar a otras culturas, para aprender de ellas, de lo que cada una ha hecho para habérselas con la realidad, con el mundo, con sus congéneres, en fin, con todo lo que le rodea. Abrirse de esta manera a la gran diversidad de culturas, de estilos de vida, de formas de pensamiento, ensancha el espíritu y hermana a los seres humanos.

El objetivo a largo plazo de este taller, ese que no se mide ni se controla, tiene que ver con que los alumnos logren construir una *ciudadanía cultural*, es decir, el hecho de pertenecer a una comunidad conformada por estilos de vida y sentimientos compartidos.

2.4.2.4 El taller de naturalistas

Este espacio -uno tan propio de SIGNOS y que tanta identidad le ha dado a la escuela- inició hace 16 años por el simple hecho de observar el interés que mostraban muchos alumnos por la naturaleza. El llamado de ellos produjo un eco que no dejó de ser escuchado, pues en 1994 -cuatro años después del nacimiento de SIGNOS- el conocimiento de la naturaleza se convirtió en parte esencial de la escuela a través de este taller.

Algunos años después de su origen la conciencia de la desvinculación con el mundo natural se observó de manera más atenta, lo que preocupó a los maestros. Porque escindirse del mundo natural, no caminarlo, no nombrarlo ni interesarse por él, es desvincularse de uno de nuestros engranajes más centrales y profundos; es vivir ajenos a lo que somos, pues somos -por supuesto- naturaleza.

La vida moderna, la ciudad y las tecnologías de la información y la

comunicación, nos han alejado poco a poco del contacto cotidiano con el mundo natural. Resulta más común que niños y jóvenes conozcan el nombre de los logotipos de algunas marcas que los nombres comunes de los árboles que se encuentran alrededor de su casa y de las aves que construyen en ellos sus nidos; mucho más común es encontrarlos caminando dentro de las plazas comerciales con sus plantas de plástico, que en el bosque cercano o la barranca que delimita su ciudad.

A través de las actividades propias de un *naturalista*, este taller de investigación busca fomentar en los alumnos el desarrollo de la 'materia prima' de todo conocimiento: *la observación*. Desarrollada en cierta medida esta habilidad, el camino queda abierto para la adquisición de una actitud profunda y crítica hacia el conocimiento de la naturaleza. La posibilidad de adquirirlo y consolidarlo va íntimamente vinculada con una visión del mundo cada vez menos unilateral que sabe hacer uso de una gran diversidad de formas de ver el mundo y de vincularse con la naturaleza. Bien podremos imaginarnos el nivel de conciencia y de compromiso que dicha actitud trae consigo.

Partiendo del interés por el mundo natural que se había observado en algunos alumnos, SIGNOS organizó este taller alrededor de cuatro grandes temas que involucran a los jóvenes en el conocimiento de la riqueza natural de México y del mundo. Los temas generales que se han elegido son los siguientes: historia natural, ecología, grupos taxonómicos y bosque La Primavera.

La *historia natural* y en especial el quehacer que de ella se desprende para todo naturalista es *el gran tema* de este taller: salidas de campo, caminatas, observaciones, descripciones, dibujos y lecturas, además de cursos que sirvan de base teórica para lo anterior.

Los alumnos aprenden conceptos básicos de *ecología* para de ahí partir al contacto directo con diferentes ecosistemas. Nos parece que el hecho de conocer los ecosistemas y las múltiples relaciones que en ellos se llevan a cabo, permite a los alumnos ampliar su conocimiento sobre la complejidad de la vida y sus manifestaciones. Percibir la Naturaleza como un todo, donde cada elemento se relaciona, donde todo está conectado; un tipo de conocimiento en donde quedan comprometidos todos los sentidos. Para este tipo de conocimiento los estudiantes deben de salir de los límites del salón de clases, por eso se organizan salidas de campo periódicas para los alumnos de este taller.

Ampliarán, además, sus conocimientos sobre la *taxonomía* al abrirse a la riqueza de la diversidad de la vida, sobre todo de ciertos grupos de seres vivos que les han interesado más: hongos, algunas familias de plantas, insectos, arácnidos, moluscos, anfibios, reptiles, aves y mamíferos. Los anfibios y reptiles han llegado a ser tan especiales que con el tiempo el taller de naturalistas conformó un herpetario (actualmente una unidad de manejo ambiental: UMA), con tantos animales que llegaban a la escuela. El nivel de compromiso aumentó con la UMA, espacio en el que se han seguido recibiendo anfibios y reptiles que no tienen ya la posibilidad de vivir en su hábitat por diferentes razones.

Cualquier grupo animal puede ser el punto de partida para sensibilizar a niños, jóvenes y adultos en el conocimiento de procesos de vida diferentes a los de la especie humana pero básicamente iguales. Conociéndolos y

valorándolos, valoraremos más nuestra propia vida, la de nuestros congéneres y la de las demás especies.

El taller cuenta, además, con actividades que apoyan el conocimiento del *bosque La Primavera*, sobre todo el que se refiere a la biodiversidad de este bosque, tan importante para los habitantes de la ciudad e importante a fin de cuentas en sí mismo. Lo básico que aprendan en él lo podrán transferir a otros ecosistemas, reconociendo por supuesto las diferencias.³¹

Todo esto para alcanzar en lo posible el objetivo principal del taller de naturalistas: que los alumnos de SIGNOS aprendan a ‘leer la naturaleza’ desde una perspectiva evolutiva, que ésta no les sea ajena porque aprendieron su código y pueden descifrarlo. Con ello podrán -los más sensibles- despertar la capacidad que hemos descrito anteriormente, la *biofilia*. Niños y jóvenes tienen el derecho a un ambiente en el cual esta capacidad suya despierte, sin embargo se constata frecuentemente que los estilos de vida modernos, gobernados por la prisa y el rendimiento, dirigen su atención a una gran cantidad de actividades que poco o nada tienen que ver con la vida, sus manifestaciones y sus procesos.

Gracias al contacto con la educación ambiental, los naturalistas de SIGNOS ahora incluyen en los conocimientos que construyen dentro de las actividades del taller, otros ámbitos: social, político y cultural. No podemos ‘leer la naturaleza’ sin reconocer las formas en que el ser humano se ha relacionado con ella en cada lugar que se camina. Así, los alumnos aprenden que la cultura es naturaleza y que casi cualquier rincón del mundo natural ha sido afectado por el ser humano y sus culturas.

El taller de naturalistas de SIGNOS pretende, también, que la experiencia de la naturaleza sea algo en verdad penetrante, que toque esas cuerdas en lo profundo del alma que sólo pueden ser pulsadas por ella, por el contacto directo con ella. Para que llegue el momento en que puedan decir -cómo lo hizo una alumna del taller después de observar durante largo rato las mariposas monarcas colgando de los abetos en Michoacán: ‘qué curioso, si estuviera viéndolas en la televisión no hubiera durado un minuto, y aquí no puedo irme, no puedo dejar de verlas’. La posibilidad de esta experiencia, este asombro, esta conexión, entre tanto más, es lo que se ofrece a los alumnos del taller de naturalistas de SIGNOS.

2.4.2.5 Otras observaciones de los talleres de investigación

En los talleres de investigación -como en otros espacios de la *jornada de trabajo*- los alumnos no están organizados por grados escolares. La riqueza que esto trae consigo salta a la vista: alumnos mayores pueden acompañar y ayudar a los menores en su adquisición de conocimientos; en las prácticas y las salidas de campo se convierten en figuras de identificación para ellos, los que inician observan en los avanzados los logros a los cuales pueden aspirar de una manera concreta. En el día dedicado en todos los talleres a la *socialización del conocimiento*, los chicos observan las destrezas adquiridas por los mayores y éstos tienen la oportunidad de enseñar lo que han aprendido; dejan de ser alumnos para convertirse, ahora, en maestros.

³¹ El hecho de haber elegido el bosque La Primavera como uno de los grandes temas de este taller tiene que ver con que SIGNOS está construyendo la escuela en las faldas de este bosque. Ahí podrán participar los alumnos -no sólo los naturalistas- en el conocimiento y conservación de este bosque que se encuentra hoy en día tan amenazado.

El hecho de que los talleres de investigación no estén sujetos a ninguna programación oficial también es de gran importancia para los maestros de SIGNOS. Les permite conocer la relación de los alumnos con su trabajo desde otra perspectiva en la cual se abren las posibilidades para que surjan los intereses y desaparece casi por completo la presión con respecto al trabajo, propia de las materias sujetas a las programaciones escolares.

Esto no significa que los alumnos no adquieran ciertos compromisos al participar en un taller de investigación. El trabajo que realizan en el mismo los lleva a avanzar en los niveles propuestos en el taller y a participar en actividades cada vez más interesantes.

Muchos alumnos de SIGNOS son conscientes de lo enriquecedor que les resulta lo que aprenden en estos talleres, los conocimientos, habilidades y destrezas que pueden transferir -y de hecho lo hacen- a otras áreas del conocimiento. Así lo mencionó una alumna de 3º de secundaria:

La verdad nunca creí que me fuera a servir tanto este taller. Hoy lo noté porque tenía que hacer un texto para uno de los trabajos de las otras áreas en el cual tenía muchas fuentes de información, así que hice subtemas y dividí la información en esos subtemas [como lo había aprendido en el taller], y se me hizo muy útil y fácil (Zapién 1993, p.13).

Ha resultado tan valioso para los alumnos y los maestros de SIGNOS este espacio que éstos no quisieran que los estudiantes sólo reciban los beneficios de un solo taller. Es por esto que en SIGNOS se ha iniciado un proyecto en el cual los alumnos de 3º nivel tendrán acceso a temas de todos los talleres y vivirán de manera más cercana lo que significa la unión del conocimiento, la necesidad que tiene el ser humano de la civilización occidental de no fragmentar -como se ha hecho hasta ahora- el conocimiento. Los proyectos en común que empiezan a resultar de esto han superado las expectativas de los maestros, han traído consigo actividades interesantes, ideales a conquistar y han sembrado en la escuela un montón de esperanza.³²

2.4.3 El trabajo personal

Después de su participación en el taller de investigación, los alumnos de SIGNOS tienen dos períodos de trabajo personal los lunes, miércoles y viernes y tres los martes y jueves. Éstos son los momentos de la jornada de trabajo en los cuales los alumnos abordan el conocimiento de manera más personal, a través de un ambiente e instrumentos de trabajo preparados por los maestros.

³² El proyecto de Mezcala, como se nombra en SIGNOS, es una muestra de ello. Inició desde el *taller de naturalistas* con salidas de campo para hacer un listado de algunas especies y actualmente es un proyecto común entre SIGNOS y la comunidad de Mezcala: la construcción del *Museo del territorio de los indios cocas de Mezcala*. Así se describe este proyecto en el cartel que se presentó en un seminario realizado en SIGNOS sobre la situación actual de la comunidad en octubre de 2009: "Deseamos que nuestro trabajo sea un motivo más que alimente la lucha de este pueblo por la defensa tan digna que lleva a cabo en su territorio y que sea muestra del apoyo solidario de nuestra comunidad, SIGNOS, la que se une a ellos en su lucha, y en una más global y común: la transformación radical del mismo sistema que nos tiene a tantos en lucha" (Fors 2009).

Algo que suele llamar la atención a las personas que visitan SIGNOS es el hecho de no encontrar 'salones' en el sentido convencional de la palabra, es decir, el salón de 1º de secundaria, de 2º, etc. En SIGNOS no hay salones por grados, hay áreas de trabajo que se han organizado y preparado para conocer y aprender. En las mismas se han reunido todo tipo de materiales que apoyan a los alumnos en sus excursiones por el campo inagotable del conocimiento: diccionarios, enciclopedias, libros de conocimiento general y especializados, revistas, documentales, juegos y materiales elaborados por los maestros de SIGNOS.

Observar a los alumnos en trabajo personal no deja de ser sorprendente. Ahí ellos se reúnen para aprender personalmente, pero en común; en silencio, pero en un diálogo interno consigo mismos; solos, pero con un sostén que se percibe en cada uno de los materiales y en la actitud del maestro que los acompaña. No deja de causar un fuerte sentimiento de satisfacción ser testigos de tantas personas que construyen, personal y comunitariamente su conocimiento. No siempre sucede, ni en todas las áreas, pero la mayoría de los alumnos, después de seis años, logran conquistar esta forma de trabajar.

Con todo lo que se valoran en la escuela estas áreas de trabajo -sus materiales dispuestos con ese toque estético que invita al conocimiento- en SIGNOS no se olvida que la base del aprendizaje está en la relación que se establece entre el educador y el educando. Coinciden con Fidel Castro (1985, p.35) cuando éste habla del proceso de alfabetización que se llevó a cabo en Cuba de manera tan digna y satisfactoria: "No importa si ya no tenían el edificio, las clases las podían dar en una casa, aún debajo de un árbol", porque lo importante era cómo preparaba el maestro sus clases y cómo invitaba a sus alumnos a aprender.

El instrumento didáctico alrededor del cual giran las actividades durante el trabajo personal es la *guía de trabajo*. Éstas se redactan a partir de los conocimientos que los maestros tienen -sobre todo- de la teoría genética. No ha sido tarea fácil; es mucho el tiempo y trabajo en común que los maestros de SIGNOS han dedicado a esta tarea. Desde un inicio las guías lograron apartarse de ser esos instrumentos de trabajo que solamente cambian de nombre y no son más que los tan conocidos cuestionarios de las escuelas tradicionales, mismos que no logran movilizar en ningún sentido las estructuras mentales de los alumnos ni, por ende, sus intereses.

Resulta valioso para los profesores de SIGNOS lo que hasta el momento han logrado con el instrumento didáctico sobre el cual los alumnos pasan más tiempo en la escuela, es decir, los dos o tres períodos diarios que tienen de *trabajo personal*.³³

Las guías de trabajo de cada una de las materias que se imparten en SIGNOS inician con el objetivo de la misma, es decir, aquello a lo cual el

³³ En SIGNOS los maestros no dejan tareas en el sentido convencional del término. Los alumnos saben el trabajo que tienen que realizar durante una unidad (5 o 6 semanas) pues al inicio de cada unidad reciben un cuaderno con las guías sobre las cuales trabajarán. Se trata de que aprendan a planear su trabajo (los más jóvenes con la ayuda de su coordinador); a través de este plan sabrán lo que van a hacer en la escuela y lo que tendrán que hacer en casa. Sí se ha constatado en SIGNOS que para hacer trabajos con la suficiente profundidad, los alumnos tienen que tener previstas varias horas de trabajo a la semana en casa. Lo interesante y lo que busca la escuela es que ellos organicen su tiempo y decidan sobre el mismo.

profesor invita al alumno a conocer. Después del objetivo se presentan, a manera de síntesis, los conceptos que se abordarán durante la unidad.

Las primeras indicaciones que se encuentran en una guía de trabajo tienen que ver con que el alumno reflexione sobre lo que sabe del tema y que muestre el esquema de conocimiento que tiene del mismo. César Coll (1986, p.194), al aplicar los descubrimientos de la *teoría genética* al campo de la pedagogía, explica lo que son los esquemas de conocimiento.

Lo que nos interesa subrayar ahora es la existencia de unas totalidades organizadas de conocimientos que utilizamos invariablemente para comprender los objetos. [...] Proponemos llamar esquema de conocimiento a la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”.

También señala la importancia que tiene para la situación escolar el poner en movimiento dichos esquemas, cuando afirma:

Desde la perspectiva del aprendizaje escolar, el problema reside en saber cómo hay que movilizar las formas de pensamiento a disposición del alumno para que pueda apropiarse de un objeto de conocimiento, para que pueda construir un marco asimilador de la parcela de la realidad a la que se refiere el objeto de conocimiento (p.193).

Después de haberse introducido al campo de conocimiento con actividades que movilicen sus esquemas, se busca que el alumno trabaje de alguna manera sobre una generalización del tema del que se ocupa la guía de trabajo. Al concluir esto, el estudiante pasa a lo que se presenta en la guía con el nombre de *desarrollo del trabajo*. Cada una de las actividades que se invita al alumno a realizar tiene un doble objetivo: que trabaje sobre los conceptos principales del tema abordado y que las actividades propuestas movilicen las estructuras mentales existentes para promover así nuevas estructuraciones, es decir, que el alumno transforme, construya en su interior aquello sobre lo cual trabaja. Durante estas actividades los alumnos describen, comparan, analizan, sintetizan, ilustran, relatan, explican, interpretan, etc.

Es en la última actividad de la guía, *la actividad integradora*, donde los alumnos organizan lo aprendido hasta el momento y escriben sobre ello de una manera original. En este momento de su trabajo ellos dejan plasmada su palabra, la que surge del silencio, del trabajo interior y del diálogo.

Una característica muy especial de SIGNOS -y muy valorada por alumnos y maestros- es la manera cómo estos últimos revisan los trabajos de sus alumnos. Es, sin duda, una de las formas a través de las cuales se hace concreto el vínculo personal entre el maestro y el alumno. La revisión muestra de manera implícita y explícita que el trabajo es del alumno, es creación personal. Con este respeto el maestro lo revisa y pone en él su palabra. Ésta hará referencia a aspectos que el alumno tendrá que corregir o enriquecer y señalará, además, los logros detectados. Los trabajos, pues, no se califican, con ello los maestros buscan alejarse lo más posible de tratarlos como una mercancía. Sin embargo, la exigencia y la disciplina que surgen del conocimiento en sí, se observa en esta revisión. La firma del maestro al

final del trabajo da cuenta de que el estudiante logró -en un nivel suficiente- aprender. El maestro regresa el trabajo al alumno quien lo retoma para hacer las correcciones si éstas fueron necesarias y, después, el análisis del mismo.

Es momento -ahora que hemos hecho mención del *análisis del proceso del trabajo realizado*- de dejar sentada la postura de SIGNOS ante los exámenes. Siguiendo la línea de las aportaciones de la teoría genética, SIGNOS ha reconocido que los exámenes no sólo no son necesarios para la construcción de conocimientos, sino que pueden ser -y de hecho lo son en muchos casos- un verdadero estorbo para dicha construcción.

Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares y, sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando -y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y, a menudo, la confianza mutua. [...] El examen escolar se convierte en un fin en sí mismo porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su vocación natural, la de despertar conciencias e inteligencias, y porque orienta todo el trabajo del alumno hacia el resultado artificial constituido por el éxito en las pruebas finales en lugar de intentar apoyarse en sus actividades reales y en su personalidad (Piaget 1985, p.33).

Esta postura no desecha el valor que puede tener en un determinado momento hacer una prueba o un examen; confrontar al alumno con lo que sabe de un tema. La crítica es a la calificación del mismo, a permitir que el examen indique lo que el estudiante sabe, a reducir todo lo que un alumno ha aprendido mediante múltiples actividades a los resultados de un examen.

Existen, sin embargo, otras realidades a las que SIGNOS quiere dar mayor peso cuando el alumno concluye un trabajo. Es por esto que se crearon los 'análisis', un momento dedicado a que ellos reflexionen sobre el *proceso* de su trabajo, no sólo sobre un resultado final. Es en el análisis del proceso del trabajo realizado que un alumno contextualiza el trabajo que realizó, detecta los obstáculos que se presentaron, reconoce a las personas que le apoyaron y, además, aplica los conocimientos adquiridos a otros campos, actividad a través de la cual confronta lo aprendido.

El maestro también revisa y firma estos análisis. Si detecta que el alumno no ha logrado apropiarse lo suficiente de algún concepto, lo invita a hacerlo de nuevo. Así es como los alumnos realizan y concluyen sus trabajos en SIGNOS y no deja de sorprender a los maestros, año tras año, el nivel de los trabajos de los alumnos de tercero de bachillerato, el logro que significa aprender a leer y escribir, a reflexionar y a debatir, a incluir puntos de vista diferentes en el propio; logros imperceptibles que al leer un trabajo de la mayoría de los alumnos que cursan su último año en SIGNOS muestran un nivel que da cuenta de toda la síntesis de logros que entonces saltan a la vista.

En SIGNOS no se dejan de asombrar los alumnos, maestros y personas que visitan la escuela, del nivel de silencio que se da en ocasiones (y cada vez más a menudo) en las áreas de trabajo personal. Un exalumno nos comparte su experiencia al respecto: "Recuerdo el silencio como una gran apuesta signeana; como construcción del deseo compartido de aprender-a-solas-juntos" (Escobar 2009).

Por supuesto que esto tiene que ver con un sinnúmero de razones entre las cuales resalta la autoridad que el grupo otorga al maestro. Además, la comprensión exige silencio y a su vez, la comprensión es indispensable para la construcción del conocimiento. Aclaramos que en SIGNOS no se busca un silencio que sea sinónimo de la ausencia de palabras, ni uno que se conforme con que los alumnos estén callados. Al contrario, el silencio que se persigue en los períodos de trabajo personal es el necesario para que el alumno pueda llevar a cabo la comunicación consigo mismo, una que le permita ‘cocinar a fuego lento’ lo que recibe, recrearlo en su interior y salir desde ese lugar a comunicar lo que ha hecho suyo.³⁴

No hemos dejado de mencionar -explícita e implícitamente- la labor del maestro durante el trabajo personal. Queremos detenernos unos renglones para hacer mención de la gran responsabilidad del educador en este espacio.

La tendencia general nos lleva a dar por hecho que el trabajo del maestro durante el trabajo personal es el de una persona que cuida el orden de la misma, es decir, ahí está el profesor para que los alumnos ‘se porten bien’ y así puedan todos realizar su trabajo. Esta forma de interpretar el trabajo del maestro es en realidad muy pobre. Ser el *superyó*, estar presente sobre todo a través de un lenguaje corporal que aprueba o desaprueba el comportamiento de los alumnos no tiene nada que ver con lo que buscamos que construya el maestro como función esencial de su labor. No puede ser éste *yo auxiliar* y *superyó* a la vez. La función del maestro en este espacio -y en todos los demás- es la de ser, sobre todo, *yo auxiliar* para los alumnos, es decir, esa persona que los acompaña en la adquisición de aquello que aún no han aprendido, que los impulsa a ello.

El ideal apunta a que los maestros de SIGNOS conquisten esta función, logren ser *yo auxiliar* para los alumnos y con ello los acompañen y les enseñen el valor de lo que el psicoanálisis ha llamado *funciones yoicas*: observar, reflexionar, interpretar, analizar, sintetizar, discernir, relacionar, confrontar, empatizar, tolerar la frustración, probar la realidad, valorar las diferencias, poner en tela de juicio, ampliar el campo de la conciencia, lograr el silencio interior. Todas ellas nos refieren a lo que es un verdadero adulto: una persona con palabra propia, capaz de responder y abierto a los demás. Un poco más adelante seguiremos describiendo lo que en SIGNOS se comprende con el término *yo auxiliar*.

2.4.3.1 Otras actividades durante los períodos de *trabajo personal*

Al observar el esquema de la *jornada de trabajo* de SIGNOS suele llamar la atención el no encontrar en ella los nombres de algunas disciplinas como son otras lenguas, computación y deportes. Sucede que éstas se llevan a cabo durante los períodos destinados a trabajo personal puesto que las tres

³⁴ SIGNOS tiene el pendiente de investigar a un nivel más profundo la relación entre el adolescente y el silencio. La ambivalencia que viven respecto al silencio es notoria en ocasiones. La búsqueda del ruido para sofocar el tumulto de emociones que necesariamente se mueven en esta etapa de reestructuración interior y la búsqueda de soledad y silencio para desde ellas reconstruirse, constituyen los dos polos de la ambivalencia. Sin embargo, los maestros no dejan de observar y apreciar cómo la capacidad de silencio se aprende de manera gradual desde 1º de secundaria hasta 6º semestre de bachillerato.

requieren, ya sea del interés de los alumnos (elección de deportes), o del nivel en que se encuentran (lenguas y computación).

Por lo tanto, no todos los alumnos de la secundaria y del bachillerato se encuentran en las áreas durante los períodos que éstas están abiertas para el trabajo personal. Dado que durante esos 13 períodos de la jornada semanal los alumnos no están reunidos por grados escolares, se aprovecha esta oportunidad para que puedan participar en actividades en las cuales resulta mejor la mezcla de niveles.

En cuanto a las lenguas (francés, inglés y próximamente náhuatl), el objetivo de SIGNOS apunta al valor tan grande que es acercarse a otras culturas y la riqueza que se deriva de ello. Qué mejor manera para hacerlo que conocer su lengua. El vivir insertado en dos o más culturas nos abre posibilidades de conocimiento inesperadas; nos permite descentrarnos de nuestra propia cultura mientras, paradójicamente, nos posibilita el comprenderla más.³⁵ Sin negar que existen otros objetivos por parte de la escuela e intereses por parte de los alumnos al aprender otra lengua, SIGNOS no dejará de insistir en éste que hemos esbozado en forma breve.

Antes de formular el objetivo de la materia de Computación en SIGNOS, queremos detenernos una vez más (ya lo hicimos cuando presentamos el *taller de ciencia y tecnología*) ante ciertas realidades que consideramos inciden en el uso de las nuevas tecnologías, siendo la computadora -con los programas y servicios en línea que ofrece- una de las más importantes. SIGNOS ha generalizado estas tres realidades de la siguiente manera: 1) El exceso de información va en detrimento de la construcción de conocimientos. 2) La apertura sin control a la información destruye en alguna medida el lenguaje y ciertas facultades del pensamiento, sobre todo del pensamiento dialéctico. 3) La relación mediatizada con tantas realidades virtuales que ofrece la computadora con sus servicios, amenaza seriamente las relaciones humanas. Preocupa a SIGNOS la desertización de las relaciones de la cual estamos siendo testigos; los maestros consideran que el principio de rendimiento con sus nuevas tecnologías contribuye enormemente a ello.

Tomando en cuenta lo anterior, SIGNOS ha establecido unas líneas directrices que guíen su relación con las nuevas tecnologías: a) La información se obtendrá de manera contextualizada, para dar cuerpo, énfasis y autoridad, a conceptos, ideas, proyectos, teorías. b) La información puede ser confusa y caótica para la persona cuando no tiene a dónde dirigirse, cuando no encuentra un cuerpo de conocimiento que la filtre y la integre, cuando no hay una teoría a la cual ésta se pueda aplicar, cuando no tiene un propósito más elevado al cual servir; esto en el menos grave de los casos, desorienta a los jóvenes. Sin regulaciones, la información puede ser algo verdaderamente destructivo. c) Es necesario establecer en SIGNOS mecanismos de control para la información. Cuando ésta ya no es controlable, un colapso general de la tranquilidad psíquica y objetivos sociales suele ocurrir. d) La 'glorificación' de la información que SIGNOS observa hoy sucede sin contexto, busca la inmediatez en detrimento de la continuidad histórica, y ha ofrecido la fascinación en lugar de la complejidad y la coherencia. e) Las nuevas tecnologías aumentan la cantidad accesible

³⁵ SIGNOS no deja de agradecer al Dr. Raúl Páramo sus repetidas enseñanzas sobre este tema, por cierto, bastante descuidado en las escuelas.

de información y mientras la aumenta, los mecanismos de control se debilitan (Postman 1993).

Al haber dejado establecidas las inquietudes de SIGNOS y su postura al respecto, exponemos ahora el objetivo de la materia de Computación: que los alumnos tengan la oportunidad de ponerse en contacto y aprender de manera práctica acerca de las nuevas tecnologías de una forma crítica, buscando que la información que obtengan a través de las mismas sea contextualizada y cuente con un soporte teórico que la reciba.

Por último, expondremos la situación de SIGNOS ante la educación física, actividad que casi ha sido eclipsada por la del deporte. En SIGNOS mismo los alumnos y maestros hablan de *deportes* pues han dejado atrás como 'antigüedad', a la educación física. Los alumnos eligen el deporte en el que quieren participar durante dos horas a la semana: fútbol, voleibol, baloncesto y atletismo.

Jaloneado por la casi adicción al deporte que se vive en la modernidad, ha sido difícil para SIGNOS sentar sus bases y esbozar una postura definida ante esta actividad; se encamina hacia ella y ha buscado formular algunas ideas para orientarse. La escuela quiere ampliar el concepto y llevarlo hacia el de una educación física que transmita a los alumnos la necesidad del movimiento que busca ejercitarse y descubrir sus destrezas; más aún en estos tiempos en los cuales el estilo de vida de muchos adolescentes es uno pasivo y sedentario. Si esta educación física se lleva a cabo a través del ejercicio de algún deporte, la opción de SIGNOS es que éste sea *deporte escolar* y no uno encaminado al deporte profesional. Dirigir toda la energía física y psíquica del adolescente a la consecución de la competencia y el rendimiento en un deporte profesional, impide en gran medida que éste participe en otras actividades que le pueden proporcionar riquezas para la tarea que tiene como adolescente y anula casi del todo la posibilidad de aprovechar la moratoria que le ofrece la sociedad.

El deporte escolar como se puede deducir, se encaminará a la búsqueda de los objetivos propuestos por el proyecto pedagógico por lo que el rendimiento queda fuera de sus miras y la competencia relativizada, orientada más bien, a fines lúdicos. SIGNOS resalta el valor que tiene el juego y considera que estas horas de la jornada pudieran ser privilegiadas para ello. Lo lúdico, como bien sabemos, no quita la posibilidad de exigencia y desarrolla la capacidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes. Ciertas actitudes como el respeto, el compañerismo y la cooperación pueden encontrar un nicho adecuado para desarrollarse en este espacio.

Con esto concluimos la descripción de lo que sucede en SIGNOS durante los dos o tres períodos diarios que se destinan al trabajo personal. Cuando los dos primeros terminan, los alumnos conviven y se relajan durante el recreo.

2.4.4 El trabajo en común

Éste es el tiempo en que los alumnos se reúnen con el maestro de una determinada materia y sus compañeros de grado. Son los períodos de la jornada -además de la reunión semanal que abordaremos más adelante- en que no hay mezcla de grados.

El objetivo más inmediato de este espacio tiene que ver con una actividad común a través de la cual: 1) El maestro introduce el tema que se abordará en la unidad. 2) Se detiene a escuchar dudas y explicar algún concepto de difícil comprensión sobre el cual el alumno trabajará en la unidad durante el trabajo personal. 3) Profundiza en algunos temas que sean del especial interés de los estudiantes. 4) Los alumnos presentan algún trabajo al grupo. 5) Se ejercitan los conocimientos recientemente adquiridos a través del diálogo, de una dinámica o de algún juego.

Los conceptos y temas a los que nos referimos son aquellos sobre los cuales los alumnos trabajan durante los períodos de trabajo personal, es decir, los que se presentan en las guías de trabajo. Ésta es el vínculo entre el trabajo personal y el trabajo en común.

¿Cómo se introducen, explican, profundizan y ejercitan los conceptos presentados en las guías de trabajo? ¿A través de qué tipo de actividades? En los trabajos en común se pueden observar muchas: el maestro expone el tema ante el grupo y propicia el diálogo, se llevan a cabo dinámicas, se invitan a conocedores del tema a compartir sus conocimientos, se presenta algún documental o material audiovisual relacionado con el tema tratado, se realizan experimentos, los alumnos comparten su trabajo con el resto del grupo, se organizan salidas de campo, se preparan juegos, se hace algún tipo de trabajo artístico relacionado con el tema.

El objetivo a más largo plazo del *trabajo en común* y el que más valoran los maestros de SIGNOS, tiene que ver con la posibilidad que ofrece este espacio para el aprendizaje de la coordinación de puntos de vista, base epistemológica de una postura ética. Las funciones yoicas se ejercitan en el escuchar, recibir, compartir y responder. Si las escuelas buscan que sus alumnos logren una construcción fina y real del pensamiento, esto exige de ellas espacios en los cuales el ambiente colectivo de investigación se lleve a cabo y por supuesto, la discusión común. Una en la cual el respeto a los diversos puntos de vista, el cuestionamiento a los propios y la convicción de que lo que se construye en común es más real y valioso, esté presente. SIGNOS aspira a ello.

2.4.5 Los talleres de arte

Es una experiencia grata, por lo general, caminar por las diversas áreas de SIGNOS durante los períodos destinados a *talleres de arte* (dos horas a la semana). Estos espacios han sido cuidadosamente diseñados pues SIGNOS es consciente de la necesidad tan grande de expresión que tienen los adolescentes. No de la expresión por la expresión en sí, sino de esa que manifiesta los conflictos que buscan ser reelaborados durante esta etapa de la vida. Qué mejor que el arte para hacerlo, qué mejor que una actividad valorada socialmente para expresar ambivalencias, contradicciones, sentimientos reprimidos que, durante la adolescencia afloran hasta llegar -casi- al campo de la conciencia.

Mediante sus creaciones artísticas, los jóvenes consiguen -en menor o mayor medida- canalizar y estructurar parte del caos interno propio de la edad. Es cierto que no todos los alumnos tienen la misma facilidad para hacerlo, mucho menos desde cada una de las artes. Es por esto que SIGNOS busca que las artes queden cubiertas para que sus alumnos puedan elegir aquella a través de la cual quieren expresarse y crear.

Las artes puestas a disposición de los alumnos de SIGNOS son: animación (*stop motion*), arte urbano, *clown*, barro y escultura, danza, expresión plástica (dibujo y acrílico), fotografía, literatura, música y teatro. La escuela busca, además, que las personas que estén al frente de cada taller, sean artistas, así podrán no sólo transmitir la técnica, también la pasión que acompaña a toda verdadera creación artística.

A través de sus manifestaciones artísticas, los jóvenes pueden expresar, también, las emociones y los sentimientos que no suelen ser aceptados socialmente si se actúan o dicen, tal cual. Sin embargo, gracias al arte, éstos pueden llegar a ser considerados bellos. El arte nos ofrece esa gran riqueza, esa vía necesaria sobre todo en una civilización que -como hemos ya mencionado- suele preferir el cálculo, lo frío, aquello que está desprovisto de sensibilidad y sentimientos, ya que éstos entorpecen el 'desarrollo óptimo' del capital.

SIGNOS considera que el joven necesita vitalmente del arte, como lo necesita todo ser humano. Esperemos que los adultos, al ponernos en contacto con las creaciones artísticas de ellos, además de admirar su belleza, seamos capaces de descubrir, recibir y dar respuesta a lo que nos plantean los adolescentes: su visión, sus preguntas, sus angustias, sus contradicciones, sus expectativas y su cuestionamiento a los estilos de vida y los valores de los adultos.

Es mucho lo que el psicoanálisis puede aportar a las escuelas respecto a la educación artística cuando sus ideas son interpretadas de manera cabal. No vayamos a caer en 'malas interpretaciones' y pensar que el psicoanálisis propone que la persona dé rienda suelta a sus pulsiones en el momento de realizar una creación artística.

Las obras de arte no son fruto de las efusiones del inconsciente sino del dominio de las tendencias inconscientes, de la sujeción de la capacidad creativa a la mayor disciplina estética. Los profesores de arte deberían conocer, gracias a sus propios esfuerzos creativos, la tremenda disciplina que se necesita para producir una obra de arte significativa. Siendo así, ¿cómo pueden aceptarse como creación verdadera, o como algo que conduce a ella, las efusiones indisciplinadas del inconsciente? (Bettelheim 1982, p.281).

No se trata, pues, de dar rienda suelta a las pulsiones sino de construir canales de expresión para las mismas y sublimarlas, pulirlas y detallarlas para que se transformen en algo estético, alimento para los sentidos, la propia vida y la de los demás.

SIGNOS, además, se aventura hacia la búsqueda de un objetivo a mucho más largo plazo. Una persona cuya vida incluya el arte y sus manifestaciones es una que podrá, por lo menos en cierta medida, comprender que la propia vida -como nos hace reflexionar Bauman (2009, p.68)- puede ser, también, una obra de arte. Este autor nos advierte que la proposición 'la vida es una obra de arte' está muy lejos de ser simple retórica. ¿Es que el ser humano acaso no quiere "hacer de su vida algo bello, armonioso, sensato y lleno de sentido", tal como un pintor puede desear que sea su obra?

Qué más puede querer SIGNOS que cooperar en que la vida de sus alumnos llegue a ser una obra de arte. Cada uno con su estilo, a su manera,

con las personas que decida y que ame... cada vida una obra de arte.
¿Cómo se puede en una escuela vivir sin utopías?

2.4.6 Los grupos de coordinación

A partir de la secundaria, los alumnos se relacionan con muchos más maestros que durante el tiempo que pasan en la primaria. En este sentido la escuela apoya el proceso adolescente al ofrecerles más diversidad de estilos, más posibilidades de figuras de identificación para la compleja tarea que se perfila ante ellos: la reestructuración de su personalidad que deberá emerger con la identidad que ellos construyen durante esta etapa de la vida.

Esta realidad llevó a SIGNOS a introducir en su propuesta pedagógica la figura del *coordinador*. En la escuela cada grado escolar cuenta con uno; éste es el maestro encargado del seguimiento del grupo y de cada uno de los alumnos en particular.

La función que desempeña el coordinador en SIGNOS parece ser de mayor importancia y trascendencia que cualquier otra; es a través de su relación con los alumnos que éstos podrán introyectar -en la medida que cada uno pueda y quiera- los principios que conforman la propuesta educativa de la escuela. Es labor del coordinador 'desmenuzarla', traducir sus abstracciones en acciones concretas para presentárselas a los alumnos en los momentos más oportunos, es decir, aquellos en los cuales ellos puedan cargarlas de sentido. La propuesta sólo será significativa para ellos en el momento en el cual un hecho concreto se convierta en signo sensible.

El trabajo del coordinador en SIGNOS se puede sintetizar en tres actividades principales: las reuniones semanales, el seguimiento personal y las evaluaciones.

Las *reuniones semanales* son el momento en el cual el coordinador se reúne con su grupo una vez por semana. En el diálogo que se lleva a cabo entre ellos se busca ofrecer a los alumnos un espacio para que éstos puedan hablar de cualquier asunto relacionado con la escuela, propiciando para ello un ambiente de respeto, único a través del cual se puede adquirir una actitud realmente crítica y solidaria hacia uno mismo, los compañeros, los maestros y la comunidad escolar en general. Mediante las intervenciones que haga es que el coordinador propiciará este lugar de respeto y diálogo.

Ha sido difícil para los coordinadores de SIGNOS lograr que las *reuniones semanales* se encaminen hacia los objetivos que se buscan alcanzar a través de las mismas. Los avisos, los asuntos prácticos e inmediatos, los temas vanales, la preocupación por las calificaciones, pueden -si el coordinador no está atento- llenar el tiempo y el espacio de las *reuniones semanales*. A lo largo de los veinte años de historia de SIGNOS no se ha dejado de trabajar sobre esto; así los objetivos iniciales se han diferenciado y enriquecido y con ello, la comprensión de los mismos.

El objetivo que se pretende alcanzar en el corto plazo es el del aprendizaje de su inserción-participación en la institución escolar. Todo alumno tiene el derecho -nos invita a reflexionar Jean Piaget- de construir o al menos participar en la elaboración de las normas a las cuales estará sujeto.

Conviene subrayar de entrada, que el derecho a la educación intelectual y moral implica algo más que un derecho a adquirir unos conocimientos o a escuchar, y algo más que la obligación a obedecer: se trata de un derecho a

forjar algunos instrumentos espirituales extremadamente valiosos, cuya construcción reclama un ambiente social específico, no constituido únicamente por sumisión (1985, p.16).

Aunque SIGNOS considera que esta exhortación debe ser conocimiento personal de un maestro para hacerlo presente en cualquier momento del día, no niega que las *reuniones semanales* pueden y deben ser espacio privilegiado para vivirla. De una u otra manera, en menor o mayor medida, en SIGNOS se vive esta experiencia.

Queda mucho por hacer al respecto, sobre todo en lo que se refiere al objetivo a más largo plazo que busca un tipo de participación especial de los alumnos en las *reuniones semanales*. A través de ésta ellos podrán sentar bases sólidas para la construcción del ciudadano, para la inserción-participación del joven y del futuro adulto en la cultura política. Si el alumno vive la experiencia de la participación activa en la estructura social de la que forma parte -en este caso la escuela- el aprendizaje de la ciudadanía se dará de manera inconsciente. Poco a poco se sedimentarán en su interior las actitudes que aprenda, mismas que podrán ser puestas, después, a favor del ejercicio de la ciudadanía.

Seguimiento personal es el nombre que se le da en SIGNOS a todo lo que hace el coordinador para conocer el proceso escolar general del alumno y el apoyo que le da al mismo para que éste lo viva de una manera lo más integrada y plena posible.

¿Qué es aquello a lo que se le da *seguimiento*? A que el alumno viva de la manera más satisfactoria posible las actividades que conforman la jornada de trabajo. No sólo a la elaboración de los trabajos señalados en las programaciones sino a otro tipo de trabajo, aquél que se vive sin darse cuenta y resulta en experiencia emancipatoria y creativa.

Por esto, el *seguimiento personal* tiene por objetivo la búsqueda de esta experiencia, es decir, a través de los encuentros y diálogos que se lleven a cabo entre el alumno y su coordinador, el primero tomará conciencia de que el trabajo -para serlo realmente- llega a ser una experiencia de liberación en la cual descubrirá sus propias formas de ser creativo, de disfrutar del trabajo *durante el trabajo* y no solamente al haberlo concluido. Esto es lo que SIGNOS ofrece a los alumnos que tengan la suficiente sensibilidad para recibirlo.

Otra función importante del coordinador es la de ser testigo en las *evaluaciones* de los alumnos. La forma cómo en SIGNOS éstas se llevan a cabo ha sido el resultado de años de observaciones, diálogo, correcciones y rectificaciones entre alumnos y maestros. Éstas nada tienen que ver con exámenes ni calificaciones puestas por los maestros, más bien es una toma de conciencia del trabajo que el alumno ha realizado, su actitud ante el mismo y la posibilidad de reconstruir el proceso recorrido durante cinco o seis semanas.

Las evaluaciones se llevan a cabo entre un pequeño grupo de alumnos y su coordinador (2-5). En el encuentro los estudiantes tienen la oportunidad de detenerse con el coordinador ante los obstáculos y aciertos que tuvieron durante el proceso. Es un espacio en el cual no hay 'sorpresas' puesto que el alumno sabe lo que hizo durante esas semanas y sabe cómo lo hizo; por supuesto el nivel de conciencia no es el mismo en todos y esto es algo más que ellos pueden aprender guiados por el coordinador quien

entra una y otra vez en su función de *yo auxiliar* para facilitar la toma de conciencia.

El día de la evaluación es, lo que el psicoanálisis ha llamado, una *prueba de realidad*. El alumno se sitúa frente a sus trabajos, sus registros, su presencia en las áreas de trabajo, es decir, frente a la realidad. Los deseos, las ilusiones y las angustias se disipan gracias a esta prueba. En este momento finaliza de alguna manera un *proceso* que inició semanas atrás. “El psicoanálisis no dejará de apelar a las escuelas para que en lugar de que los maestros pongan su atención en los resultados, las metas y los exámenes, ésta sea transferida a los procesos, el placer de la función y de lo logrado” (Ekstein 1969a, p.53). SIGNOS no ha dejado de trabajar en ello; con dificultades, con las resistencias tanto de alumnos como de maestros, con la presión de los padres de familia en ocasiones y de las autoridades oficiales en otras, ha logrado permanecer con su atención puesta en los procesos.

Cuando el alumno trabaja en cualquier área, registra al final del período de trabajo su presencia activa en la misma; esto todos los días y en todos los períodos. Al mismo tiempo, durante el transcurso de estas semanas, los alumnos participan en los trabajos en común, entregan trabajos, los reciben revisados con las observaciones para corregir, enriquecer o ampliar de alguna forma el trabajo; analizan, al final, el proceso que vivieron al realizar el trabajo de cada materia.

Durante el tiempo y el espacio destinados a la evaluación, el alumno se pone en contacto directo con todo esto y lo registra en la hoja de evaluaciones. Al terminar, escribe sus observaciones y entrega la hoja a su coordinador. Éste, a su vez, escribe sus comentarios al alumno y resalta en ellos cualquier aspecto que considere digno de mención. En la siguiente *reunión semanal* el coordinador entrega las evaluaciones a los alumnos de su grupo. SIGNOS insiste en el hecho de entregar las evaluaciones a los alumnos; es la evaluación de *su* trabajo, algo que representa -de manera imperfecta y simbólica- el trabajo que realizó, o no, durante una unidad. Si las evaluaciones se entregaran a los padres de familia, SIGNOS estaría siendo cómplice de la dosis de enajenación que implica el que una persona se apropie de una u otra manera del trabajo de otro. Si algo es placentero y enriquecedor del trabajo es la posibilidad de compartirlo con las personas que queramos, de ponerlo a favor de aquello que valoramos. SIGNOS invita a los padres de familia a ello, a acercarse con respeto al trabajo de sus hijos y a no apoderarse del mismo, ni de la evaluación del mismo, aspecto intrínseco de un trabajo.

A lo largo de la historia de SIGNOS, los alumnos han intervenido en el trabajo de los maestros de construir los criterios para las evaluaciones con el objetivo de buscar las formas más adecuadas para que las evaluaciones reflejen el trabajo realizado por ellos. La honestidad personal es el eje alrededor del cual gira este proceso. También a esto SIGNOS invita a sus alumnos, a seguir construyendo el aprendizaje de la honestidad, aprendizaje que será compañero inseparable en sus vidas. No se termina de aprender a ser honestos; este aprendizaje -como tantos otros- son los que más valen la pena y nos llevan toda la vida.

Mucho más que en otros momentos de la *jornada de trabajo*, en éste necesita el coordinador la decisión de ejercer su función de *yo auxiliar* y

dejar a un lado la de *superyó*. Es común que los alumnos relacionen -consciente o inconscientemente- lo que sucede durante su evaluación con todo lo que teme de su propio *superyó*. Pueden las evaluaciones representar para él la pesada carga que en mayor o menor medida lleva sobre sus hombros: tener que llenar las altas expectativas de sus padres y en ocasiones de sus maestros. Puede también la evaluación relacionarse con el temor del alumno a defraudar a sus educadores o a recibir su castigo. Sucede con frecuencia, pues, que “el alumno carga a través del *superyó* y el *ideal del yo*, las angustias de sus propios padres que, a su vez, cargan con las angustias de la examinadora sociedad” (Páramo / Fors 1992, p.24). Sale sobrando mencionar que cualquiera de estas actitudes convierten al trabajo del alumno en algo ajeno a ellos mismos; el trabajo deviene, entonces en una ‘mercancía’ que tienen que entregar para no ser castigados, para recibir un ‘pago’ (la calificación).

Resulta de verdad interesante esta construcción común que SIGNOS ha logrado crear a favor de los alumnos, de los maestros y de la satisfacción que puede implicar el trabajo logrado y evaluado de esta manera.

2.4.7 Las cooperativas

Los dos últimos períodos del viernes, los alumnos de SIGNOS tienen la oportunidad de participar en una de las cooperativas que la escuela ha organizado para que los jóvenes trabajen en equipo coordinados por un maestro con el objetivo principal de vivir una experiencia singular de lo que puede ser el trabajo económicamente remunerado. A través de esta actividad se abre para los alumnos la posibilidad de aprender a trabajar de otra manera. El sistema económico-social del cual somos partícipes dificulta la inserción activa y creadora del adolescente mediante el trabajo; que la escuela ofrezca un espacio en el cual el joven descubra y ejercite su capacidad de trabajo, es de entrada y en principio valioso.³⁶

La experiencia de trabajo en las *cooperativas* es una donde el interés individual queda supeditado al común, en donde se busca el aprendizaje de la cooperación como respuesta creativa a la ilimitada competencia propuesta por el modelo civilizatorio. El mencionado etólogo, Konrad Lorenz (1974b), considera a la competencia ilimitada otro de los ‘pecados’ del hombre civilizado. Metido en el laberinto de la competencia el ser humano se pierde, sólo para encontrar que la lucha incesante ha sido, principalmente, contra sí mismo.

El trabajo en las *cooperativas* se puede extender a una o dos tardes, según las necesidades de las mismas y el grado en el que se encuentre el alumno.³⁷ Los adolescentes viven así, la experiencia en común del esfuerzo

³⁶ La remuneración económica obtenida es destinada a los viajes que se realizan desde los talleres de investigación.

³⁷ Todo alumno inicia una cooperativa con el grado de *aprendiz*. Durante esta etapa aprende las destrezas y habilidades necesarias para ejercer determinado trabajo; en ella no recibe remuneración económica pues está aprendiendo. Cuando logra aprender las habilidades básicas y la necesaria actitud comunitaria ante el trabajo, el alumno adquiere el grado de *oficial*. Después, la experiencia, el compromiso y una actitud de trabajo en común ya consolidada le abren la puerta al alumno para ser *oficial mayor*. Se ha dado el caso en SIGNOS que algunos alumnos han llegado a ejercer la función de *maestro auxiliar* en algunas cooperativas. Un espacio más en el que SIGNOS busca atender a los tiempos y los procesos de los alumnos.

cotidiano, de la conquista de metas propuestas, de construirse a sí mismos gracias a su trabajo.

SIGNOS ha logrado consolidar hasta el momento siete cooperativas y tiene dos en construcción. En la cooperativa *Cine club* los alumnos incursionan en el conocimiento del llamado 'séptimo arte'; en ella aprenden a ver buen cine, a ser críticos ante éste y a compartir sus conocimientos en la organización de funciones, tanto para adolescentes y adultos como para niños en las recién iniciadas matinés. *Cocina mexicana* es donde los alumnos aprenden, no sólo recetas de la cocina mexicana sino el uso de utensilios de la misma, esto alrededor de un clima donde la tradición ocupa un lugar preponderante. *Conservas* es la cooperativa en la cual un grupo de alumnos prepara alimentos y los conserva para que tengan una vida más larga. Granola, galletas, mermeladas y aderezos son algunos de los productos que se preparan y venden en este espacio. En *Conocer para conservar* algunos alumnos del taller de naturalistas preparan talleres y caminatas para niños en los cuales enseñan a los pequeños a 'leer la naturaleza'. Además, elaboran artículos en donde se presenta información de algunas especies y ecosistemas. En la sociedad de desecho en la que vivimos la cooperativa *Otra oportunidad* alza su voz para invitar a alumnos, maestros y amigos de SIGNOS a darle otra oportunidad a objetos que se han roto, echado a perder o descompuesto. En ella, no sólo se arreglan estos objetos, también se crean otros a partir de materiales que en algún lugar se han desechado. *Síguenos* es el nombre que un grupo de alumnos le dio a un proyecto de separación de residuos iniciado por ellos. Se retomó y convirtió en cooperativa al hacerse cargo del *centro de acopio* de la escuela. En ella los alumnos y maestra encargada organizan la separación de residuos y además, elaboran artículos con material desechable que reciben. Un grupo de alumnos y dos maestras se hacen cargo de la producción y edición de la revista *Signaturas*, espacio privilegiado en el cual la voz de maestros y de tantos alumnos encuentra un lugar para ser escuchada por la comunidad; en ellas queda su palabra impresa como parte de la historia de SIGNOS. Cada una de estas cooperativas cuenta con un maestro responsable y algunas de ellas con un auxiliar.

Las *cooperativas* son uno de los espacios de trabajo más queridos y valorados por alumnos y maestros de SIGNOS. Han sido muchas las resistencias individuales y colectivas con las que la escuela se ha enfrentado para consolidar estos espacios. Con todo, SIGNOS alcanza a vislumbrar los alcances que éstas ofrecen y seguirán ofreciendo, entre otros, el seguir siendo alimento para constatar lo satisfactorio que puede llegar a ser el trabajo en común entre jóvenes y adultos y cómo éste puede desembocar en experiencias verdaderamente gozosas.

SIGNOS se ha transformado durante los últimos veinte años. Este hecho salta a la vista si comparamos la primera jornada de trabajo que hicieron los maestros que fundaron SIGNOS en 1990: una simple tabla con los espacios que a partir de ese momento se abrieron en la escuela. Ninguna descripción, ningún objetivo; sólo intuiciones que eran acompañadas por lo que se conocía de las cuatro grandes teorías que, como guardianes sabios pero exigentes, orientaban a la escuela que nacía.

SIGNOS no ha dejado de atender la forma cómo se ha organizado y

estructurado *la jornada de trabajo* con el objetivo principal de revisar la correspondencia entre ésta, la teoría y los horizontes que desde ella se han vislumbrado para la conformación de una escuela para adolescentes. La teoría, a su vez, se ha enriquecido y transformado también desde la práctica.

Esto es lo que SIGNOS ha construido en los veinte años de su existencia y los tres anteriores a su apertura a jóvenes de su comunidad. Para los maestros esta jornada es compromiso con los alumnos (los que están, los que ya salieron y aportaron tanto, y los que llegarán). Continuar en este camino -definido pero que también se *hace al andar*- permitirá que SIGNOS siga siendo espacio de encuentro, pertenencia, conocimiento y trabajo creador en el cual se establezcan vínculos sólidos y una base segura que acompañe a tantos alumnos en su vida; no solamente en la vida futura, sino presente, para que los jóvenes logren que la vida sea algo que para ellos tenga siempre un sentido, una en la cual los esfuerzos solidarios, la belleza y el amor encuentren su nicho.

Llama la atención constatar cómo SIGNOS ha logrado consolidar muchos de los objetivos que se propuso en sus orígenes, algunos muy pronto, otros hasta que se dieron las condiciones necesarias; otros más, aún esperan. También en la *jornada de trabajo* encontramos actividades y espacios que en un principio eran utopías que en el mejor de los casos se conquistarían a muy largo plazo; ejemplo de ellos son, las reuniones semanales, los talleres de investigación, los talleres de arte, las exposiciones y las cooperativas. SIGNOS habla de estos espacios -orgullosamente- como aquellos que ha podido ‘desescolarizar’, es decir, aquellos en los cuales los alumnos no se perciben a sí mismos dentro de una especie de cárcel; en ellos la “cárcel elegida” se desvanece para dar lugar a otro tipo de experiencias.

SIGNOS sigue construyendo utopías. Ahora busca que lo logrado en estos espacios se recree en los demás, como el caso reciente de *la guía integrada* a través de la cual los alumnos de 6º semestre de bachillerato viven la experiencia de la unidad del conocimiento.

Con esto concluimos la presentación teórica y práctica (referentes teóricos y jornada de trabajo) de la pedagogía SIGNOS. Observamos que entre una y otra existe coherencia, que el diseño de los espacios escolares muestran que la escuela se ha dejado orientar por aportaciones importantes de sus referentes teóricos. En el tercer capítulo de este trabajo -el estudio de caso que hicimos en SIGNOS- gracias a la palabra de alumnos y maestros, se enriquecerá más aún nuestra percepción de esta escuela.

Pasamos ahora a conocer al invitado especial de SIGNOS en este trabajo: la educación ambiental. Recordemos que el propósito final de la investigación es conocer la posibilidad de que estos dos sujetos colectivos puedan llevar a cabo un *diálogo*. Hemos logrado comprender en algún sentido la forma cómo se ha construido la pedagogía con la que SIGNOS cuenta hoy en día; veamos ahora cómo fue que esta escuela coincidió con la educación ambiental.

2.5 La educación ambiental: un encuentro afortunado y esperanzador

SIGNOS caminó durante mucho tiempo de la mano de sus grandes teorías acudiendo a ellas cada vez que algún problema se presentaba, cuando el espíritu de los tiempos lo requería, cuando las confrontaciones de los

alumnos lo hacían necesario y en el quehacer cotidiano, donde se manifestaban los aciertos y los errores. Logró con ello sentar los cimientos de una pedagogía lo suficientemente sólida.

La crisis ambiental anunciada por tantos y desde tantas trincheras, no permitió a SIGNOS desviar su mirada de la misma. Desde sus referentes teóricos llegaban las reflexiones y las denuncias; también en las ocasiones en que esta problemática tocaba con fuerza las puertas de la escuela. Los maestros de SIGNOS hoy se dan cuenta que el camino que siguieron al principio fue muy parecido al que siguió la educación ambiental (EA) en su construcción como campo emergente.

Algunos años después de su apertura, SIGNOS creía estar educando ambientalmente por los proyectos especiales que organizaba sobre cualquier tipo de problemática ambiental. Sin embargo, hoy en día sabe que sólo estaba atendiendo al ámbito ecológico. Aunque los problemas sociales y políticos se dialogaban, reflexionaban y se intentaban incluir en las actividades escolares, éstos se trataban aparte, sin incluir al mundo ecosistémico. La separación era manifiesta, nada más lejos de la conciencia de SIGNOS en aquellos tiempos de la urgente necesidad que tenía de caminar hacia la sutura entre ambos campos.

De la conciencia ecológica que venía en gran medida de la teoría de la evolución y las ideas que en SIGNOS se trabajaban de la misma, la escuela incursionó de lleno y sin saberlo, en una visión naturalista de la EA. Conocer la naturaleza sería suficiente para amarla y con ello salvarla. Éstos fueron los tiempos en los que el *taller de naturalistas* despegaba en SIGNOS con fuerza. Las actividades que se llevaban a cabo desde este taller hablaban de la necesidad de alfabetizarnos ante la naturaleza, de la conciencia ecológica y de la conservación. Con ello, aseveraban, se atendía a la problemática ecológica de la que no se dejaba de hablar.

Sin embargo, hace aproximadamente cinco años, SIGNOS percibió que algo faltaba. Por supuesto que no dejaba de valorar los aprendizajes que se desprendían del conocimiento de la naturaleza y del interés de los alumnos en ellos. Con todo, un vacío crecía en el corazón de SIGNOS. Entonces fue cuando la escuela decidió acercarse de una manera más formal a la EA. Con la experiencia de años de la necesidad de conocer y profundizar en las grandes teorías, de no aceptar las formas abarataadas de las mismas que circulan a sus anchas por la sociedad y sus instituciones, SIGNOS tocó a la puerta de la EA.

El encuentro no dejó de ser sorprendente y grato, sin embargo, la confusión ocupó durante algún tiempo espacio en las reflexiones de SIGNOS. ¿Cómo que no se trata sólo de conservar ecosistemas y especies, de atender el cambio climático, de separar los residuos, de hacer campañas de ahorro de agua y energía? ¿Cómo que nada de esto aparece en las lecturas y los discursos leídos y escuchados? El conflicto -desequilibrio diría la teoría genética- fue grande, lo suficiente para generar aún más interés en el tema.

SIGNOS se abrió al llamado de la EA cuando comprendió que lo que ésta proponía para la solución de la crisis planetaria era una transformación profunda del modelo de desarrollo de la civilización occidental. Conoció entonces que la EA surge como utopía desde el momento en que se sitúa como una respuesta a la crisis ambiental en la que se encuentra el planeta a

finales del siglo XX. La EA constata la multiplicación de los problemas ambientales y entre las soluciones fragmentadas que cubren con un velo las causas más reales y profundas de la crisis, alza su voz para comunicar al mundo que estos problemas tienen un origen común, que de nada sirven las soluciones aisladas, las que surgen de las miradas estrechas, producto ellas también de lo que pocos se atreven a nombrar como causa profunda de los acontecimientos: la civilización occidental. Ésta se sostiene a sí misma gracias al progreso, la industria y la tecnología y echa a andar toda su maquinaria de la mano de la ciencia pragmática. Esta civilización es la que tiene en el límite al planeta, sus ecosistemas y sus culturas.

Así, SIGNOS relacionó a la EA dentro con el gran movimiento de la teoría crítica y los maestros barruntaron la posibilidad de la EA como una gran aliada para su pedagogía. Las sorpresas se sucedieron en cascada y con ellas la necesidad de SIGNOS de replantear su pedagogía desde la EA.

Como había sucedido con las otras cuatro teorías, SIGNOS empezó a trabajar ideas básicas que le llegaban desde el campo de la EA: su visión de unidad en la diversidad, sobre todo del pensamiento complejo, puesto que compleja es la realidad; su insistencia en que el ser humano se vincule desde la pluralidad como respuesta a la fragmentación y escisión que promueve la civilización occidental; su llamado a facilitar la comprensión de las múltiples y complejas interacciones que se llevan a cabo entre las sociedades y el medio ambiente; su exhortación a la sociedad civil de construir una ciudadanía que sea capaz de comprometerse con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos, sin descuidar ninguno. Y su búsqueda de que todo esto desemboque en una nueva ética, una en la cual el *otro* para el ser humano no sea solamente su igual y cercano, sino todos los que conforman las diferentes culturas y formas de vida que pueblan el planeta.

Lo primero que sacudió a SIGNOS al escuchar a la EA hablar de la necesidad de construir una visión integrada de la realidad, fue enfrentarse con su realidad: el conocimiento fragmentado en las materias impartidas. Aunque, gracias a la teoría genética se había valorado la interdisciplinariedad, no se había hecho la toma de conciencia de que esta forma de abordar el conocimiento, esta escisión entre las disciplinas y los saberes era la indispensable para sostener al modelo civilizatorio capitalista. ¡Cómo no iba a sacudir esto las entrañas de SIGNOS!

Después la escuela se detuvo en la idea de la pluralidad de cosmovisiones, de estilos de vida, en la necesidad de respetarlas; no de un eclecticismo cómodo que toma de aquí y de allá para no comprometerse, sino del respeto que implica reconocer los caminos diversos que siguen personas, comunidades y culturas. Todas ellas en búsqueda de formas para dar respuesta a la crisis que ya no deja de afectar a todo lo que habita en este planeta.

Esto ha sido difícil. SIGNOS tuvo que aislarse en sus inicios para desde su soledad construirse de manera sólida y poder salir al encuentro con otros. Por supuesto que había intercambios, pero pocos. Como el niño que sólo requiere de su madre, SIGNOS quiso durante sus primeros años replegarse en la base segura que las teorías que lo acompañaban le daban. El tiempo transformó la realidad, SIGNOS creció y con ello la necesidad de salir al debate, al diálogo y a la reflexión común con otras personas y otros

grupos. Y entonces llega la EA y le dice a SIGNOS que abrace la pluralidad, cuando lo que SIGNOS había requerido hasta el momento era autoafirmarse. Una nueva oportunidad para dar su lugar a la diversidad: sólo nos afirmamos en la relación con el otro; la identidad de SIGNOS se tendrá que forjar, pues, desde su encuentro con otras identidades. Y aunque había cierta conciencia de esto, la EA vino a esclarecerla y hacerla más amenazante por un lado y más esperanzadora por otro.

Otra tarea urgente que la EA le mostró a SIGNOS fue la de la necesidad de vincular a las sociedades con el medio natural. Puesto que la EA “es un campo de acción y una disciplina que se ubica con claridad en la interfase entre lo social y lo natural”, en cada ocasión que SIGNOS acudía a ella, entraba de lleno en esa interfase. Desde ahí es desde dónde la EA formula su objetivo de “modificar las relaciones entre las sociedades humanas y los ecosistemas, a través de fomentar la comprensión cabal y crítica de estas relaciones y promover actitudes y comportamientos responsables de los ciudadanos” (Castillo 2007, p.43). Con ello SIGNOS es invitado, también, a resignificar su concepto de *ciudadano*. Qué bueno que ya lo había hecho desde su contacto con el EZLN, sino tal vez la brecha hubiera sido infranqueable y hubiera dejado a SIGNOS incapacitado para escuchar lo que la EA tenía que decirle al respecto.

Ahora el ciudadano no es sólo la persona que se compromete en el ámbito de lo político y lo social, sino aquél que es capaz de responder desde una visión unificada del mundo (ecológica, económica, social, política, cultural). Ningún ámbito de la vida humana queda fuera de los intereses del ciudadano pues él, con tantos otros, son los que construyen la ciudadanía ambiental necesaria para que se lleve a cabo la transformación social; sino todo queda en buenos deseos e ideales fallidos. ¿Qué implicaciones tiene esto para SIGNOS? Las reflexiones se siguen llevado a cabo, parece ser que es una tarea que se perfila para el mediano plazo -en el mejor de los casos- una que trasciende el límite de lo posible y se incorpora en el de lo utópico. La estructura y organización de la escuela tendrán que ser revisadas, las relaciones que la sostienen también, para que desde ahí se construyan las condiciones que harán que esta utopía pueda encontrar un lugar en SIGNOS: la experiencia desde la cual una comunidad logra construirse desde la ciudadanía ambiental.

Y vuelve SIGNOS, gracias a la EA, a situarse ante la ética, a revisar sus posturas y su compromiso con el otro, con los demás, que a fin de cuentas es la base de toda ética. La EA vislumbra que a medida que se construye el nuevo modelo civilizatorio, un nuevo concepto de ética vendrá con él.³⁸ Uno que permita que el ser humano se retire del lugar que ha ocupado hasta ahora. Al quitarse del centro del planeta que tiene colonizado puesto que ha puesto la bandera del *Homo sapiens* en todo rincón, los procesos vitales encontrarán su lugar, y el ser humano también. Así esta nueva ética lo llevará a no pensar “sólo en la supervivencia de la especie humana, sino en el deber moral de mirar y tratar de otro modo a los demás seres vivos” (Noguera 2004, p.72).

Otra labor más para SIGNOS; primero develar todo aquello en lo que

³⁸ De hecho esto ya sucede en grupos y comunidades que viven orientados por otros principios y valores que los que impone el actual modelo civilizatorio.

ha colocado al humano en el centro (ya inició pero le parece interminable la labor) y después hacer las observaciones pertinentes, ser testigo de cómo dentro de esta pequeña comunidad, la vida se revoluciona al aparecer en el escenario -antes sólo ocupado por el ser humano- tantas formas de vida, procesos, relaciones, conocimientos. Pesa el tiempo y la tarea minuciosa que debe seguir llevándose a cabo, pero la esperanza llega y nutre con energía nueva el trabajo.

SIGNOS es consciente que la EA no podrá sola transformar las estructuras injustas que provocan el deterioro socioecológico “sino que es condición indispensable que se integren planes estratégicos más globales y, desde ahí, lograr espacios para incidir en las políticas que generan los conflictos surgidos por las desigualdades en el manejo y en la distribución de los recursos productivos de la sociedad” (Escobar *et al.* s/f). La escuela deberá, también, comprender que ella tampoco puede sola, como ningún grupo, ni institución alguna. Se trata, ahora más que nunca, de unir las fuerzas de éstos en un acuerdo plural.

La pregunta en la que SIGNOS se ocupa ahora, desde el estremecimiento que ha provocado en la escuela la EA, es una que coincide con la que hace González Gaudiano a todas las escuelas: ¿Está la escuela en su conjunto en condiciones de instrumentar procesos como los que se proponen [en la EA] incluso desde planteamientos menos radicales? Si no, ¿qué debería hacerse? (González Gaudiano 2000, p.28).

A esto dedicaremos el tercer capítulo de este trabajo. ¿Puede SIGNOS entrar en diálogo con la EA para desde lo que resulte del mismo sumarse a ella y transformar cada uno desde su campo, con tantos más, esta civilización trastocada que llena la vida de estupideces, sinsentido y destrucción?

3.1 El estudio de caso en SIGNOS

Para conocer si SIGNOS puede establecer un diálogo con la educación ambiental, decidimos llevar a cabo una investigación de corte cualitativo. Ésta, además de tomar en cuenta la subjetividad humana, otorga valor a la palabra del sujeto y esto en SIGNOS es condición necesaria para el trabajo, los procesos, las rectificaciones y los avances. El hecho de que la investigación se desarrolle *in situ* abona a la decisión de usar el paradigma interpretativo en su línea hermenéutica. Coincidimos de manera espontánea con algunos de los objetivos que propone: esclarecer la realidad para transmitirla, pasar de la observación a la comprensión a través de la función participativa del intérprete, vincular una pluralidad de sentidos, ejercer la crítica para buscar transparencia en la vida de lo investigado.

El enfoque metodológico que daremos a la investigación será el *estudio de caso*. Yin, uno de los autores más citados en la investigación basada en casos, define a ésta como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que se utilizan distintas fuentes de evidencia” (1994, p.7). Se trata de hacer un trabajo detectivesco primeramente para después ser capaz de explicarlo. La fuerza de este enfoque metodológico radica en su habilidad de lidiar con evidencia muy variada, lo que resultó necesario en esta investigación pues fueron muchos los documentos que tuvimos que revisar minuciosamente además de encuestas y una conversación con maestros.

Las preguntas que nos orientaron en esta investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS? ¿Cómo se permean éstos en la práctica de la escuela? ¿Cómo discernir y construir los principios de la educación ambiental (EA) para la escuela? A partir de los principios de ambos campos y de la práctica analizada en SIGNOS, ¿se puede construir una plataforma para llevar a cabo un diálogo entre esta escuela y la EA?

SIGNOS no contaba con principios enunciados para orientar su labor educativa cuando iniciamos esta investigación. Sin embargo, sí se trabajaba periódicamente en el llamado *proyecto pedagógico*, un documento que fue escrito en 1997 para dejar sentadas las ideas que se habían trabajado sobre los cuatro referentes teóricos a los que SIGNOS se había apegado desde sus orígenes.³⁹ En este documento se comenta someramente sobre cada una de las teorías y los teóricos de las mismas estudiados en menor o mayor grado en SIGNOS y después las ideas generales trabajadas por los maestros. A partir de este documento y el primer proyecto pedagógico escrito en SIGNOS, organizamos las ideas en 24 principios; seis para cada uno de los referentes teóricos del proyecto pedagógico (cuadro 3).

Con los principios redactados, elegimos entre los documentos que habían en SIGNOS, pues teníamos que seleccionar varios grupos por el rigor requerido en un estudio de caso. Averiguamos con qué contaba SIGNOS para después diseñar nuestras formas de coleccionar información.

³⁹ En 1990 Edmundo Vallejo y María E. Fors escribieron un primer proyecto pedagógico. Le llamaron algunos años después, el ‘proyecto intuitivo’. Desde estas intuiciones y con el estudio y diálogos en común de los referentes teóricos María E. Fors escribió el proyecto en 1997 (Fors 1997).

Teoría de la evolución	
1	Todos los seres vivos tienen un origen común; desde el mismo han evolucionado.
2	El hecho de la evolución introduce la historia en la vida y sus manifestaciones; su máxima expresión en el ser humano es la conciencia histórica.
3	La afiliación con otras formas de vida aumenta el valor que se les otorga a ellas y a uno mismo.
4	El ser humano, por el desarrollo de su inteligencia, su conciencia y su capacidad de crear tecnología, tiene responsabilidad sobre las demás formas de vida y los ecosistemas.
5	Los ritos tradicionales son de origen filogenético, cumplen en la cultura con dos funciones importantes: el manejo inocuo de la agresión y el fortalecimiento de lazos entre los congéneres.
6	La adolescencia es una adaptación cultural; la maduración biológica marca el tránsito que se lleva a cabo de la familia a la cultura.
Teoría psicoanalítica	
7	Nuestras acciones, pensamientos y sentimientos están motivados en gran medida por nuestro inconsciente.
8	Las pulsiones sexuales y agresivas del ser humano quedan reprimidas debido a las resistencias que se ejercen sobre ellas; es necesario buscar vías para la sublimación de las mismas.
9	El ser humano es, en esencia, ambivalente.
10	La función básica de todo educador es ser <i>yo auxiliar</i> para sus educandos; desde esta función es desde la cual el educando le otorgará la autoridad necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria su labor.
11	Desde la consolidación del <i>yo-nosotros</i> es desde donde se logran construir el sentido de pertenencia, la esperanza, los ideales en común y las utopías.
12	Durante la adolescencia el ser humano reestructura su personalidad; lo hace mediante la confrontación con los adultos y logra con ello construir su identidad, producto del trabajo interior y social realizado.
Teoría genética	
13	El conocimiento es una necesidad de todo ser viviente; en el ser humano es profunda y compleja.
14	Conocer no es copiar la realidad, es actuar sobre ella; aunque son necesarios los <i>otros</i> para hacerlo, nadie puede sustituir al sujeto en esta acción.
15	El punto de partida de la adquisición de conocimientos es el interés; éste es al intelecto lo que la afectividad es a la necesidad.
16	El desarrollo de la inteligencia tiene un carácter secuencial, por lo que no todo conocimiento es adecuado en un determinado momento para un sujeto.
17	El desarrollo intelectual es el objetivo del aprendizaje, es decir, la tendencia a la construcción de estructuras cada vez más equilibradas; por lo tanto, la importancia de los contenidos curriculares queda relativizada.
18	La construcción conjunta del conocimiento y del trabajo que de éste se desprende, se acerca más a lo real pues promueve el descentramiento; enriquece más al sujeto y a la sociedad.

Teoría crítica	
19	El ser humano es un ser social, es la síntesis personal de sus relaciones. Con esta conciencia se busca y valora el trabajo comunitario.
20	La vida en sí misma implica diversidad; abrirse a lo diferente es sumamente enriquecedor y necesario en una civilización incluyente.
21	Es necesario contar con una base teórica sólida para ser críticos y potencialmente transformadores sociales.
22	Es a través del trabajo que el ser humano puede explayar sus habilidades y participar activa y originalmente en su comunidad; su trabajo le pertenece y no debe ningún otro apropiarse del mismo.
23	La transformación social implica el desenmascarar cotidianamente la manera cómo se reproduce en la cultura y sus instituciones la lógica del capital.
24	La adolescencia es una adaptación cultural cuya función principal es introducir las variaciones necesarias en la cultura para con ello transformarla.

Cuadro 3: Principios del proyecto pedagógico de SIGNOS.

No deja de sorprender al investigador la cantidad de documentos con los que cuenta SIGNOS. Aunque ninguno de los que encontramos tenía el suficiente nivel de sistematización, no dejó de impresionarnos de manera muy favorable acercarnos a todo el material del que dispone la escuela. La decisión de cuáles sistematizar para la investigación no fue fácil.

Iniciamos con las carpetas anuales de la directora de SIGNOS quien desde el primer año las organizó a manera de asociación libre. Esto significa que en esas carpetas se guardaron documentos, fotocopias de trabajos de alumnos, cartas a padres de familia, cartas de alumnos, registros de reuniones de trabajo, entre tanto y tanto más. Hicimos la sistematización del ciclo escolar 1990-1991 al 2002-2003.⁴⁰ Nos detuvimos ahí al darnos cuenta que eran demasiadas las categorías sobre las cuáles estábamos trabajando; resultaba necesario acotarlas. Con todo, nos sirvió esta visión general de SIGNOS, tanto para retomar documentos sumamente interesantes como para elegir los que a fin de cuentas reunimos para la realización de esta investigación.

Gracias a esta sistematización nos metimos de lleno a la historia de SIGNOS y desde ella seleccionamos los seis grupos de documentos que revisaríamos en esa labor detectivesca que tendríamos que llevar a cabo para encontrar evidencias que nos mostraran si los principios de SIGNOS lograban llegar hasta la práctica y la forma en que lo hacían.

Resulta necesario ahora explicar el porqué de la selección de fuentes de información; a esto dedicaremos las siguientes líneas.

3.1.1 Fuentes de información

Elegimos seis grupos de documentos considerando que ellos podrían darnos una idea general de lo que sucede en SIGNOS y de cómo los principios se han sedimentado en el quehacer escolar: revistas de la escuela,

⁴⁰ Fue un trabajo muy detallado el registrar en 100 categorías los documentos que encontramos en las 13 primeras carpetas (faltaron seis). En SIGNOS les llaman *carpetas anuales*.

reinscripciones de alumnos, textos de la graduación de alumnos de secundaria, textos del video de graduación de alumnos de bachillerato, historias escolares y guías de trabajo. Describimos a continuación cada uno de ellos. Las siglas que se encuentran entre paréntesis son las que usamos en la recolección de la información; después de cada uno de los textos que elegimos para presentar en este trabajo aparece entre paréntesis el año, las siglas correspondientes al grupo de documento y el número que ocupan en la selección que hicimos. Ésta se presentará como un cuaderno anexo a este trabajo.⁴¹

3.1.1.1 Revistas de SIGNOS (RS)

Revisamos en total 48 revistas. Las primeras se hicieron de prueba y en junio de 1993 la escuela inició con la revista *Signos hoy*. De ésta se publicaron 228 artículos⁴² en 11 números de junio 1993 a junio de 1995. Hubo una pausa de seis años y la revista fue retomada como una cooperativa; lleva desde entonces el nombre de *Signaturas*. Revisamos los 631 artículos de los 31 números que se han publicado (septiembre 2001 a noviembre de 2009). Además, dos ediciones especiales de la revista, documentos que se han trabajado más de una vez entre los maestros.⁴³ En total revisamos 933 artículos de las revistas de SIGNOS.

3.1.1.2 Reinscripciones alumnos (RI)

Cada año, antes de que los padres de familia lleguen a la escuela a pagar la reinscripción de su hijo o hija, SIGNOS invita a los alumnos mediante algún pequeño escrito, a reflexionar sobre su querer seguir o no en la escuela. Ellos responden al mismo y aclaran el por qué quieren continuar en SIGNOS al escribir pequeños textos de 10 a 15 renglones aproximadamente. No encontramos todos los textos de estas reinscripciones y no contábamos con el tiempo para escudriñar entre los documentos de coordinadores y directoras de SIGNOS. En total revisamos 313 textos, 195 de secundaria y 118 de bachillerato.

3.1.1.3 Escritos graduación de alumnos de secundaria (GS)

En una de las reuniones semanales, hacia fines del año escolar, el coordinador de 3º de secundaria pide a los alumnos que redacten un texto (no más de una cuartilla) en el cual escriban su experiencia en SIGNOS. Es todo lo que se les indica; el alumno podrá escribir lo que quiera sobre su experiencia en la escuela. Si algún alumno no desea escribir, no lo hace; por lo general todos escriben. Estos textos -después de haber sido revisados (ortografía y redacción básica), pasan a formar parte del documento que se les entrega el día de su graduación. Éste contiene el escrito de cada uno y

⁴¹ Los fragmentos que se extrajeron de las fuentes de información para esta investigación se han ubicado entre los documentos internos de SIGNOS bajo el nombre: Archivo SIGNOS MEF 2010. Las especificaciones de cada uno de los textos utilizados se presentan en el anexo 1 de este trabajo.

⁴² Estos son principalmente, conclusiones de trabajos de alumnos, artículos escritos por maestros, poemas, cuentos, reportajes de eventos realizados en SIGNOS, y uno que otro artículo de alumnos de otras escuelas. Éstos últimos no fueron revisados para esta investigación; todos los demás sí.

⁴³ La primera fue una entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo Ortega que se publicó en 1994 con el nombre *La tarea de acrecentar el conocimiento* (19 páginas). La otra es un ensayo de María E. Fors publicado en 1999, *¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar?* (42 páginas). Este escrito fue la respuesta que la escuela -después de año y medio de investigación y diálogo entre 6 maestros y 6 alumnos de bachillerato- dio al tema de las drogas y las adicciones.

su fotografía. Los alumnos que quieren hacerlo, comparten su experiencia con los invitados al leer su texto el día de la graduación. Tuvimos mejor suerte en la recopilación de estos textos puesto que SIGNOS ha guardado un documento de cada año; encontramos casi todos. Fueron 186 textos los que leímos en busca de concretizaciones de los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS.

3.1.1.4 Escritos graduación de alumnos de bachillerato (GB)

De la misma forma, el coordinador de este grado invita a los alumnos a escribir un texto sobre su experiencia en SIGNOS. Éste será leído por ellos para el video que se presenta el día de la graduación. El coordinador dice algunas palabras introductorias y la directora general cierra el video con una despedida. No deja de ser éste un momento muy emotivo, todos esperan el video, tanto alumnos graduados como invitados; ésta ya es una tradición en SIGNOS. La primera generación que se graduó del bachillerato fue en el año 1996. Tuvimos que transcribir el audio de los videos que encontramos; sólo nos faltaron los del año 1998,1999 y 2007. Registramos, así, la palabra de 135 graduados, además de la bienvenida y despedida de los maestros (20 textos); en total, 155 textos transcritos y revisados.

3.1.1.5 Historias escolares (HE)

En el ciclo escolar 2008-2009 el taller de historiadores decidió registrar la historia del año en SIGNOS: [...] “un registro sistematizado de experiencias, anécdotas y proyectos que sucedieron durante el transcurso del año escolar” (Ascencio 2009, p.7). Para ello pidieron a algunos maestros y alumnos que escribieran sobre sucesos que se llevaron a cabo en los diferentes espacios de SIGNOS. Fue toda una sorpresa este ‘anuario’; el libro, con su diseño tan especial, es una muestra de lo que pueden hacer los adolescentes en un trabajo en común con adultos. Sus 129 páginas dan cuenta de lo que sucedió en SIGNOS durante ese año. Leímos con cuidado los 68 escritos que presenta este anuario y señalamos lo que encontramos sobre los principios de SIGNOS. Los historiadores de SIGNOS siguen con su proyecto en donde buscan nuevas formas de recopilar la historia del nuevo ciclo escolar.

3.1.1.6 Guías de trabajo (GT)

Como se explicó en el segundo capítulo de este escrito, las guías de trabajo son el instrumento didáctico de SIGNOS. Sin negar que existen muchos otros, éste es el más importante, aquél con el cual los alumnos aprenden a aprender. Revisamos solamente las guías de trabajo del primer semestre del ciclo escolar en curso, es decir, las guías sobre las cuales los alumnos de SIGNOS trabajaron durante las tres primeras unidades del ciclo escolar 2009-2010. Revisamos 15 guías de cada año de secundaria, o sea, 45 guías de trabajo. Del bachillerato, 15 guías del 1º semestre, 15 del 2º semestre y 18 del 3º semestre. En total, 93 guías fueron revisadas.

Pensábamos que era suficiente la revisión de estos 1748 documentos, sin embargo no quisimos dejar fuera de nuestra investigación la palabra de los exalumnos; también nos pareció importante escuchar a todos los maestros, no solamente a aquellos que escriben con más frecuencia en la revista de SIGNOS. Para ellos diseñamos dos encuestas.

3.1.1.7 Encuesta exalumnos

Para realizar esta encuesta seleccionamos, con algunos maestros, dos alumnos de cada ciclo escolar que se hubieran graduado del bachillerato en SIGNOS; un varón y una mujer. La única característica que pedimos fue que los maestros consideraran a estos alumnos 'signados' por SIGNOS. Conseguimos sus correos electrónicos y escribimos a 24 alumnos de los cuales 21 dijeron que harían la encuesta; los demás no contestaron el correo o no lo recibieron. Se les mandó la encuesta y 19 la regresaron con las respuestas a las siguientes preguntas: 1) ¿Qué aprendiste, más allá de las materias y sus contenidos, en tu ser y estar en SIGNOS? 2) ¿Consideras que participaste -en algún sentido- en la construcción del proyecto de SIGNOS? Explica tu respuesta. 3) Desde hace tiempo -poco para algunos, un tanto más para otros- eres exalumno de SIGNOS. Con la perspectiva que da la visión retrospectiva, responde: ¿Cuáles eran los principios básicos que sostenían el proyecto de SIGNOS durante tu estancia en esta escuela? 4) ¿Qué te hubiera gustado que se contemplara como parte del proyecto de SIGNOS que no fue cubierto mientras estudiaste en esta escuela?

Es importante señalar que cuando hicimos esta encuesta no sabíamos aún que las usaríamos para encontrar los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS en la práctica. Nuestra investigación en ese tiempo tenía otro objetivo: conocer las coincidencias y disonancias entre los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS y los de la educación ambiental. Con todo, nos pareció pertinente usarlas para la investigación cuando ésta tomó un curso diferente.

3.1.1.8 Encuesta a maestros

Ésta sí fue diseñada con los objetivos actuales de la investigación. Puesto que no queríamos hacer preguntas directas, ni que los maestros supieran lo que buscábamos, se hicieron dos preguntas en una: Si te salieras de SIGNOS y trabajaras en otra secundaria o bachillerato, ¿qué extrañarías de esta escuela? ¿Qué es lo que más valoras de SIGNOS? Queríamos una pregunta abierta, que permitiera el fluir del pensamiento. Éstas se llevaron a cabo en una reunión general de maestros. Se hizo la pregunta y se les dio diez minutos para responder a los 18 maestros que estaban en la reunión.

Con esta encuesta terminó la recolección de información. Leímos entonces cada grupo de documentos para detectar en ellos los principios del proyecto pedagógico. Señalamos con lápiz el principio al que hacía referencia cuando lo encontrábamos en algún fragmento del texto. Indicamos solamente los que consideramos especialmente ilustrativos e intentamos que no se repitieran, puesto que en muchos casos encontramos las mismas ideas escritas de una u otra manera. Sucedió también que algún fragmento sintetizaba a varios principios; en este caso lo ubicamos en uno solamente, es decir, no repetimos ningún texto en los principios. Resulta fácil reconocer los casos -y son muchos- en los que un texto cabe en más de uno de los 24 principios.

Después de tener los fragmentos señalados con el número que le hemos adjudicado a los 24 principios, hicimos una tabla de cada uno (reunidas en el cuaderno anexo a este escrito al cual hicimos referencia anteriormente). En ella vaciamos la información que habíamos obtenido de cada uno de los principios (una tabla por principio).

Siguió entonces la tarea de elegir cuáles de las muestras seleccionaríamos para acompañar nuestra interpretación de la concreción de los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS en la práctica. A medida que los leímos fuimos agrupándolos. Lo que resultó de este trabajo es lo que conforma lo central de este tercer capítulo.

3.1.1.9 Conversación con maestros de SIGNOS

Falta, sin embargo, comentar que cuando concluimos el borrador de los 24 principios con los fragmentos elegidos, invitamos a 10 maestros de SIGNOS a conocerlo y trabajar sobre el mismo. Era necesario confrontar con los maestros, conocer si algún material seleccionado no les parecía significativo, si alguna interpretación no la consideraban adecuada, si observaban que faltaba algo importante que no había sido mencionado o no se había encontrado en los documentos revisados. Se hizo la selección de la siguiente manera: tres maestros fundadores de SIGNOS, cuatro que llevan 15 años en SIGNOS aproximadamente y tres maestros nuevos (1 a 3 años en la escuela). Aceptaron participar seis de los diez invitados; trabajaron en el análisis de las más de cien páginas que se les entregaron durante cuatro semanas. Después se organizó una reunión (de 9:00 a.m. a 6:00 p.m) en la cual las maestras comentaban sobre cada uno de los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS. Algunas de sus aportaciones aparecen en las notas al pie de página que hemos ubicado al final de cada uno de los principios.⁴⁴

Concluimos, con ésta, la descripción de nuestras fuentes de información. Con la información obtenida pudimos organizar el documento de los principios que a continuación presentamos. Los fragmentos extraídos de los documentos revisados se presentan en letra más pequeña y concluyen, como hemos mencionado, con el año en que se escribieron, la sigla que asignamos al grupo de documento y el número que éstas ocupan en la tabla de citas que hicimos de cada principio.

3.2 Los principios que sustentan la labor educativa en SIGNOS

Llega el momento de explicitar aquello que conforma lo esencial del proyecto pedagógico de SIGNOS, aquello sin lo cual resultaría imposible para la escuela caminar hacia dónde hasta ahora lo ha hecho; sí, en la incertidumbre, pero con pasos firmes hacia la dirección elegida, que no está prefijada, sino que se construye, en gran medida, en las elecciones que se hacen en el mismo caminar.

La investigación realizada muestra que no todos estos principios se han logrado permear de la misma manera ni con la misma intensidad en SIGNOS. La experiencia de los alumnos y la práctica cotidiana sacan a la luz los que han echado raíces más profundas en la escuela y los que necesitan de más trabajo personal y en común para afianzarse.

No se trata de introducir estos principios en las materias de manera forzada, ni de hablar largas horas sobre los mismos... deben de ser capaces de hacerse presentes cuando sean necesarios, deben haberse transformado

⁴⁴ Aunque invitamos a mujeres y varones, las seis que participaron fueron mujeres: Paulina Ascencio, Isabel de la Peña, Analí Escobar, Mónica González, Guadalupe Pérez Verdía y Lorenza Petersen (ésta última hasta el principio 12).

en propios para que surjan espontáneamente, en acciones, diálogos, reflexiones y decisiones que se tomen. Son parte esencial de la brújula que orienta a la comunidad de SIGNOS en su vida, en su quehacer educativo; conforman la columna vertebral de SIGNOS, aquella sobre la cual se sostiene, crece y se desarrolla todo lo que sucede en esta escuela.

Pasaremos ahora a describirlos y conocer diversas formas en las que ellos se han traducido a la práctica en la situación escolar.

Principio 1: Todos los seres vivos tienen un origen común; desde el mismo han evolucionado.

Nuestro lugar en el mundo, nuestra cosmovisión, nuestra manera de ser, actuar y pensar, se transforman radicalmente si esta idea se vive en forma espontánea y cotidiana. Un principio tan sencillo y tan complejo a la vez, tanto así que es de los que menos se han diseminado en SIGNOS. La investigación realizada muestra que sólo en algunos espacios y en algunos alumnos y maestros, ciertos aspectos de este principio se han hecho conscientes y se han sacado a la luz.

Requiere de una transformación radical interior reconocer esta idea como rectora en la vida propia y la escolar, puesto que implica hacer a un lado la visión antropocéntrica -una recibida como herencia por el ser humano de la civilización occidental- y vivir regidos por una biocéntrica. Todos compartimos un origen común, todos íntimamente relacionados, todos en el centro, todos en un planeta que a todos nos pertenece y a ninguno, paradójicamente. Así queda expresado en uno de los textos revisados, mismo que muestra -en cierto sentido- la dificultad que se ha reconocido en SIGNOS de vivir comprometidos con este principio:

Con él [Charles Darwin] inicia una nueva era, tan compleja y amplia, cuya significación no ha podido ser asimilada aún. [...] Es difícil reestructurar la propia cosmovisión, y el descubrimiento de Darwin nos fuerza a hacerlo. ¡Qué se puede decir de la cosmovisión de un pueblo o de toda la humanidad! (2006 RS4).

Sólo en cuatro de los ocho grupos de documentos revisados se hace presente, a manera de esbozo, este principio. Dato curioso puesto que desde la primera presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS, se leyó ante los padres de familia una idea que apunta claramente al mismo:

Al nacer el ser humano es ya producto de una larga evolución biológica que le proporciona una serie de capacidades y determinantes, siendo esta realidad de donde parte su desarrollo individual (1994 RS1).

Sin embargo, aunque no deja de hacerse presente el hecho de la evolución en actividades de la escuela, las evidencias encontradas no han sido suficientes como para pensar que éste es un principio que ha logrado llegar hasta los capilares de SIGNOS.

Entre los documentos revisados se encontraron 20 citas que hacen referencia a esta idea de una u otra manera. De las siete que aparecen en el grupo de las revistas de SIGNOS, seis son de maestros y sólo una de un alumno. El lenguaje a través del cual queda expresada es uno poético que nos habla de una experiencia profunda.

La vida es una jungla y yo tan sólo soy una de sus hojas. Soy como la hoja que cae del árbol impaciente, insegura, que espera ser descubierta, que anhela tener un uso en la colectividad que es una sola, que sueña tener sus propios pies, con ver sus propios ojos, solo en la colectividad (2007 RS5).

En la única cita encontrada en los textos de los graduados de bachillerato, otro alumno se refiere a este principio y aunque lo hace también de manera coloquial, lo liga en cierta forma con algo de teoría.

Al pasar del tiempo, me he dado cuenta de qué es lo que más me gusta y en qué tengo habilidad. Eso he aprendido a encontrar a base de mutaciones, de constante renovación como todas las cosas vivas (2004 GB1).

Dos de las exalumnas encuestadas mencionaron éste como uno de los principios de SIGNOS cuando responden a la tercera pregunta de la encuesta.

Una postura darwiniana ante el origen y la evolución de las especies. No existía materia ni inclinación hacia una postura religiosa para explicar la existencia del hombre, el mundo... (2009 EE1).

[...] a pesar de ser seres sociales, somos una especie animal más, y resulta absurda la idea de desvincular una cosa de la otra. Entender el entorno para entendernos a nosotros mismos (2009 EE3).

La intención es clara, se detectan pinceladas, pero no cabe duda que esta tarea, nada sencilla, es una en la que SIGNOS tendrá que trabajar para que la fuerza que resulta de la unión entre la teoría y la práctica se haga presente en la escuela y dé los frutos esperados. Entre ellos, el más apremiante, dada la urgencia reconocida en SIGNOS de un cambio civilizatorio, será el aprendizaje del *biocentrismo*, uno que requiere, primero, de un desaprendizaje. Desaprender la ilusión que hasta hoy el ser humano ha vivido como realidad, de que somos el centro del Universo. Son muchos los que han anunciado las catástrofes que de esta cosmovisión se pueden desprender.

Será una tarea interminable para SIGNOS, seguir introduciendo este principio como orientador en sus actividades, de una u otra manera, creativamente, entre alumnos y maestros.⁴⁵ Esto debido, por supuesto, a las tomas de conciencia y a la reflexión que es propia de la misma, en la cual se detectarán las posturas antropocéntricas y se construirán otras en las cuales el alumnos y maestros hayan construido la posibilidad de ponerse en el lugar que les corresponde.

⁴⁵ En la conversación con las maestras (CM) surgieron algunas reflexiones interesantes: no cabe duda que en SIGNOS domina la visión antropocéntrica y aunque se trabaja para lograr una biocéntrica, no es lo suficiente. Las situaciones familiares y culturales sobrepasan las intenciones de la escuela (Analí Escobar). Paulina Ascencio comentó sobre la dificultad de la vida en la gran ciudad, la tremenda escisión con el mundo natural y lo que esto impide una postura biocéntrica.

Principio 2: El hecho de la evolución introduce la historia en la vida y sus manifestaciones; su máxima expresión en el ser humano es la conciencia histórica.

Cuando decimos que el descubrimiento de Charles Darwin provocó en el ser humano un terremoto conceptual sin precedentes, estamos aseverando que cambió de forma radical nuestra manera de ver al mundo y a nosotros mismos. Introdujo la historia, el movimiento constante de todo lo vivo. Cualquier ejemplo de la vida cotidiana nos lo confirma. SIGNOS también lo reconoce.

Heráclito dijo que nadie baja dos veces al mismo río. Nadie baja dos veces al mismo río porque las aguas cambian, pero lo más terrible es que nosotros somos no menos fluidos que el río (2009, GT23).

La repetición estricta es imposible, todo cambia, todo es historia. Desde sus orígenes SIGNOS lo ha asumido:

Queremos recordar, para no perder de vista que pertenecemos a una historia, que somos un eslabón más ligado al pasado lo mismo que al futuro (1993, RS1).

La evolución del *Homo sapiens* nos habla de esta historia que desde la cotidianidad se construye. El no vernos como una especie aislada es reconocer nuestro origen y nuestra historia. Los alumnos de SIGNOS tienen la oportunidad de trabajar sobre ello en diversos espacios: al escribir algún cuento de ciencia ficción o trabajar sobre algunas indicaciones de las guías de trabajo.

En el año 3856 descubrimos entre los restos de la cuarta guerra mundial, fósiles de extrañas especies del siglo XX; entre ellos se encontraban huesos de *Homo sapiens sapiens* (1993, RS3).

A través de estas actividades aprenderás a qué se le llama *prehistoria* y podrás acercarte al conocimiento de cómo se originó y desarrolló -al paso de mucho tiempo- nuestra especie humana (2009, GT5).

De mucha importancia es también para SIGNOS -según lo muestra la información recaudada- la posibilidad de que sus alumnos adquieran conciencia de su propia historia para que ésta sea ingrediente fundamental de la identidad que construyen durante la adolescencia. Desde esta perspectiva SIGNOS, también, es su historia.

Hasta ahora llevo cuatrocientos diez millones novecientos setenta y seis mil ciento catorce segundos viviendo lo que equivale a ese mismo número de posibles destinos que pude haber tenido. Y ahora, SIGNOS es parte de mi destino, por lo tanto de mi vida y por lo tanto de mi historia. Esta es mi historia y SIGNOS es parte de ella ahora (2003 GB9).

Ahora se reconstruyen a partir de todas sus visiones y quedarán aquí para que no olviden, para que sea un punto de referencia y de partida, para que sigan creciendo con el aval de su propia historia. Que cada uno tome su camino, pero antes miremos atrás y reconozcamos los rostros de los que fuimos, pues son ellos los que confirmarán nuestra existencia (2002 GB5).

Esa conciencia de la historia personal, llevará al alumno más allá... a la construcción de la conciencia histórica que hace que el ser humano sea consciente -entre tanto más- de su ser eslabón en la cadena.

Nuestra propuesta educativa es una que invita al joven a la construcción de un mundo en donde valga la conciencia de que no somos seres aislados, sino eslabones en una cadena, que lo que hagamos o dejemos de hacer nos afecta y afecta a los demás, a los que están y los que vendrán después de nosotros (2004, RS8).

Sólo entre todos construimos la historia, desde nuestra vida diaria, desde nuestras acciones, desde nuestra unión con los demás (2009 RS17).

Al leer las citas encontradas resulta sencillo recorrer este aprendizaje en los alumnos de SIGNOS. Desde pequeñas historias, la historia personal y la historia de SIGNOS, hasta el conocimiento que pueden adquirir en los trabajos que realizan en los últimos semestres del bachillerato: la conciencia de que somos sujetos de la historia.

El proceso de constitución de la conciencia histórica exige del sujeto reconocerse como producto y productor de circunstancias sociales, además de caer en cuenta de cómo se coloca frente a otros sujetos y sus proyectos, es decir, se sitúa en un momento histórico con capacidad de pensarse y cuestionarse en sus posibilidades (2007, RS13).

El objetivo de esta unidad es reconocer cómo la Historia la hacen los sujetos sociales desde la cotidianidad, cómo el tiempo histórico y la geografía política resultan de los proyectos y horizontes de futuro que tienen diferentes sujetos que constituyen América Latina. Reconocer cómo es que los acontecimientos se interpretan de formas diferentes dependiendo de la posición y la conciencia histórica desde la cual se piensa como latinoamericano (2009, GT24).

El que SIGNOS haya vinculado a la historia desde el hecho de la evolución deja insertada a la misma escuela en ese movimiento incesante que es la vida. Concluimos este apartado, pero antes mostramos algo de lo recopilado en este sentido, cómo SIGNOS se considera a sí mismo un sujeto histórico, con su propia historia, una que ha incidido en los tantos sujetos que lo han conformado hasta el momento.

Encontraré la palabra SIGNOS grabada en mi pasado y en mi presente (2002, GB6).

Pero hay algo que me ayuda a seguir, y es que estos seis años me pertenecen. Todos los recuerdos, tantos buenos como malos, que forman parte de mi historia y experiencia y de alguna manera contribuyeron a que sea lo que soy hoy (2004, GB11).

Seis años que se fueron jugando a crecer. Los momentos se amontonan nublando la memoria, ahora pienso que finalmente no son los sucesos los que dejan la huella más entrañable, sino las pequeñas cotidianidades que terminan labrando el ser (2004 GB14).

[...] lo que más extrañaría sería a mis compañeros de trabajo, a un grupo conformado de tanto tiempo, con toda una historia. [...] También extrañaría la historia, un proyecto que tiene mucho de haber nacido y he sido parte de él casi desde sus inicios y, por lo tanto, lo siento mío; yo he participado en su construcción y él en la mía (2009, EM1).

Una utopía que encuentra su lugar, que se hace realidad. Un lugar preciso, ubicado en el *Bajío del arenal*, el lugar donde se está construyendo nuestra escuela, 'el nuevo SIGNOS' le llaman los alumnos. Porque será nuevo el espacio, porque se podrán realizar actividades que esperaban contar con él para hacerse posibles. Sin embargo, no queremos exaltar lo nuevo sino empacar todo lo logrado y llevarlo ahí; la historia que nos sostiene y nos hacer ser quienes somos: SIGNOS (2009, HE2).

La información obtenida en la investigación nos muestra que este principio está lo suficientemente presente en la práctica educativa de SIGNOS; sin embargo, llama la atención que en el único grupo de documentos que no se encontró presente fue en la revisión que se hizo a las reinscripciones de los alumnos. Esto apunta a que es una adquisición más bien tardía en ellos y que ésta surge de la reflexión y las tomas de conciencia. No es casualidad que en los textos de los alumnos para sintetizar su experiencia en SIGNOS para el video del bachillerato hayamos encontrado tantas evidencias.

En las indicaciones de las guías de trabajo es en donde más descubrimos. Esto nos hace suponer que los maestros -unos más que otros- trabajan sobre la toma de conciencia de que todo es historia. Indicación tras indicación, los alumnos trabajan una y otra vez sobre ello, lo reflexionan, lo escriben, lo dialogan y lo hacen suyo.⁴⁶

Principio 3: La afiliación con otras formas de vida aumenta el valor que se les otorga a ellas y a uno mismo.

Éste no es un principio que se haya dispersado por todo SIGNOS, sin embargo no deja de hacerse presente en algunos espacios. La intención es que los alumnos lleguen a desarrollar la *biofilia* pues "en la medida en que lleguemos a comprender a los organismos, seremos capaces de depositar en ellos mucho más valor y, por consiguiente, depositarlo también en nosotros mismos" (Wilson 1984, p.1).

El hecho -poco común en una escuela- de la presencia de flores, hasta el espacio del Herpetario, son señales de la valoración de otras formas de vida. Las flores abonan a ese ambiente tan acogedor que muchos notan en SIGNOS; el herpetario acoge a anfibios y reptiles heridos, enfermos o que no pueden ser atendidos en otro lugar.

⁴⁶ En la CM, las maestras coinciden en lo siguiente: cuando se rompe el engranaje entre una generación y otra, se dificulta la conciencia histórica, además del narcisismo de los jóvenes acrecentado por el sistema dominante. Mónica González hace notar el valor que SIGNOS da a la historia y al trabajo cuando se entregan en la graduación los trabajos de los alumnos organizados en carpetas. Paulina Ascencio señala que, para solucionar un problema de algún alumno, su historia es tomada en cuenta. Lorenza Petersen recuerda la entrevista (planeada, detallada, supervisada) que hacen los alumnos de bachillerato a alguno de sus abuelos en la materia de Historia Oral.

Son las flores de Gloria las que permiten a la casa de SIGNOS reafirmar su hospitalidad y reflejar el deseo de SIGNOS por convivir armónicamente con el resto del mundo natural (2009 HE1).

En SIGNOS tenemos un herpetario donde cada uno de los integrantes del proyecto tenemos a cargo un anfibio o reptil, pero para cuidarlo se necesita saber de eso que cuidamos (2003 RS8).

En algunas guías de trabajo se muestra de manera explícita nuestro vínculo con los demás seres vivos y se invita a los alumnos a trabajar, de una u otra manera sobre ello.

¿Sabías que el término *sociedad* también se utiliza en otros grupos de animales además del humano? (2009 GT1).

Piensa en una situación en la cual unos seres humanos se comporten de una manera parecida a las cigüeñas [esto después de haber leído un texto sobre la manera cómo se relacionan diferentes especies con sus congéneres] (2009 GT3).

Observamos, también, que en algunas revistas de SIGNOS se publicaron trabajos de los alumnos en los que ellos muestran este vínculo de una manera muy fresca y creativa: al redactar un cuento en el que la primera persona es una amiba, al empatizar con los hongos y hablarles a los seres humanos sobre estos seres vivos.

Ahí pues... supongo que usted debe saber que las amibas nos reproducimos asexualmente, que no necesitamos de otra amiba para reproducirnos, así que como el medio era propicio, comencé a reproducirme. Me enamoré de mí, usted ya sabe como somos de vanidosas las amibas, señor juez. Así que me reproduje como loca, mi núcleo era lo suficientemente fuerte y bien nutrido como para reproducirse cuantas veces estuviera dispuesto a hacerlo. Entonces pues yo tuve que conseguirles casa a mis hijos y les conseguí una casa en el hígado de Víctor... (1994 RS2).

Durante toda la historia ustedes han creído que las plantas y los hongos estamos bajo su control. No se dan cuenta de que sin las plantas no pueden sobrevivir, mientras ellas no los necesitan para hacerlo ya que son autótrofas, es decir, producen su propio alimento, a diferencia de ustedes y nosotros los hongos que somos heterótrofos con la diferencia de que ustedes ingieren lo que nosotros absorbemos (1994 RS3).

Si en algún espacio de SIGNOS se vive este principio es en el *taller de naturalistas*. Los alumnos que lo eligen llegan ya con la inclinación a conocer otros seres vivos y en el taller no dejan de hacerlo.

[...] el taller de naturalistas en el que llevo los seis años de mi estancia en SIGNOS, y creo que mi desempeño en él es un claro ejemplo de mi evolución como persona, creo que es de los espacios que más he aprovechado y disfrutado, desde las pláticas y cursos, los viajes, y el cuidado del herpetario y sus animales (2003 GB3).

Una de las cosas que me encanta y se me hace única de SIGNOS es el Herpetario [...] estoy orgullosa de ser una de las responsables (2006 GS1).

Vimos de cerca los grandes árboles de la selva: los ficus, la gran ceiba y otros más como el matapalo, árbol con un ciclo de vida de lo más interesante que termina 'matando' al árbol que lo hospedó durante gran parte de su vida (2006 RS10).

Es un hecho que este principio debe de hacerse más presente en los múltiples espacios que SIGNOS ofrece a sus alumnos. Será tarea de los maestros propiciar las experiencias -desde otros talleres de investigación, desde los talleres de arte y el trabajo intelectual- en las cuales la vivencia de esta filiación se enfatice.

En una época en la cual los jóvenes pasan tanto tiempo 'conectados' de diversas formas (*messenger*, *facebook*, celulares, correos electrónicos), en los cuales un sinnúmero de especies se conocen sólo a través de la pantalla televisiva y el cine, es en estos tiempos en los cuales los jóvenes necesitan mucho más de este tipo de experiencias. Las directas, las que no están mediatizadas por aparatos, las que se sitúan frente a lo diverso sin cámaras, esas son las experiencias que necesitan los seres humanos, hijos de la civilización occidental: experiencias donde el otro se haga presente sin mediación alguna. En este principio, esos otros de los que hablamos son las otras especies de seres vivos quienes, por cierto, tienen muchísimo que decirnos, también, de nosotros mismos.⁴⁷

Principio 4: El ser humano, por el desarrollo de su inteligencia, su conciencia y su capacidad de crear tecnología, tiene responsabilidad sobre las demás formas de vida y los ecosistemas.

Resulta mucho más difícil para una escuela ubicada en una zona metropolitana asumir este principio pues cuando el ser humano se aleja del mundo natural se puede alejar también de esta toma de conciencia y la responsabilidad que trae consigo.

[...] los tonos de lo natural y lo no natural se van semejando cada vez más, hasta que las plantas secas en la calle, los árboles debilitados, los jardines hechos polvo, son indiferenciables de los siempre iguales muros, las banquetas imposibles y los siempre inservibles teléfonos públicos (2009 RS21).

Y aunque este principio está presente en diversas actividades de SIGNOS, en ocasiones no fluye por otras de manera clara y abierta. Estos esfuerzos, según comentan algunos, resultan desde la ecología, no desde una dimensión más amplia que involucre lo social.

⁴⁷ Las maestras comentaron lo siguiente en la conversación: coinciden que dónde más se hace presente este principio es en el taller de naturalistas. En el herpetario, "incluso maestros y alumnos que no participan en este taller, conocen a los animales por su nombre doméstico" (Isabel de la Peña). Analí Escobar añade que no sólo se vive en el herpetario, sino en los cursos que se llevan a cabo en el taller y en su cooperativa *Conocer para conservar*. Guadalupe Pérez Verdía señala que en las caminatas del *taller de historiadores* también se vive la experiencia de esta filiación.

Recuerdo una tediosa insistencia en esos esfuerzos individuales por la perpetuación de nuestro medio. La ecología era, y lo sigue siendo, un gran principio en el cosmos signeano (2009 EE2).

También es raro encontrarte escuelas ecologistas en donde enseñen a cuidar el lugar donde vives (el mundo) (2006 R11).

Con todo, en la investigación se encontraron algunas evidencias que apuntan hacia lo biocéntrico, esbozos cuyas pinceladas muestran la naciente tendencia. Esto significa que en la propia cosmovisión, la supuesta superioridad de la especie humana deje su lugar a todas las especies y al planeta en su conjunto. Así lo expresan alumnos al escribir algunas conclusiones en sus trabajos.

En fin, los hongos son parte de un delicado equilibrio que el hombre destruye lentamente. A esto quería llegar porque entre más estudio Biología, más perfecto me parece dicho equilibrio. Imaginemos un mundo sin hongos... ¿Las bacterias podrían con todo el trabajo de descomposición? Muchos suelos no serían fértiles sin los hongos por lo que no habría plantas en muchísimas regiones de la Tierra (1995 RS5).

¿Qué nos hace suponer que tenemos el derecho de dar caza a las ballenas? Acaso el hecho de tener más tecnología o acaso el hecho de creernos superiores a otros seres cuando realmente no lo somos sino que los otros animales y el hombre han seguido una senda de evolución diferente (1994 RS3).

Invitaciones a cuidar, a imaginar una y otra vez este mundo en donde todos quepan, en donde todos puedan vivir, en donde el mundo natural no sea ajeno pues se acude a él y se nombra.

Queremos invitar a nuestros alumnos a cuidar de las riquezas naturales de nuestro planeta para que ellos y otros que vendrán después tengan la posibilidad de participar en ellas... en estos momentos de despojo, arrebato y acumulación (2007 RS16).

[...] así que sientan, imaginen y aprendan. Imaginen una manada de venados comiendo maíz silvestre junto a las cabañas, un halcón capturando una ardilla en medio del bosque, trogones haciendo sus despliegues para atraer a las hembras, chonchos saltando entre las ramas más altas de los árboles y comiendo hojas jóvenes y suaves, el rastro fresco de un puma en el lodo del camino frente a ustedes, el canto de un búho a la mitad de la noche mientras sacamos murciélagos de una red, trabajar con aves por la mañana y ver bajar la neblina entre la vegetación al caer la tarde (2004 RS10).

Aunque éste es un tema que debe de tratarse con cuidado para no caer en simulacros, en palabrería y peroratas alarmantes, parece que SIGNOS ha logrado salirse un poco de esta forma de abordar la relación con el ambiente; algunos alumnos valoran y reconocen los esfuerzos y las tomas de conciencia.

[...] me gusta SIGNOS porque es una escuela que se preocupa por el medio ambiente (2008 RI3).

En estos tres años de secundaria me han enseñado a ser una persona con conocimientos que me ayudarán a lo largo de mi vida, a ser una persona con conciencia, respetando a todos los seres vivos de este planeta (2008 GS3).

Sin embargo, se observa que falta caminar hacia la vinculación del mundo natural y social, hacia el espacio que la educación ambiental logra suturar, esa relación multidimensional entre la naturaleza y la cultura. Con todo, conocer y valorar el mundo natural es necesario, nos humaniza, nos vincula...

Y en la noche, la tan esperada caminata nocturna. La sensación de caminar en la selva de noche puede llegar a ser inexplicable (2006 RS14).

Nuestra estancia en la Reserva de los Tuxtlas llegó a su fin, pero lo que ésta hizo en nosotros apenas comienza. No puede uno ser el mismo después de haber estado inmersos en la selva alta perennifolia durante cuatro días. La experiencia seguirá obrando en nosotros, transformándonos, a través del poder humanizante que tiene el contacto con la naturaleza (2006 RS15).

El *taller de naturalistas* logra hacer una gran labor a favor de ello.

Una de las cosas que más me gustan es mi taller de investigación, porque me ha dado la oportunidad de conocer muchos lugares, de acercarme a la Naturaleza y aprender muchas cosas de ella. Muchas personas saben lo que disfruto estar en este taller de naturalistas y lo que disfruto estar en esta escuela (2007 GS2).

[...] lo que tanto buscamos en el taller: aprender a 'leer' la naturaleza, sus signos, sus misterios... a no dejar de preguntarnos y a resignificar nuestra relación con ella (2009 HE1).

Aparece este principio -incipiente aún- en los documentos revisados, en todos menos en la encuesta realizada a los maestros y en las guías de trabajo. Se muestra, más bien, a través de la palabra de los alumnos. Es necesario que salga más allá del herpetario, del taller de naturalistas y de los viajes que en éste se realizan.

Fueron en total 35 evidencias claras las que encontramos; éstas tendrán que ampliarse, sobre todo en profundidad para con ello acceder a la dimensión ambiental.⁴⁸

⁴⁸ Mónica González inicia comentando: "Leo el principio y se me cae encima el mundo". Analí Escobar dice que "no se trata del salvar al planeta. Nos falta caminar a la vinculación entre el mundo natural y lo social". Surgió entonces el tema de no concebirnos como los que tenemos todo bajo control. Nada que ver con el dominio de las especies y los ecosistemas, más bien la responsabilidad que surge de la toma de conciencia y el respeto hacia las demás formas de vida por parte de una especie que ha 'colonizado' un sinnúmero de nichos.

Principio 5: Los ritos tradicionales son de origen filogenético, cumplen en la cultura con dos funciones importantes: el manejo inocuo de la agresión y el fortalecimiento de lazos entre los congéneres.

Por ser la escuela una institución en gran medida al servicio del sistema, resulta en un gran esfuerzo para ella el no ser devorada por el mismo. Este principio puede, como orientador que es, ser un buen aliado suyo. Rescatar del olvido las costumbres, ritos y tradiciones, renovarlos y crear los propios es en sí mismo un antídoto contra las seducciones de las empresas que como cotidiano tocan a la puerta de las escuelas.

No deja de notarse en SIGNOS la valoración hacia las costumbres, ritos y tradiciones culturales; ya hemos abordado el tema en el capítulo destinado al *taller de cultura mexicana*. En las actividades realizadas por el mismo éstos se hacen presentes con bastante frecuencia.

Las evidencias obtenidas muestran de qué manera se logra lo que resulta de la puesta en práctica de este principio. No sólo se trata de conocer los ritos tradicionales, el asunto tiene que ver también con no sustituir los propios por otros impuestos. Se aprende y se enriquece la persona al conocer otras culturas, pero cuando éstas son impuestas -de manera sutil o violenta- el conocimiento y la riqueza de la diferencia resulta en un malestar producto del sinsentido y el sentimiento de extrañeza.

Quando pienso en las tradiciones, pienso en la cultura del pueblo que se ha ido transmitiendo con el paso del tiempo que hace que el pensar en tradiciones sea algo muy acogedor, muy típico, muy mexicano, muy tuyo. En el cambio veo algo nuevo, frío, extraño, de moda y que siempre pasa sin dejar huella (1994 RS4).

La investigación mostró algunas de las tradiciones que se rescatan para ser resignificadas en la práctica.

En SIGNOS me gusta la importancia que se le da a las costumbres y tradiciones mexicanas, como el día de muertos, cuando leen las calaveras sobre los maestros y alumnos (2007 GS4).

Aún dentro de la contradicción, SIGNOS quiere conservar este rito nacional [hombres a la bandera], no como una imposición sino como una búsqueda de significados, como un esfuerzo por renovar los símbolos gastados y tomar fuerza de ellos para participar en la conformación de un país más digno (2004 RS7).

El aroma se regaba por cada uno de los rincones de la escuela, mientras que los alumnos del *taller de cultura mexicana*, con una hoja de elote en la mano y una cuchara, estaban listos para aprender a hacer una de las comidas que seguramente han disfrutado en la casa de sus abuelitas, tías o simplemente en la calle con el señor del puesto: los tamales (2009 HE2).

A nivel teórico -ese decir que alimenta la práctica y la hace más fuerte- encontramos en los documentos revisados ideas interesantes en las cuales se describe a la tradición como elemento indispensable de la base segura cultural que cualquier persona necesita, para que la identidad cultural -y la

personal- sea trampolín seguro que nos impulse al conocimiento de otras culturas.

Rit Vallejo nos explicó cómo el hombre necesita de los símbolos, cómo con ellos nos identificamos y demostramos lo que somos a la sociedad a la que pertenecemos (1995 RS6).

Disfruté mucho haciendo esta investigación porque descubrí mucha belleza y sabiduría en nuestras raíces, y me siento muy orgullosa de ser mexicana y formar parte de esta cultura que por ningún motivo quiero que se pierda (1993 RS3).

Y entre la teoría y la práctica encontramos indicaciones en las guías de trabajo. Los alumnos, al trabajar sobre ellas, beberán del alimento que resulta del ponerse en contacto con las costumbres y tradiciones; éstas permiten que vivamos con más solidez y confianza.

Pide a dos adultos mayores que hayan vivido en Guadalajara durante su niñez que te cuenten una historia de cómo era la ciudad (2009 GT2).

Aprendemos lo que significa pertenecer a un *territorio* propio donde vivimos y nos desarrollamos, somos parte de él, nos construimos con y en él. En él se construye la historia, es el lugar donde compartimos la familia, las costumbres, las tradiciones y todo nuestro entorno (2009 GT6).

SIGNOS ha logrado crear sus propias costumbres y ritos. No se hacen presentes todos en los documentos revisados, tal vez porque algunos tienen que ver con esas 'insignificancias' que al hacerlas conscientes cobran sentido (la plática del primer día de clases después de las vacaciones, el intercambio de regalos tan original que se hace en la posada, la forma cómo los trabajos son entregados a los alumnos cuando se gradúan de secundaria y bachillerato, la comida en la cual los maestros despiden a los graduados, entre tantas más). Con todo, algo muestran las evidencias.

Cada ciclo escolar en SIGNOS es el inicio para un primero de secundaria pero también es el final de un tercero de bachillerato. Ambos procesos, el de adaptación y el de separación, son muy intensos. Es por ello que año con año celebramos un rito en el que los que despiden empiezan a dejar su lugar para los que llegan (2007 RS12).

Después vino la novatada, lo que estrechó los lazos de amistad entre nosotros y los de tercero de prepa (1997 GS1).

Es una costumbre ya en SIGNOS que los alumnos -antes de que sus padres paguen- se reinscriban personalmente. Les pedimos esto porque consideramos importante esta toma de postura anual, este volver a plantearse una cosa tan significativa como es la escuela a la que uno pertenece (2006 RI1).

Como orientador, este principio se hace presente ocasionalmente en SIGNOS; así lo demuestran las 33 evidencias encontradas. La escuela tendrá que seguir caminando por esta senda que ha abierto a pesar de los obstáculos que el sistema de manera insistente pone en el camino. En ese

transitar, las costumbres, los ritos y las tradiciones se rescatan, se conocen, se resignifican, se enriquecen y se inventan. Todo esto para que esa fuerza tan poderosa contra la agresión que son los ritos tradicionales, siga llenando de vida a SIGNOS. Con ello se fortalecerán los lazos que unen a la comunidad para así salir fuertes al encuentro de otras, enriquecerlas y enriquecerse en el movimiento sinérgico de eros.⁴⁹

Principio 6: La adolescencia es una adaptación cultural; la maduración biológica marca el tránsito que se lleva a cabo de la familia a la cultura.

Algunas especies, aquellas que se relacionan a través de lo que los etólogos han llamado *vínculo*, invierten tiempo en el cuidado de la cría. Por diversas razones este comportamiento resulta en uno adaptativo, a diferencia de muchas otras que no lo necesitan para su sobrevivencia. El vínculo es ese conjunto de comportamientos que revelan “un apego objetivamente comprobable, los que forman un lazo personal” (Lorenz 1986, p.187).

En el caso del *Homo sapiens* esto resulta en algo mucho más complejo aún. Debido a la indefensión con la que nace la criatura humana, la conducta de apego (Bowlby 1985,1989,1993) cobra una importancia vital para la sobrevivencia de la cría y con ella la duración del vínculo que ésta establecerá con sus figuras de apego: la madre, el padre o cualquier sustituto de los mismos.

Es al llegar la pubertad cuando estos lazos se empiezan a aflojar para que el joven pueda salir del ámbito familiar a la cultura y enriquecerse con lo que descubra en ella. Este insertarse en la cultura podrá desembocar en que ellos formen una nueva familia, mucho más adaptada puesto que cuenta con la experiencia de ambas y lo que la pareja aprendió y construyó en el tránsito de su familia a la cultura, en el mejor de los casos.

La adolescencia es la etapa donde este cambio se vive y SIGNOS busca ofrecer la oportunidad a los padres de familia y espacio a sus alumnos para que este tránsito sea lo más enriquecedor posible.

La adolescencia puede describirse como una transición entre dos ordenamientos: del ordenamiento de la familia al ordenamiento de la cultura. Lo que hace tan difícil esta transición y lo que desata tantas fuerzas caóticas, son las relaciones antagónicas que reinan entre ambos ordenamientos (2009 GT1).

[...] aquí te das cuenta que cuando seas mayor y trabajes, nadie va a ver por ti como lo hacían cuando eras niño dependiente de tus padres (2008 RI1).

Los padres, al ignorar a menudo el impulso biológico-cultural que ejerce su efecto sobre el joven, no amplían lo suficiente el ámbito familiar para que éste pueda contener al adolescente que ahora transita hacia el mundo de los adultos. Cuando no se logra contener, el dolor y la desesperación se hacen

⁴⁹ En la conversación con las maestras Guadalupe Pérez Verdía insistió en que “SIGNOS tiene tradiciones propias”. Analí Escobar, maestra actualmente en SIGNOS pero también exalumna, comenta: Recuerdo “que se fomentaba el consumo de productos locales. Enchiladas en lugar de hamburguesas”. También comentó sobre “lo que me encantó aprender a pacholear y aprender a hacer artesanías mexicanas”.

presentes; el que la familia pueda contener la adolescencia del hijo o la hija no suprime el dolor del duelo que éstos viven al tener que desprenderse de sus padres de la infancia y niñez (Aberastury / Knobel 1988). SIGNOS logra, con el simple hecho de crear espacios para ello y permitir la expresión, que los alumnos que estén dispuestos puedan vivir su adolescencia y, a través de la misma, puedan comprenderse más, reconocer su dolor y también su amor. Esta comprensión resulta en creatividad desde la cual ellos dan respuesta al conflicto que viven.

[...] en tu infancia, cuando tus padres te enseñaban el mundo como un terrón de azúcar, en donde no pasaba nada catastrófico, y para cualquiera de tus problemas ellos eran la solución (1994 RS1).

Antes de entrar a SIGNOS me la pasaba haciendo relajo en las otras escuelas, siempre dependía de mis papás para todo lo de la escuela, ellos me recordaban todo, pero cuando entré a SIGNOS me hice más responsable porque antes, cualquier cosa que sucediera le avisaban a mis papás. En SIGNOS te enseñan a hacer las cosas [...] sin que nadie tenga que estar atrás de ti recordándote lo que tienes que hacer, te enseñan a solucionar tus problemas y a tomar decisiones responsables (2007 GS3).

Creo que he cambiado desde que entré a SIGNOS, he aprendido a valerme más por mí mismo (2009 GS4).

El espacio con el que cuentan en la revista *Signaturas* es privilegiado para que escriban y compartan sus poemas y otros escritos, en los cuales una y otra vez el tema del dolor que causa esta separación se materializa.

De su tersa piel me amamanté / fuerte fui creciendo / nos saciábamos la sed de la simbiosis. / Y en aquel oscuro sitio / el miedo creció / y ahora en mi agonía lloro... / y trato de recordar (1995 RS3).

Yo, dentro de mí, profundo, inacabable, solo en mi soledad, yo con mi desolación, tratando de encontrar mi verdad para llegar a la felicidad, pero sólo encuentro mis desperfectos. Sólo soy yo, inútil saco de huesos con demasiada imaginación (2006 RS8).

Me veo en el espejo y veo cómo poco a poco me desangro, me estoy destrozando por dentro, en el fondo de esta inmensa oscuridad, de esta profunda soledad (2006 RS9).

El dolor propio del duelo, unido a la esperanza del mundo nuevo que se conquistará, resultan en ocasiones en la expresión propia de la ambivalencia durante esta etapa del desarrollo. En cuanto puede y en los espacios indicados, SIGNOS recibe la expresión de esta ambivalencia.

A mi lado veo rostros de pies descalzos que llevan hacia la parte más oscura del bosque, aquel lugar que mis ojos apenas pueden apreciar desde el espacio entero de mi alma, siento temor pero a la vez quiero llegar a ese lugar, quiero descubrir qué hay del otro lado (2008 RS11).

Quiero mi barquito pero él ya no me puede mostrar más, quiero irme pero lo voy a extrañar, él es único. Cuando me pregunten, por qué me fui, no voy a

saber qué responder. ¿Por qué no puedo tener los dos? No sé cuál escoger; quiero algo grande pero también a mi barquito. ¿Por qué no puedo tener a los dos? (2008 RS10).

Las evidencias muestran que SIGNOS reconoce y acepta ser un espacio de transición en el cual los alumnos vivan su adolescencia. Un espacio que les puede dar la suficiente seguridad para cuestionar los valores de la familia, para confrontarlos, para separarse del vínculo infantil que los une con sus padres. El maestro, otra vez *yo auxiliar*, permite la confrontación y el diálogo con el alumno. Ellos expresan esto, en ocasiones, hablando de SIGNOS como su 'segunda familia'. Con todo, la escuela no se quedará ahí ni pretenderá ocupar el lugar de la familia y los padres; sólo le prestará un rato al alumno que así lo necesite el espacio escolar para que se atreva a iniciar el tránsito. En ocasiones, la escuela logra ocupar un lugar -en el psiquismo del joven- parecido al de una familia.

Bueno, a mí me gustaría continuar en SIGNOS porque aquí he encontrado como una segunda familia, me siento en confianza como para decir lo que siento y pienso; aquí he crecido en muchos aspectos, además de los físicos, en responsabilidad y muchas cosas más (1998 RI2).

[...] me gusta el método de la escuela, me gusta venir por aquí, me siento muy feliz porque aquí está mi verdadera familia. Yo quisiera seguir aquí, es muy padre, me gusta, yo ya me sentí como en casa (2006 RI4).

SIGNOS ha sido más que una escuela, mi segundo hogar, como otra familia (2007 RI5).

Los alumnos pueden sobrevalorar a la escuela puesto que no viven de manera consciente el hecho de que el proceso de maduración viene 'regalado' en cierto sentido. Lo que la escuela puede hacer -y las evidencias muestran que SIGNOS lo hace de manera suficiente- es abonar el terreno, preparar los espacios y las relaciones para que esta maduración encuentre lo que necesita en el ambiente para explayarse.

SIGNOS surgió como una propuesta educativa para adolescentes. Desde nuestros inicios quisimos construir una escuela en donde tuviera cabida el proceso adolescente. Apoyándonos en los descubrimientos del psicoanálisis, hemos reconocido en las cinco fases del desarrollo adolescente, puntos clave que nos indican las tareas madurativas y las resoluciones que son condición previa para pasar de una a otra hasta llegar, con la autonomía necesaria, a los albores de la vida adulta (2006 RS7).

En SIGNOS se fundió mi niña de doce años y la Nauti que ahora soy. Una parte de SIGNOS, mi querido SIGNOS, estará impregnada en mí, serás presente en mi futuro y lo que me enseñaste me guiará en mi nuevo camino (1996 GB1).

SIGNOS me ha visto cambiar hasta lo que soy ahora en día. Me vio llegar como la niña insegura que era, dudosa de lo que quería ser en un futuro, para al final, lograr ver a esta casi-mujer que tiene una idea mucho más concreta de lo que quiere hacer con su vida, opiniones fuertes y

fundamentadas y muchos conocimientos que sin duda harán acto de presencia en un futuro (2009 GB5).

La información que obtuvimos al revisar los textos muestran que en SIGNOS se toma en serio este principio y que se han logrado construir espacios para que esta necesaria separación se viva de manera digna y enriquecedora para los alumnos que sean lo suficientemente abiertos y sensibles para hacerlo. Aunque sólo fueron 30 las evidencias encontradas, éstas se complementan con las que presentaremos en el análisis correspondiente al principio 12. A fin de cuentas, la adecuada separación de los padres de la infancia provocada por la maduración biológica es ingrediente indispensable para la reestructuración de la personalidad y la construcción de la identidad que de ésta resulta.⁵⁰

Principio 7: Nuestras acciones, pensamientos y sentimientos están motivados en gran medida por nuestro inconsciente.

Difícil de detectar este principio de manera concreta pues, como hemos mencionado, en SIGNOS se ha tomado la decisión de no hacer uso del método clínico psicoanalítico, lo que lleva a la escuela a acudir al psicoanálisis como teoría o método de investigación, es decir, una forma de hacer investigación que incluye lo inconsciente. Esto es mucho decir pues el que realmente una escuela tome en cuenta las motivaciones inconscientes es en extremo raro y valioso.

El reconocimiento de lo inconsciente propicia la comprensión de la realidad y permite desbaratar ilusiones (en el sentido de confundir la realidad con el deseo), nos centra al mostrarnos nuestro inframundo. En el contacto con nuestro inconsciente aprendemos a compadecernos y a consolarnos unos a otros, pues descubrimos que, como algún día lo hizo Terencio, *soy humano, nada de lo humano me es ajeno*. Ésta, tal vez sea la máxima riqueza que podemos obtener del conocimiento de nuestro inconsciente, al reconocerlo nos hermanamos desde nuestra vulnerabilidad y riqueza.

Aunque no encontramos muchas muestras claras, algunas señalan que el término se usa lo suficiente; éste es un término que no causa extrañeza en SIGNOS.

La inconciencia nos ataca y se burla de nosotros, camina por las calles buscando víctimas y pelea con nuestra razón. Nos tapa los oídos y a algunos les tapa hasta los ojos (1993 RS1).

Darse cuenta que hay un *inconsciente* que se cuela por lo *consciente*, que hace degenerar al ser 'amado', para llenar así necesidades, deseos de la infancia y el lugar que deja la madre, me asusta, me hace reconocer que no puedo acceder al amor verdadero (siempre limitado, nunca total) a menos que deshaga esa imagen amorosa que ciega la verdadera y viviente imagen (1995 RS7).

⁵⁰ CM: Lorenza Petersen hace referencia a la importancia que tiene en SIGNOS "la escuela para padres pues los papás aprenden mucho de todo lo que tiene que ver con la adolescencia y lo que pensamos en SIGNOS de la misma". A Mónica González le gusta que este principio se haya presentado desde la teoría de la evolución.

Así como reprimimos nuestros miedos, nuestros anhelos más profundos, nuestras locuras, para tener una conducta de acuerdo a lo acordado, una cordura impuesta, una forma de ser que no esté fuera de lugar en esta antidepresiva sociedad; de la misma manera reprimimos la verdadera felicidad, aquella que es momentánea y sincera (2009 RS11).

Cuando en la encuesta a exalumnos se les pregunta sobre los principios que orientaban la labor en SIGNOS durante su estancia en la escuela, una alumna menciona el tema, otra lo saca a la luz cuando escribe sobre lo que aprendió en SIGNOS más allá de las materias:

La toma de conciencia. Exploración de lo inconsciente, comprender el origen de nuestros actos o sentimientos (2009 EE1).

Aprendí que debo hacerme responsable de mis actos, aún de los inconscientes. Aprendí que hay muchas cosas de mí misma que ignoro y que el conocerlas me ayuda a ser mejor y a actuar con más responsabilidad (2009 EE2).

De los seis grupos de documentos en los que escriben alumnos, en tres de ellos aparece el término. En la revista y en la encuesta hecha a exalumnos; también en una reinscripción.

Por todo esto y por otras razones entre las cuales, a lo mejor hay algunas a nivel inconsciente, les doy las gracias y les comunico mi deseo de permanecer en la escuela (1998 RI1).

El contenido revisado muestra, sin embargo, que es en la teoría en donde este principio se hace notar. En una teoría en la que -como hemos observado en SIGNOS- la práctica busca ir de la mano y cuando esto no sucede, salta a la vista. Algunos maestros, pues, incluyen el ámbito de lo inconsciente, lo reconocen y le hacen un lugar en el discurso signeano.

Reflexiona sobre la manera en que empleamos el término *inconsciente* en la vida cotidiana y escribe sobre ello (2009 GT4).

Durante esta unidad te acercará a la realidad humana de lo *inconsciente* y cómo éste se mantiene mediante *resistencias* y la *represión*. También aprenderás sobre el descubrimiento de Freud, quien a través de la interpretación de los sueños en el psicoanálisis, pudo tener acceso al inconsciente reprimido de muchas personas (2009 GT3).

Los sueños son una vía privilegiada para conocer nuestro inconsciente, es decir, lo que mantenemos reprimido en nuestro psiquismo mediante las resistencias que logramos construir desde nuestra infancia y niñez principalmente (2009 GT5).

Aprovechamos para mencionar -según escuchamos y constatamos en la conversación realizada con maestros- que fue gracias al Dr. Raúl Páramo Ortega, psicoanalista mexicano, formado en Austria bajo la supervisión de Igor Caruso, que el psicoanálisis llegó a ser uno de los pilares fundantes de SIGNOS. La escuela tiene mucho que agradecer al Dr. Páramo, nos comentan los maestros. Ha sido además, sostén intelectual y espiritual de la

misma. SIGNOS tiene una gran labor por delante para seguir incluyendo sus enseñanzas en la cotidianidad escolar. Sus ideas aparecieron -entre otros documentos que no fueron revisados durante esta investigación- en algunas revistas y en la entrevista que se publicó en una edición especial, *La tarea de acrecentar el conocimiento* que se ha trabajado una y otra vez entre los maestros de SIGNOS.

La cosa se complica cuando caemos en cuenta de que también somos seres inconscientes, seres en los cuales el inconsciente opera, e incluso opera y actúa con una fuerza increíble (1994 RS5).

Freud sacudió hondamente la epistemología reinante de su tiempo. La teoría del conocimiento reinante de su tiempo sustentaba que la razón era confiable, que basta el juicio que uno formula desde su *yo* para tener suficiente base de sustentación como criterio de verdad (1994 RS4).

Uno de los principales valores que SIGNOS otorga al incluir la realidad de lo inconsciente en su proyecto pedagógico tiene que ver con reconocer que la relación educador-educando está cargada -como toda relación- de inconsciente. Importa a SIGNOS que los maestros lo trabajen y dialoguen. Se trata, como menciona el Dr. Raúl Páramo en la revista arriba citada, “de descifrar lo que ocurre en el inconsciente del otro, lo que ocurre” en el propio inconsciente, “y lo que ocurre en el encuentro de esos dos inconscientes”. Por supuesto, el maestro no interpretará como lo hace un psicoanalista; sólo conocerá y profundizará más en la relación; esto en cuanto se lo permita el conocimiento que tenga de su propio inconsciente.

[...] *lo grave y lo complejo del asunto es que educamos también inconscientemente.* De ahí se deriva la recomendación cada vez más extendida de que el maestro tiene urgente necesidad de conocer más su inconsciente, de manejar mejor su inconsciente, o de dejarse llevar menos de impulsos que no conoce (1994 RS6).

Este principio está vivo en SIGNOS pero necesita trabajarse más, colarse hasta otros rincones de las relaciones que se llevan a cabo en la escuela. Es una aportación que SIGNOS puede hacer a las escuelas -lo ha hecho en ocasiones⁵¹- e incluso a la educación ambiental. La transformación que este conocimiento hace en un ser humano es, como dijo Sigmund Freud, fuente de trabajo creativo y capacidad amorosa. Concluyamos con nuestras observaciones sobre este principio con una idea del mismo Freud encontrada en una guía de trabajo de SIGNOS:

En condiciones normales nada nos parece tan seguro y establecido como la sensación de nuestra mismidad, de nuestro propio *yo*. Este *yo* se nos presenta como algo independiente, unitario, bien demarcado frente a todo lo demás. Sólo la investigación psicoanalítica nos ha enseñado que esa apariencia es engañosa; que por el contrario, el *yo* se continúa hacia dentro, sin límites precisos, con una entidad psíquica inconsciente que denominamos *ello* y a la cual viene a servir como de fachada (2009 GT6).

⁵¹ En asesorías o conferencias en otras escuelas, SIGNOS no ha dejado de mencionar la importancia que tiene el reconocimiento de lo inconsciente, sobre todo en la relación educador-educando.

Labor de toda educación debiera ser ampliar el campo de la conciencia del yo y fortalecerlo, no para reprimir más al *ello*, sino para hacer que lo inconsciente encuentre un lugar en la conciencia. Mientras más podamos acoger lo extraño de nosotros mismos, más capaces seremos de abrirnos a lo diverso que encontremos en el mundo exterior; uno va de la mano del otro.⁵²

Principio 8: Las pulsiones sexuales y agresivas del ser humano quedan reprimidas debido a las resistencias que se ejercen sobre ellas; es necesario buscar vías para la sublimación de las mismas.

La posibilidad de *sublimar*, de hacer uso de la fuerza de las pulsiones básicas, sería una de las metas de la educación según declara el psicoanálisis. No puede proponerse para ser aceptada a voluntad pero sí podemos hablar de ambientes escolares en los cuales se propicie la sublimación.

Este concepto propuesto por el psicoanálisis tiene que ver fundamentalmente con admitir que la energía pulsional puede abstraerse de su contexto concreto, o sea, de las pulsiones sexuales y agresivas, separarse de su fuente original, de su objeto y de su objetivo para cambiarlos por otros. El psicoanálisis nos habla de las dos expresiones supremas de la sublimación: el arte y la investigación intelectual. Ambas encuentran en la escuela un lugar privilegiado, sobre todo en una escuela a la cual acuden adolescentes, alumnos que viven una etapa de su desarrollo en la cual ambas pulsiones -las sexuales y las agresivas- pujan con fuerza debido al debilitamiento del *superyó* producido, a su vez, por la irrupción hormonal propia de la pubertad.

¿Por qué se niega o condena por lo común en las escuelas la realidad de la vida pulsional? ¿Por qué se mutila al ser humano, considerándolo sólo intelecto? SIGNOS no quiere hacerlo y busca crear espacios en la estructura escolar para que estas pulsiones sean expresadas de manera creativa y sublimada a favor de construcciones socialmente valoradas, como son el arte y la actividad intelectual. Además, una dosis de ésta es puesta a favor de la construcción del *ideal del yo*, esa instancia psíquica de la que se nutre el ser humano para realizar sus sueños, sus ideales y para alimentar sus esperanzas.

Así lo encontramos -expresado por S. Freud- en uno de los documentos revisados:

Ya sabemos que la cultura obedece al imperio de la necesidad psíquica económica, pues se ve obligada a sustraer a la sexualidad [y a la agresión] gran parte de la energía psíquica que necesita para su propio consumo (2009 GT7).

⁵² Durante la CM, Mónica González hace mención que este tema se trabaja mucho entre los maestros, en muchos cursos de verano se ha reflexionado sobre el mismo. Isabel de la Peña habla de cómo ya forma parte del lenguaje cotidiano de SIGNOS, “no tienes que explicar el término”.

En las reflexiones teóricas que hacen los maestros, la realidad de la agresión se hace presente, como también la necesidad de que ésta no permanezca inconsciente, que se exprese -en este caso- y ocupe un lugar en la conciencia. Cuando no se logra la sublimación, *la toma de conciencia* puede detener la puesta en acción de las pulsiones en los casos en que éstas pudieran ser, desde inconvenientes hasta destructivas. Un ejemplo:

Recordemos que también la severidad de la educación recibida por el educador puede ser depositada en el educando bajo finas racionalizaciones. [...] A través de este mecanismo el educador puede convertir en activo lo que un día recibió pasivamente. Ahora bien, el componente agresivo permanece inconsciente, sin posibilidad de ser elaborado [...] hasta que uno de ellos [educador] se atreva a ver, a reconocer y a asumir su ser agresivo (1994 RS2).

La irrupción de las pulsiones vivida por los adolescentes de manera más o menos intensa y sorpresiva provoca, entre tanto más, una confusión en ellos, un estado de caos interno que en ocasiones no logran expresar. Con la desestructuración de la personalidad que buscará durante esta etapa una nueva estructuración más rica y adaptativa, este caos requiere de vías de expresión adecuadas, en los mejores casos.

Perdido en el bosque me encuentro, solo, cansado, con hambre, el ayer no lo recuerdo, sólo sé que estoy ahí no sé cómo, necesito quién me escuche, quiero volver a mi casa, lo único que tengo es una balanza, camino sin rumbo buscando a alguien, a algo, estoy aquí desde hace mucho, estoy sin alegría, la perdí como me perdí yo en este horrible lugar (2001 RS6).

Al leer los documentos encontramos testimonios de esta confusión, del desasosiego y de la soledad que implica en ocasiones el percibirse tan intensamente pulsional, caótico y vulnerable. Vida y muerte en combate.

Me encuentro debajo del abismo en donde piedras caen sobre mi cabeza y presionan mis ideas, pensamientos y sentimientos quedan derrumbados (2002 RS14).

Vivo en las profundidades de un ser casi inerte, que oculto en lo más vívido de la luz sombría de la noche, observa juicioso en el crepúsculo de una y mil vidas por vivir, subsistiendo las escasas pero longevas noches, desollando antiguas pasiones empolvadas por el abandono, vidas en alguna era de cristal (2004 RS21).

Distracción, no sé cuándo parar perdiendo el tiempo, veo aquella pared blanca... Es imposible concentrarse en un punto, hay tantos... Me pierdo, escucho voces, hablan entre sí, entiendo uno que otro pero más me pierdo (2008 RS39).

¡Qué maravilla que exista la poesía! ¡Qué maravilla que a través de ella puedan expresar tanta complejidad los adolescentes! Bienvenida sea; en SIGNOS lo ha sido una y otra vez, en diferentes espacios, esa compañera que renueva, resignifica, esa que raspa el alma porque puede ser escrita con carne y con sangre. Fueron muchas las palabras encontradas, las pulsiones sublimadas compartidas en los poemas que los alumnos de

SIGNOS entregan a la revista para ser publicados. Nos falta espacio para presentar tanto que descubrimos; algunas muestras nos harán partícipes respetuosos de ese mundo interior que gime y grita, que lucha por ser comprendido y aceptado.

Estoy en un desierto oscuro como una mirada con los ojos cerrados, de repente vomitan los volcanes a lo lejos, alumbrando los cadáveres pestilentes de los últimos habitantes de este seco lugar. La noche y el día sólo se distinguen si por costumbre los buitres y ratas salen a rastrar podridos restos de carne en los inmóviles cadáveres como estatuas, que conservando la posición en la que su corazón dejó de latir, cuidan su tierra (2001 RS5).

No quiero sacar este mal por la boca / Aléjense de mí / Me convierto en serpiente / esas heridas se marcan en mi rostro / heridas de orgullo / de necesidad, de asperidad / Me importa cómo me miren / cómo me echan de la vida, / me duele ese rechazo de sus pupilas / que asegura su entrada (2003 RS18).

Camino por las calles / en donde la oscuridad de la noche predomina / y el amor y el odio se mezclan / hasta que pierden su identidad (2006 RS28).

Olores fétidos / cuerpos más muertos que la muerte misma / Todos inertes y en movimiento nulo / Susurran... murmuran... / parlotean hasta el cansancio... / no paran de gritar / Soy yo, son mi eco, mi reflejo (2006 RS30).

Entre los documentos revisados, los poemas ocupan el lugar primordial. Qué mejor que leerlos completos;⁵³ en ellos cobra más sentido el valor de la revista *Signaturas* para que los alumnos, a través del cuento y la poesía sublimen tanta pulsión, tanta pasión desenfadada, tanto Eros que aún no encuentra lugar.

Fueron muchas las expresiones que encontramos de las cuales diez presentamos aquí. De los ocho grupos de documentos, únicamente en tres encontramos muestras concretas. En la conversación con los maestros aprendimos que los talleres de arte ocupan el lugar privilegiado en lo referente a este principio, sin embargo los documentos que existen en SIGNOS sobre los mismos no fueron seleccionados para esta investigación; la descripción que hicimos de los talleres de arte en el segundo capítulo de este escrito puede orientar al respecto.⁵⁴

Continuemos con el tercer principio en el que se hace presente la teoría psicoanalítica en SIGNOS.

Principio 9: El ser humano es, en esencia, ambivalente.

Esta investigación ha demostrado que es necesario que en SIGNOS se trabaje más sobre todo aquello que este principio puede sacar a la luz del ser humano y sus relaciones.

⁵³ En SIGNOS las revistas están disponibles para cualquier persona que le interese sumergirse respetuosamente en el mundo del adolescente.

⁵⁴ Algunas maestras durante la conversación reconocieron su angustia y resistencias al trabajar sobre este principio. En cambio para Isabel de la Peña fue una sorpresa grata verlo vinculado con la sublimación. Paulina Ascencio coincide en la situación privilegiada que tienen para ello en los talleres de arte. Sin embargo, añade: "Ser maestro de arte para adolescentes es complejísimo".

El psicoanálisis entiende con este término la presencia simultánea de sentimientos opuestos ante una misma realidad: aceptación y rechazo, pero sobre todo, odio y amor. Laplanche y Pontalis señalan que la originalidad de este concepto radica “en el mantenimiento de una oposición del tipo sí-no, en que la afirmación y la negación son simultáneas e inseparables” y también en “el hecho de que esta oposición fundamental puede encontrarse en distintos sectores de la vida psíquica” (1993, p.20).

Todos los humanos somos ambivalentes, sin embargo en la adolescencia este comportamiento se exagera debido a diversas causas: la renuncia al cuerpo de la infancia, a los padres de la infancia y a la identidad infantil, provocan el incesante vaivén entre la regresión a la niñez y el impulso hacia la adultez; del amor total a los padres a toda una variedad de sentimientos hostiles hacia ellos.

Esta ambivalencia busca ser actuada, pero qué mejor que el educador invite al alumno a ponerla en palabras. Son múltiples las formas en las cuales el adolescente expresa su ambivalencia de fijarse en etapas infantiles o avanzar hacia otras más maduras.

Mamá, yo no quiero que me pase eso que tú dices... no quiero crecer. [...] Tú estás dentro de mí, pero no quiero ser tú. Somos la misma pero yo todavía no quiero entrar en ese cuerpo viejo (1995 RS9).

Siento tristeza de mi alegría y desesperación de estar calmada. Cada segundo pasa como una hora, y cada día como un minuto, cuento el tiempo que no estoy contando y los años que no han pasado; quisiera pensar que no estoy pensando, pero mientras pienso lo que pienso, lo que pensaba ya no es el mismo pensamiento, lo que digo suena a locura, pero nunca he estado menos loca y más cuerda (2004 RS11).

El momento en el cual se manifiesta con más intensidad la ambivalencia es ese que Peter Blos (1981, p.85) ha llamado “adolescencia propiamente dicha”; ni preadolescencia, ni posadolescencia. Ésta sucede, por lo general entre los 14 y los 16 años. En SIGNOS esta ambivalencia se percibe cuando, año tras año, los alumnos de 3º de secundaria dicen que se saldrán de SIGNOS; meses después, la mayoría decide quedarse sin dejar de reconocer sus sentimientos ambivalentes hacia SIGNOS, como el ser humano los tiene ante toda experiencia.

Juré cada año que el año que entra me cambiaba de escuela; creo que mi mamá ya estaba harta de oír lo mismo. Pero aquí sigo y estoy feliz de haber hecho mi secundaria en SIGNOS (1995 GS3).

SIGNOS muchas veces ha sido la casa donde me he refugiado y otras ha sido como una pesadilla. Aprendí a ser yo, intentar valerme por mí misma, a valorar lo que tengo (1996 GS4).

Cuando se logra llegar a una meta es muy difícil detenernos a reflexionar en el camino andado, en revisar las caídas que tuvimos, la dualidad interna que más de alguna vez nos hizo dudar si seguíamos o no en el camino (2000 GS7).

Con más madurez, los que se gradúan del bachillerato también expresan su ambivalencia, porque detectarla y reconocerla es en sí mismo señal de madurez psíquica. Además, en el caso de los graduados de bachillerato, el duelo que viven por la separación de sus maestros, amigos, escuela y su adolescencia (pues entran a la universidad como adultos jóvenes), acrecienta el impulso ambivalente.

Quisiera poder detener el tiempo aunque fuese un poco, y al mismo tiempo quiero dar un paso al frente, hacia el nuevo camino que elegí, quiero seguir y me quiero quedar... (2001 GB3).

Terminar esta etapa que tanto te ha dado y que con orgullo y alegría puedes dejar atrás, te puede presentar tanto y tantos sentimientos encontrados en donde terminar presenta la nostalgia de no volver y la satisfacción de comenzar (2001 GB5).

Los maestros de SIGNOS lo reconocen en sus alumnos y también en ellos: la ambivalencia que provoca el dolor de la separación.

Dejarnos sentir la intensidad que trae consigo el despedirlos es recobrar la memoria, es tomar la decisión de abrirles las puertas para después sentir toda la ambivalencia que trae el dolor de las necesarias separaciones; desde este dolor es desde donde surgen nuestras palabras (2003 GB6).

El educador invitará a los educandos a seguir avanzando, pero comprenderá el deseo de ellos de permanecer en la seguridad que proporciona la vida infantil. El caos que produjo la desestructuración de la personalidad encuentra una vía de expresión a través de la ambivalencia cuando ésta se hace consciente de alguna manera. Sin introducirse al campo de la clínica, en las ocasiones que resulte adecuado, el educador podrá explicarlo.

Reconocer la ambivalencia humana es conocernos más, saber que el ser humano tiende a reprimir uno de los dos polos de la ambivalencia y al hacerlo queda ajeno a un aspecto de su ser mismo. Apropiarnos de nuestra ambivalencia es apropiarnos de nosotros mismos, es hacernos responsables de quiénes somos, es abrazarnos y caminar completos por la vida.

[...] dudando si actuar o permanecer quieto, dudando si considerarse dios o bestia, sin saber si prefiere su mente o su cuerpo, nacido sólo para morir, y razonando sólo para errar. [...] engañado por sí mismo o también desengañado; creado mitad para levantarse, mitad para caerse; gran señor de todas las cosas y, sin embargo, presa de todas; único juez de la verdad y sumergido en el error sin fin: ¡la gloria, hazmerreír y enigma del mundo! (2009 GT2).

Extrajimos 41 fragmentos de los documentos analizados. En seis de los ocho grupos aparece de una u otra manera el hecho de la ambivalencia humana. Tendrá SIGNOS que seguir trabajando sobre esta característica de la condición humana para que se hagan presentes las tomas de conciencia -más que en escritos y registros- en las relaciones que son las que a fin de cuentas conforman la médula de lo que SIGNOS es.

Aprender a vivir con tantos 'sentimientos encontrados', como dicen los alumnos; aprender a vivir con emociones tan opuestas, invitarlas a todas

para que en la conciencia compongan una sinfonía... la sinfonía cambiante que es la vida misma. Hacerlo nos hace más humanos, más capaces de compadecernos y consolarnos; hacerlo, además, nos libera de la locura.⁵⁵

Principio 10: La función básica de todo educador es ser *yo auxiliar* para sus educandos; desde esta función es desde la cual el educando le otorgará la autoridad necesaria para llevar a cabo de manera satisfactoria su labor.

Puesto que en la adolescencia el *superyó* se reestructura como el resto de la personalidad, el bien y el mal, la moral y el deber ser, pasan a segundo término para el adolescente. La influencia decisiva de los padres, internalizada y hecha propia en la estructura que Freud llamó *superyó*, pierde fuerza. Esto, además del salto cualitativo que el adolescente detecta en su función intelectual, permiten que el *yo* se ensanche y se consolide para que sea capaz de llevar a cabo su función principal: orquestador-conciliador de toda la personalidad.⁵⁶

Es bien sabido que debido a la paulatina y necesaria separación de los padres de la infancia, el adolescente “requiere de figuras externas referenciales que cumplan la función” de sostén de la personalidad en cierto sentido fragmentada por la necesaria y requerida reestructuración (Reisfeld 2004, p.68). El adolescente busca incesantemente sustitutos de las figuras paternas con los cuales identificarse, personas a través de las cuales pueda su reconstrucción psíquica ser una más sólida y rica. Ésta desembocará en la construcción de su identidad.

Hablar del maestro como *yo auxiliar* es hablar de una persona con la cual el alumno pueda identificarse, una persona que es capaz de poner entre paréntesis los aspectos rígidos de su *superyó*, que pueda poner a favor de sus alumnos todas sus conquistas internas, las funciones yoicas que ha sido capaz de construir, todas ellas concretizadas en acciones: fantasear, empatizar, compadecer, comprender, discernir, argumentar, probar la realidad, dialogar, interpretar, aceptar las diferencias, entre tantas más. Un *yo auxiliar* que sea capaz de hacerse presente ante las fluctuaciones del *yo* adolescente y que pueda, a su vez, saberse retirar ante sus adquisiciones y fortalezas. Una persona que sabe ponerse entre paréntesis a favor del otro, que baja las armas del poder y que sabe acompañar; una que, también, sabe ser exigente y habla a favor de la equidad, de la justicia y de la solidaridad; una, en el mejor de los casos, que muestre a sus alumnos el camino del amor, esa dimensión del alma humana que busca y quiere el bienestar de las personas amadas.

⁵⁵ CM: Para algunas es un tema presente, otras dicen que no lo tienen lo suficientemente consciente en su relación con los alumnos. Mónica González nos recuerda que la sociedad nos exige definirnos siempre: sí o no. Y Lorenza Petersen comenta sobre “esos espacios que nos damos los maestros [...] de externar nuestras inconformidades hacia los alumnos, es privilegiado, porque sabemos que es una manera de incluir en nosotros y hacer consciente la ambivalencia que sentimos hacia ellos”.

⁵⁶ No se trata de fragmentar a la persona ni a su psiquismo. La disección momentánea de la personalidad nos apoya para aumentar la comprensión de la misma; en momentos de conflicto las fuerzas se dejan sentir (*ello, yo, superyó*), para volver a la sensación de mismidad que nos define cuando el conflicto o la perturbación decrecen. Freud temió (1981:1923) el posible abuso de estos términos, tan esclarecedores cuando la situación analítica lo requiere, para ponerlo después a favor de la síntesis y la integración.

¿Cómo viven esta experiencia en SIGNOS? ¿De qué forma se recrea este principio en la teoría?

En ese adulto puede confiar el adolescente, en el adulto que hemos llamado con frecuencia *yo auxiliar*, el que está para auxiliar al alumno en lo que aún no puede hacer, el que le da el espacio necesario para hacer lo que sí puede hacer, el que sabe estar pero sabe a su vez retirarse cuando es conveniente (1999 RS12).

¿Cómo se sitúan los maestros ante esta posibilidad? Ante la pregunta que se les hizo en la encuesta, ¿qué extrañarías si ya no trabajaras en SIGNOS? una maestra responde:

Extrañaría, sin duda, la visión del maestro como *yo auxiliar* (2009 EM1).

Aunque el maestro, ese Sísifo obstinado y tenaz, intenta serlo en todo momento -sin llegar por supuesto a lograrlo del todo- hemos detectado en SIGNOS espacios privilegiados para que ellos ejerzan su función auxiliar. En la investigación encontramos dos, aunque sabemos por el trabajo que hemos realizado que existen otros.

En cada área [de trabajo personal] hay un maestro que atiende a los alumnos en cuanto éstos lo necesiten para alguna duda o alguna aclaración de las indicaciones que componen las guías de trabajo. A su vez el maestro promoverá que el ambiente de trabajo en las áreas sea un ambiente que favorezca el trabajo personal (1995 RS9).

El coordinador, como ya mencioné, se encarga de dar seguimiento al proceso general del alumno en la escuela. A él acude el alumno ante cualquier duda, cualquier problema, cualquier propuesta que tenga (1995 RS10).

Dejemos, para ‘cerrar con broche de oro’ la palabra a los alumnos. Ellos son, los que a fin de cuentas tienen más que decir sobre esta búsqueda de los maestros de SIGNOS de ser compañeros adultos en el camino de una etapa tan determinante en la vida. ¿Cómo lo expresan?

Aparte de aprender cosas de las materias, SIGNOS me ha enseñado que sí se puede tener una relación muy padre con los adultos, aunque a veces esto parezca imposible (1995 RI1).

Y creo que aparte del sistema, lo que nos ayuda y da seguridad es el trato de maestros a alumnos, el que nos tratan como personas y no como números de lista (1997 GS6).

Precisamente las relaciones que yo tuve con los maestros de SIGNOS [...] fue lo que me ayudó a expandir un poco la conciencia y la mente, renací con mi verdadero concepto de educación. Educación ¡qué relajo! Mis respetos a los maestros que de verdad fueron educadores y no sólo intermediarios en lo que el sistema quiere que sepamos, pensemos... (2001 GB2).

Cuando llegué a SIGNOS en primero de prepa, lo que más me sorprendió no fue el sistema, ni la casa, ni los alumnos, sino los maestros. Fue esa clase de

impresión que de niño se siente cuando le dices a un adulto: 'Yo quiero ser como tú cuando sea grande' (2003 GB6).

Me gusta mucho la relación que hay maestro-alumno, te muestran el camino para que cada quien lo construya (1996 GS5).

Los maestros, grandes apoyos, no sólo para terminar las guías, también grandes apoyos para la vida, eso es único en SIGNOS (2009 GS20).

Fueron 59 las citas elegidas entre tantas encontradas; ideas, opiniones, sentimientos, experiencias que muestran que los maestros de SIGNOS han permitido que este principio los oriente. Nunca será suficiente, no se termina de conocer, de aprender nuevas formas de acompañar a los jóvenes en una escuela. Lo que resulta necesario es 'pulir el diamante', es decir, que los maestros logren mantener el equilibrio necesario para ejercer funciones yóicas, sin resbalar hacia el *laissez faire*, lo inmediato y la inercia que como cantos del *ello* los seducen; y sin armarse con esa mirada fría y severa del *superyó*, cuyas palabras, por cierto, casi nunca son atendidas por los adolescentes.⁵⁷

Principio 11: Desde la consolidación del yo-nosotros es desde donde se logran construir el sentido de pertenencia, la esperanza, los ideales en común y las utopías.

Del psicoanalista y crítico social vienés, Igor A. Caruso, fue que SIGNOS inició su aprendizaje teórico-práctico del *yo-nosotros*; difícil de construir esta experiencia en una civilización cuyo único objetivo es la ficción del individuo y su propiedad privada.

Ese reconocernos como síntesis única de tantos que han incidido e influido en la propia vida, ese ser capaz de abrirnos tanto a los demás como para aceptar sus invitaciones y hacer de *él* un nosotros; ese compartir con los otros para que lo mío deje de serlo para ser de *nosotros*. Eso significa, entre tanto más, construir el *yo-nosotros* que SIGNOS insiste en llegar a ser.

Muchos otros han abonado a este aprendizaje de *La vida en común* (Todorov 2008, p.176 y 206), uno sin el cual -por cierto- la dimensión ética no sería posible. "Los otros no sólo están desde un inicio alrededor de nosotros; desde la edad más joven, los interiorizamos, y sus imágenes comienzan a formar parte de nosotros". Todorov cita a J.J. Rousseau cuando éste proclama: "Nuestra más dulce existencia es relativa y colectiva, y nuestro verdadero yo no está completo en nosotros. En fin, tal es la constitución del hombre en esta vida en la que nunca logramos gozar de nosotros mismos sin el concurso del otro".

El reconocimiento del otro está en la base de la construcción del *yo-nosotros*.

Tú, ustedes, quedan en cada sonrisa en mi mirada, en cada llanto. Tú, ustedes, nosotros (1995 RS5).

⁵⁷ CM: Guadalupe Pérez Verdía reconoce la cantidad de veces en que "somos mucho más superyó". Analí Escobar añade: "Siento que es una labor titánica; cuando se logra creo que es de lo más enriquecedor". Lorenza Petersen relaciona este principio con el hecho de que muchos maestros de SIGNOS han hecho psicoanálisis, "creo que es una buena manera de podernos poner en el lugar de los otros con una mayor sensibilidad".

La necesidad que tenemos del *tú*, de los tantos que construyen a un *yo*, se convierte en necesidad básica por nuestra fragilidad y vulnerabilidad. Esa necesidad con la que el Mercado quiere terminar porque no son necesarias las tantas cosas que nos ponen enfrente para consumir cuando un *yo* es capaz de convertirse en un *nosotros*.

Este trabajo te llevará a aumentar la comprensión de algo que los seres humanos vivimos cotidianamente: la relación amorosa con otros seres humanos, relación que también recibe el nombre de *vínculo*. Relacionarás la condición tan frágil de un ser humano al nacer con la necesidad de ser amado y amar que continúa toda la vida (2009 GT1).

Tejiendo tantos vínculos y trabajo en común se construye el *yo-nosotros*. ¿Cómo se hace concreta en SIGNOS una abstracción tan compleja y de tal magnitud? ¿De qué forma se hace presente en el pensamiento y la palabra de los maestros?

Consideramos que el hombre se va construyendo haciéndose cada vez más dueño de sí mismo dentro de un proceso de socialización. Iniciando este proceso de manera inconsciente, el ser humano se va desarrollando y logra, de manera consciente la construcción de un *yo-nosotros* (Caruso) que le permita estar más presente consigo mismo y más responsable ante los demás (1994 RS2).

[...] la necesidad que tenemos los seres humanos de volvernos un *yo-nosotros* en donde reflexionemos en que tenemos que trabajar juntos para lograr cambios significativos en nuestra sociedad (2000 GS4).

El lugar creado es convertido por los *yo* que se transforman en *nosotros* en un espacio de pertenencia, de relaciones significativas, de trabajo creativo y solidario.

Yo buscaba un lugar especial y cuando lo encontré me di cuenta de que todos somos libres y tomados en cuenta, un lugar donde la opinión del joven vale lo mismo que la de un adulto. Las personas que vivimos en este lugar somos como una gran familia (1990 RS1).

Todo se esfuma, pero el gozo de respirar cada día en SIGNOS y saber que tuve la oportunidad de hacerlo parte de mí, me dejó ver que todos nos unimos en este lugar y que éste quedará en los recuerdos y será la base de la que parto y de la que siempre me sostendré cuando sienta que voy cayendo (2000 GB3).

Una escuela que se construye hoy [el edificio], gracias a la participación de tantos, al quehacer cotidiano que reúne con paciencia peso tras peso. Éste es, tal vez, nuestro máximo orgullo, la forma cómo se construye el nuevo SIGNOS: con tanto esfuerzo, tantos obstáculos y resistencias superadas, tanto trabajo en común y tanta dignidad (2009 HE2).

Del *yo-nosotros* y sólo desde él, se inventan y construyen las utopías; éstas, conformadas por el sentido, la visión, la pasión, los ideales, los esfuerzos

colectivos y esa casi necia pasión que lleva al *nosotros* a decir: sí podemos hacerlo mejor... más humano, más solidario, más amoroso.

La invitación es porque coincidimos en algún punto de esta senda, y la nuestra apunta hacia la utopía. Conscientes somos de que nunca la alcanzaremos, pero ya Eduardo Galeano nos dejó claro que nos sirven para caminar (2001 RS8).

Valoro el camino y también la utopía. Esta búsqueda de crear entre varios un espacio en el que conocer nos signe y comprometa (2009 EM4).

Valoro más que nada la utopía de una forma de hacer la formación desde los sujetos, individuales y colectivos (2009 EM6).

Los alumnos tienen sus formas de expresar cuando se encuentran inmersos de alguna manera en el mundo del sentido, la esperanza y la utopía.

Sé muy bien que me llevo más de lo que dejo, me llevo el compromiso con el mundo de allá afuera, su recuerdo y su amistad, sus enseñanzas y una enorme esperanza (2003 GB13).

No me voy de SIGNOS, ni viceversa. Me quedo con lo que aprendí, me quedo con la esperanza, me quedo con la sabiduría, me quedo con la experiencia que me dieron los maestros, me quedo sobre todo con la esencia (2004 GB7).

Desde el primer día uno entendía que estaba llegando a un lugar donde la lógica se iba a romper, un lugar donde los maestros son amigos de los alumnos, un lugar donde la comunidad nace de las ideas, un lugar donde el corazón es la brújula que nos guía hacia el siguiente paso (2008 GB11).

Ha resultado en gran esfuerzo para SIGNOS no perder este camino, no escuchar el canto de tantas sirenas que invitan una y otra vez a vivir la vida en 'empaque individual'. Es un principio que no se puede calificar, que no quiere ni siquiera en este apartado, ser reducido a ningún tipo de cifra. La invitación seguirá mientras SIGNOS siga siendo un espacio en donde tantos puedan ser signados por el *nosotros*.⁵⁸

Puedo sentirme pleno y orgulloso porque creo ser parte de este proyecto, de esta escuela, pero sobre todo porque yo, ya signé (2004 GB7).

Principio 12: Durante la adolescencia el ser humano reestructura su personalidad; lo hace mediante la confrontación con los adultos y logra con ello construir su identidad, producto del trabajo interior y social realizado.

Con éste concluimos el análisis de los seis principios que orientan la labor de SIGNOS desde el psicoanálisis. Las evidencias son numerosísimas por lo que elegimos las más representativas; los alumnos lo mencionan una y otra

⁵⁸ CM: "Cuando un proyecto pasa a ser de todos es cuando más valoro el *yo nosotros*, cuando se le quita la propiedad privada" (Paulina Ascencio). Algunas maestras relacionan el tema con la necesidad de que los maestros se cuiden entre sí: "Sí considero que se esté trabajando sobre ello. Cuidarnos las espaldas [...] me falta armar un poco más equipo con algunas personas" (Analí Escobar).

vez. En todos los grupos de documentos menos en la encuesta realizada a maestros, este principio se hizo presente.

¿Qué dice SIGNOS sobre la construcción de la identidad? La escuela reconoce y permite en lo posible la experiencia del caos (desestructuración de la personalidad para la reconstrucción de la misma) desde el cual la identidad se construye durante la adolescencia. Reconocerlo, aceptarlo es en sí mismo cooperar para que el caos no emerja en acciones destructivas, es además, la convicción de la gran obra que puede desde el mismo emerger: la identidad. Así viven algunos alumnos este caos:

Me levanté aún con la mirada baja, corrí al espejo, sentí la necesidad de encontrarme pero no lo logré. Cuando más observaba, más cuenta me daba que mi ser estaba enterrado, tal vez perdido en un precipicio que no tenía final... Debía encontrarlo pues sin él no tenía mucho tiempo mi existencia, me hundiría hasta terminar conmigo misma. [...] Algo difícil de comprender, mi cara en el espejo comenzaba a aparecer, fui conociéndome (1994 RS6).

Yo sigo sangrando, desfragmentándome, el aire emanado borra lo que aún queda de mí, sobre las palabras, sobre mis ojos, en mis labios, en mi piel, me desangro, las palabras son ahora mi prisión; la única salida, el silencio (2007 RS28).

Del caos, fuente de creación, a la identidad. ¿Sobre qué ideas dialoga y trabaja SIGNOS? ¿Qué fragmentos nos permitieron asomarnos a su postura sobre la identidad?

La identidad no es un destino, sino una opción, una construcción del sujeto. Tal construcción exige una toma de postura, una definición que sólo puede hacerse desde la libertad, aún siendo ésta determinada y limitada (1999 RS2).

Aprovechemos este momento para compartir estos recuerdos comunes y personales como una vía de construcción de identidad, como una referencia de su historia en SIGNOS. Recuerdos, experiencias, gustos, frustraciones, aprendizajes que se construyeron cotidianamente y que ahora nos sirven de marco para encontrarnos con nosotros mismos, para definirnos individualmente y como grupo (2004 GB9).

¿Cómo se percibe en general en SIGNOS lo que en este principio hemos sintetizado sobre la adolescencia? Hablar de una escuela para adolescentes, significa, básicamente, hablar de un espacio social donde un alumno pueda -mientras construye conocimiento- estar en un ambiente propicio para que éste construya su *identidad*, para que concluya la etapa adolescente (secundaria y bachillerato) con una identidad lo suficientemente sólida que le permita entrar confiado y con esperanza a la adultez. Saber que tendrá algo que decir, que aportar, en el mundo que tanto lo necesita hoy en día y que lo confrontará con tanta diferencia.

El que el otro sea diferente pone a prueba mi individualidad, pone a prueba mi convicción, pone a prueba mi identidad. Y yo necesito tener suficiente conciencia y fuerza en mi identidad (1994 RS9).

Todavía me acuerdo del primer día que entré, siendo una pirruñita. Ahora veo todo lo que he cambiado, cómo soy y cómo pienso, y me gusta en lo que me estoy convirtiendo, que es una persona consciente y responsable de sus acciones (2006 GS14).

Ahora me considero una persona que, mucho gracias a SIGNOS, puede defenderse, tener un criterio, cuestionar, afrontar, valorar, opinar, ser, observar, investigar y hasta diría que con sed de aprender (2004 GB11).

Estos alumnos, y tantos otros, contarán con esa base segura, lo suficientemente estable, llamada *identidad*; son estos los que

logran aprender a responder por sí mismos, a decir su propia palabra respetando la de los demás, los que aprenden a mirar más allá de sí, encontrando por ello a alguien con quien compartir su vida, sus luchas, todo lo conquistado; alguien con quien formar una pequeña comunidad de la cual ellos serán sustento. A su vez, esto que construye la pareja es sustento para ambos, lugar de donde podrán salir a entregar lo mejor de sí mismos a aquellos con los cuales conviven más allá del hogar y lugar al cual podrán volver a diario para recuperarse. Esto es parte del ser adulto... (2009 GT5).

La identidad es, además, construcción de coherencia, de mismidad, de otredad, todo esto para conservar el equilibrio personal para salir desde ahí al encuentro del otro, de la cultura, “del mundo que se supone debe hacerse cargo” (Erikson 1972, p.13).

Al realizar cotidianamente la misma actividad, se comienza a construir alrededor de ella la propia concepción de sí mismo, a organizar las demás representaciones en torno a ese centro o, al menos, a identificarla como parte importante de la forma de ser (1999 RS13).

Durante el trayecto te descubres y haces conciencia de la capacidad que tienes, ejercitas la creatividad y tomas fuerza para eliminar los límites tradicionales establecidos. [...] te vuelves más seguro de tus opiniones, defiendes ideas, decides el camino a seguir, en qué momento acelerar y cuándo frenar (2005 GB16).

Cuando la identidad es lo suficientemente sólida (y flexible a la vez) es cuando se puede actuar significativamente sobre el mundo: en acciones concretas, política de lo cotidiano,⁵⁹ rebeldía ante la injusticia; también en negarse a seguir reproduciendo una civilización que además de destruir lo más noble del ser humano, destruye sin piedad a tantas especies y tanta diversidad cultural.

Formar parte de una sociedad ya inscrita no es algo que me pertenezca. El vivir del mañana esperando un aumento de sueldo, tampoco me define. Ocultar mis emociones absteniéndome de opinar lo que me molesta, tampoco forma parte de mí. Limitar cualquiera de mis sueños por temor a equivocarme, eso sí que no tolero (1993 RS4).

⁵⁹ SIGNOS aprendió este término gracias al Dr. Raúl Páramo y comprendió la necesidad de hacer “política de lo cotidiano” desde la escuela.

Iván: sólo te pido que sigas creyendo en la justicia, sigas siendo esclavo del amor, llores el hambre del prójimo, grites el odio a la sangre de infantes, confía en los poetas, sé uno de ellos, vístete de azul y corre en las azoteas de los edificios si no hay nubes, y chifla fuerte si no hay pájaros. Sólo me queda decirte que el sol del mundo feliz está cada vez más caliente, cántale al verdadero. Y reza por los cangrejos que caminamos de espalda al sol del mundo feliz (1995 RS11).

Las voces que SIGNOS me dio están bien medidas en mí, no se olvidan tan fácil, siempre están protestando cuando hago algo que va en contra de mis ideales, y así seguiré mi camino, la famosa brecha que tenemos que abrir día con día (2002 GB8).

No me gustaría en lo absoluto formar parte de la 'masa' de los típicos adolescentes y jóvenes de Guadalajara que diario hacen lo mismo... Tengo muchos amigos que llevan ese tipo de vida y la verdad no me gusta nada. Y siento que SIGNOS en cierta parte impide que sus alumnos lleven ese clásico ritmo de vida (2009 RI20).

De la identidad personal, a la identidad cultural. La escuela, como espacio social que es, debe trabajar sobre su propia identidad, renovarla, para que así el joven pueda construir la suya que incluye, por supuesto, la colectiva. En una escuela cerrada, sin espacios de expresión y cuestionamiento, es difícil que los adolescentes encuentren lo que necesitan.

Aquí comencé a buscar mi identidad y afiancé tranquilamente mis primeras convicciones. Gracias por dejarme ser, dejarme dudar, darme ayuda, confianza y seguridad; por interesarse por mí (1996 GB1).

La escuela nos dio el espacio, nosotros abrimos camino. Pienso que la libertad es el enfrentamiento con uno mismo, en este sentido SIGNOS abre los espacios en la medida en que aprendemos a tomar decisiones (2005 GB18).

Entre las experiencias, convivencia y el estudio, fui conformando mi propio criterio y en este momento salgo de la escuela con una seguridad que antes no tenía, con una identidad que se muestra hacia los demás sin represalias y una confrontación de emociones que pese a su intensidad, simplemente me dice que todo va a estar bien (2009 GB25).

Son muchas más las muestras que, una tras otra, fuimos recogiendo al revisar los documentos. ¿Qué decirle a SIGNOS? Lo revisado apunta a que este principio se pone en práctica en la escuela y los alumnos son conscientes de ello. ¿Cómo seguir trabajando para que esta identidad personal logre entrar de lleno en la colectiva? Porque si lo que un ser humano construye de sí no se pone a favor de los demás, puede devenir en uso del poder, prepotencia y orgullo.⁶⁰

⁶⁰ En la CM se comenta sobre el poder que a veces esta identidad sólida les da. “¿Por qué tiene que ser poder? Que no se sientan tan fregones” (Paulina Ascencio). SIGNOS está muy interesado en seguir reflexionando sobre este fenómeno. Y en cuanto al *otro* en la conformación de la identidad, Analí Escobar afirma, “vaya que nos falta avanzar, quizá sea el espíritu de los tiempos”.

Principio 13: El conocimiento es una necesidad de todo lo viviente; en el ser humano es profunda y compleja.

Este es el primer principio de los seis en los que hemos sintetizado las aportaciones de la *teoría genética* al proyecto pedagógico de SIGNOS. En ocasiones lo obvio es lo que resulta más difícil de descubrir y de comprender. Parece que esto ha sucedido en SIGNOS con el hecho del conocimiento como *necesidad* básica, primaria. Las evidencias son pocas y, sin embargo, de alguna manera hemos constatado (a través de lo descubierto en otros principios, en observaciones y en la conversación con los maestros) que este principio, aunque de manera incipiente, circula por el espacio de SIGNOS.

Valoro que es un espacio donde el conocimiento se asume como una necesidad humana (2009 EM1).

No es fácil poner en palabras algo tan esencial... el conocimiento es una necesidad, y no sólo humana, sino de todo ser vivo. Esto, además de la seguridad que nos ofrece sobre el valor del conocimiento, nos hermana con las demás especies. Todo organismo posee “una estructura permanente que puede modificarse bajo las influencias del medio pero sin destruirse jamás en cuanto estructura de conjunto, todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras” que poseen los individuos de una especie (Piaget 1988:1965, p.16).

El valor del conocimiento en la especie humana es necesidad, es sobrevivencia. Los maestros de SIGNOS lo reconocen como un valor y un derecho.

Intento que mi presencia sea un medio a través del cual los alumnos vayan conquistando el derecho que todos tenemos de *conocer* (1990 RS1).

Vemos así, que el conocimiento es una capacidad y un método exigente también. Esta exigencia que trae consigo el conocimiento produce la disciplina nacida del proceso mismo y no impuesta desde afuera (1994 RS3).

La propuesta es vincularnos con el conocimiento en toda la extensión del término; con el conocimiento que es verdadera respuesta a una de las más apremiantes necesidades humanas, a la que nos ha acompañado desde el origen de nuestra especie (1999 RS7).

Aunque pocas las palabras de los alumnos relacionadas directamente con este principio, presentemos algunas de las que encontramos para comprender cómo lo viven.

Algo que me gustó fue la metáfora que Alexander utilizó en su presentación, hablando del mito griego del minotauro. [...] hizo la asociación del laberinto con la búsqueda constante del conocimiento y cómo después de investigar y solucionar algo, lo que queda es una serie de preguntas y nuevas dudas, abriéndose nuevos caminos e interrogaciones, pero que afortunadamente contamos con la madeja adecuada para guiarnos y salir adelante (2003 RS9).

No te imaginas todo lo que SIGNOS me dejó, me enseñó más que una ecuación, o las valencias y la localización de las culturas mesoamericanas, me enseñó a disfrutar aprendiendo, a sentir esa necesidad por conocer más y lo importante que es la curiosidad (1993 RS2).

Una idea que no deja de mencionarse y trabajarse en SIGNOS es aquella que nos muestra el embate incesante del Mercado a esta necesidad. ¿Cómo no lo va a ser si éste se convierte en un enemigo para el establecimiento de la sociedad de consumidores? Una y otra vez SIGNOS hace esta relación: quien vive la necesidad de conocer no necesita ser comprador compulsivo. Y la escuela se hizo preguntas y sigue trabajando sobre las respuestas: ¿No se alimenta el Mercado de la necesidad humana de conocer? ¿No la utiliza para que su fuerza quede al servicio del consumo? ¿Consume excesivamente quien busca el conocimiento? ¿Es el consumismo una pseudo-necesidad que se alimenta de la imperiosa necesidad que tiene el ser humano de conocer?

Queremos manifestar nuestra convicción de que es a través del conocimiento [...] como va logrando el hombre la satisfacción real y profunda de sus necesidades. Por esto proponemos una educación de la realidad que nos lleve paulatinamente a la conquista de nuestra propia humanidad (1994 RS4).

El consumismo ‘tapa’ la real necesidad de conocer, se convierte esta pseudo-necesidad en ‘la necesidad’: tener coche, tener dinero, tener, tener y tener. Una escuela que pretende invitar al joven a descubrir o seguir viviendo el placer del conocimiento en verdad camina por caminos muy poco transitados (2004 RS10).

Sólo 12 fragmentos encontrados. La escasez apunta a lo siguiente: que este principio se manifiesta más bien en otros⁶¹, y que SIGNOS necesita trabajar más en la comprensión del mismo. Es mucho lo que significa que el conocimiento sea una *necesidad*. Se dificulta esta comprensión por la herencia que tenemos de la escuela tradicional y el conocimiento impuesto. Es mucho, sobre todo, en estos tiempos en los que el Mercado nos obliga a dirigir nuestras miradas hacia otros rumbos, y es mucho lo que repercute en una vida no atender a esta necesidad. Es inaplazable que SIGNOS trabaje más sobre estas ideas y con la experiencia que ya tiene, las incluya en lo cotidiano.⁶²

Principio 14: Conocer no es copiar la realidad, es actuar sobre ella; aunque son necesarios los otros para hacerlo, nadie puede sustituir al sujeto en esta acción.

¡Cómo necesitan los educadores nutrirse de esta idea hasta convertirla en carne de su carne! En SIGNOS se ha trabajado duro sobre ella desde que la escuela inició hace veinte años.

⁶¹ Tendremos oportunidad de constatar esto en el análisis del principio 17, por ejemplo.

⁶² CM: Guadalupe Pérez Verdía observa que esta necesidad en la secundaria se pone a favor de la sobrevivencia entre el grupo de pares. Las maestras coinciden en que es notorio cómo esta necesidad se despeja de pseudonecesidades y se fortalece en el tránsito de la secundaria al bachillerato. Esto en la mayoría de los alumnos y en diferente grado.

El conocimiento no puede ser impuesto ni mostrado por otros y pensar que con ello el sujeto conocerá, porque todo conocimiento “supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores”. Esta asimilación es lo que confiere significado a aquello que se está conociendo. “Conocer no consiste, en efecto, en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo, a fin de comprenderlo” (Piaget 1969, pp. 6 y 7).

SIGNOS ha resignificado una y otra vez la teoría en el intento de apropiarse de la misma para con ello permitir que se lleve a cabo en la escuela un verdadero proceso de conocimiento en alumnos y en maestros.

La epistemología genética postula que el sujeto construye el conocimiento a partir de sus propias acciones, la coordinación de las acciones, y hace énfasis en el hecho de que nadie puede sustituirlo en esta labor. Que un proyecto pedagógico coincida con esta afirmación tiene muchas consecuencias (1994 RS3).

Piaget nos recuerda que las concepciones del conocimiento-copia no han sido abandonadas por la mayor parte de los educadores y hace una crítica a este criterio, planteando lo que la epistemología genética ha descubierto respecto a los daños que la labor pedagógica puede causar -y ha causado- al seguir apegada a las concepciones del conocimiento-copia (1994 RS4).

Los maestros lo aprecian y están abiertos a este aprendizaje: a ser compañeros, facilitadores del conocimiento que el alumno construye día con día.

Lo que más valoro es la forma de trabajo con los alumnos, existen guías de estudio y una línea a seguir, pero no es un camino que nosotros les imponamos; cada uno puede hacerlo a su manera y con su propio ritmo, siempre y cuando lleguen a la meta (2009 EM2).

Por definición, el objetivo del trabajo personal es evidente: se trata de hacerse acompañar por uno mismo, de llevarse de la mano por los senderos de la investigación, el análisis y el aprendizaje y así llegar tan lejos como cada quien desee (2009 HE1).

Los alumnos lo descubren paulatinamente; en ocasiones se sorprenden de la forma tan diferente de conocer. Curioso, llegan a sorprenderse cuando en realidad ésta es la forma natural, la que no ha sido pervertida por el sistema escolar dominante, uno en el cual la voz del maestro es la que se escucha, la que impone, la que demanda, la que examina. ¿Para qué? En muchas ocasiones para alejar a los jóvenes de las mieles del conocimiento. No es común encontrar esto que sucede en SIGNOS; poco a poco, la experiencia de construir conocimiento revela la necesidad que todo ser humano tiene del mismo... y quedan prendados.

Pues para mí es muy importante seguir en SIGNOS porque he aprendido bastantes cosas. Como, por ejemplo, yo antes cuando hacía una investigación siempre copiaba todo y escribía palabras sin entenderlas. Aquí en SIGNOS me enseñaron que nunca debo escribir algo si no lo entiendo (1995 RI1).

Aunque hubo veces que no supe valorar esta experiencia, fue importante recibir una educación como ésta, después de aprender bajo métodos arbitrarios como los que imponía mi otra escuela. Esto fue importante porque me di cuenta del papel que uno juega en su propia educación. La conciencia sobre la responsabilidad y el compromiso, no con una institución... sino con uno mismo, formando un criterio (1997 GS5).

SIGNOS te obliga a poner algo de ti en cada trabajo que haces, no te dictan y escribes, das opiniones y traduces lo que tú aprendes a tu lenguaje propio, fomentando así la investigación (2001 GB2).

SIGNOS, un sistema de enseñanza que rompe con las monotonías de los demás sistemas. SIGNOS busca en nosotros seres pensantes y no seres que hagan las cosas mecánicamente, sin percatarse de lo que están haciendo (2009 GB8).

La investigación demostró que es el *trabajo personal* el espacio en el cual este principio se hace más presente. Siendo éste el momento de más concentración de la jornada de trabajo, resulta lógico este descubrimiento. Aunque los alumnos lo mencionaron en general, no cabe duda que este espacio está preparado especialmente para que los alumnos que así quieran hagan suya (conviertan en conocimiento) la información que reciben.

La revisión de las *guías de trabajo* muestra lo que trabaja un maestro para lograr que las indicaciones de las mismas impulsen al alumno a construir conocimiento. Lo que sea necesario para llegar a redactar indicaciones claras, específicas, que orienten al alumno en su trabajo. Algunos ejemplos pueden ilustrar esta tarea cotidiana de los maestros de SIGNOS.

Hacer un trabajo personal no es transcribir lo que encontramos en los libros. A medida que vayas leyendo sobre el tema, irás anotando con tus palabras las ideas que consideres principales (2009 GT1).

Después de leer cada párrafo, escribe con tus palabras lo que comprendiste. Lo que no comprendiste, escríbelo formulando preguntas (2009 GT3).

Lee el objetivo de esta guía de trabajo. Esto es lo que trabajaremos durante esta unidad. Comenta sobre el mismo, haz preguntas, cuestionate y escribe sobre ello (2009 GT26).

En SIGNOS no se ha dejado de trabajar sobre las guías de trabajo, sobre la forma en que éstas pueden ser verdaderas guías, especie de 'mapas' que señalen ciertos puntos y que inviten a la persona a incursionar en un determinado campo del conocimiento. Serían muchos más los ejemplos que pudiéramos presentar de aquello que colectamos en las guías revisadas.

Consideramos conveniente para SIGNOS registrar cómo se lleva a cabo este principio en otros espacios de la jornada. En la investigación no encontramos concretos al respecto, aunque la experiencia escrita de los alumnos apunta a que sí los debe de haber.⁶³

⁶³ Coincidieron las maestras en la conversación sobre la tentación continua que debe superarse, de dar las respuestas a los alumnos cuando ellos preguntan. Están de acuerdo en que "el conocimiento se asume como un proceso que se construye poco a poco"

Principio 15: El punto de partida de la adquisición de conocimiento es el interés; éste es al intelecto lo que la afectividad es a la necesidad.

Esta idea es la otra cara del principio 13. Repetidas veces mencionó Piaget en su obra que el interés es el complemento de la necesidad. Si el conocimiento es necesidad básica, afectiva, el interés es el aspecto intelectual de la misma; no se pueden separar, si acaso se hace es para el análisis que permite una mayor comprensión en el momento de abordar la totalidad. Si un interés es despertado, la posibilidad de satisfacer una necesidad viene de la mano.

La teoría genética nos indica que el interés tiene que ver con la prolongación de las necesidades; es la relación que existe entre un suceso del mundo interior y/o exterior y una necesidad del sujeto. Esto significa entonces que si surge el interés en una persona, alguna de sus necesidades tiene, a través de éste, la posibilidad de ser satisfecha en cierto sentido. Decimos así, puesto que el ser humano es inagotable, no llegará el momento en que sus necesidades sean satisfechas del todo. Éstas, como el horizonte, se alejan a medida que se acerca la posibilidad de su satisfacción total. Son aquello que nos impulsa en la vida desde lo más básico y profundo.

Sería difícil no encontrar en un libro de pedagogía el tema del interés. Una y otra vez se trabaja sobre el mismo y una y otra vez los adolescentes hablan del poco interés que encuentran en la mayoría de las clases a las que asisten y en los trabajos que hacen en sus escuelas.

Éste es otro tema sobre el cual SIGNOS no ha dejado de ocuparse, algo más que tiene que agradecerle al psicoanálisis y a la teoría genética, sobre todo. Los alumnos suelen comentar sobre el proceso que viven en SIGNOS, cómo el ambiente de la escuela les despertó su interés por conocer.

Siento que el sistema ayuda a que tu interés por la escuela sea mayor, ya que las actividades que se realizan no son comunes (1998 RI2).

Yo decido permanecer en SIGNOS porque este proyecto educativo me ha reconciliado con la idea de la escuela y la educación. Me ha permitido disfrutar del aprendizaje interesándome en los temas, leyendo, profundizando, cuestionando mi conocimiento y el de los demás (2009 RI15).

Aunque los maestros no ‘cantan victoria’, sí reconocen lo mucho que se ha avanzado al respecto; poco a poco los alumnos se van interesando, poco a poco el conocimiento se convierte -para algunos- en parte integrante de su vida.

Espero en un futuro ser como los maestros de SIGNOS que jamás han perdido el interés por aprender (1996 GB1).

Aprendí que el aprendizaje es más fácil cuando nos motiva el tema que estamos estudiando, y que razón y corazón son complementarios a la hora de aprender. Aprendí, también, que nadie ama lo que no conoce (2009 EE3).

(Paulina Ascencio), esto se nota muchísimo en el trabajo que hacen los alumnos en talleres de investigación.

Se nota como éste es un gran valor para los maestros de SIGNOS, una idea que los mantiene interesados a ellos mismos en los temas que abordan con los alumnos, puesto que no sería posible despertar el interés de otros si uno mismo no está movido por un interés.

Antes que nada valoro la manera cómo SIGNOS presenta el conocimiento ante la comunidad educativa y ante la persona de manera individual: como un bien deseable y no como castigo de Dios. Aunque yo no esté en la academia, sigo sintiendo ese interés, ese acicate, porque en SIGNOS he adquirido la certeza de que ampliando mis conocimientos, me construyo (2009 EM5).

Valoro buscar formas de interesar a nuestros alumnos en su trabajo y compromiso con lo que le rodea (2009 EM2).

Como en el principio anterior el *trabajo personal* fue el escenario principal, para éste lo son los *talleres de investigación*. Éstos son espacios privilegiados en SIGNOS; algunos maestros comentan que es hasta el momento una valiosa aportación que SIGNOS puede hacer a otras escuelas. Una y otra vez los alumnos los mencionan y comentan del interés que les despierta este espacio de aprendizaje y conocimiento.

Tienen el taller de investigación, esos talleres es algo que tú eliges dependiendo de tus gustos y así te levantas con muchos ánimos (2006 RI5).

Hay cosas que tuve que no se volverán a repetir. ¿En qué otro lugar tendré un espacio para investigar sobre lo que me gusta como fue el taller de investigación? (2009 GB6).

En realidad en esa etapa no me interesaba estudiar, fue el taller de naturalistas lo que me mantuvo con el interés en SIGNOS, y agradezco que existan estos espacios en los que uno se puede desarrollar en el tema que a uno le guste (2000 GB3).

¿Por qué no podrían ser así todas las actividades de la escuela? SIGNOS busca desde hace años, extender el interés que surge en los talleres a otros espacios. Por supuesto que lo ha logrado en *talleres de arte y cooperativas*, la pregunta que se hace en concreto es, ¿cómo lograrlo más en las materias? ¿Qué hacer para ello? El proyecto de la *guía integrada* ha sido un gran aliciente para los maestros al constatar éstos el interés que han observado en la mayoría de los alumnos. Es cierto que todo no puede ser interesante en todo momento para todos. Pero seguir trabajando en que el interés se despierte, sobre todo en ciertos alumnos que llegan a esta escuela muy golpeados por el sistema educativo, es un gran reto para SIGNOS.

Éste ha sido el único principio hasta el momento en que hemos encontrado muestras en los ocho grupos de documentos, 72 entre todos. El interés por el conocimiento en general se expande en SIGNOS, es un camino que ha aprendido a caminar pero que, por supuesto, tendrá que seguir construyendo en ese mismo caminar. Que sigan el trabajo y el interés...

Queremos invitar a nuestros alumnos a seguir probando las delicias que ofrece la búsqueda de conocimiento, en estos momentos en que pocos jóvenes pueden vivir el conocimiento como algo que sacude y apasiona (2007 RS15).⁶⁴

Principio 16: El desarrollo de la inteligencia tiene un carácter secuencial, por lo que no todo conocimiento es adecuado en un determinado momento para un sujeto.

Otra tarea propia de Sísifo ésta. Sobre todo porque la estructura de la escuela en México pareciera enemiga de este principio básico, uno que exhorta la teoría genética a ser puesto en práctica. Resulta casi imposible hacerlo en un sistema en el cual se separan a los alumnos por grados, se impone lo que un alumno debe de aprender en determinado tiempo, se hacen exámenes y se reprueba a los estudiantes si no los pasan. ¿Cómo respetar con esto el carácter secuencial que tiene la adquisición de conocimientos en el ser humano? ¿Por qué se niega el sistema escolar a aceptar las diferencias que se dan entre los alumnos? Alguna respuesta pretendimos dar a esta realidad que se vive en la escuela hoy en día cuando describimos en el primer capítulo de este trabajo lo que llamamos la *escuela empresa*. Los valores hegemónicos de la misma -que son ciegos a las diferencias- impiden que este principio se lleve a cabo en las escuelas.

Las más creativas y sensibles serán las que puedan, en mínimo grado por lo general, ser fieles a este principio, uno que muestra -además de una característica de la inteligencia- el respeto al otro, a sus posibilidades de avance y a su diferencia.

Respetar el carácter secuencial del desarrollo tiene que ver, en primera instancia con el reconocimiento y conocimiento de “una sucesión de estadios cada uno necesario, en la que cada uno es, pues, resultado necesariamente del anterior” (Piaget 1969, p.17). Algo tan sencillo en apariencia implica que la escuela se comprometerá a la comprensión de dichos estadios y con ello establecerá niveles y respetará ritmos de trabajo. Además, elaborará material didáctico para poder regresar a niveles anteriores cuando la situación lo requiera y tendrá a la mano el necesario para los alumnos más avanzados.

Al bucear en los ocho grupos de documentos elegidos, encontramos 22 muestras de intentos y conquistas. Algunas en la teoría pedagógica...

La organización de las estructuras de un sujeto determinan la capacidad que éste tiene para establecer intercambios con el medio. Como ya hemos señalado, estas estructuras se construyen de manera progresiva, ordenada y gradual, lo cual nos lleva a afirmar que toda labor educativa debe proponerse como meta el hecho de favorecer el desarrollo de dichas estructuras (1994 RS3).

Es labor, pues, del maestro, *desmenuzar* la propuesta educativa, traducir las abstracciones de la misma en acciones concretas para presentárselas a los alumnos en los momentos más oportunos, es decir, en los momentos en los cuales ellos puedan cargarlas de significado. La propuesta sólo será

⁶⁴ CM: Paulina Ascencio recuerda una sentencia de SIGNOS: enseña lo que te apasiona. Comentan las maestras que se ha logrado lo suficiente y que se permea hacia los alumnos; que ha sido un acierto en la pedagogía de SIGNOS.

significativa para ellos en el momento en que una realidad se haya convertido en signo sensible (1994 RS2).

... y otras en la práctica. El respeto al ritmo de trabajo de los alumnos es reconocido por ellos.

Este sistema de trabajo que hay en SIGNOS me parece que es bueno, sobre todo aprendes a trabajar de otra forma de cómo se trabaja en las escuelas normales, es como que tú llevas tu propio ritmo de trabajo y te tienes que hacer responsable porque llega un tiempo límite (2004 RI1).

SIGNOS es una escuela única, en donde tú puedes trabajar a tu ritmo (2009 GS6).

La estructura de los niveles en algunas de las actividades es, a su vez, valorada. Y aquí, otra vez, los *talleres de investigación* hacen su aparición y eclipsan en cierto sentido a otros espacios en lo que a este principio se refiere. Éste, digamos, es el lugar en el cual SIGNOS ha logrado explayarse en lo que persigue este principio.

Durante [el trabajo en] estos talleres los alumnos se pueden detener el tiempo que consideren necesario y profundizar hasta donde ellos quieran en el tema de su elección (1995 RS5).

Es importante mencionar que en los talleres de investigación los alumnos no están organizados necesariamente por grados escolares. La riqueza que esto trae consigo salta a la vista (2002 RS9).

En las guías hay 'asomos' de lo que en un futuro podría desembocar el fortalecimiento de este principio en uno de sus aspectos esenciales: ese ir y venir en el conocimiento, ese retomar lo aprendido una y otra vez en diferentes contextos, todo ello a través de la comprensión y creación propias de la inteligencia.

Escribe un resumen breve en el que relaciones lo que viste en secundaria acerca de los siguientes temas: materia, átomo, número atómico, masa atómica e isótopos (2009 GT1).

Retoma el escrito que realizaste en la primera unidad, donde explicaste cómo es que estás implicado en los procesos históricos (sociales, culturales, políticos, etc.) de América Latina para que le des continuidad, agregando las ideas y los conceptos que consideres pertinentes después de haber caminado durante las unidades I y II. En un trabajo en común se presentarán estas reflexiones (2009 GT2).

¿Será demasiado pedir a SIGNOS que nade aún más contracorriente para que este principio encuentre un lugar cabal dentro de su pedagogía? No es que no se intente y no se cuestionen los maestros una y otra vez al respecto, sino por lo difícil que ha sido para ellos la puesta en práctica del mismo. La investigación realizada da cuenta de que existen la posibilidad y los espacios; es cuestión ahora de fortalecer los músculos en el nadar, acudir a la teoría y profundizar en la misma hasta transformarla en práctica fecunda. Por el momento, seguir como el héroe Sísifo para no perder el

camino, porque en estos tiempos mucho de lo que antes eran tareas sencillas, pueden convertirse en labores de héroes. Qué alarmante que el simple hecho de respetar el paso de un alumno y su diferencia en la construcción de conocimientos pueda llegar a ser considerado un acto heroico.⁶⁵

Principio 17: El desarrollo intelectual es el objetivo del aprendizaje, es decir, la tendencia a la construcción de estructuras cada vez más equilibradas; por lo tanto, la importancia de los contenidos curriculares queda relativizada.

Éste fue el principio que se nos mostró más en los documentos que revisamos, 136 en siete de los ocho grupos; estuvo ausente sólo en las guías de trabajo, lógico puesto que buscábamos en los documentos el aprendizaje más allá de las materias y las guías tratan precisamente de las materias. Con todo, resulta necesaria una aclaración. Aunque las guías de trabajo son el instrumento didáctico en el cual se le presentan a los alumnos los llamados contenidos curriculares, esto no significa que en SIGNOS no se trabaje sobre las mismas, buscando con ello que el aprendizaje sea significativo y de interés para ellos.⁶⁶

Según orienta la teoría genética, el desarrollo debe de ser el objetivo de todo aprendizaje. ¿En qué sentido lo afirma? El desarrollo intelectual, que es el que nos incumbe en este apartado, “es un proceso de organización, y lo que se organiza son operaciones activas, intelectuales; su organización en sistemas con estructura definible es el *sine qua non* para la ‘buena’ cognición, vale decir, la cognición de mayor madurez genética” (Flavell 1987, p.186). Es, además un movimiento que abarca todo el proceso, desde el desequilibrio de las estructuras mentales -más o menos intenso- hasta el nuevo equilibrio que se logra con la adaptación que significa el conocimiento recientemente adquirido. Cada nuevo estado de equilibrio, pues, resulta en un grado mayor de adaptación de parte del sujeto.

¿Qué dice la teoría pedagógica que sustenta este principio en SIGNOS? ¿Qué evidencias encontramos sobre la misma?

Resulta obvio que adoptar el punto de vista de desarrollo propuesto por la *epistemología genética* equivale al hecho de relativizar la importancia de los contenidos escolares. Éstos ya no serían el interés primordial del educador sino que se pondrían en función de que contribuyan o no a favorecer el desarrollo (1994 RS4).

Relativizar la importancia de los contenidos escolares es también relativizar la importancia de la memorización, la acumulación de datos, y la imposición desde afuera de normas y valores que en la mayoría de los casos resultan

⁶⁵ En la conversación con las maestras Guadalupe Pérez Verdía reconoció a éste como uno de los talones de Aquiles de SIGNOS y mencionó que los maestros necesitan estudiar más sobre psicología genética. Paulina Ascencio comentó que en la escuela, en muchos espacios, se favorece la mezcla de niveles y esto es, en cierto sentido, respetar la secuencia gradual del desarrollo intelectual. Sin embargo, todas coincidieron: falta mucho trabajo al respecto.

⁶⁶ SIGNOS cuenta en sus archivos con muchos documentos relacionados con el trabajo realizado sobre las guías de trabajo. En ellos se muestra cómo, más allá de indicaciones que invitan a trabajar sobre los contenidos, las guías están elaboradas de tal manera que respeten el desarrollo propio de la inteligencia.

incomprensibles para los alumnos. Todo esto no solamente *no* favorece el desarrollo sino que lo obstaculiza y en muchos casos llega hasta impedirlo (1994 RS5).

Una y otra vez los alumnos mencionan que en SIGNOS logran aprender 'algo' que va mucho más allá de las materias. Se nota cómo para ellos esto es una riqueza.

Aprendí bastante, aparte de Historia y evoluciones, literaturas y comportamientos, aprendí a conocerme (1995 GS1).

P.D. Se me olvidaba decir que en SIGNOS no sólo aprendí cosas académicas, sino también descubrí mis habilidades, como el barro y el gusto por la poesía y la música clásica (1995 GS8).

No sólo es lo que aprenden 'más allá de las materias'; más importante aún es cómo lo aprenden. Los alumnos se dan cuenta que *aprender* no es un resultado final, sino todo un proceso y esto los lleva a relativizar las calificaciones, como lo hace SIGNOS.

Recuerdo que desde el principio, lo importante en esta institución no era que el alumno se sacara un excelente 10, sino que de verdad aprendiera (1993 RS1).

Aquí, *tú* eres lo que importa, no un 4 o un 10 y aprender es divertido no un agobio, es algo que hago por *mí*, no para que mis papás me dejen salir el fin de semana (1994 RS6).

Gracias al tiempo me he podido ir dando cuenta que no todo lo que cuenta en una escuela son las calificaciones; también son importantes otras cosas como aprender a desarrollar el respeto, la responsabilidad, el compañerismo, todo esto me ayudó a madurar (1997 GS17).

Es una escuela como no hay dos en el mundo. Una escuela donde lo importante no son las calificaciones de tus trabajos sino lo que aprendiste al realizarlos (2002 GS35).

Algunos escriben en concreto qué es eso tan valioso que aprenden más allá de las materias. Ejemplos de esto son los siguientes:

Otro punto que también me sacó de balance fue lo de la limpieza, que aunque no me agradó mucho la idea, con el tiempo fui comprendiendo que se lleva a cabo para enseñarnos a cuidar todas aquellas cosas que usamos y de las cuales tenemos que responsabilizarnos (1996 GB2).

Yo sí quiero seguir aquí el siguiente curso por varias razones, una sería las cosas que encuentro en esta escuela y que no voy a encontrar en ninguna otra, como el herpetario, animación... (2006 RI14).

Sin embargo, no excluyamos del todo lo que aprenden en las materias, porque más allá de los contenidos, la forma cómo lo aprenden, cómo lo hacen suyo es de llamar la atención en muchos casos. Un solo ejemplo de lo que se puede hacer con lo aprendido en la materia de lengua española...

¡Qué caprichosas que son las palabras que traban la lengua de quien la habla! Amorfa en mi cabeza me fue la morfología y fui disléxico con la lexicología. ¿Qué implica esto de tratar de entender la lingüística? Resultó igual de confusa la gramática a la matemática... Morfemas y lexemas componen a las palabras que me dejan perpleja. Las palabras, con tantas categorías sólo se hacen más palabrería, y en mi familia ya no caben las palabras con todo y su familia. Verbos son los verbos que verborrean en mi conciencia y no paran de jugar a conjugar, cuando yo sólo quiero conjugar a las dichosas palabras (2008 RS14).

Muchos sostienen que los talleres de investigación, los talleres de arte y las cooperativas son la máxima expresión de lo que se puede aprender en SIGNOS. Los maestros dicen que estos espacios son lo más *sui generis* de la escuela, que en ellos la pedagogía signeana se hace presente con más fuerza. Y la mayoría de los alumnos coincide con ellos.

Artísticas, cooperativas y talleres de investigación, son las plumas de quetzal en el penacho de SIGNOS; son de las cosas más características del proyecto que creo deberán de tomar más fuerza y nunca cesar o degradarse (2009 EE9).

Otra cosa que me gusta mucho es la creatividad de la escuela y las clases de artísticas, cooperativas y talleres de investigación son muy originales. Creo que lo poco que he estado aquí, he aprendido más que lo que aprendo en un año en una escuela normal (2008 RI17).

La encuesta que se realizó a algunos exalumnos de SIGNOS incluye una pregunta que hace referencia directa a este principio. Lo que hemos presentado arriba son fragmentos en donde los alumnos escriben del porqué quieren permanecer en SIGNOS o sobre su experiencia en la escuela. Son textos en donde comentan de SIGNOS en general y algunos de ellos se detienen a escribir lo que han aprendido en la escuela más allá de las materias, no porque la pregunta se les haya hecho sino porque ellos lo quisieron así.

En las muestras que presentamos a continuación, las respuestas son directa a la pregunta: ¿Qué aprendiste en SIGNOS más allá de las materias y sus contenidos?

En SIGNOS, fuera de las materias aprendí a preguntar. A preguntar más allá de lo que se nos dice, a preguntar al otro, a preguntarme de la vida y a cuestionar la realidad que tenemos frente. Aprendí a no quedarme con la duda, a tener curiosidad por todo lo que nos rodea, esa curiosidad que te lleva a investigar y a aprender. Otra cosa que aprendí fue a pensar, a tener una opinión propia y a expresarla (2009 EE4).

En SIGNOS aprendí a leer, investigar, redactar y escribir (cuando estuve en la universidad hice notorio este aprendizaje) (2009 EE6).

Es en SIGNOS donde aprendí el arte de la contribución. Del ser y estar en el presente, sin la prisa que amenaza siempre detrás de la puerta. SIGNOS es el lugar donde aprendí que los momentos de entrega y de pasión por un proyecto son los que en verdad trascienden, son las piedras con las que

construimos nuestro camino. Y es que andar y disfrutar del camino es la vida misma (2009 EE13).

Y aprendí, entre muchas otras pequeñas cosas que le agradezco a SIGNOS, a disfrutar de la poesía, a perderle el miedo a dibujar, a amar a las aves, a hacer origami y hasta barrer y trapear. [...] Además quiero decir que conforme pasa el tiempo, sigo aprendiendo de mi experiencia en SIGNOS. Cuando conozco otros proyectos educativos, o me voy adentrando en el tema de la educación ambiental, o cuando profundizo en algunos problemas sociales actuales, sigo aprendiendo de lo que viví en SIGNOS, dándole nuevas interpretaciones a cosas que en su momento no entendí o valoré y que ahora tienen mucho más sentido (2009 EE7).

No dejan de sorprender los comentarios de los alumnos, parecen en momentos tomados de una novela utópica o algo por el estilo y sin embargo, lo que nos sorprende más -y que en este principio se constata de forma particular- es la manera cómo SIGNOS se relaciona con los valores. Los maestros comentan que el término como tal no se usa en SIGNOS; no lo escuchan continuamente los alumnos, como si los valores fueran algo que a base de nombrar una y otra vez se pudieran aprender. Éstos requieren 'cocinarse a fuego muy lento', como los más preciados de los conocimientos; además, se observan, se detectan en los arroyos y riachuelos más que en el gran océano.

Concluimos nuestro análisis de este principio con la palabra de los alumnos al respecto, con la manera como ellos hablan de los valores que circulan por SIGNOS y de cómo éstos han llegado a ser para ellos compañeros de vida.

Esta escuela ya forma parte de mí, y me gusta por ser grande sin serlo, por enseñar cosas no programadas, por valorar a las personas y sus sentimientos. Les deseo toda la suerte y le agradezco con todo mi corazón a la escuela que me 'enseña a vivir' (1995 GS6).

¡Aquí aprendí a aprender! ¡Aquí aprendí a vivir! Y aprendí a tomar decisiones en base a experiencias, inolvidables sucesos brindados en todos y cada uno de los espacios que ofrece esta institución (2000 GB6).

A los maestros, no sólo de asignaturas sino también de experiencia, de esperanza, no se encargaron de hacernos acumular conocimiento, nos enseñaron a tener cada vez más preguntas. La duda nos mantiene vivos, creo que nunca dejaremos de avanzar hacia lo desconocido, gracias por esto (2005 GB23).

Es gracias a SIGNOS que sé que más vale ser extraño que ciego, que el silencio también importa, que los buenos amigos se cuentan con la palma de la mano, que el verdadero conocimiento trasciende la hoja y, sobre todo, que se puede construir el camino que tú quieras (2008 GB27).

Nos queda solamente hacerle una pregunta a SIGNOS: ¿Qué sucede con los alumnos? ¿Cómo llevan más allá de las fronteras de SIGNOS estas experiencias y valores cuando su tiempo en la escuela termina? ¿Qué sucede con estos aprendizajes -los valores entre los más preciados- cuando los alumnos entran de lleno al sistema cuyos valores hegemónicos (el

dinero, la eficiencia, el rendimiento, la competencia) invaden la vida cotidiana con toda su fuerza?⁶⁷

Principio 18: La construcción conjunta del conocimiento y del trabajo que de éste se desprende, se acerca más a lo real pues promueve el descentramiento; enriquece más al sujeto y a la sociedad.

La teoría genética sostiene que para construir conocimiento en común -el mejor de los conocimientos- es necesario que el sujeto sea capaz de descentrarse, es decir, de quitarse del centro (postura llamada egocéntrica en la teoría genética) para con ello ser capaz de atender otros puntos de vista y enriquecerse. El descentramiento nos habla “del establecimiento de la gama de las posibilidades en relación con una situación dada” (Perraudau 1999, p.60) y nos permite salir de las cadenas del pensamiento propio cuando éste se aísla del de los demás.

Esta construcción conjunta de conocimiento es, además, una experiencia en verdad placentera y es, también, condición *sine qua non* para la construcción de utopías.

Pasemos, primero, a conocer cómo se recrea en la pedagogía signeana esta aportación de la teoría genética.

Aprenderán a trabajar en común, a escuchar opiniones semejantes y diferentes a las suyas, y aprenderán también que se puede trabajar mejor coordinando diferentes aptitudes y diferentes puntos de vista (1995 RS7).

En nuestra escuela proponemos que el desarrollo de jóvenes y adultos se lleve a cabo en un ambiente de trabajo, amor al conocimiento, diálogo, crítica, creatividad, cooperación y transformación social. Todo esto a través de los signos que SIGNOS ofrece a los adolescentes que decidan transitar por este camino tan apasionante que es el conocimiento y el trabajo que se construyen en común (2006 RS13).

¿En qué espacios concretos se vive más esta experiencia del trabajo en común? ¿Cómo la han experimentado los alumnos?

La Asamblea es una reunión de alumnos y algunos maestros con el objetivo de llegar a tener reglamentos en los que todos estén conformes. También sabemos que la Asamblea trata de hacer reglas para cada día convivir mejor. Al iniciar el año escolar, SIGNOS no dio ningún reglamento para así poder ir formando nosotros nuestros propios reglamentos. En la Asamblea solamente se habla de puntos de interés común (1990 RS4).

Este espacio [reunión semanal] significa para mí uno de los tiempos necesarios en la escuela, porque entre alumnos y maestros se da una comunicación mucho más abierta y se nota que SIGNOS lo formamos todos (1994 RS6).

⁶⁷ CM: Mónica González hace notar que en varios textos leídos y discutidos entre maestros (menciona uno de Giroux) los maestros de SIGNOS han trabajado sobre este principio. Guadalupe Pérez Verdía comenta lo notorio que es cómo entra un alumno en 1º de secundaria y lo que sucede con él cuando llega al último grado del bachillerato. Al concluir, Analí Escobar dice: “Yo regresé al *alma mater* a seguir aprendiendo”.

El proyecto de Mezcala inició [en el taller de naturalistas] con el compromiso con la comunidad de Mezcala de entregarles un listado de especies de algunos grupos de seres vivos de su territorio. Hemos trabajado tanto que el proyecto creció y creció, casi sin darnos cuenta. Este año decidimos, con miembros de la comunidad, echar a andar el *Museo del territorio de los indios cocas de Mezcala*. Todo un proyecto (2009 HE3).

Los alumnos, los más sensibles y receptivos, viven la experiencia a otro nivel más general y profundo; algunos logran comunicarla.

No es el típico lugar donde conoces al grupo y ya. Para mí fue algo que me hizo abrirme en muchos sentidos. Me hizo convivir con gente con la que nunca me hubiera acercado. Tomé un concepto de comunidad mucho más amplio (2000 GS2).

Aprendí que no estudiamos por ser alguien en la vida, aprendemos porque somos parte de ella y formamos parte de esta sociedad que necesita gente pensante y con ganas de vivir mejor (2006 GS3).

Nos interesa en especial, al analizar este principio, detenernos en la palabra de los graduados, los que se van de SIGNOS después de seis años de experiencia, pertenencia y aprendizajes. ¿Qué pueden decir del conocimiento y el trabajo que se construye en común? ¿Qué se llevan de esta experiencia?

Es hora de cortar el cordón umbilical que me une a SIGNOS y dejarme experimentar la realidad en otros sitios, llevar una lenta separación utilizando el alimento que tomé durante seis años aquí. Intentar regarlo por mí para que un nuevo brote pueda surgir. Gracias por este espacio (1996 GB2).

Aprendí a valorar el trabajo conjunto entre maestros y alumnos por un proyecto común (2000 GB5).

Ví o viví cómo encausar las características individuales hacia un interés común en el que nos apoyamos en alguien, no por no saber las cosas, sino porque las hace mejor ya que, tal vez, les ha dedicado más tiempo (2002 GB6).

La construcción conjunta del conocimiento y el trabajo se encuentran en la base de la política, de cualquier acción ciudadana. El que SIGNOS sea capaz de abrir más espacios en los cuales éstos se lleven a cabo es abonar a la construcción del ciudadano. Es difícil dejarlo después de haber vivido la experiencia. Los maestros lo valoran y saben que como ellos, muchos alumnos también.

Valoro el compartir con la mayoría de mis compañeros esta urgencia por transformar el mundo y esta conciencia de que no será pronto, ni fácil, ni solos (2009 EM2).

En la actitud política que busca otro tipo de acuerdo: el acuerdo con los demás, la coordinación, la organización entre muchos de lo que afecta a muchos (2009 GT1).

Los 38 fragmentos encontrados en los escritos de los documentos revisados dan cuenta que este principio se vive en SIGNOS más bien de manera intuitiva y como consecuencia de cierto tipo de trabajo. Haría falta trabajar más sobre la teoría, sobre todo en lo que ésta puede resultar en el ámbito de la política. Al relacionarlo con los seis principios que nos faltan por analizar -los que tienen que ver con la teoría crítica- se podrá esbozar de manera más clara la forma en que SIGNOS concibe la dimensión política y al ciudadano que es quien la hace ser.⁶⁸

19. El ser humano es un ser social, es la síntesis personal de sus relaciones. Con esta conciencia se busca y valora el trabajo comunitario.

La vida en común presente en los referentes teóricos de SIGNOS: la vinculación con las demás especies, el *yo-nosotros*, el conocimiento y el trabajo que se construyen en común; el ser social y el trabajo colectivo. Éste último es el principio que ahora nos ocupa, el primero de los seis en que hemos organizado las aportaciones que de la *teoría crítica* SIGNOS ha tomado hasta el momento.

En la teoría crítica encontramos fundidos al marxismo, el psicoanálisis, la filosofía y las ciencias sociales. Es por esto que la palabra del psicoanálisis en su vertiente social volverá a ser escuchada aquí. En realidad esto sucede con los cuatro referentes teóricos de SIGNOS. Son como una orquesta que ejecuta una melodía: los metales, las cuerdas, los vientos y las percusiones. Cada grupo abonando a la síntesis que resulta en la sinfonía.

En los documentos revisados elegimos 19 muestras para comprender cómo es que en SIGNOS se vive esta realidad; aquí expondremos 13. Hablemos ahora, pues, de ese sujeto colectivo que se llama SIGNOS.

Desde que surgió esta escuela, la conciencia de la necesidad de los otros está presente. Uno de los signos de SIGNOS la representa.

Elegimos el apoyo, *samek*, para que nunca se nos olvide que no podemos conocer sin el apoyo y la ayuda del otro, que es a través de los demás que nuestros conocimientos cobran sentido cuando aprendemos, cuando enseñamos, cuando los compartimos, cuando amamos (2003 RS9).

Además, no se puede ni vivir ni hablar de lo que es la ética si este principio no está en la base, si no se ha vivido en lo más cotidiano el hecho de que *somos* gracias a los otros; que el individuo -sobre todo el exaltado por la sociedad de consumo- es una ficción, una ilusión que desean, también vendernos, para seguir vendiendo.

Reflexionar sobre la ética tiene que ver con esta conciencia, si no, no hay reflexión posible. Tiene que ver, para empezar, con la conciencia de que lo

⁶⁸ En la CM, Mónica González retoma el tema de la dificultad de llevar a la práctica este principio en las materias, “por la fragmentación de las materias y los límites de tiempo”. Sin embargo, en otros espacios se pueden llevar a cabo proyectos en los cuales se nota el trabajo colectivo. Un buen ejemplo es el proyecto *Ecos de nuestro pasado* (González 2008) en el cual el conocimiento fue llevado a una experiencia concreta; una obra de teatro muy original que SIGNOS ha presentado en repetidas ocasiones desde hace más de diez años.

que hago o dejo de hacer puede afectar o dejar de afectar a otros (1999 RS6).

La ética es como un arte de vivir en relación con otros, sin los cuales no sería yo, porque nadie puede ser yo sin tú o sin él (2009 GT5).

¿Qué aspectos de la teoría que tienen que ver con este principio se han abordado en SIGNOS? Han sido ciertas ideas las que se han trabajado, las que se han intentado, también, traducir a la práctica: el *otro* como factor esencial de la propia identidad; el *otro* en el proceso del conocimiento personal. Y en una de las máximas expresiones del ser social: el diálogo.

Sin los otros, poco podemos saber quiénes somos, puesto que es la mirada del otro la que nos define, la que nos va conformando y otorgando identidad (1999 RS7).

El conocimiento humano no se da sino en el encuentro con el otro, nunca surge aislado, sale del diálogo y en el amor entre dos personas, o sea, del intercambio entre personas (1995 RS2).

El diálogo es la herramienta básica de la técnica indagadora en el psicoanálisis y creo que debe buscarse el camino que permita adaptar al diálogo como la herramienta principal del conocimiento (1995 RS3).

No es común que se dé esta toma de conciencia en la etapa adolescente. Al final de la misma se puede observar, pero difícil en la adolescencia propiamente dicha. No se ha consolidado aún la identidad, la personalidad está más o menos desintegrada y busca una nueva, más rica y más estable; el *otro* es con frecuencia la posibilidad de actuar, de proyectar, de resolver los conflictos que no pudieron ser elaborados en la infancia y niñez y no tanto la posibilidad de ese encuentro que es capaz de surgir en una relación más madura.

Con todo, al consolidarse la identidad, una forma de describir la meta de la adolescencia (lo que hemos comentado al analizar el principio 12) la conciencia del *otro* se hace patente como aspecto esencial en la misma, en la vida en general, siempre y cuando el vendaval del individualismo no haya cegado a la persona.

Un par de muestras de lo que comentan los alumnos mayores al respecto:

Realmente voy a extrañar todo esto. [...] las cooperativas, un espacio de trabajo en equipo con el que sacar fondos para algún fin común; los trabajos en común en vez de ser clases, son pláticas entre todos (2003 GB1).

También el hacer que el alumno tome conciencia -en la medida en que le sea posible y dependiendo del momento en que se encuentre- de que individualmente somos componentes de un sistema social, político, económico, etc., es decir, parte de un todo, independientemente si ese 'todo' resulta pequeño para unos y grande para otros tantos, y que a fin de cuentas como componentes de un sistema, somos resultado de aquello que hacemos o dejamos de hacer (2009 EE2).

De las 29 muestras colectadas, obtuvimos 13 de las guías de trabajo. Se nota aquí, cómo los maestros de una y otra manera ponen frente a los alumnos esta realidad para que ellos actúen sobre la misma y la conviertan en conocimiento.

Los seres humanos necesitamos a otros para satisfacer nuestras necesidades, para poder sobrevivir individualmente y como especie. Dependemos unos de otros y por eso necesitamos vivir en sociedad. Imagina y escribe cuatro situaciones que muestren la necesidad que tiene un ser humano de otro o de otros (2009 GT1).

Durante esta primera unidad reconsideraremos la naturaleza social del ser humano (nuestra propia naturaleza): analizaremos algunos de los factores que nos han llevado a asociarnos con nuestros semejantes y a establecer códigos y contratos de convivencia con tal éxito (¿o fracaso?) que nos han permitido subsistir a lo largo de los siglos y las eras (2009 GT8).

No consideramos que esta realidad sea fácil de vivir y de actuar porque reconocemos que existe otra que es antagónica a ella. De ésta es de la que se ha alimentado el sistema neoliberal y su sociedad de consumo. También SIGNOS la hace notar a sus alumnos más grandes, a los que ya cuentan con la suficiente identidad y autonomía para comprenderlo y trabajarlo.

El tema principal de la obra [*El malestar en la cultura* de S. Freud] es el irremediable antagonismo entre las exigencias pulsionales del individuo y las restricciones impuestas por la cultura (sociedad) (2009 GT11).

La libertad individual no es un bien de la cultura, pues era máxima antes de toda cultura, aunque entonces carecía de valor porque ese individuo apenas era capaz de defenderla. El desarrollo cultural le impone restricciones, y la justicia exige que nadie escape de ellas. [...] el anhelo de libertad se dirige contra determinadas formas y exigencias de la cultura, o bien contra ésta en general (2009 GT13).

El ser humano no puede solo, pero sus impulsos quieren ser actuados y éstos pueden ser destructivos para los demás. ¡Oh paradoja esta del humano! Es la esencia misma de la ambivalencia (principio 9). Sólo *eros*, el principio de la vida, la unión y el amor, puede transformar de tal manera las pulsiones destructivas para ponerlas a favor de su obra. Pero resulta que la civilización occidental y todo su aparato (el progreso, la técnica y la industria) no ha sido capaz de dar una respuesta a esta contradicción, porque su propia existencia depende de la exaltación del individuo, de la fragmentación y del control exacerbado.

Tal vez todos los principios que orientan el trabajo en SIGNOS puedan sintetizarse en esta palabra: *eros*. Se trata de vivirlo, de conquistarlo más, día con día, de inventar otro personaje mitológico que lo represente (el opuesto del rey Midas), otro diferente al que ha sido así nombrado, uno que todo lo que toque quede transformado en *eros*. E invitarlo a formar parte del bagaje simbólico de la escuela.

Valoro las relaciones humanas, tanto con maestros como con alumnos. Creo que aunque tenemos diferencias, hemos sido capaces de trabajar como una comunidad en la que fluye eros (2009 EM1).

Se logra vivir en SIGNOS, pero falta mucho por construir aún.⁶⁹

Principio 20: La vida en sí misma implica diversidad; abrirse a lo diferente es sumamente enriquecedor y necesario en una civilización incluyente.

La vida humana no admite simplificaciones abusivas y es importante una visión de conjunto: la perspectiva más adecuada es la que más nos *ensancha*, no la que tiende a miniaturizarnos (2009 GT1).

El *otro*, ese que me hace ser quien soy, es diferente a mí, es lo diverso, y eso es precisamente lo enriquecedor. Cuántos problemas han surgido a lo largo de la historia por no apreciar y valorar las diferencias: personales, familiares, grupales, sociales, culturales. William Shakespeare, al escribir *Romeo y Julieta*, deja a la humanidad una bella muestra de lo que significa -en este caso a nivel familiar- no abrirse a la diferencia. Todo ser humano tiene frente a sí mismo la tarea de conocer el valor de la diversidad, pues todos guardamos en nuestro interior a un Montesco o a un Capuleto. Cada persona puede dejar esta tarea a un lado o llevarla a cabo; su vida será radicalmente diferente si opta por una o por otra.

¿Por qué la dificultad? ¿Por qué el incesante replegarnos sobre nosotros mismos, lo familiar, lo conocido? ¿Por qué tiene el extranjero que ser enemigo cuando puede ser fuente inagotable de riqueza? Para intentar esbozar una respuesta introduciremos el fenómeno del *consenso*. Parece ser que a toda persona le brinda más tranquilidad permanecer en el consenso, alejarse de lo diferente y por ello queda lo diverso comúnmente marginado. Lo que “cumple grandes favores es el encontrarse en la zona de la opinión que goce de mayor consenso, de mayor aprobación. El sustentar cualquier doctrina u opinión que cuente con escaso consenso deja desprotegido al sujeto” (Páramo 2006, p.188).

Consideramos necesario abordar este tema pues sucede con frecuencia que otro marginado, otro diferente del que huimos, es el adolescente. Su ser tan confrontador en ocasiones, sus preguntas, sus reclamos, desestabilizan las aguas tranquilas del consenso.

El problema del consenso nos empujaría a acomodarnos en el rebaño, es decir, detectar cuáles son las opiniones dominantes para sentirnos a gusto porque la diferencia de pensamiento nos obliga a ejercitar el cerebro y poner a prueba nuestras propias ideas (1994 RS5).

Los adolescentes son, a menudo, esos que nos quieren sacar del rebaño, nos quieren mostrar lo que no va bien. Y por lo general, no se les escucha,

⁶⁹ CM: Al dialogar sobre este principio, Paulina Ascencio hace referencia al programa de Ética de 1º y 2º semestres de bachillerato. Además comenta sobre “nuestro esfuerzo en que citen las fuentes: el otro está en el conocimiento que estoy construyendo; reconozcan que esto es una construcción colectiva”.

de una u otra manera se les margina por ser diferentes. Ellos lo perciben, algunos lo tienen consciente. Los maestros de SIGNOS trabajan sobre ello.

Sería necesario que nosotros los adultos, abriéramos un espacio en nuestro interior para recibir al adolescente. Tal vez se nos dificulta hacerlo por la incapacidad que tenemos de recibir y aceptar nuestra propia adolescencia: muchas veces preferimos olvidarla (1990 RS1).

SIGNOS abre el espacio para que ellos expresen la manera cómo viven, en menor o mayor grado, esta segregación; no sólo la propia sino la de cualquier persona o grupo. Son especialmente sensibles a ello. Son, muchos de ellos, 'gregorio samsas', pues saben que para algunos, ser diferente equivale a haberse convertido en una cucaracha.

Esta cucaracha me inspiró mucha compasión, es horrible pensar que los humanos no podamos convivir plenamente con alguien diferente que nosotros, con más o menos cualidades, con más o menos defectos. Nuestros sentimientos son tan profundos que podemos llegar a beneficiar o perjudicar a alguien con el simple hecho de sentir que lo sentimos. [...] Si el autor Kafka quería que reflexionáramos sobre el asunto, lo logró. Creo que logró una pequeña *metamorfosis* dentro de mí (1995 RS11).

También empatizan con otros 'diferentes': la banda, los menospreciados, los ancianos, los indigentes...

Una banda es un grupo que lucha por pertenecer a una sociedad que respete su forma de ser diferente (2003 RS2).

¿Pero no han notado que algunas personas no logran integrarse a alguno de estos grupos? Yo creo que alguna vez han notado esto, y la verdad no se me hace justo que no los dejemos integrarse, con el pretexto de que hablan mucho, son gordos, feos, porque no saben de música, algunas veces hasta porque son listos (2006 RS16).

Realmente hoy entendí que somos muchos los que estamos discriminando a los ancianos por la vida que llevamos. Pero debemos darles su respeto y valor. No sé en verdad qué haría si me faltaran, creo que lloraría a cántaros, pues son los maestros más grandes en mi vida (2006 RS26).

Son todos aquellos olvidados, bellos seres mugrientos que tras la nada se han formado, viviendo en el anonimato. Latas en sus bocas, plástico es su cama, barro en sus caras, la nada es su lema. Cumplen un sueño dorado, vivir sin las reglas, la sociedad los envidia, fingiendo cúmulo de asco (2008 RS25).

Las evidencias salieron a la luz; 65 elegimos entre los documentos que analizamos. En los ocho grupos encontramos, lo que apunta a que este principio se trabaja en SIGNOS. Con todo, la escuela sabe lo mucho que aún le falta por caminar. Los alumnos reconocen que SIGNOS trabaja a favor de la diversidad y reconocen que SIGNOS, en sí, es una escuela que ha sabido caminar fuera del consenso, una escuela diferente porque sólo así se puede aprender a incluir las diferencias.

También creo que las diferentes formas de pensar y de ser en SIGNOS hacen que sea más fácil aceptarme como soy y aceptar a los demás (2001 GS4).

SIGNOS es una escuela diferente a las demás en la que puedes expresarte hacia todos, la diferencia en otras escuelas es que son como una tele que todos están en un mismo canal, todos iguales; pero en SIGNOS eres libre, puedes estar en el canal que tú quieras, pues todos podemos expresarnos, todos de una diferente manera. Las teles en otros lugares no tienen volumen para expresarse, en cambio en SIGNOS, sí (2006 R11).

Para mí, SIGNOS es una escuela muy diferente a todas las demás porque te brinda la enseñanza de la vida, te hace ver el mundo desde diferentes perspectivas y aceptan tu opinión y pensamiento sin importar qué igual o diferente seas (2009 R17).

Salta a la vista el que, aunque a los exalumnos no se les preguntó sobre la relación entre SIGNOS y la diversidad, algunos escribieron sobre el tema en la encuesta que respondieron.

Aceptar las diferencias individuales también me permitió entender que hay distintas formas de ver las cosas dependiendo del sujeto que las mira. Creo que esto me fue llevando al hábito de analizar las cosas desde diferentes perspectivas para entenderlas mejor (2009 EE3).

El respeto, primeramente, en donde el intercambio de ideas es su base. La libertad de expresión, donde nunca he encontrado algo igual, un lugar donde discutir y donde preguntar con humildad (2009 EE7).

Un compromiso verdadero hacia todo lo que me rodea, un compromiso que me impulsa a hacer, en lo que pueda y corresponda, una mejoría a la humanidad. Un ilimitado deseo de conocimiento y mejoramiento de mi persona y un infinito respeto hacia lo distinto a mí (2009 EE8).

El ideal, en lo que respecta al consenso, apunta hacia aquello que dice Morin (2005, p.61). “Estamos dentro del mismo consenso, pero con diferencias, lo que constituye la manera correcta de estar de acuerdo”. SIGNOS considera que los adolescentes tendrían mucho que aportar al respecto.

Veamos cómo SIGNOS se inserta en este ideal. Presentemos ahora un fragmento de la teoría que SIGNOS ha escrito sobre este tema. Porque la teoría, no cabe duda, tiene un sello de ideal; no de ideal etéreo y abstracto, escindido de la práctica, sino de aquel que orienta, señala el camino y se recrea en la experiencia vivida.

¿Qué tan dispuesto está a abrirse a otros genes, hacia la mezcla, hacia la alteridad, hacia el ser otro? Familias que se cierran mucho producen, por ejemplo, esquizofrenia. O sea, al adolescente hay que abrirle la válvula hacia otras familias, hacia los amigos, hacia otras posibilidades, hacia otros horizontes, al mismo tiempo que darles soporte. Es una prueba para el grupo familiar el que los adolescentes están buscando precisamente abrir brecha hacia fuera, entrar en contacto con otras personas (1994 RS3).

Para esto, como hemos mencionado antes, SIGNOS surge en gran medida: acompañar al adolescente en el tránsito de la familia a la cultura. ¿Cómo hacerlo sin la alteridad y la diversidad? ¿Cómo tomar los hilos de su vida en sus manos sin elegir entre las posibilidades que le ofrece lo diverso? Qué bueno que SIGNOS se deje orientar por esta idea y la haya convertido en una lo suficientemente presente. La teoría nos abre a otras ideas.

Tal vez todo problema psicológico, de un modo o de otro, va a tener que ver con la dificultad de aceptar la diferencia con el otro. Hasta para el amor hay que aceptar la diferencia, las características individuales, únicas e irrepetibles del otro. Quien no se abre al otro se convierte en agresivo, fanático, guerrero (1994 RS4).

El psicoanálisis explica que el ser humano casi no puede tolerar la angustia de la incertidumbre, es por lo que el pensamiento del otro le es angustiante y por lo tanto, o se adhiere o le trata de imponer su propio pensamiento (1995 RS8).

Supuestamente, en el plan ideal, el conocimiento de la historia debe llevarlos a tolerar las diferencias con el otro, dejando a un lado las destructivas luchas de poder en las relaciones interpersonales (1995 RS9).

SIGNOS es diferente, como dicen los alumnos. La tierra es propicia para que muchos tipos de frutos broten de ella; ahora será necesario dispersar en su tierra otras semillas diferentes. Porque en SIGNOS aún no está representada toda la comunidad que le circunda.⁷⁰

Principio 21: Es necesario contar con una base teórica sólida para ser críticos y potencialmente transformadores sociales.

Ahora está 'de moda'. Resulta que el *pensamiento crítico* circula en los discursos de las escuelas; escuelas de todo tipo lo ofrecen como producto para vender a los padres de familia. Pero, ¿qué es el pensamiento crítico si éste no está puesto a favor de la transformación del modelo civilizatorio? ¿En qué resulta si se ofrece para empoderar al individuo?

Para poder responder a estas preguntas y a tantas otras que de ellas se desprenden, las escuelas necesitan contar con una base teórica sólida que las oriente en la consecución de sus fines; uno de ellos, que sus alumnos construyan un estilo de pensamiento que sea crítico.

El papel de la educación no es el de formar triunfadores; más bien, su tarea consiste en crear personas críticas y capaces de arrostrar los tropiezos con valor y los logros con modestia (2004 RS20).

Queremos invitar a nuestros alumnos a desarrollar un espíritu crítico en donde el discernimiento y la autocrítica dominen el pensamiento, en estos

⁷⁰ CM: Guadalupe Pérez Verdía comenta que es mucho más fácil para los alumnos aceptar las diferencias en los demás que para los maestros. En esto tienen "mucho qué enseñarnos". "Ellos lo viven, saben que se permite esa diversidad; creo que la aprovechan" (Análí Escobar). "Y, sin embargo, "no hemos podido integrar a alumnos discapacitados" (Paulina Ascencio). Las maestras hablan de los intentos que se han hecho y de la tarea que tienen por delante para lograrlo.

momentos en que los medios de comunicación los bombardean con el único fin de que no se atrevan a pensar (2007 RS24).

¿Qué decir de la teoría en relación a esto? Para SIGNOS la teoría tiene que ver, también, con la idea de la observación atenta, de la práctica que se formula en palabra, en discurso coherente: una teoría que oriente hacia la transformación social. Una teoría que no esté acabada para que pueda ser compañera en el camino hacia lo utópico.

Aquello que sin ser inaccesible e irrealizable todavía no encuentra un espacio en la realidad concreta. Lo utópico es aquello que sin tener aún un lugar, busca transformar las condiciones de la realidad para hacerse en ella un lugar. Las utopías son, al fin y al cabo, lo que realmente transforma la dolorosa realidad en una realidad capaz de proporcionarnos un poco de placer, una realidad en la cual *eros* encuentre su lugar (1994 RS1).

Una teoría que construya espacios en la práctica para hacerse realidad; que forje ideas que sean alimento para esa práctica.

El sujeto es condensación de prácticas, proyectos y utopías. Somos lo que hacemos y en todo caso lo que hacemos puede cambiar lo que somos. Así, entre la realidad y los sujetos, la práctica política es la mediación por la cual ambos se pueden transformar, las formas que adquieran dichas prácticas políticas es reflejo de un proyecto, de su contenido y objetivos, encarnado por los actores (2007 RS27).

Una práctica que abra espacios para contener lo que la teoría ha descubierto y plasmado en palabras. ¿Cuáles son algunas de estas ideas que conforman la plataforma teórica de SIGNOS y que apuntan hacia la posibilidad de la transformación social?

Cuesta trabajo definirse, cuesta trabajo comprometerse con alguna convicción, y si está a la mano la fácil salida del pragmatismo, del cinismo o del eclecticismo... rehuimos el asumir que cada quien tiene ciertas convicciones y que uno está detrás de sus convicciones y está uno expuesto, ciertamente, a ponerlas en tela de juicio, a discutir las, pero a fin de cuentas uno está comprometido con aquello y eso no es fácil (1994 RS3).

Entonces, corrientes como el marxismo -o como el psicoanálisis- tardarán no sé cuántos siglos para más o menos implantar o aportar algunos elementos que son ahora desechados, que no cuentan con consenso (1994 RS5).

No olvidemos, además, que la clase social a la cual pertenecemos determina en gran medida estos famosos 'valores'. Pensamos como pensamos y valoramos lo que valoramos, también, por la clase social a la cual pertenecemos (1999 RS14).

Nuestra propuesta es nadar contracorriente -por eso a veces nos cansamos más de la cuenta- compartiendo con nuestros alumnos el valor de lo social sobre lo individual, el valor de lo que puede permanecer sobre lo desechable, el valor de poder decir nuestra propia palabra sobre la comodidad de repetir sin comprender la opinión del consenso (2004 RS19).

Los alumnos, poco a poco, aprenden a decir su palabra sobre esta necesidad de ser críticos y contar con la base para cualquier tipo de participación en la transformación de la sociedad. Ellos abonan la teoría signeana con sus ideas.

La crítica lleva en sí misma el germen de la esperanza porque ser críticos es darnos cuenta de lo injusto, es detectar lo destructivo, es abrir la mente y la acción a las infinitas posibilidades de recrear el mundo, o sea, a la esperanza.

¿Cómo es posible que haya tanta gente con hambre, sin saber leer, violada y golpeada por las 'autoridades' que se suponen están para cuidarnos? [...] ¿Qué pasa en este mundo que nadie quiere vivir en paz? ¿Acaso todos vendimos ya nuestras almas a un sistema viejo y podrido que cada vez nos exprime más? (1995 RS9).

La independencia de México no es un producto que se logró por una sola vez y para siempre, es algo que tenemos que construir todos los mexicanos a diario (2003 RS18).

Comentan, también, sobre su experiencia en su aprendizaje de ser críticos. Escriben a SIGNOS y sobre SIGNOS con relación a este tema.

Les pido que no cesen, que sigan afrontando día con día la realidad que el mundo exterior nos impone, que sigan preparando gente como la que han preparado hasta hoy, crítica y mejor preparada para afrontar la realidad (2000 GB1).

[...] creo que me ayudó a madurar y formarme una opinión crítica sobre determinados temas. En general esto no pasaba en mis otras escuelas, donde todos terminábamos pensando y diciendo lo mismo de los temas que nos enseñaban (2002 GS1).

Otra cosa que aprendí es a ser crítico, a que todo se puede cuestionar (2009 EE3).

Los maestros coinciden en el beneficio de esta base teórica común a la que llaman generalmente *proyecto pedagógico* o *proyecto* a secas. Son conscientes de que SIGNOS cuenta con una teoría explícita, valoran el hecho y las posibilidades que de él se desprenden.

El proyecto es algo en lo que creo y es -supongo- el motor que me hace andar en mi vida laboral. Es algo que motiva, que entusiasma, algo que vale la pena ser parte de él. Yo creo que por ello es raro cuando 'no quiero venir a trabajar', no me pesa -como sería en otros casos- el dedicarle tantas horas extras en las tardes, fines de semana, etc. (2009 EM2).

El proyecto que significa la posibilidad de articular, de manera transversal, la perspectiva, tanto del psicoanálisis, la teoría crítica, la epistemología genética (de Piaget como la de la teoría crítica que, por cierto, son diferentes pero complementarias), etc. Cuando digo el proyecto, lo que extrañaría y lo que más valoro es la idea de estar trabajando bajo esa concepción de lo que significa reconocer el proceso educativo orientado por estas formas de conocer, saber, hacer (2009 EM4).

Para empezar, está el intento (y los logros indudables) por conseguir un proyecto nítido, con fundamentos que van más allá de ‘pretender educar’. En SIGNOS hay congruencia epistemológica y metodológica. Se busca, en SIGNOS acompañar a la comunidad entera (los alumnos y su familia, los profesores y sus familias y el contexto general de todos nosotros) a lograr conciencia, a generar desarrollo integral con las miras en mejorar sin dañar, en avanzar sin olvidar (2009 EM6).

Un proyecto arquitectónico que ha sido fiel a nuestros principios y busca que en la construcción se manifiesten nuestras convicciones, nuestra forma de trabajo y nuestra manera de abordar el conocimiento. En un mundo donde todo pasa con tanta rapidez, la construcción de nuestra escuela nos habla de permanencia, de compromiso, de apertura a la comunidad y de compromiso con el medio ambiente (2009 HE3).

De las 70 muestras registradas que se refieren a este principio, 23 pertenecen al grupo de las guías de trabajo. Resulta congruente -después de la descripción que hemos hecho sobre este instrumento didáctico- que en ellas se encuentren semillas que después germinarán en diversas formas de ser críticos y creativos para modificar de base lo que sea necesario.

Reflexiona sobre la siguiente frase y escribe en media cuartilla qué opinas al respecto: ‘Satanizar, endiosar y creer es más cómodo y rentable que analizar, contextualizar y dudar’ (2009 GT8).

Elabora un mapa conceptual donde se muestren las acciones de un pueblo o sociedad en movimiento que se haya convertido en un proceso relevante en los últimos 40 años para el país de América Latina que escogiste. Ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio-territorio (2009 GT23).

Retomamos a la utopía y concluimos el análisis de este principio con ella, no sin antes mencionar que SIGNOS ha trabajado y trabaja para construir esta base teórica. Esperemos que el camino que lleva a la utopía de la transformación social se dé -como empieza a suceder en SIGNOS- desde la escuela y no al concluirla; como hecho y no como deseo solamente. Que SIGNOS en sí mismo se termine de construir como un movimiento social que busca insertarse en el mundo para transformarlo y seguir con ello transformándose. Que la construcción del nuevo SIGNOS, en donde tantas esperanzas se han depositado, abra esa puerta definitivamente, que por ella transiten personas y grupos que amplíen ese *nosotros* en busca de un mundo mejor.

Un sueño largamente acariciado, sorpresa para los incrédulos, satisfacción y orgullo para aquellos que no perdimos el camino y la certeza de que en este lugar SIGNOS podría explayarse más, abrir y abrirse a nuevos horizontes en los cuales el conocimiento, la expresión, la pertenencia y la transformación social sigan siendo las luces que iluminen nuestro quehacer (2009 HE2).⁷¹

⁷¹ En la CM, Isabel de la Peña señala que no todos los maestros cuentan con el conocimiento suficiente del proyecto pedagógico de SIGNOS. Sin embargo, Analí Escobar dice que esta base se nota en cómo se abordan los temas en la escuela. “Nos hacen apropiarnos culturalmente de nuestro legado”.

Principio 22: Es a través del trabajo que el ser humano puede explayar sus habilidades y participar activa y originalmente en su comunidad; su trabajo le pertenece y no debe ningún otro apropiarse del mismo.

En otros principios (17,18,19) ha quedado mostrada la forma cómo en SIGNOS se vive éste de alguna manera. Se observa, pues, el trabajo continuo de SIGNOS para rescatar -de las fuerzas del sistema dominante- esta dimensión esencial del ser humano que es su trabajo.

Abrir las puertas para el *trabajo* significa mucho para nosotros. Significa apartarnos de la concepción de trabajo que se escucha con más frecuencia y que nos jala sin darnos cuenta. Apartarnos de ella para abrirnos a una forma de trabajo en la cual una persona -tanto alumnos como maestros- pueda encontrar interés y disfrute. Una forma de trabajo que nos permite crear y construir y que a medida que lo hace, nos va construyendo íntima y profundamente. Una forma de trabajo que coseche frutos que van mucho más allá de la remuneración numérica [calificación] y económica (2009 HE1).

La relación intrínseca que SIGNOS encuentra entre el conocimiento y el trabajo, salta a la vista. Los alumnos hablan de ‘trabajar’ cuando construyen conocimientos, de las ‘áreas de trabajo’, cuando acuden a *trabajo personal*. Cuando un ser humano *conoce* queda comprometido con aquello que conoció pues ‘eso’ forma ya parte de sí mismo. El compromiso, en múltiples ocasiones, se transforma en trabajo creador.

Todo conocimiento, para ser completo, debe traducirse en práctica que refleje la adquisición personal que se pone al servicio de la sociedad en forma de trabajo, siendo éste la respuesta personal y responsable que podemos ofrecer a la sociedad de la cual formamos parte (1994 RS3).

[...] el conocimiento en nuestras escuelas: el que se apasiona por el aprendizaje y el trabajo, el que sabe que éstos pueden ser placenteros y satisfactorios, el que no deja de asombrarse, el que es consciente de lo mucho que ignora, el que tolera la frustración de no poseer verdades absolutas y ‘terminadas’, el que hace uso de esta frustración como impulso para la adquisición de nuevos conocimientos, el que considera que la cooperación aporta infinitamente más al conocimiento que la competencia (1999 RS10).

Ahora bien, el actual modelo de desarrollo con su bandera neoliberal se ha alimentado y ha llegado a ser la Medusa que hoy es, en gran parte gracias al trabajo del ser humano que le es quitado a favor del capital.

La necesidad de controlar las fuerzas de la naturaleza, de luchar contra la debilidad del propio cuerpo, llevó al *Homo sapiens* a depender más aún de sus congéneres, lo llevó a aprender a relacionarse con los demás para lograr esto a través del trabajo en común. Bien ha señalado Marcuse (1965) cómo la civilización moderna ha trastocado este ser cultural del hombre al apoderarse unos del trabajo de los otros (1999 RS8).

Ésta es tal vez la primera pista de la enajenación actual. Quizá ahora no sea dios el dueño del trabajo sino la sociedad burguesa, representante de lo más

grandioso que puede haber en la Tierra (todo esto dentro del sistema) y así, el trabajador aspira volverse un pequeño dios y lo hace trabajando enajenadamente (1995 RS7).

Devolver a una persona esa posibilidad es insertarse, ya, en el campo de la utopía; y SIGNOS trabaja para hacerlo. Los signos que nos lo muestran son el valor que le dan alumnos y maestros a su trabajo y cómo escriben en ocasiones de lo placentero y disfrutable que éste puede llegar a ser. Los alumnos viven la experiencia -cuando se lo permiten- de pasar del trabajo impuesto (enajenado) al trabajo creador, el que interesa ser realizado, el que permite el fluir de la libido.

El trabajo no debería ser una tortura. La tortura es creada por el sistema. El trabajo debe ser armónico y satisfactorio, que nos den ganas de continuar haciéndolo y haciendo lo que a uno le gusta, sentirlo propio y no ajeno (1994 RS11).

Antes yo me presionaba a la hora de trabajar y esto hacía que estudiar fuera abrumador. De pronto, me di cuenta de que esto ya no me pasaba tan seguido, comencé a disfrutar más mi trabajo (1995 GS2).

También los maestros lo valoran y lo disfrutan. No siempre, ni en todo lugar, pero sí lo suficiente como para que los aspectos frustrantes que puedan presentarse acompañados de las propias resistencias, no acaben con la posibilidad del trabajo creador.

Valoro que disfruto enormemente mi trabajo (2009 EM1).

Siento que lo que más se valora en SIGNOS es la manera en que los alumnos se apropian del conocimiento. [...] La conciencia continua (en cada pequeño detalle de lo que es SIGNOS) nos dignifica como personas, como ciudadanos, como seres reflexivos (2009 EM2).

Durante el análisis de este principio encontramos -una vez más- un espacio en SIGNOS en donde se vive y se reconoce más: las *cooperativas*. No dejaron de presentársenos las muestras del valor otorgado a este espacio precisamente por lo que éste ha provocado en sus participantes: una nueva experiencia de trabajo.

Ahora puedo afirmar que las cooperativas son el intento que hace SIGNOS por experimentar que el trabajo productivo puede ser placentero, que puede organizarse de una forma diferente al modelo capitalista de producción y que los adolescentes -excluidos socialmente de los trabajos 'en serio'- pueden ser protagonistas responsables de esta actividad que nombramos *trabajo* para la cual también hay que educarse (1994 RS5).

Procuramos que al salir de aquí se lleven una experiencia satisfactoria de trabajo, diferente a la del *trabajo enajenado* que abunda en nuestra sociedad, y que tengan elementos para poder cuestionar e intentar transformar este mal que amenaza seriamente a la humanidad (1994 RS4).

Esta “pluma de quetzal del penacho de SIGNOS”, fue llamada así por un alumno precisamente por el valor que éstos le otorgan y lo que disfrutan, por lo general, al participar en ellas.

Algo que es muy importante son las cooperativas, porque ahí dejan una semilla de conciencia de saber tener la responsabilidad de trabajar (1995 GS4).

La manera en que nos prepararon para entender lo que es el trabajo a través de las cooperativas y hacer las cosas cuantas veces sean necesarias pero que estén bien hechas y ponerle todo tu empeño por más simple que sea el trabajo (2009 GS8).

Este participar, viernes tras viernes y algunas tardes en un trabajo en el cual se aprende todo el proceso, se apropia el alumno del mismo, lo realiza con otros y comparte las ganancias de una manera equitativa, puede en verdad ser un gran aprendizaje para la vida. Así lo expresa una exalumna de SIGNOS:

Aprendí que el trabajo no tiene por qué ser enajenado, aunque sea repetitivo, cuando se trabaja en equipo y se tiene una meta común. Aprendí que existen formas de organización para el trabajo como las cooperativas donde se establecen relaciones laborales más equitativas y donde todos ganan o todos pierden, lo que refuerza el trabajo en equipo (2009 EE2).

Hemos presentado aquí algunos de los 23 registros explícitos que encontramos en el análisis de los documentos. Es una constante en SIGNOS el trabajar sobre este principio, pero también es una constante que el equipo de maestros -según nos comentaron en la conversación que llevamos a cabo con ellos- resbala una y otra vez, llevados por la inercia del sistema, al trabajo enajenado: al dar una clase, al revisar un trabajo, al responder a un alumno, al imponerle una forma de trabajo... Las formas son innumerables; el neoliberalismo nos ofrece un enorme abanico para llevarlas a la acción, para apropiarnos del trabajo que le pertenece al alumno y con ello pervertirlo.

El camino hacia esta utopía es cuesta arriba; que SIGNOS siga caminando hacia ella, que no se canse, que una y otra vez valore el trabajo de maestros y de alumnos, que no quede éste convertido en una simple mercancía, como lo ordena el sistema.⁷²

Principio 23: La transformación social implica el desenmascarar de manera cotidiana las formas cómo se reproduce en la sociedad la lógica del capital.

No bastan las buenas intenciones, ni la crítica a secas. Para transformar este modelo de desarrollo de manera radical, como sabemos, se impone

⁷² CM: El tema al que más tiempo se le dedicó en la conversación es a las formas cómo se cuele en lo cotidiano los aspectos en que los maestros no se han apropiado de este principio. Guadalupe Pérez Verdía comenta que se hace mucho en la relación con los trabajos de los alumnos, que siguen con frases como, ‘no *me* has entregado’, ‘*me debes un trabajo*’, ‘este alumno *debe* tantos trabajos’. Reconocieron que se trabaja una y otra vez y que una y otra vez los maestros caen en la trampa.

como necesario develar sus trucos, desenmascarar su mirada fría y gélida que sólo busca las ganancias de todo orden para unos pocos.

Los alumnos saldrán de SIGNOS -en los mejores casos- con conocimientos, con la experiencia del trabajo creador y en colectivo, con una identidad sólida, con utopías, con las bases para ser transformadores sociales. Pero, ¿qué debemos transformar? ¿Cómo saberlo si no develamos la miseria, la injusticia, la opresión, la corrupción y el despojo? SIGNOS declara que es necesario que lo conozcan, de manera gradual como reconoce que se lleva a cabo la construcción de conocimientos... pero que lo conozcan.

Es necesario seguir desenmascarando al sistema neoliberal, ampliar el campo de nuestra conciencia y compartir lo aprendido con los jóvenes y adultos de nuestra escuela y nuestra sociedad. Esto, por supuesto, a través de acciones concretas, de seguir abriendo espacios de diálogo y trabajo, sobre todo entre adolescentes y adultos (1999 RS19).

El objetivo de la escuela en este sentido es que los alumnos y maestros puedan detectar las formas sutiles y explícitas en que se reproduce esta lógica injusta y devastadora, primero en la propia escuela y después, más allá de ésta, en la sociedad. Iniciemos con una sentencia de Marx y Engels que SIGNOS ha hecho suya, y sinteticemos con ella la opción de la escuela en lo que se refiere a este principio.

[El capitalismo] a hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades estatuidas y adquiridas por la única y desalmada libertad de comercio. [...] Ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido en sus servidores asalariados (1999 RS10).

De suma importancia es para SIGNOS develar las formas en las cuales el sistema daña al adolescente, la forma en la cual se apodera de ellos para convertirlos en consumidores pasivos e incapacitarlos para el ejercicio de una ciudadanía digna y comprometida.

El sistema que hoy en día gobierna al mundo occidental, ofrece al adolescente un sinnúmero de pseudo-satisfactores que impiden que el proceso adolescente sea vivido. Con ello aseguran que el sistema no sea destruido por adultos críticos y transformadores sociales (2005 RS26).

‘Aprender a vivir con las drogas’ es indignarnos y rebelarnos contra un sistema que las sataniza para que los individuos no nos horroricemos de lo que realmente nos deberíamos horrorizar: del sistema de dominación que las ha generado y promovido, el sistema capitalista, mejor conocido hoy en día en su vertiente económica, el neoliberalismo, el cual nos ofrece todo tipo de adicciones maquilladas de una y mil maneras. Con ellas nos intoxican para que permanezcamos pasivos ante la devastación mundial que realizan con su visión estrecha e individualista (1999 RS6).

La función autocrítica de la escuela es primordial si ésta pretende comprometerse en el sentido que indica este principio, es decir, que la

escuela sea capaz de detectar en su interior, su complicidad con el sistema. Sin cultivar esta mirada autocrítica, nada puede hacer al exterior pues lo que hiciera tendría que ver, principalmente, con la proyección de su propia complicidad. Sabemos suficiente acerca de este mecanismo que usa el ser humano para defenderse del dolor que le causaría una imagen desfigurada de sí mismo. Proyecta afuera, lejos, la destrucción que descubre en su interior. Las continuas tomas de conciencia permitirán al ser humano y en este caso, a la escuela, detectar el deseo de proyectar su complicidad con el sistema en otros, lo más lejos posible, porque el hacerlo en sí misma la comprometería, necesariamente, a transformarse.

El conocimiento escolar, a través de sus programas 'obligatorios', representa de una manera muy particular los intereses de la clase dominante. El conocimiento así se convierte en un discurso que se construye cuidadosamente a través de un proceso de selecciones y exclusiones (1999 RS17).

Así, el sistema aprovecha esta complicidad pues sabe que la escuela es un poderoso instrumento para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción y de las ideologías dominantes que pretenden legitimar a grupos que están en el poder (1999 RS12).

Por esto se nos impone como necesaria la tarea de descubrir la manera a través de la cual se reproduce la dominación y la opresión neoliberal dentro de la escuela y más específicamente, en el acto de enseñar. De esta manera develaremos cómo la escuela reproduce la lógica del capital (1999 RS13).

El análisis de este principio muestra que SIGNOS ha logrado ser sede en la cual se devela y desenmascara el sistema. El simple hecho de que alumnos y maestros la consideren diferente y particular en esto, avala que el principio logra diseminarse en la escuela lo suficiente.

Esta escuela es diferente, se podría decir que es la oveja negra de Guadalajara, sin ser mala por serlo; es lo que resalta por sus métodos, la que pregunta, cuestiona, analiza (2009 RI10).

SIGNOS yo la entiendo de alguna manera como una anti-escuela, como una respuesta crítica a las escuelas (2009 HE5).

SIGNOS busca abrir espacios y actividades concretas donde se trabaje a favor del nado contracorriente, desenmascarando con ello lo que lleva la corriente. Poco a poco la escuela avanza y su caminar deja de ser lento y torpe; poco a poco se consolidan estos espacios.

Otra vez resultan las *guías de trabajo* un instrumento didáctico privilegiado para la consecución de los objetivos propuestos por este principio. Es en ellas que los alumnos pueden aprender las formas a través de las cuales se reproduce el sistema, tanto en las instituciones como en la vida cotidiana dentro de las mismas.

Ahora se denomina imperialismo, globalización neoliberal, a la colonización que los grandes capitales con sus transnacionales, en común acuerdo con los

Gobiernos de los países donde dichos capitales tienen su sede, explotan y despojan en los territorios de los países de América Latina (2009 GT6).

La imagen de la empresa *Disney*, icono de la cultura norteamericana, se observa en diferentes ámbitos de la vida social en nuestro país. Operando como el imperio de miles de millones de dólares que es, *Disney* conforma las experiencias de los niños mediante productos que se hallan en taquillas de las salas de cine, en los videos domésticos, tiendas, hoteles, restaurantes, etc. (2009 GT4).

Los alumnos aprenden a hacerlo, a través de sus trabajos y de actividades que realizan en la escuela, aprenden el arte de develar, críticamente, al sistema; aprenden a ver su desnudez como el niño del cuento de Hans Christian Andersen, *El traje nuevo del emperador*, que desde su ser genuino no cae en la trampa de ver el hermoso traje del emperador, sino su ser desnudo, sin ropajes ni mentiras.

Tapando una cosa con otra, corrupción, consecuencias desastrosas, poder enfermizo, dinero, perdición. Son ellos los encargados de nuestro pueblo y seguimos eligiéndolos, nos roban, nos matan y siguen arriba, solapándose unos a otros, engañándonos. ¿Cómo olvidar? Imposible dejando libre al verdugo. ¿No hay represalias? ¿Quiénes fueron? (1994 RS2).

No basta llorar por los que sufren, no basta ayunar por los que mueren de hambre, no basta una pancarta, una marcha. No basta un sabor a justicia cuando en tu patria la sangre fluye entre la selva, cuando los niños juegan entre muertos. Tzeltales, choles, tojolobales, coras, huicholes, tarahumaras, mueren de miseria, de hambre, olvidados entre sierras, entre selvas (1995 RS5).

Podríamos ayudar a nuestro planeta a atender el problema, sin embargo, todas estas cosas 'sencillas' atentan contra la economía mundial, y lo que es peor, contra la comodidad. Los que tienen el poder en economía y política hacen todo lo posible por dar la idea que no es tan grave, a ellos les conviene la gente desinformada, sin interés, incrédula que no está dispuesta a sacrificar la comodidad por algo que no creen que va a ocurrir (2007 RS31).

Registramos 54 fragmentos en la investigación que realizamos. SIGNOS ha aprendido a desenmascarar al modelo de desarrollo dominante de manera suficiente; ha abierto, además, sus puertas para vincularse con otros grupos en esta labor. Falta ahora la denuncia concreta, salir con valor a denunciar; falta, además, trabajar más sobre la propia mentalidad burguesa que busca sus nichos en la escuela y entorpece el trabajo en común.

Queremos cerrar nuestro análisis con el fragmento de un texto de Sigmund Freud que encontramos en una guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato. La declaración de este gran visionario pareciera más adecuada para la actualidad que para cuando fue escrita. En su obra, *El malestar en la cultura* (1930), el médico vienés desenmascara, no sólo a la cultura occidental, sino a toda cultura que provoque sufrimientos innecesarios. Con todo, abre una puerta a la esperanza, siempre y cuando intervengamos a favor de una cultura más inclusiva, más amorosa.

Si con toda justificación reprochamos al actual estado de nuestra cultura cuán insuficientemente realiza nuestra pretensión de un sistema de vida que nos haga felices; si le echamos en cara la magnitud de los sufrimientos, quizá evitables, a que nos exponemos; si tratamos de desenmascarar con implacable crítica las raíces de su imperfección, seguramente ejercemos nuestro legítimo derecho, y no por ello demostramos ser enemigos de la cultura. Cabe esperar que poco a poco lograremos imponer a nuestra cultura modificaciones que satisfagan mejor nuestras necesidades y que escapen a aquellas crítica (2009 GT5).⁷³

Principio 24: La adolescencia es una adaptación cultural cuya función principal es introducir las variaciones necesarias en la cultura para con ello transformarla.

Este último principio, no sólo de la teoría crítica sino de los 24 en que hemos sintetizado la teoría signeana, es otro en el que encontramos muestras en todos los grupos revisados. Fueron muchísimas las evidencias encontradas; de ellas extrajimos 103 de las cuales presentaremos en este análisis 19.

En uno de los apartados del segundo capítulo de este trabajo tuvimos la oportunidad de detenernos en la postura de SIGNOS ante este principio que ha dirigido su labor desde sus orígenes. Aunque desde entonces el equipo de maestros tenía claro que buscaba construir una escuela en la cual el proceso adolescente tuviera cabida, fue en el andar que se comprendió y consolidó; del deseo a las ideas y de éstas a las acciones concretas.

Nuestra escuela, SIGNOS, inició hace 15 años como una respuesta educativa para adolescentes, y siguen siendo los adolescentes el centro de nuestro interés educativo. Surgió como un proyecto para secundaria, abriéndose dos años después el del bachillerato para así cubrir la etapa adolescente (2004 RS20).

No deja de aparecer este principio en los escritos que escribían la teoría de una práctica que resignificaba mucho de lo que se ha entendido por educación, en el caso de SIGNOS, de adolescentes. Hagamos un recorrido por la historia de SIGNOS acompañados por sus maestros.⁷⁴ Dejémosle la palabra para poder comprender de qué manera construyeron este principio y cómo desde el mismo se abrió la posibilidad de la práctica.

Propiciar un ambiente en el cual se ofrezca la oportunidad de transformar la realidad. Esto llevaría al alumno a proponer, sugerir, crear estrategias de acción, planear... con lo que respecta a todo aquello que le inquieta o lo tiene insatisfecho con respecto a la situación escolar. Por otro lado, irá aprendiendo a proteger, cuidar y mantener vivo todo aquello que le satisface y considera valioso (1995 RS15).

Cuando existan estos espacios en la escuela, entonces el joven podrá desde ahí decir su palabra a la sociedad. Si nos preguntamos hoy en día qué

⁷³ CM: Al trabajar sobre este principio el diálogo giró alrededor de un tema que ha ocupado a SIGNOS en los últimos años: el no 'vacunar' a los alumnos con la crítica. Si no se buscan bien las formas, comenta Paulina Ascencio, "se logra un efecto contrario a lo que busca la crítica". Mónica González añade: "Es mejor que ellos sean los que desenmascaren". Que la escuela ponga los medios y que sean ellos los que lleguen a las conclusiones.

⁷⁴ Éste recorrido se percibe mejor si se leen todos los fragmentos extraídos. Aquí sólo hemos presentado cuatro.

espacios de interés les ofrecemos los adultos a los jóvenes, los más honestos se sentirán avergonzados: grandes plazas y supermercados, enormes estadios, bares de todos los tipos... ¿O no somos los adultos quienes construimos estos espacios? [...] Es muy difícil que un joven drogado cuestione la sociedad donde vive, mucho más difícil aún que pueda tener su palabra un lugar en ella (1999 RS16).

Los maestros convierten sus observaciones, diálogos y reflexiones en teoría orientadora de la práctica, cosa que siguen valorando sobremanera.

Valoro que reconocemos y trabajamos porque los adolescentes puedan ejercer su función social en una sociedad donde se marginan (2009 EM1).

Lo que más he llegado a valorar en el tiempo que llevo aquí es el importante valor o peso que tienen los alumnos sobre la conformación de la escuela, de sus normas, de sus proyectos y hasta de sus contenidos. Me ha sorprendido la forma que logran interactuar con los maestros y cómo en conjunto se toman las decisiones. A esto le doy mucha importancia ya que en una escuela 'tradicional' difícilmente sería de esta manera (2009 EM2).

Sorprende que algo que se pudiera vivir de manera tan espontánea y fluida tenga que ser mencionado una y otra vez. Valorar la palabra de un ser humano es esencial en las relaciones humanas. ¿Tan lejos está de ser escuchada la palabra del joven? Son crudos, incisivos, remiten a la propia adolescencia que ha quedado enterrada con sus quejas y sus ideales; enterrada por tantos ropajes y tanto aparentar. Escuchar la palabra del adolescente es escuchar, también, cómo nos perciben y cómo describen la sociedad que hemos construido y avalado.

Me da náuseas, siento que tengo una enfermedad: 'humanitis aguda' -podría ser- todo por ir pensando, pensando en pensar, en no actuar como entes, todo porque todo el mundo está muy 'ocupado' con sus propios asuntos, con la política, las leyes, la escuela, o simplemente están muy ocupados tratando de estar realmente ocupados en algo. Pues todo se trata de eso, de actuar como una falsa imagen de falsedad, pues uno no puede aparentar que es lo que no es, pero puede aparentar que no lo es (2007 RS38).

La sociedad crece, se desmorona, la tecnología invade el alma. Lo veo desde aquí, desde mi tumba sin sarcófago, desde mi eterna culminación los veo a todos, pequeños soldaditos en plena dictadura, ¡son libres! grita una voz anónima (2006 RS33).

¿Qué más detectan? ¿Qué olfatean al iniciar su caminar por una sociedad de la que en poco tiempo se tendrán que encargar?

Cada día estamos más acostumbrados a ver la pobreza como una nota roja en el periódico o verla como un espectáculo en la televisión; conocemos sus formas, sabemos dónde viven y en qué trabajan. Los pobres trabajan para nosotros y a la vez los aislamos, pero ¿qué sabemos de sus vidas y sus pensamientos más profundos? (2004 RS28).

[...] nos lleva a cuestionarnos sobre nuestra naturaleza y nuestra posición como seres humanos en una sociedad que ha sido constantemente engañada

y manipulada por ideales falsos y banales. [...] El consumo nos consume. Somos libres para consumir lo que queramos, en ese momento es cuando perdemos la libertad (2007 RS40).

Tal vez por eso da tanto miedo envejecer, por lo que hemos hecho con los viejos, por abandonarlos, por menospreciar su belleza, su sabiduría, su paciencia, su sombra. Tal vez por eso insistimos tanto en permanecer tersos y firmes, cuando la tersura, la firmeza y la belleza que realmente duran es la que llevamos dentro, allá dentro donde el tiempo se convierte en aliado (2004 RS26).

Si los jóvenes son capaces de hacer estas reflexiones, de hacerse estas preguntas, ¿por qué la sociedad insiste en cerrarles los espacios para la reflexión común, el diálogo y los acuerdos?

SIGNOS ha querido abrir esos espacios para los adolescentes; para que conozcan sobre aquello que les inquieta y para que pongan al servicio de su comunidad el ejercicio de su pensamiento cargado de corazón.

Aquí en SIGNOS queremos seguir apostándole al valor que tiene escuchar al adolescente; escucharlo más allá de los reclamos, los retos, las fachas y el *rock*. Hemos visto cómo una escuela se puede entonces convertir en un espacio en el cual el adolescente se puede insertar de manera activa y participativa, no solamente 'padeciendo' de aquello que los adultos hemos dispuesto para ellos (2004 RS22).

Para poder manifestar lo que nos está costando trabajo, lo que nos gusta y nos disgusta del colegio, buscar soluciones, etc. los miércoles nos reunimos un grupo de chavos con un coordinador que es quien nos echa la mano en los problemas que tenemos (1994 RS5).

El objetivo de las reuniones semanales es el de ofrecer a los alumnos de SIGNOS un espacio en el cual ellos puedan participar en la organización de la escuela. En este momento [...] podrán presentar a su coordinador sugerencias, críticas (siempre con respeto), ideas, acerca de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. Es en estos grupos el lugar en el cual los alumnos aprenden a ser críticos (1995 RS12).

Muchos alumnos lo valoran. Valoran el contar, durante esta etapa en donde son tan sensibles, con un espacio al cual pertenecen y en el cual pueden expresar sus opiniones y sus preguntas.

Valoro la oportunidad que tengo de estar en una escuela como ésta y es por eso que no me gustaría perderla. SIGNOS es para mí, en cierto modo, un lugar que no encuentro en la sociedad, ese espacio que tanto necesitas y que se te niega, es una segunda casa (1998 RI2).

Yo creo que SIGNOS es una escuela especial, por sus métodos de enseñanza, porque en SIGNOS te escuchan, tu voz cuenta (cosa que en otras escuelas no ocurre) (2008 RI15).

Me gusta tener por primera vez voz y voto en mi escuela y que nos tomen en cuenta. Nos sirve para comprender e involucrarnos en los procesos y sensibilizarme ante las cosas que suceden o sucederán (2008 RI16).

Los exalumnos no olvidan los espacios en los cuales participaron, aquellos en donde su palabra fue compartida y escuchada.

En SIGNOS sentí que el proyecto estaba delineado ante los alumnos. Esto no es nada extraordinario; no concibo un proyecto educativo *ad hoc* o por lo menos yo no estaría interesado en participar en él. Los alumnos podíamos o bien ser partícipes y propositivos, o bien permanecer ajenos y desapegados. Nunca sentí no ser escuchado y eso es un distintivo positivo de SIGNOS (2009 EE8).

Fueron muchas las cosas en las que por fin me sentí escuchada y que mi opinión no hacía eco sino que realmente era tomada en cuenta, en cuestiones académicas, las guías, las clases, los maestros, los jueves sociales, las cooperativas (2009 EE1).

Aprendí que se vale opinar, cuestionar, proponer, criticar de forma constructiva, siempre que se haga con respeto y escuchando a los demás (2009 EE5).

El alumno que quiere participa, incide, con respeto como dicen una y otra vez. En ocasiones su participación se da a través de un diálogo personal, en otras es una evaluación, una reinscripción, una encuesta, algún trabajo... lo que resulta en vehículo de la palabra del alumno. Existen también momentos en que la discusión es grupal. Los maestros trabajan sobre las aportaciones de los alumnos, ya sea en reuniones de maestros o directamente con ellos. Se intenta en lo posible dar respuesta, esto alcanzó a vislumbrar esta investigación.

Se antoja pensar que este último principio es el que permite que todos los demás -en menor o mayor grado- puedan llevarse a la práctica en SIGNOS. Haría falta, sin embargo, otra investigación que profundizara más en la relación entre los principios y aquello que permite que la comunidad educativa, orientada por ellos, pueda encontrar espacios para vivirlos.

Los alumnos más sensibles reconocen que su palabra y su voz no pueden quedar atrapadas en SIGNOS. Sí, éste puede ser el lugar donde la pronuncian a veces por primera vez, este es el lugar en el cual la confrontan, la pulen y la detallan; éste también es el lugar en el cual la unen con otras voces para hacerla más fuerte. Pero deberán llevársela, y seguirla pronunciando más allá de las fronteras de SIGNOS.

Es difícil dejar SIGNOS porque es especial, pero no es único. Ahí reside nuestra tarea, crear más espacios como éste, en nuestro trabajo, en casa y con los amigos (2008 GB7).

Con éste hemos concluido el análisis de los principios que sintetizan la teoría en SIGNOS; además hemos tenido la oportunidad de escuchar la voz de muchos adolescentes durante este recorrido y con ella sus quejas, intereses, aspiraciones, pasiones y denuncias, entre tanto más. La investigación nos ha brindado la oportunidad de acercarnos al alma adolescente y de permitir con ello que la nuestra vibre de una manera especial pues cala en lo profundo. No deja de ser esto sumamente conmovedor y enriquecedor.

3.3 Los alumnos confrontan a SIGNOS

En el análisis que hemos hecho de los principios que orientan la práctica en esta escuela, formulamos preguntas a SIGNOS y también recomendaciones, apoyándonos en aquello que encontramos al revisar los documentos, además de las encuestas a exalumnos y maestros y la conversación con algunos de ellos. Nuestro objetivo era rastrear la forma cómo estos se traducían en práctica escolar.

A lo largo de este recorrido también encontramos quejas de los alumnos hechas directamente a SIGNOS; nos topamos con momentos en los cuales ellos ejercieron su crítica a la escuela. Mientras revisábamos los documentos también colectamos estas palabras y tomamos la decisión de escribir un apartado en el cual las quejas y las opiniones negativas sobre SIGNOS que llegaron a formular algunos alumnos en momentos de la historia de esta institución, quedaran registradas. Resultará valioso contar con una síntesis de las mismas.

Algo en lo que SIGNOS se estancó durante muchos años fue en no poder conciliar el que los alumnos concluyeran sus trabajos sin atrasarse demasiado. El caso es que en SIGNOS los alumnos tenían que concluir sus trabajos; no se admite el 'borrón y cuenta nueva', simulacro otra vez. No se trata de 'ya reprobé y vuelvo a empezar'. La idea es: los trabajos se concluyen. SIGNOS incluyó formas en sus evaluaciones pero no eran suficientes; imposible que todos los alumnos estuvieran al corriente. Los que se atrasaban sentían un gran peso y con ello se diluía la posibilidad de disfrutar del trabajo.

Lo único que me desagrada del sistema de SIGNOS es que evaluación con evaluación no comienzas de cero, sino que tienes que continuar lo atrasado (2006 RI6).

Aunque lo malo fue que no me organicé para trabajar y llevé carga de guías estos tres años (1995 GS1).

[...] ya quería algo diferente y no tener la misma presión cada mes por entregar todo (2000 GS7).

SIGNOS ha trabajado en esto gracias en gran medida a las observaciones de los alumnos. Logró ser lo suficientemente creativo para conciliar la conclusión de los trabajos con que los alumnos no se atrasaran tanto. Sin embargo, SIGNOS reconoce este error, sobre todo el que haya durado tanto tiempo esta situación sin ofrecer una respuesta.

Parte del atraso en la entrega de trabajos se debía a que algunos alumnos se salían de la escuela durante algunos períodos. SIGNOS sólo pedía que ellos avisaran para que así se responsabilizaran. Con el tiempo los maestros se dieron cuenta que no podían darles esta oportunidad sin dialogarlo más, sin explicarles, 'soltándolos' poco a poco. Algunos lo resintieron bastante.

Lo que más me perjudicó es que te podías salir las veces que quisieras y por cierto nos fuimos al zoológico y me perjudicó bastante (1998 GS5).

Algo que realmente fue difícil fue aprender a controlarme contra el exceso de salidas, sobre todo en 2º que fue cuando más me excedí (2000 GS23).

Se salen de la escuela por salirse, por confrontar, por irse con los amigos que ahora han ocupado el centro de su interés. Sin embargo, no en todos los casos logran los alumnos establecer los lazos necesarios con sus pares. Aunque consideramos que SIGNOS es una escuela con ambiente propicio para las relaciones, algunos alumnos no logran socializar y esto causa en ellos dolor y sufrimiento.

Me duele y hubiera querido poder entablar más lazos de amistad con mis compañeros, de esa manera hubiera disfrutado más de SIGNOS (1997 GS4).

Aquí hay mucho aún de superficial, si no sales en fotos, te vistes bien y cosas así, muchos te ignoran por ser diferente, pero honestamente no me importa lo que piensen de mí, pero son tan superficiales que sí les importa lo que yo pienso de ellos (2009 GS21).

Para quien no lo entendió, digamos que socialmente estoy muy mal. En parte mi culpa y personalidad y en parte por la actitud de los demás. Creo que es más que nada por mi culpa. He ahí una de mis dificultades. Quien lea esto seguramente dice, '¿por qué no te cambias de escuela?' Pues digamos que me iría mucho peor en otro lugar y no quiero desperdiciar una escuela tan única (2002 GS13).

No suele suceder mucho, pero sucede. SIGNOS no ha atendido lo suficiente a esos pocos que quedan marginados, alumnos que suelen ser muy sensibles, que no logran hacer amistades o integrarse a su grupo. No puede conformarse la escuela y decir: 'no se puede con todos'. Tendrá que llegar el momento en que se dialogue esta situación entre los maestros y alumnos de manera más reflexiva y crítica y lleguen a un acuerdo.

Existe una constante en SIGNOS que en algún momento -casi siempre sucede en 3º de secundaria y 1º de bachillerato- algunos alumnos dicen que 'SIGNOS ya cambió', 'SIGNOS ya no es el mismo'. Con el tiempo los maestros se dieron cuenta que esto tenía que ver, en menor o mayor grado, con el cambio de ellos, con el hecho de que ellos ya no eran los mismos pues el proceso adolescente los había alejado de su niñez y de tanto más. Sin embargo, algo difícil de lograr cuando uno analiza y reflexiona sobre un hecho es el de ir más allá de la 'verdad', porque en muchas ocasiones debajo de la famosa verdad podemos ocultar otras verdades.⁷⁵ Escuchemos entonces a algunos alumnos cuando hablan del cambio en SIGNOS y detengámonos en sus palabras para ir más allá, para comprender más allá de la relación que los maestros han encontrado entre esta queja y el cambio propio de la adolescencia, aquello que SIGNOS debe de atender.

A lo que me cuentan, SIGNOS ya no es como antes y el tipo de pensamiento es un poco más hostil hacia los demás y eso no me gusta nada (2002 GB10).

Creo (espero quiero equivocarme) que hoy SIGNOS ya no es lo que antes era. Cambió muchísimo, como todo tiene que cambiar, pero aún así muchas

⁷⁵ El psicoanálisis le ha dado el nombre de *racionalización* a este mecanismo de defensa.

cosas que para mí eran importantísimas de SIGNOS han dejado de tener el valor que antes tenían (2004 RI21).

Aprovecho este espacio para decir que el SIGNOS que conocí en un principio se está extinguiendo (2008 RI2).

Queda como tarea para SIGNOS, separar lo real de lo que la misma realidad oculta y detenerse valientemente ante lo que sea necesario transformar.

Hay alumnos que dicen -esto no sucede con frecuencia- que el sistema de SIGNOS no es para ellos. En sus orígenes SIGNOS pensaba que el sistema que estaba gestando era para todos. Ahora reconoce que es necesaria la coincidencia básica con los padres a favor de un trabajo en común con sus hijos y también sabe que un alumno que no haya introyectado un cierto nivel de responsabilidad, de trabajar por sí mismo y no por imposición, puede encontrar el sistema amenazante. Dos alumnos lo expresan de esta manera:

Yo no quiero estar porque no me gusta cómo se trabaja, por los maestros, no so tan estrictos y no me presionan y la presión es buena, porque no nos dejan tarea real, sólo hacer lo que nos falte de las guías y a mí se me antoja más unas pequeñas tareas (2008 RI8).

Para mí SIGNOS es un sistema diferente al que no he conseguido adaptarme por completo. Debido a ello mi experiencia no fue muy buena, ya que me gané mi 'famita' (2008 GS16).

No sabemos si será posible algún día que en SIGNOS quepa cualquier adolescente. La realidad no ha sido ésta y aunque la consideramos una escuela que trabaja para la inclusión, falta mucho aún por hacer.

SIGNOS les ofrece espacios en los cuales expresar estas críticas. Muchos los aprovechan y expresan las deficiencias que observan en SIGNOS, otros inclusive aportan sugerencias.

Lo malo de SIGNOS es que no te enseñan bien matemáticas y el inglés (1995 GS3).

Lo único que no me gusta es que casi no le dan importancia al deporte, y también veo que esta escuela no estaría preparada para un sismo o incendio; también el inglés está mal aquí (2008 RI9).

Lo que más me gusta es la libertad que ahora casi no se presenta, entonces SIGNOS me empieza a decepcionar y hacerse una escuela con reglas igual que todas las demás sin tener esa unión en alumnos y maestros; pero todavía no encuentro una escuela donde encajaría mejor (2009 RI22).

Aunque encontramos tantas evidencias que nos hicieron comprender la calidad de los maestros de SIGNOS cuando analizamos el principio 10 (el maestro como *yo auxiliar*), en la revisión de documentos también encontramos críticas y deficiencias.

Las personas de SIGNOS me encantan, me gusta mucho el ambiente, pero la única cosa que no me gusta tanto es que de algunos maestros es más lo que

dicen de lo que hacen. Dicen que la escuela es muy, que de todos iguales, pero pues no tantos opinan así (2008 RI10).

[...] a veces se pueden discutir diferentes puntos de vista sin que se sientan ofendidos, aunque a veces simplemente no se puede contradecirlos por su orgullo o algo (2009 GS20).

Estas dos encontramos pero no por pocas dejan de ser dignas de reflexión para SIGNOS.

Dejamos para el final las críticas que consideramos más fuertes, aquellas que bien le vendría a SIGNOS trabajar, sentarse en serio a reflexionar y volverlas a dialogar con los alumnos. Algunas han resultado dolorosas para los maestros de SIGNOS pero no por eso deben de ser guardadas en un cajón.

Quizá lo que no me gusta de SIGNOS es que sea un mundo tan cerrado, en su afán de ser especial cae en la desventaja de ser exclusivo. Falta dar un paso más en cuanto a eso y falta dar otro paso en iniciativa, no sólo en pensarlo, también en hacerlo. El romper con la apatía que parece regir en todo el mundo. SIGNOS tiene que trabajar en eso, en promoverlo, promover el movimiento en los alumnos (2004 RI3).

SIGNOS ha sido para mí como una madre y esto tiene sus lados positivos y negativos, ha sido un lugar donde siempre me he sentido a gusto, pero donde siempre me he sentido atrapada... esto es algo que mal que bien me ha hecho crecer de cierta manera y buscar por mí misma las cosas que me interesan (2004 RI4).

Lo que sí creo necesario es que SIGNOS debería abrir este espacio tan 'hermoso' a personas con diferentes capacidades (con capacidades especiales) (2009 RI24).

Sin embargo, aunque la considero una buena escuela, no encontré lo que quería al grado que esperaba. La escuela no me ayudó a desarrollarme en la medida en que lo hubiera deseado, hubo ocasiones en que los maestros consideraron que era mejor que no me expresara ni opinara tanto, y aunque conocí muchas personas interesantes, la gente de aquí es como la de todos lados, en fin, las utopías no dejan de ser fantasías (2000 GB1).

SIGNOS tendrá que encontrar las respuestas; alumnos y maestros en diálogo para conocer porqué SIGNOS a veces no puede...⁷⁶

No puede a veces vivir como implica el reconocimiento de nuestro origen común con las demás especies porque una y otra vez la supuesta superioridad del ser humano barre con esta toma de conciencia. A veces SIGNOS no acude a la historia para solucionar los problemas que se le presentan o para tomar decisiones más adecuadas porque toma el camino fácil del pragmatismo, porque reduce el momento presente a toda la realidad, porque la corriente empuja para ese lado. Con frecuencia no sabe facilitar de manera más profunda la filiación con las demás especies porque

⁷⁶ Las ideas que presentamos en los siguientes párrafos, son una síntesis de algunos de los documentos que observamos en la revisión de las *carpetas anuales* (1990-2003) de SIGNOS.

no puede comprometerse lo suficiente con lo que implica esta realidad. A menudo no logra comprender cómo ser responsable en su relación con los ecosistemas y las demás especies, cae en las respuestas rápidas que lavan la conciencia y permiten que la angustia cese por un rato. Sucede de repente que las tradiciones se quedan en los muchos libros que hay en la escuela porque no es sencillo vivirlas en un mundo compulsivo, porque requiere de mucha tolerancia a la frustración aprender las formas para integrarlas de manera adecuada en la escuela. Y surge de repente que los maestros no saben cómo acompañar a los alumnos en su tránsito de la familia a la cultura ya sea porque los siguen tratando como niños o porque les exigen actitudes adultas que aún no han logrado construir.

No sabe en ocasiones cómo habérselas con tanto inconsciente porque de por sí los maestros no conocen suficientemente el suyo, cómo entonces entender que ese coraje con el alumno, esa reacción repentina ante ellos y tantas otras conductas más tienen que ver con el encuentro de dos inconscientes que con cualquiera de sus racionalizaciones. Le resulta a SIGNOS muy difícil caminar de la mano con tanta pulsión, porque reactiva en los maestros las propias y lo más fácil es taparlas, ignorarlas o reprimirlas; muy difícil ha sido en tantas ocasiones detenerse a comprenderlas. Muchas veces no puede tomar en cuenta la ambivalencia para entender a los alumnos ni para entenderse; la salida fácil de *sí* o *no* siempre está a la mano. Y vivir el *yo-nosotros* a veces le parece a SIGNOS un imposible; los maestros proyectan unos sobre otros la incapacidad, el individualismo les gana en una actividad y en otra. A veces la reestructuración de la personalidad que viven tantos adolescentes le cansa y le agobia a SIGNOS y con presteza impone el orden sin reflexionarlo y la disciplina sin explicar que es necesaria en ciertos momentos; tanto caos le cansa en muchas ocasiones. Aún más se le dificulta abrirse al inconsciente cultural que necesita del ejercicio del *yo-nosotros*.

No entiende SIGNOS lo suficiente que el conocimiento es una necesidad, que sólo es necesario limpiar el camino, que no se impone, ni se predica. En ocasiones la retórica de los maestros olvida que el conocimiento no puede trasvasarse, que los alumnos deben ser los principales protagonistas en su adquisición. No se trata sólo de que participen sino que se interesen por lo que aprenden; esto es difícil a veces porque el mismo maestro no ha logrado interesarse en lo que les va a invitar a conocer. Cómo ha postergado SIGNOS seguir aprendiendo sobre el carácter secuencial del conocimiento, parece que si lo hiciera saldría a la luz su ignorancia, ¿pero qué tendría esto de negativo? Una ocasión más para reconocer la propia ignorancia y transformarla en acicate para el conocimiento. Y en las reuniones de maestros, en tantas frases, cómo se le olvida a SIGNOS que el desarrollo intelectual y afectivo es lo importante y no las calificaciones, no aquello que el maestro dice que un alumno debe aprender. Falta más construcción conjunta de conocimiento, entre todos, y no dejar que éste lo construyan sólo unos cuantos; más allá aún, invitar a los alumnos a hacerlo como en algunas ocasiones lo ha hecho, pero pocas aún.

No puede tan a menudo vivir la toma de conciencia de la ilusión que es el individuo y por ello en gran medida surge la rivalidad y con ella la competencia. Aunque busca la diversidad, se ha tardado mucho en esto, ha sido difícil para SIGNOS incluir a tantos diferentes que viven en su

comunidad; porque la diferencia asusta y SIGNOS se acobarda al pensar en lo que puedan pensar los demás... a veces no puede ser tan autónomo ni valiente. Y el proyecto pedagógico sigue siendo ajeno para algunos maestros de SIGNOS, cuesta trabajo conocerlo porque hacerlo es comprometerse más, y comprometerse más es amenazante para la tranquilidad de la vida individual o de la pequeña familia burguesa; la base teórica que SIGNOS necesita queda por esto debilitada. En ocasiones SIGNOS resbala hacia el trabajo enajenado, la corriente lo impulsa a tratar sin el respeto debido un trabajo del alumno, a no reconocer o valorar lo suficiente el trabajo de algún compañero. Resulta arduo en la mayoría de las situaciones desenmascarar al sistema, en serio, de manera valiente y comprometida. Y la palabra del adolescente, tan valorada en SIGNOS con frecuencia se disipa antes de ser escuchada.

Sin embargo, esta investigación ha mostrado, como algunos ya lo suponían, que SIGNOS cuenta hoy en día con los suficientes ideales, experiencias y caminos abiertos como para no perderse ni venderse por completo. Los maestros no dejan de reflexionar y actuar sobre ello.⁷⁷

3.4 Los principios de la educación ambiental para la escuela

Los referentes teóricos, la jornada de trabajo, la descripción de cada uno de los principios del proyecto pedagógico de SIGNOS, aquello con lo que SIGNOS se ha confrontado, nos han permitido construir nuestra percepción de esta escuela. Ahora conoceremos la forma cómo SIGNOS se encuentra en relación a la educación ambiental (EA) y lo que este encuentro ha significado para la escuela.

Para conocer la posibilidad de diálogo que pudiera llegar a tener una escuela con la EA, consideramos necesario deducir algunos principios orientadores desde la teoría de la EA para la escuela. El haber hecho esta incursión en la teoría nos ha permitido -aunado a nuestro trabajo en la escuela- formular estos principios. No son definitivos, ni pretenden ser los únicos ni los más importantes necesariamente; son los que hasta el momento consideramos pueden orientarnos para incluir de una manera satisfactoria a la EA en escuelas (secundaria y bachillerato) y, desde este trabajo en común (EA-escuela) y llevar a cabo el diálogo, uno que pueda ser enriquecedor para ambos campos.

Para hacerlo hicimos una revisión bibliográfica, buscando entre los teóricos -casi todos latinoamericanos- las señales necesarias para redactar estos principios y concretizarlos en la labor escolar. No quisimos, tampoco, hacer uso para este trabajo de los discursos internacionales, atendiendo lo señalado por González Gaudiano (2000, p.29) en cuanto a propuestas alternativas que se han desarrollado al margen de los discursos

⁷⁷ El 26 de abril de 2010 realizamos una entrevista al Dr. Rafael Sandoval, maestro de SIGNOS y conocedor agudo de la teoría crítica. Le pedimos su punto de vista sobre las contradicciones fundamentales que se viven en SIGNOS. Después de responder con cierta amplitud, las sintetizó en cuatro: 1) No hay suficiente apropiación en la práctica del manejo teórico que tenemos los maestros. 2) La carencia que significa que los maestros no tengamos la formación específica en el asunto de la transdisciplinariedad. 3) La necesidad de los maestros de hacernos de la actitud crítica. Conocemos sólo si cuestionamos el conocimiento heredado (teoría) y tenemos una disposición a crear lo que no existe: una escuela diferente. 4) La mentalidad burguesa, la contradicción que implica negar la identidad que tengo de todo lo que es la cultura dominante.

internacionales, las cuales se han vinculado con la pedagogía crítica surgida desde América Latina. En ellas encontramos

una perspectiva distinta de construcción del campo más allá de las reuniones cumbre y al margen de los documentos suscritos, donde se destacan precisamente estas propuestas alternativas que le confieren un perfil particular en nuestra región al campo de la educación ambiental que no se detecta en ninguna parte.

Con todo, sí revisamos el documento *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global*, elaborado en el foro Paralelo de la Sociedad Civil que se llevó a cabo en Río de Janeiro en 1992 a la par de la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD). Lo que consideramos de interés de este texto y queremos resaltar aquí para la escuela, es que en él se considera a la EA vinculada con la transformación social y a la educación como un acto político. En el mismo se presentan 16 principios de educación para sociedades sustentables y responsabilidad global; éstos parten de la EA, es decir, señalan lo que 'debe ser' la EA.⁷⁸

Los principios que hemos propuesto, sin embargo, muestran las reflexiones y las posibles acciones que pudieran surgir *desde* la escuela y cómo a partir de ellas la escuela puede ser 'ambientalizada', es decir, lograr que la educación que se lleve a cabo en ella sea una *ambiental*. En otras palabras, ¿qué debe hacer la escuela para lograrlo? Es por esto que los principios inician con el término *la escuela*, y después de éste un verbo que señala el tipo de acción que sugerimos que se ejercite. Puesto que la experiencia y la bibliografía revisada para esta investigación nos ha mostrado la dificultad que existe en las escuelas de llevar a cabo las propuestas de la EA más allá de lo superficial y simplista, hemos elegido con cuidado las acciones propuestas: trabajar, promover, propiciar, reconocer, construir, entre otras más.

Conformamos los principios desde cuatro ejes; cada uno de ellos señala una necesidad que urge atender para responder a la problemática planetaria que vivimos; sobre todo, lo que urge atender *desde* la escuela. Los que corresponden al eje 1 se refieren a las reflexiones y acciones concretas que se pueden realizar en una escuela para la transformación del modelo civilizatorio, es decir, la transformación de éste en la escuela. El eje 2 aborda temas que apuntan a la necesidad que tiene la escuela de resignificar -no sólo en las materias sino en todo tipo de actividad- la relación ser humano-naturaleza; sin ella la transformación social es imposible. Los temas abordados en el eje 3 tienen que ver con las relaciones sociales; situado el ser humano en una postura biocéntrica, revisar sus relaciones resulta necesario. Se buscará que las relaciones frías y cosificadas sean sustituidas por relaciones significativas, por vínculos entre las personas que conforman la comunidad escolar. Con esto trabajado la teoría y la práctica pedagógicas quedarán revolucionadas. Los temas abordados en el eje 4 reflexionan en las formas en que lo ambiental llegue a los diversos espacios

⁷⁸ De los 16 principios, 15 inician con el término 'la educación ambiental'; de estos 15, 12 inician así: *La educación ambiental debe...*

de la escuela. Cada eje presenta seis principios que responden de alguna manera a la necesidad expuesta.

Seguiremos un orden en la redacción de los mismos en la mayoría de los casos. Primero, expondremos el principio para después pasar a una breve explicación del mismo desde la EA. Escuchada la palabra de ésta, la relacionaremos después con algunos aspectos de la vida escolar; sólo serán algunas muestras pues deberán seguirse trabajando.⁷⁹ En el cuadro 4 se presentan los ejes con los 24 principios. Queremos insistir en que no pretenden ser los definitivos ni los únicos. Tendrán que ser revisados en estudios posteriores por teóricos de la EA y, sobre todo, por educadores que se han transformado en educadores ambientales al haberlos trabajado en común y puesto en práctica en la escuela.

Principio 1: La escuela trabajará en la transformación de su organización y estructura para con ello abonar a la construcción del nuevo modelo de desarrollo cuya urgencia la crisis ambiental ha sacado a la luz.

La problemática ambiental de la que ha sido testigo la humanidad en las últimas décadas proclama el límite del proyecto de la civilización occidental y su modelo de desarrollo basado en una visión economicista del mundo. Anuncia, pues, la crisis profunda del capitalismo que ha medido su avance solamente a través de “indicadores cuantitativos y de crecimiento económico” (Sauvé *et al.* 2008, p.41).

Se impone por esto la necesidad de develar las contradicciones que han hecho insostenible este modelo civilizatorio. Gutiérrez Rosete (1999, p.58) menciona que son tres los fenómenos que sobresalen en las contradicciones que manifiesta la expansión del modelo capitalista: “El incremento de la marginación y la pobreza. La crisis de la condición humana (o de la existencia), y la crisis ecológica el planeta”.

No se trata de . La solución apunta hacia una dirección: la deconstrucción del modelo de desarrollo vigente en todos los rincones de la vida. ¿Cómo transformar el modelo civilizatorio desde la situación escolar? Es una gran pregunta que requiere de tiempo y mucha reflexión y trabajo en común para ser respondida satisfactoriamente. La manera cómo se resuelva esto en la escuela dependerá de la forma como se piensen los problemas, qué dimensiones de la misma crisis se prioricen y sobre todo, de las aspiraciones de la escuela que en el mejor de los casos, estarán contenidas en un proyecto pedagógico orientador de la práctica.

Para establecer algunos de los parámetros que requeriría esta transformación, seguiremos la línea de ideas de Paolo Bifani (2007:1997) quien sostiene que el desarrollo sólo lo será realmente en el grado en que aumente cuantitativa pero sobre todo cualitativamente el bienestar de todos y el respeto a los ecosistemas y las formas de vida que ellos sustentan. Según indica este teórico de la EA, el desarrollo será *total*. Esto implica para las escuelas trabajar sobre todas las dimensiones de la vida y situar a la económica en un lugar en donde el equilibrio no se rompa.

⁷⁹ La falta de tiempo y espacio en este trabajo no nos permiten profundizar en cada uno de los principios todo lo que quisiéramos. Lo que hicimos fue elegir algunas citas de teóricos de la educación ambiental y contextualizarlas en lo posible en el campo de la escuela. Queda pendiente retomar estos principios para trabajarlos a mayor profundidad.

EJE 1	Transformación radical del modelo civilizatorio
1	La escuela <i>trabajar</i> á en la transformación de su organización y estructura para con ello abonar a la construcción del nuevo modelo de desarrollo cuya urgencia la crisis ambiental ha sacado a la luz.
2	La escuela <i>propiciará</i> valores y estilos de vida propios de la dimensión ambiental (solidaridad, respeto a la diversidad, cooperación, equidad, dignidad, amor) y cuestionará a aquellos que hegemonizan el mundo social; revisará, para ello, las formas a través de las cuales estos valores se cuelean en el quehacer cotidiano escolar.
3	La escuela promoverá la visión integral para percibir y relacionarse con el mundo y se apartará críticamente de la visión reduccionista que sólo hace uso de la racionalidad económica que prescinde de la historia, de la crítica y del contexto para comprender la realidad.
4	La escuela <i>favorecerá</i> el trabajo colectivo , no sólo entre sus alumnos, sino a todos los niveles de la organización escolar para conocer así que la fuerza de la comunidad es lo que disipará el individualismo exacerbado producto del capitalismo.
5	La escuela será lo suficientemente crítica ante los discursos internacionales sobre temas y problemáticas ambientales, para detectar cuándo éstos se ponen al servicio del modelo de desarrollo imperante.
6	La escuela <i>educará</i> a favor del pensamiento complejo para desde el mismo acercarse a la comprensión de la complejidad ambiental; con ello resultará una reforma del pensamiento que producirá un tipo de conocimiento relacional.
EJE 2	Resignificación de las relación ser humano - naturaleza
7	La escuela <i>enriquecerá</i> su concepto de medio ambiente que por lo común queda reducido al ámbito de lo ecológico y a un recurso de la economía; al hacerlo quedarán incluidas, también, las dimensiones de lo social, lo cultural y lo político.
8	La escuela <i>resignificará</i> la relación ser humano – naturaleza y propiciará, no sólo en los contenidos curriculares sino en todas sus acciones, el viraje de la cosmovisión antropocéntrica a la biocéntrica.
9	La escuela <i>reconocerá</i> su nivel de responsabilidad sobre el uso inadecuado de los ecosistemas y a partir de ello <i>construirá</i> formas para responder al daño causado de manera sistemática y comprometida.
10	La escuela <i>construirá</i> las bases para el aprendizaje en común de una nueva forma de entender y vivir el consumo ; <i>caminará</i> con ello hacia la deconstrucción del consumismo como ideología.
11	La escuela <i>reconsiderará</i> su postura ante la problemática ambiental ; más que proyectar angustias y mostrar catástrofes, <i>construirá</i> en colectivo caminos, sentidos y significados que propicien la percepción del ambiente como posibilidad abierta más que como problema y desemboquen en respuestas responsables y comprometidas.
12	La escuela <i>se abrirá</i> a la historia ambiental y buscará la integración de la historia fragmentada por los conquistadores, asumiendo el desafío que implica el mestizaje y resignificando las tradiciones, identidades y saberes ambientales para con ello abrir nuevos

	caminos en el fluir propio de la historia.
EJE 3	Reerotización de las relaciones
13	La escuela <i>trabajar</i> á a favor de la urgente necesidad que tiene el ser humano de recuperar la sensibilidad y el goce para con ello humanizar sus relaciones.
14	La escuela rescatará esas fuerzas que los actuales estilos de vida han hecho a un lado: la pasión, la esperanza y la utopía . Sin ellas la transformación civilizatoria necesaria no sería posible.
15	La escuela <i>iniciará</i> , desde el interior, la reestructuración de sus relaciones sociales bajo los principios de la empatía, la solidaridad y la cooperación y con ello revisará críticamente los fines que orientan estas relaciones.
16	La escuela <i>dedicará tiempo</i> a restaurar el vínculo que la mercantilización y la cosificación han sustituido en las relaciones entre los seres humanos y demás formas de vida.
17	La escuela <i>incluirá</i> en sus múltiples actividades al arte y sus manifestaciones; lo tomará de la mano para que la guíe hacia la construcción de la ética; éste será su cómplice en la recuperación del eros.
18	La escuela <i>alimentará</i> de manera cotidiana la construcción común de una ética ambiental , una que se oponga al consumismo, que incluya en su mirada a todas las formas de vida, que produzca iniciativas solidarias y de responsabilidad compartida.
EJE 4	Reformulación de la teoría y la práctica pedagógicas
19	La escuela <i>reformulará</i> su concepto de educación y reconocerá que éste es mucho más complejo que el de aprendizaje; desde ahí estará capacitada para atender la profunda crisis en la que se encuentre inmersa la civilización.
20	La escuela <i>incluirá</i> en su quehacer la dimensión política y promoverá la política de lo cotidiano; <i>abonará</i> con ello -a partir de la misma y con los demás- a la construcción de una ciudadanía ambiental.
21	La escuela <i>educará</i> desde el saber ambiental y <i>validará</i> con ello la pluralidad y el diálogo de cosmovisiones incluyendo a las menos legitimadas.
22	La escuela <i>cuestionará</i> el concepto dominante de ciencia y revisará los contenidos curriculares enfocados hacia el mismo; caminará hacia un nuevo concepto que considere a la ciencia una vía hacia la emancipación.
23	La escuela <i>impulsará</i> una revisión crítica de las nuevas tecnologías , en especial de las tecnologías de la información y la comunicación, las que ponen en riesgo la estructura de lo social; con ello podrá ponerlas al servicio de la comunicación del saber, la solidaridad y la ética.
24	La escuela <i>caminará hacia</i> la construcción de una pedagogía ambiental que se construya desde el saber ambiental que problematiza los paradigmas legitimados y sabe habérselas con la incertidumbre.

Cuadro 4: Principios de la educación ambiental para la escuela.

Difícil hacerlo en estos tiempos en los que surgen con frecuencia las escuelas como negocios, es decir, los fines de la misma encaminados a la captación de 'clientes' y de recursos económicos. Significa también abrirse a dimensiones a las que la escuela, por lo general, se mantenía cerrada:

social (grupos locales, marginados, entre otros), ecológica (más allá de la materia), política y aspectos relevantes de la vida cultural.

Para señalar algunas características que consideramos debe de incluir este nuevo concepto de desarrollo, nos hemos apegado a algunos de los imperativos orientadores que Gutiérrez Rosete (1999, p.60) ha tomado de Joao Frank da Costa (aparecen en cursivas en el siguiente párrafo).

Este nuevo modelo de desarrollo que surgirá en las escuelas tendrá que ser *original* y *autogenerado*, es decir, más que imitar modelos, se generará desde su especificidad para dar respuesta a la propia comunidad educativa y la que le circunda en cuanto esto sea posible.⁸⁰ Lo logra al promover la autonomía que surge del esfuerzo propio de la escuela y las relaciones equitativas que establece con otros grupos sociales. Si logra ser *autodeterminado* conseguirá prevenir las dependencias excesivas, también en lo económico, pues buscará formas creativas de hacer frente a dicha dependencia. Una escuela vulnerable económicamente está a expensas de otras instancias y no podrá autodeterminarse pues serán ellas quienes determinen lo que ésta deberá de ser y hacer. Buscará ser *integrado*, lo que requiere de la escuela no perder de vista que todos los departamentos, niveles, puestos, cursos, estén relacionados entre sí; la escuela reconocerá de esta manera que cualquier decisión que tome en cualquiera de sus departamentos, afectará al resto de una u otra manera. La integración le proporcionará en gran medida la fuerza y solidez necesarias para lograr su autodeterminación. Este nuevo modelo de desarrollo por el cual luchará la escuela será *ambiental*, respetará por esto el entorno natural y cultural y no lo escindirá, sino que buscará a través de diálogo, reflexiones, grupos de estudio y programaciones, restablecer mediante una sutura construida en común, lo que la civilización occidental ha logrado tercamente separar. Será también *democrático* pues responderá a los intereses de la comunidad escolar en su conjunto y aquellas con las que ésta convive, orientándose hacia un orden social justo y equitativo. Esto implica, como se podrá deducir, que la escuela trabajará más allá de sus muros, que las fronteras que éstos marcan serán flexibles, capaces de integrar a la comunidad a medida que la escuela avance en la transformación del modelo de desarrollo que necesita este mundo. También será *innovador* en cuanto que no responderá sin reflexionar a los avances de la tecnología de la información y la comunicación, mucho menos los pondrá en un pedestal en la situación escolar. La organización escolar, más bien se basará en una visión realista de sus posibilidades y sus necesidades y generará con ello, también, una nueva forma de abordar el consumo en todo aquello que entra a la escuela.

Poco a poco, al atender el llamado de la EA acerca de la necesidad del cambio de modelo civilizatorio la escuela, al transformarse, abonará en la transformación de la cultura. Pues la cultura puede definirse también, como la suma de sus instituciones, de sus relaciones sociales, y ésta, como nos lo hace saber Ángel Maya (1996 p.18) “es una plataforma compleja que difícilmente puede ser entendida sin analizar la manera como las sociedades buscan estrategias adaptativas que les permitan mantener un cierto equilibrio con el medio externo”. Sólo el cambio de modelo de desarrollo nos permitirá ampliar la visión y comprender esta complejidad; tal vez entonces

⁸⁰ Es en este sentido en el que hemos hablado de *proyecto pedagógico* en este escrito.

los jóvenes que salgan de las escuelas y se sumen a este cambio, podrán responder a un mundo que clama por relaciones más humanas y amorosas.

2. La escuela propiciará valores y estilos de vida propios de la dimensión ambiental (solidaridad, respeto a la diversidad, cooperación, equidad, dignidad, amor) y cuestionará a aquellos que hegemonizan el mundo social; revisará, para ello, las formas a través de las cuales estos valores se cuelean en el quehacer cotidiano escolar.

El modelo de desarrollo capitalista, a través de sus discursos, su propaganda y sus medios de comunicación, ha convertido en hegemónicos a los valores del mundo, los ha dictado e impuesto desde las posiciones de poder. Desde ellas definen propósitos específicos para la consecución de sus fines que, a fin de cuentas, son aquellos que tienen que ver con la perpetuación del sistema que busca, a través del Mercado y el ejercicio del poder, las máximas ganancias para unos pocos, dejando con ello a grandes sectores de la población mundial en estado de pobreza o extrema pobreza.

Las instituciones que conforman en gran medida esta civilización reproducen estos valores sin ser del todo conscientes de que son valores impuestos, pues el modelo de desarrollo los necesita para hegemonizar ideas y conciencias, sólo así los individuos pueden obedecer sus dictados para seguirlos reproduciendo.

Entra aquí la EA a cuestionar y poner en tensión estos valores hegemónicos. Al exponer los valores que busca la necesaria transformación del modelo de desarrollo, saca a la luz las contradicciones entre ambos. Enrique Leff comenta que

las contradicciones entre la racionalidad ecológica y la racionalidad capitalista se dan a través de una confrontación de diferentes valores y potenciales, arraigados en esferas institucionales y en paradigmas de conocimiento, a través de procesos de legitimación, que enfrenta a diferentes clases, grupos y actores sociales” (2004, p.171).

Esto sucede en gran medida por el omnipresente reduccionismo propio del modelo de desarrollo capitalista. Existen valores y dimensiones humanas que son imposibles de ser reducidos a los patrones de valorización del que hace uso el sistema. Éste se limita a indicadores de crecimiento económico; sólo esos. Está más allá del modelo incluir otros valores que, al quedar fuera enfrentan, como dice el autor arriba citado, a los diversos grupos y actores sociales.

El sistema dominante enloquece buscando simulaciones de los valores ambientales, explaya simulacros de todo tipo para aparentar que lo hace, pero ¿dónde pueden caber en su mundo unilateral y estrecho la ternura, la empatía, la equidad social, la diversidad cultural, la autonomía regional, “la autogestión de las comunidades y la pluralidad de estilos de desarrollo?” (Gutiérrez Rosete 1999, p.66).

La EA hace un análisis crítico de los problemas socio-ambientales y los relaciona, precisamente, con los estilos de vida y los valores hegemónicos que los sostienen. Para ello acude a un pensamiento complejo que le permita comprender las complejas interacciones que se llevan a cabo entre las sociedades y el medio ambiente.

La propuesta es la de vivir de acuerdo a la *dimensión ambiental* y salir con ella de la hegemonía y la visión unilateral que tienen al mundo y al hombre, devaluado en el sentido estricto: la naturaleza, sin valor; las culturas, sin valor; el ser humano; sin valor. Sólo el valor único de lo que puede ser convertido en mercancía. La EA propone ante esto, la

reconstrucción de los discursos de la modernidad como presupuesto para la construcción de nuevos valores, derechos y responsabilidades en los cuales participen actores y escenarios marginados por el racionalismo instrumental. Este proceso implica entrar en un campo que evite discriminaciones y privilegios y que desmonte los sistemas en que el orden es sinónimo de privilegio, poder o dominación. Exige además la estatización o poetización del mundo de la vida, con el fin de superar el paradigma tecnocientífico (Noguera 2004, p.29).

¿Cómo se podrá llevar a cabo en la escuela esta reconstrucción? No lo podrá hacer si no ha explicitado antes sus valores, si no los ha dialogado y construido en común con la comunidad educativa. Una vez más se hace patente la necesidad que tiene la escuela de explicitar sus valores, sus búsquedas, sus objetivos y utopías en un proyecto pedagógico que oriente su práctica. A través de éste es cómo la escuela sabrá si cuenta con la plataforma para invitar a sus actividades y a sus aulas a la EA.

Desde esta base, la escuela analizará su discurso y desenmascarará todo lo que a través del mismo tiene que ver con la imposición de los valores del modelo neoliberal. Además, confrontará su proyecto y su práctica educativa con los valores que busca la EA para favorecer la construcción de un nuevo modelo de desarrollo como lo hemos descrito en el principio anterior.

Cuando la escuela se recrea a partir de otros valores, cuando ésta no sólo se aleje sino que denuncie a los valores hegemónicos, entonces estaremos siendo testigos de cómo una institución -conformadora con otras tantas de la civilización- puede hacer su parte en esta tarea común que tenemos de transformar nuestros estilos de vida y con ellos el modelo civilizatorio.

Estos valores no serán jerarquizados, la escuela no hablará de valores supremos y valores supeditados; más que en jerarquía se vivirán como en una trama. Estaríamos hablando entonces de “una democratización de los valores y no una imposición de uno sobre el resto”, todos en el mismo plano, dentro de la trama de la vida, la trama ambiental (Noguera 2004, p.109).

Cuando los valores son vividos así, entrelazados íntimamente unos con otros, no es necesario hablar de ellos ni dar cursos ‘urgentes’ por la carencia de valores. La escuela ya sabe el porqué de la carencia, sólo tiene que poner manos a la obra y sumarse al llamado de la EA. Entonces en ella quedará establecida una práctica educativa que conformará al ciudadano en un contexto en el cuál todos los ámbitos de la vida estén presentes. Esto sería posible en el caso de que se haya llevado a cabo en el seno de la escuela un cambio radical en su paradigma que le permitió el resurgimiento de los valores secuestrados y aprisionados por el capitalismo pues no ‘servían’ para sus fines utilitarios.

El llamado a la escuela no es, pues, de materias sobre valores, ni clases o cursos especiales, mucho menos de desgastar el término en

retóricas de las cuáles no surgirá ninguna actitud valiosa ni transformadora. El llamado sigue siendo a recrearse de fondo “lo que presupone un cambio de paradigma en la escala de valores y en los estilos de vida dominantes en nuestras sociedades” (Caride Gómez 2007, p.68).

Principio 3: La escuela promoverá la visión integral para percibir y relacionarse con el mundo, y se apartará críticamente de la visión reduccionista que sólo hace uso de la racionalidad económica que prescinde de la historia, de la crítica y del contexto para comprender la realidad.

Aspecto esencial del modelo de desarrollo de la civilización occidental ha sido su visión atomista del mundo. Un mundo desconectado, escindido, fragmentado, causado por la tendencia del positivismo -filosofía que abandera el sistema- a reducir toda realidad. Como si un personaje mitológico maléfico dedicara toda su fuerza a partir lo que está completo, a separar lo que está unido, a escindir lo que encuentra integrado, a reducir lo vasto, a empequeñecer lo grande. ¿No describió de manera semejante Sigmund Freud a la *pulsión de muerte*? ¿No le llamaron *Tánatos* los griegos a esta fuerza destructora? Es intrínseca al modelo dominante esa tendencia a

reducir la vasta y compleja realidad universal a un discurso utilitario que sólo acepta lo lógicamente demostrable, lo que puede ser calculado, medido, claramente explicado en su origen, y que puede expresarse en fórmulas racionales. Un universo así reducido es suficiente para los fines de esta civilización, dinamizada hoy por la fuerza ciega del gran capital, y empujada por el lucro como único gran propósito general de la especie (Ospina 2001:1994, p.14-15).

Esto es lo que queda después de partir, separar, escindir y reducir. Del ser humano, así desintegrado, empieza a surgir lo que necesita el sistema: las ‘especializaciones’, la burocracia y sus compartimentos y con ello la destrucción del sentido de responsabilidad. Ni qué hablar de lo que resulta cuando un ser humano no se considera a sí mismo responsable, inhabilitado para responder por sus actos, sin posibilidad de pronunciar su palabra.

Con ello logra el modelo civilizatorio los fines que persigue que bien pueden sintetizarse en la búsqueda de la acumulación y la reproducción del capital, las máximas ganancias con el mínimo esfuerzo y tiempo posibles. Todo reducido a esto y al poder que deviene de ello.

La visión del mundo se estrecha y en el pensamiento de los hombres sólo queda lo económico: el dinero, la plusvalía, el patrimonio... Todo queda fragmentado, y la mirada puesta en lo que ha dejado del mundo el capitalismo. Sin embargo, también la economía quedó segregada, allá donde se adora como un dios, “como una entidad autónoma que existe fuera de la sociedad” (Sauvé *et al.* 2008, p.46), tan alejada de las posibilidades de tantos como lo ‘sobrenatural’. Fuera de la realidad pero perjudicándola desde su pedestal, ciega a los daños que causa a los seres humanos que conforman las sociedades y a los ecosistemas de los cuales se nutre.

¿Qué hace la escuela ante esta realidad? ¿Qué puede hacer si ella misma ha quedado separada, fragmentada y reducida? ¿Cómo puede darse cuenta que el cristal economicista y utilitario es el que usa cada día más

para ver el mundo? Lo que ve a través de él es lo que la lleva a organizarse, a relacionarse, a decidir cómo va a llevarse a cabo el acto de conocer. Es lo que la lleva a tomar las decisiones que toma y a enseñar lo que enseña; es lo que la lleva, a fin de cuentas, a convertirse en una *escuela empresa*.

Es necesario estar atentos a todo lo que el orden dominante destroza, también, en las escuelas. Como la tela de Penélope, las enseñanzas que se transmiten en las escuelas, las que todavía no han quedado contaminadas, las

desteje el mercado a todas horas a través de los poderosos aparatos de inculcación simbólica de los que se sirve para alimentar el ciclo de producción-consumo, estimulando la sobresatisfacción de las necesidades básicas y creando nuevas necesidades -en realidad, deseos- y nuevos productos y servicios que las satisfagan en un ciclo consumista sin fin (Meira 2008, p.141).

Estar atentas a esto para que las escuelas no devengan en simples simulacros que usa el sistema para la perpetuación de sus fines.

Se trata de que la escuela se abra a la complejidad de la vida y sus múltiples dimensiones. Que mire más allá de la luz que la encandila y descubra que también existen la ecología, la política, las artes, las culturas, las tradiciones y tantos ámbitos más desde los cuales comprender al mundo, al ser humano y a las demás especies.

Y se trata también de abrirse al pensamiento crítico, pues “el ser economizado ya no precisa pensar para existir. Le basta reconocerse en los dictados de la ley suprema del mercado” (Leff 2003, p.33). Es preciso que los niños y jóvenes en nuestras escuelas se reconozcan en otras realidades para que entonces puedan ponerse más en contacto consigo mismos y los demás, gracias a lo que les tengan que decir los ritos, la poesía, las aves, la música, la belleza, el amor...

Principio 4: La escuela favorecerá el trabajo colectivo, no sólo entre sus alumnos, sino a todos los niveles de la organización escolar para conocer así que la fuerza de la comunidad es lo que disipará el individualismo exacerbado producto del capitalismo.

La amenaza que la crisis ambiental ha sacado a la luz es una común que nada entiende de naciones y fronteras. Por lo tanto se requiere de una conciencia común para hacerle frente a esta problemática ambiental que, por cierto, no sólo desconoce las fronteras geográficas, también las que la visión antropocéntrica ha establecido entre los seres vivos. Los ecosistemas, las especies y las culturas se encuentran amenazadas de una u otra manera. La EA nos hace reflexionar sobre ello: la problemática común requiere de una solución común.

El capitalismo es contrario a la esencia de las soluciones comunes y de la comunidad, una razón más para sumar a las tantas que le impiden -más allá de las buenas voluntades- hacer frente a la situación emergente que vive el planeta. Más bien ha buscado destruir a la comunidad porque sólo así surge el individuo de la mano de la propiedad privada, obsesionado por el consumismo. Sobre las cenizas de la comunidad se construye la

ilusión del individuo, la suma de los cuales ha sostenido al modelo civilizatorio que hasta el momento ha prevalecido en Occidente.

Para transformar el modelo de desarrollo sobre la base de nuevos valores, es necesaria la comunidad, el trabajo colectivo y el desarrollo local. A su vez, la comunidad generará esos nuevos valores porque su constitución misma expresaría una alternativa utópica a lo establecido. Al conformarse y empezar a actuar, la comunidad muestra las bases sobre las cuales se constituyó: propiedad colectiva, cooperación, solidaridad, equidad, autogobierno. Y así, expresa una forma nueva de relacionarse, pertenecer y habitar.

En su hacer y caminar, la comunidad sutura las escisiones producto de la visión unilateral y estrecha del capitalismo que han atomizado la realidad y la percepción simbólica de la misma.

¿Será muy difícil para la escuela reorganizarse y reestructurarse desde lo comunitario? Si su respuesta ante las amenazas ambientales sigue siendo la solución individual, si se siguen haciendo campañas ponderando las acciones individuales como 'granitos de arena', seguirá socavando

la acción colectiva y de organización política y, por tanto, las posibilidades de poner en marcha medidas más radicales. Las 'buenas prácticas' de la acción individual aislada en realidad no tienden a resolver el problema, sino a postergar su solución e incluso la verdadera toma de conciencia sobre el mismo, así como desvía la atención de responsabilidades sociales por parte del Estado, del sector privado, etc. que no han sido satisfactoriamente atendidas. Pero la contribución individual funciona bien para tranquilizar conciencias y, sobre todo, para 'pintar de verde' los comportamientos consumistas que encuentran de este modo atenuantes aceptados por las organizaciones ambientalistas (González Gaudiano 2003, p.2).

La escuela reconocerá que el trabajo colectivo que se desprenda de la construcción de la comunidad será uno en el cual se conocerá la forma cómo cada uno de los sujetos le otorga significados a todo lo ambiental. A través de las reflexiones en común y el diálogo, la comunidad escolar llegará a este conocimiento. Entonces se habrá explicado "la estructura simbólica de la realidad, y el hecho de que se construye en sociedad. Esta estructuración simbólica está esencialmente mediada por la adjudicación de significados a través del lenguaje, lo que ordena la realidad" (Gudynas / Evia 1991, p.10).

No cabe duda que la escuela es un lugar privilegiado en el cual puede surgir el trabajo colectivo y desde éste insertarse en el ámbito local. Es conocida -aunque no necesariamente sea así- la autoridad que una escuela puede tener en su comunidad. Ésta, de la mano del trabajo colectivo podrá

involucrar a todos los miembros de la sociedad en la búsqueda de soluciones para resolver los problemas del medio ambiente, proporcionándoles el conocimiento, las habilidades y las motivaciones necesarias para una adecuada interpretación del mundo y una actuación social consecuente con sus necesidades y exigencias (Covas s/f, p.1).

Es por esto que la EA invita a la escuela a reflexionar la educación en su ámbito comunitario y local, lo que remitirá, por supuesto, al global. Se tratará

entonces de educar desde una visión compleja de la comunidad. Así se podrán construir *con* la comunidad, nuevos espacios educativos que abonarán al enriquecimiento de la misma. Esto significa que en la escuela, otros grupos estarían presentes de manera cotidiana, de manera evidente. Entonces, la función de la escuela devendría en una de máxima importancia en la comunidad y en su afán de transformar el modelo civilizatorio. La escuela podría abanderar el ámbito educativo de la necesaria responsabilidad y el compromiso que surgirían de una comunidad que se ha unido para alcanzar metas e intereses comunes.

La educación tendría un papel sumamente relevante en el desarrollo local, sin embargo, no puede ser la única para lograrlo. La transformación educativa vendría de la mano de la política, la cultural, la ecológica, la legislativa y tantas más; la orquesta que de ellas se forme permitirá que la educación sea un medio a través del cual en la comunidad se enriquezca el lenguaje, se transformen los hábitos y se disemine la pasión por un conocimiento que no niega ningún tipo de saber, pues sabe que todos son necesarios para la transformación.

Principio 5: La escuela será lo suficientemente crítica ante los discursos internacionales sobre temas y problemáticas ambientales, para detectar cuándo éstos se ponen al servicio del modelo de desarrollo imperante.

Dada la complejidad de la problemática ambiental y la imposibilidad que se presenta de ser comprendida desde la racionalidad económica, resulta de suma importancia detenernos a explicitar algunas observaciones sobre el manejo de esta problemática en los discursos internacionales y cómo la misma lógica capitalista se cuele en ellos. Así, no puede ser atendida la problemática, los discursos se enredan en sí mismos sin posibilidad alguna de dar respuesta.

El campo de la EA está también contaminado por este tipo de discursos producto de la misma racionalidad económica; resulta por ello necesario detenernos para develar lo que la EA ha descubierto, es decir, en qué tipo de discursos, en qué ausencias se revela el hecho que el mismo sistema que la EA quiere transformar de manera radical, se cuele en su campo y obstaculiza su caminar.

Existe una tendencia de muchos educadores ambientales, como comenta Ángel Meira, de casi elevar al terreno de lo sagrado “el discurso de la ONU como referente principal, *cuasi* natural, atribuyéndole propiedades de consenso y ‘neutralidad’ que, como cualquier propuesta para entender o representar la realidad social y, en este caso, la realidad educativa, no puede poseer” (2008, p.136). Se nos olvida dónde se encuentran ubicadas sus sedes oficiales, cuáles son los cinco países permanentes que conforman el Consejo de Seguridad y los contenidos de algunos de sus documentos y acuerdos. Para el tema que nos incumbe, queremos hacer referencia a uno de ellos, la *Guía general para la aplicación de la declaración del milenio* (2001) conformada por ocho objetivos que se pretenden haber logrado para el año 2015.

El objetivo 7 de esta declaración reza así: “Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente”. El primero de los tres objetivos específicos, enuncia: “Incorporar los principios de desarrollo sostenible en las políticas y los

programas nacionales; invertir la pérdida de recursos del medio ambiente”. El objetivo 8, “fomentar una asociación mundial para el desarrollo”, se desglosa en siete objetivos específicos que se refieren al desarrollo. Por supuesto el desarrollo del modelo vigente, el que describimos en el principio 1. Citaremos sólo el primero: “Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminado”. Suficiente para comprender hacia dónde va el discurso de la ONU en cuanto a desarrollo se refiere.

Es mucho lo que se ha escrito sobre *desarrollo sustentable* en los últimos años. Nosotros nos adherimos a la crítica que se hace de este concepto que con el fin de poder ser ‘vendido’ y aceptado por el sistema neoliberal ha venido a sustituir en ciertos círculos al de *educación ambiental*.

Atendamos lo dicho por Meira sobre este concepto y transfiramos sus ideas al campo de la escuela, sobre todo cuando afirma que detrás del concepto *desarrollo sustentable*

existe un proyecto ideológico claramente orientado a una resolución en clave liberal y de mercado de la doble crisis, la ecológica y la social, las dos caras de la misma moneda. [...] dentro de la EA existen otras visiones, otras alternativas, otros paradigmas, más críticos y consecuentes con una construcción igualmente sustentable, pero también emancipadora, equitativa y orientada hacia la justicia social del presente y del futuro de la humanidad (2008, p.147).

La solución por el momento ha sido el uso y la difusión de este concepto. Cómo si ambos pudieran conciliarse, el desarrollo -sinónimo de progreso, prisa, consumismo- con la sustentabilidad. Ambos serían “lógicamente incompatibles. Para nosotros, sustentable es más que un calificativo del desarrollo” (Gadotti 2002, p.31).

Lucie Sauvé *et al.* (2008, p.47) abonan a esta toma de conciencia al hacer notar que este concepto en lugar de renovar y resignificar la relación que tiene el ser humano con el medio ambiente “reduce el medio ambiente a un conjunto de recursos para la sustentabilidad de la economía (el crecimiento), reduciendo a los seres humanos, de esta manera, a la condición de productores y consumidores”, como lo expresa el objetivo 7 de la *Declaración del milenio* de la ONU.

En estos discursos no se encuentra una crítica profunda ni la contextualización que consideraríamos mínimamente necesaria, mucho menos una visión histórica de la problemática a la cual pretenden dar respuesta (¡para el 2015!). Recordemos que el progreso es lineal, nada más lejos del mismo que una concepción histórica.

Queremos también hacer referencia a la tan conocida *Cumbre de la Tierra*, la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y el Desarrollo que se llevó a cabo en 1992. Los acuerdos que resultaron de la misma desembocaron, entre otros, en el programa *Agenda 21* firmado por 179 países. Éste parece ser el documento internacional más conocido en las escuelas, sobre todo por la difusión que se ha hecho a nivel nacional para que éstas hagan su propia *Agenda 21*. El capítulo 36 de la Agenda 21 trata el tema de la educación: *Fomento a la educación, la capacitación y la toma de conciencia*. En él no aparece el término *educación ambiental*, sino

educación para el desarrollo sustentable, más aún declara la “reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible” (ONU 1992).

Se podrá comprender que si acaso alguna escuela se interesa por la EA, lo más probable es que se tope en el camino con los discursos internacionales y en ellos quede enganchada. Sin embargo, fue precisamente la *Cumbre de la Tierra* la que “puso de manifiesto a nivel internacional el antagonismo entre las concepciones del mundo en desarrollo y el desarrollado. En términos generales, unos con énfasis en los procesos de desarrollo y otros en los proyectos de conservación, si bien las posturas en lo específico mostraban una amplia gama de matices y tonalidades” (González Gaudiano 2000, p.2).

La propuesta que hacemos aquí a las escuelas es la de la *educación ambiental latinoamericana*. Ésta se refiere a

propuestas alternativas que se han construido en los márgenes del campo, articulándose con las tradiciones pedagógicas críticas y populares de América Latina. [...] una perspectiva distinta de construcción del campo más allá de las reuniones cumbre y al margen de los documentos suscritos, donde se destacan precisamente estas propuestas alternativas que le confieren un perfil particular en nuestra región al campo de la EA que no se detecta en ninguna parte (González Gaudiano 2000, p.29).

Si en las escuelas se siguen los pasos de los educadores ambientales latinoamericanos, si ellas disponen oportunamente de los textos que resultan de su reflexión y crítica, podrán estar menos expuestas a la manipulación de los discursos internacionales sobre la problemática ambiental que no pretenden, en su mayor parte, más que perpetuar el sistema que causa dicha problemática, siendo algunos países -entre los cuales se encuentran los latinoamericanos- los más perjudicados, por el saqueo a sus ecosistemas y por el grado de pobreza en el cual viven muchos de sus habitantes. Esos discurso poco o nada tienen que ofrecerles.

Principio 6: La escuela educará a favor del pensamiento complejo para desde el mismo acercarse a la comprensión de la complejidad ambiental; con ello resultará una reforma del pensamiento que producirá un tipo de conocimiento relacional.

La fragmentación y la escisión también trastocan algo sumamente preciado para el ser humano, aspecto fundamental de su misma esencia: su pensamiento. Es por esto que los educadores ambientales alzan la voz para volver a decir que los problemas ambientales van más allá de la crisis ecológica; tienen que ver más bien con cuestionar el tipo de pensamiento, la epistemología que ha producido la crisis ambiental. Nos dicen que

la extensión de la lógica de la máquina artificial a todos los campos de la vida humana produce el pensamiento mecanicista parcelario que toma forma tecnocrática y econocrática. Este pensamiento sólo percibe la causalidad mecánica cuando todo obedece, cada vez más a la causalidad compleja. Reduce lo real a lo que es cuantificable (Morin / Kern 2007, p.54).

En todo caso la crisis ambiental denuncia este tipo de pensamiento atomizado y mecanicista. El modelo civilizatorio se fue gestando mientras se consolidaba esta forma de pensamiento, los valores que después abanderó son producto del mismo, de su necia insistencia en fragmentar toda realidad. De este tipo de pensamiento reducido y fragmentado surgen en gran medida los discursos internacionales sobre medio ambiente.

Si alguna institución podría iniciar la necesaria revolución sería la escuela, si acaso ésta logra ver más allá del lugar donde el sistema mismo la tiene a su servicio. La escuela, con otras instituciones y grupos sociales, podría promover la reforma radical del pensamiento y empezar a ejercitar -porque se tiene que aprender- un pensamiento complejo que comprenda de relaciones y que se reconozca insertado en el movimiento continuo de la historia.

¿Cómo podría la escuela *aprender a aprender* la complejidad para desde esta comprensión construir el pensamiento complejo? Las prácticas educativas y las pedagogías que las encauzan tendrían que ser transformadas

para construir un nuevo saber y una nueva racionalidad que orienten la construcción de un mundo de sustentabilidad, de equidad, de democracia. Es un re-conocimiento del mundo que habitamos. [...] Implica un proceso de desconstrucción de lo pensado para pensar lo aún no pensado, para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestra últimas certidumbres y a cuestionar el edificio de la ciencia (Leff 2003, p.14).

¿Será posible que las escuelas aspiren a ello? Que lo que se enseñe en ellas vaya dirigido a la construcción de la sustentabilidad, que las relaciones que en ellas se establezcan se caractericen, también, por la equidad y que la democracia se viva *en* la escuela. No hablar y hablar de ella hasta convertirla en simulacro, sino vivirla. No sólo en los códigos, en las normas y en las aspiraciones sino en las aulas, en los patios, en las relaciones que se establecen en la escuela; esta democracia tendría que iniciar en la escuela con “una educación dignificadora en el más importante sentido, en el sentido de no ser discriminatoria” (Ospina 2003, p.122).

La escuela tendría que estar dispuesta también a vivir un proceso de desconstrucción en el cual se revise y resignifique lo que hasta ahora se ha pensado en ella; tendría también que sacar de los escondrijos en donde han quedado depositados, las tradiciones, las formas diversas de organización y los saberes que hasta el momento no han encontrado lugar en ninguno de sus espacios; y tendría que abrirse a la incertidumbre, cuestionar los conocimientos que hasta el momento la han sostenido.

¿Podrá la escuela caminar de la mano de la incertidumbre? Si lo hace, si aprende a caminar con pasos firmes *en* la incertidumbre estaría abriéndose al pensamiento complejo. Caminar de otra forma, considerar que existe un solo camino prefijado es una de las características del pensamiento unidimensional que trae consigo “el *afán de certeza* y con él la negación de la complejidad ambiental” (Pesci 2003, p.120).

Y así, desde la desconstrucción de las formas dominantes de pensamiento que se han sedimentado en la escuela, se forjaría el camino hacia la equidad, la democracia, la sustentabilidad, lo cual posibilitaría en

ellas -entonces sí- la tan nombrada transdisciplinariedad. Con ella se atendería de lleno el problema de la fragmentación del pensamiento, pues no sólo se relacionarían las disciplinas sino que se levantarían las fronteras entre las mismas, se hermanarían sin enfrentarse porque la transdisciplinariedad va más allá de las disciplinas, sin por esto dejar de reconocerlas. La escuela dejaría así establecido que

nunca hay puntos de partida absolutamente ciertos; [que] el pensamiento nunca avanza en línea recta, pues toda verdad parcial sólo asume su verdadero significado por su lugar en el conjunto, de la misma forma que el conjunto sólo puede ser conocido por el progreso en el conocimiento de las verdades parciales, y [que] la marcha del conocimiento aparece como una perpetua oscilación entre las partes y el todo, que se deben esclarecer mutuamente (Gadotti 2002, p.35).

Dejaría entonces la escuela de realizar “cortes y disyunciones en el complejo tejido de lo real”, dejaría de mantener aisladas a las disciplinas sin la posibilidad de vincularlas en el momento requerido. Dejaría de estar gobernada “por un paradigma que [la] constriñe a una visión separada de las cosas; estamos habituados a pensar al individuo separado de su entorno y de su *habitus*, estamos habituados a encerrar las cosas en sí mismas como si no tuviesen un entorno” (Morin 1996, s/p). El pensamiento complejo invita a la escuela a mirar ese entorno y a incluirlo en su mismísima base, en su forma de pensamiento.

En ese momento podrá empezar a decir que el modelo civilizatorio se transforma en ella porque el pensamiento mismo que lo sostiene ha sido deconstruido y sobre el mismo se ha construido uno nuevo, que une, relaciona, contextualiza, integra y se inserta en el movimiento de la historia.

Principio 7: La escuela enriquecerá su concepto de medio ambiente que por lo común queda reducido al ámbito de lo ecológico y a un recurso de la economía; al hacerlo quedarán incluidas, también, las dimensiones de lo social, lo cultural y lo político.

Con la descripción de este principio iniciamos aquellos que hacen referencia a la urgente necesidad que tiene el ser humano de resignificar su relación con la naturaleza y el medio ambiente en general.

Iniciamos con el problema que surge de la visión estrecha -producto por supuesto del pensamiento reduccionista- de lo que es el *ambiente*. Este tipo de pensamiento lo ha dejado reducido en gran medida a lo ecológico y con mucha frecuencia a los recursos que dicho ambiente ofrece al ser humano, únicamente al ser humano y, más bien, a un grupo reducido de humanos. Múltiples dimensiones de lo que es lo ambiental son así negadas por este enfoque.

La EA viene a decirnos que es necesario “comprender el problema ambiental como un problema que abarca la totalidad de la vida, incluso la del ser humano mismo y la de la cultura” (Ángel Maya 1996, p.3). Este ambiente que es natural, pero también social pues es el resultado de las múltiples relaciones que se llevan a cabo desde lo cultural. “El ambiente”, aclara Pesci (2003, p.125), “no es; se hace, con las infinitas interpretaciones,

movimientos, cambios y desafíos que supone la condición de la vida, en todas las especies y en especial entre los humanos”.

Este nuevo concepto de ambiente que relaciona de manera dinámica toda la realidad, concretiza la transformación del modelo civilizatorio de la que hemos hablado. No en balde en él se condensan las preocupaciones del ser humano cuando asiste a la forma en la cual se han alterado y siguen alterando los ciclos de la vida y su trama misma.

La escuela también ha reducido el concepto y hasta ahora lo ha relacionado con la ecología, la contaminación, el cambio climático y la conservación. Su tarea tendrá que ser desde ahora la búsqueda de formas para resignificar el mismo, hasta que al referirse a él lo haga a ese

espacio de posibilidades y satisfacciones para la vida de cada ser y grupo humano, siempre y cuando se comprendan y respeten los equilibrios ecológicos; el combate estructural de la pobreza basado en la transformación de los actuales patrones de producción, consumo y usufructo de la riqueza del planeta; el compromiso que debe haber entre generaciones para no poner en riesgo la base material para la vida de los seres humanos que serán engendrados (Esteva / Herrera / Arrangoiz 2000).

El ambiente deviene entonces en un espacio de responsabilidades, además de satisfacciones. El concepto es mucho más complejo y por esto requiere que la escuela siga trabajando en *aprender a aprender* la complejidad. Cuando haya relacionado al ambiente con la complejidad en sus discursos y sus acciones, la resignificación se habrá llevado a cabo. Entonces es que la escuela sabrá que

el ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento (Leff 2006, p.13-14).

Al enriquecerse el concepto de ambiente en una escuela ésta no podrá permitir que la EA quede encerrada en materias y campañas. La riqueza implica que otras dimensiones sean contempladas hasta llegar a construir en la escuela misma la *dimensión ambiental*. Cada una de las actividades, cada uno de los espacios que se construyan en la escuela serán sujetos a la pregunta: ¿Está lo suficientemente ambientalizado?

El simple hecho de introducir lo ambiental en el pensamiento, en el conocimiento y en la vida cotidiana de la escuela

implica revoluciones trascendentales que no son asumidas por la estructura actual de la educación, la ética, la política, la ciencia y la tecnología. Introducir la dimensión ambiental implica el viraje de la visión compartimentada del mundo de la vida, a la visión integral, compleja y holística, que las estructuras de la cultura moderna no pueden soportar, por ser estructuras que tienen como característica esencial la escisión (Noguera 2004 p.28).

En la revolución que implica, la estructura escolar quedará transformada. Se detectará entonces con mucha más facilidad, que la escuela se ha sostenido hasta el momento de manera fragmentada. Esta conciencia permitirá empezar a tejer la trama de la vida en la escuela; se vinculará poco a poco

todo lo que sucede en ella: las relaciones, los programas, las enseñanzas, lo administrativo, lo político, y las decisiones que de todo esto resulten.

Principio 8: La escuela resignificará la relación ser humano-naturaleza y propiciará, no sólo en los contenidos curriculares sino en todas sus acciones, el viraje de la cosmovisión antropocéntrica a la biocéntrica.

¿Cómo deconstruir el edificio antropocéntrico, uno que lleva siglos cimentándose en nuestras mentes y en nuestra vida cotidiana? Porque “durante mucho tiempo entendimos que el hombre era radicalmente distinto del resto de la naturaleza [...] la marca de la superioridad humana incluso ha sido capaz de proyectar a los cielos su tipo, haciendo que Dios mismo tenga la forma de hombre, su lenguaje y su conducta” (Ospina 2007, p.22).

Así tenían que ser las cosas, sólo así podían ser contempladas, por más que algunos pensadores atinados advertían al ser humano los desastres que esta manera de ocupar el planeta podía ocasionar. No sólo era esta pretendida superioridad un lugar común y un sobreentendido, sino que poco a poco se formó alrededor de ella una ética desde la cual el hombre pensaba y actuaba. No importaba cómo intervenía en los ecosistemas y con las demás especies, su haberse autonombrado superior, se lo permitía. La conducta y responsabilidades que surgen de la propia ética separaron al hombre de todo lo demás. ¡Qué paradoja! Si la ética trata del *otro*, de lo que sucede en el encuentro con el *otro*, esta actitud en extremo narcisista del ser humano lo separa de tantos y tantos otros.

De esta manera el mundo natural deviene en *recurso*. Algunos educadores ambientales le han llamado *recursismo*, la forma exagerada y devastadora en que el ser humano ha dispuesto del mundo natural.

El recursismo es un tipo de religión moderna que resume toda la creación en categorías de utilidad. Al tratar todo de manera tan homogénea en búsqueda de una utilidad, se devalúa todo. Sin embargo, el aspecto más peligroso es su aparente buena intención. Al describir algo como un recurso, parecería que tenemos razones de protegerlo, aunque lo que realmente obtenemos es una licencia para explotarlo” (Sauvé *et al.* 2008, p.35).

La biosfera entera destinada a servir a una sola especie, dedicada al ‘desarrollo’ que busca de manera desenfrenada el progreso. Así, la posibilidad de que la naturaleza produzca para el hombre se exagera, las demandas hacia ella crecen y se multiplican; se convierte así, la naturaleza, en fuente para aumentar el capital de los grupos en el poder.

La necesidad de reeducarnos en nuestra relación con la naturaleza sería básico en las escuelas, porque al hacerlo nuestra percepción de nosotros mismos se transformaría. ¿En qué espacios, de qué forma reeducarnos frente a la naturaleza y frente a nosotros mismos? ¿Cómo explicar, enseñar, reflexionar sobre la necesidad de bajarnos una y otra vez del pedestal ficticio en donde nos hemos colocado? No podemos hacerlo -como lo hacen sobre todo en ciertos sectores universitarios- con recetas para que las personas sigan actuando sobre un ambiente reducido a los recursos. No podemos seguir hablando en las escuelas sobre el agua que se *nos* acabará, sobre la angustia de que tantos recursos se acaben. No se acaban, *nosotros los hemos agotado*.

No se vale ya 'llegarle' a los alumnos por el camino de lo que van a perder; se trata de algo mucho más complejo. Reconocer una tras otra las acciones inmorales que en cascada hemos realizado como humanidad. Reconocerlas como inmorales porque han destruido y siguen destruyendo. No es *para* nosotros. "La Naturaleza posee valores propios, intrínsecos, que no dependen de las valoraciones o utilidad según el ser humano" (Gudynas 2009, p.86). En este sentido, principalmente, se convierte en urgente nuestra reeducación ante la naturaleza.

¿Cómo acercarlos al mundo natural para que alumnos y maestros construyan esa nueva relación desde una escuela -tantas de ellas- insertada en la ciudad? Muchos niños y jóvenes viven "la naturaleza como dominio de lo salvaje, amenazador y estéticamente desagradable, en contraposición con la civilización, es la interpretación que está en la base del *ethos* moderno antropocéntrico" (Carvalho 2003, p.95). La escuela coopera en esta visión de la naturaleza cada vez que sustituye la relación viva y directa con ella por un discurso, una clase, unas imágenes, en el mejor de los casos. Con cada una de estas acciones, el mundo natural se aleja, se convierte en amenazante, feo, aburrido, sin nada que decir. ¡Habría tanto que hacer al respecto en la escuela! Aprender a caminar la naturaleza con respeto, aprender a nombrarla, aprender a fin de cuentas a 'leerla'. Porque cuando una realidad se convierte en significativa para nosotros, el salto cualitativo se ha dado, estamos abiertos al campo de la complejidad.

La escuela tendría que mostrar el camino para esta nueva relación con la naturaleza: curiosa, respetuosa, auténtica. En ella nos recuperaremos a nosotros mismos. Lo haremos en el momento en que comprendamos que "entender al animal humano no significa exaltarlo por encima de la naturaleza, sino comprenderlo dentro del sistema de la naturaleza" (Ángel Maya 1996, p.14). Así es cómo viviremos el tránsito de ser una especie que domina la tierra a ser una que la *habita* (Noguera 2004, p.31).

Cuando la escuela logre, mínimamente, construir esa postura biocéntrica, contará con la posibilidad de insertarse en el movimiento de la justicia ambiental. La problemática ambiental que ha sacado a la luz la crisis civilizatoria requiere -y mucho- de justicia. En este sentido se ha reflexionado mucho sobre la injusticia entre los seres humanos; que siga la escuela reflexionando en ello, que incluya a las otras formas de vida para que empiece a actuar a favor de una justicia ambiental.

Principio 9: La escuela reconocerá su nivel de responsabilidad sobre el uso inadecuado de los ecosistemas; a partir de ello construirá formas para responder, de manera sistemática y comprometida, al daño causado.

Somos responsables porque hemos sido, y somos, los causantes de la problemática ambiental que ha puesto a la vida del planeta al límite. Por primera vez en la historia de la humanidad se nos estampa en la cara el hecho de que podemos destruir gran parte de la vida del planeta Tierra. Algunos le han llamado *la sexta extinción* e incluso llegan a decir que ésta ya ha comenzado. "La posibilidad de autodestrucción nunca más desaparecerá ya de la historia de la humanidad. De aquí en adelante todas las generaciones se verán confrontadas con la tarea de resolver este problema" (Schmied-Kowarzik citado por Gadotti 2002, p.27).

La EA nos exhorta a atenderlo y con ello iniciar la reparación del daño causado. Será necesario trabajar sobre la fragmentación una vez más; recoger uno a uno esos vínculos rotos para restablecerlos y conocer así las acciones humanas que generaron la crisis ambiental. De esta manera comprenderemos el significado de aquello que llevó al ser humano a realizar las acciones que provocaron la crisis. Esta comprensión de los significados es en sí misma el campo de la EA. Al comprenderlos se podrán iniciar las acciones en todos los sentidos posibles; acciones colectivas, grupales, sociales y culturales. La EA no dejará de insistir en que no se trata de acciones aisladas puesto que

no es el 'ser humano' tomado individualmente el que causa el problema ambiental, sino el ser humano inserto y formado en una cultura. [...] el problema ambiental no consiste en conservar el orden ecosistémico, sino en saberlo transformar bien (Ángel Maya 1996, p.18).

Y lo sabremos transformar bien si se conocen los procesos que causaron los daños y se vincula una acción tras otra hasta comprenderlos. Sin esto, no podremos evitar futuros problemas pues desconoceremos las causas y seguiremos con esto ignorantes de los procesos.

Es tanto lo que puede hacer la escuela a favor de la puesta en práctica de este principio. *Reconstruir los procesos...* de lo que enseña, de cómo lo enseña, de cómo aprenden los alumnos, de su organización, de su estructura, de sus proyectos, de lo que consume. Entonces sí se haría realidad la utopía de que todo educador sea en verdad un educador ambiental, porque al evidenciar las causas, las contradicciones en las acciones, al enseñar a sus alumnos a sacar a la luz los hilos sueltos, cuya fragmentación ha causado en gran medida el daño, estarían entrando de lleno en el campo de lo cultural y lo político, y "el educador sería un intérprete de las percepciones sociales e históricas movilizadoras de los diversos intereses e intervenciones humanas en el medio ambiente" (Carvalho 2003, p.93).

Detengámonos por unos momentos en la excelente síntesis que hace Gutiérrez Rosete (1999, p.57) de la crisis ambiental, para que el educador pueda asomarse a sus posibles campos de acción, una acción que sea comprometida y sostenida, una en común con sus alumnos, en donde se reconstruyan los procesos y se reparen en lo posible los agravios causados.

Esta crisis tiene manifestaciones que van desde ámbitos locales hasta globales, pasando por lo regional y lo nacional. Abarca desde la contaminación de suelos, aguas y aire en regiones delimitadas, hasta problemas globales como los cambios climáticos, la depredación de recursos naturales, el deterioro de medios marinos, la pérdida de biodiversidad, la deforestación y la desertificación. A dicha problemática también conciernen procesos migratorios a nivel macro y micro, de concentración poblacional en grandes metrópolis, de aumento de vulnerabilidad y riesgos ante contingencias ambientales y tecnológicas, conflictos bélicos regionales y guerras de baja intensidad, conflictos étnicos y nacionalistas, traslapamiento o pérdida de prácticas tradicionales y valores culturales, así como procesos de exclusión, explotación, empobrecimiento y depauperación de la calidad de vida de amplios sectores de la población.

Las responsabilidades, además de ser compartidas, serán diferenciadas y con esta conciencia la escuela hará su parte. No se trata, pues de enseñar a *conservar* y ya, se trata, principalmente de enseñar a modificar de manera adecuada y respetuosa la naturaleza porque “el ser humano tiene en este momento la responsabilidad del sistema total de la vida y no puede delegar esa responsabilidad” (Ángel Maya 1996, p.13).

Los profetas han sido escuchados, como dice Edgar Morin, la EA se despliega y busca caminos. Surgen las respuestas y las luchas porque “se ha lanzado ya la alerta máxima sobre la biosfera” (1996 s/p). La escuela tiene que sumarse a esas luchas sin amarillismos ni acciones que limpien conciencias; comprometida y con la conciencia histórica que sabe que es muy probable que no seremos testigos directos de los resultados, pero sabe, por la esperanza, que lo que haga repercutirá... en algún lugar, en algún momento.

Principio 10: La escuela construirá las bases para el aprendizaje en común de una nueva forma de entender y vivir el consumo; caminará con ello hacia la reconstrucción del consumismo como ideología.

Aspiración del modelo civilizatorio, razón de ser del capitalismo, resulta el consumismo que como hecho y como ideología se ha convertido en un grave problema ambiental. Todo lo que el sistema inventa y exhibe como moda ha trastocado nuestras más profundas necesidades. Hemos sido testigos de la manera cómo se han transformado

los hogares de la sociedad de consumo en meros terminales de la gran industria, una cocina bien provista, roperos llenos, y en cada habitación, noche y día, un televisor encendido proveyendo de información irrecordable e inútil a una humanidad cada vez más desconcertada y pasiva. [Como ha dicho] el poeta Auden: ‘El gran error de los norteamericanos no es el materialismo, sino una falta de respeto por la materia’ (Ospina 2001:1994, p.19).

En el afán reduccionista, la materia ha quedado reducida, toda ella, a su capacidad utilitaria, y no sólo eso, sino que en esa carrera interminable mientras menos dure, mientras más pronto sea desechada, mejor aún; más fiel será a los mandatos del Mercado. Si el consumo hoy en día se caracteriza más por el desecho de las cosas, no tanto por la capacidad de disfrutar de las mismas, “¿por qué el caudal de conocimientos adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esta regla?” (Bauman 2007, p.29). Y así vemos cómo en las escuelas se desatienden muchos conocimientos, los ancestrales, los clásicos; todo a favor de la modernidad. Dejar a los alumnos sin raíces profundas, sin esas que sólo otorga la historia.

No sólo la materia y el conocimiento han sido considerados mejor si son desechables. El consumismo extiende sus tentáculos y envuelve, también, a las relaciones en su vorágine de uso y desuso. Atenta a esto ha estado la EA. Así señala cómo las cosas, las relaciones, la naturaleza misma han sido puestas al servicio de las máximas ganancias.

La relación dominante que nos une a las cosas es una relación de uso, una relación refleja, más o menos alternada, técnica y culturalmente. Las cosas existen para nosotros principalmente en la medida en que nos son útiles, en la medida en que nos sirven. [...] Las reglas de la sociedad industrial y de consumo tienden a sobredesarrollar esas relaciones de uso, a transformarlas en relación de dominación y de explotación salvaje de la naturaleza (Gadotti 2002, p.76).

¿No sería la escuela un lugar privilegiado en el cuál las personas pudieran darse cuenta de todo lo que pierden, de lo mutilado que queda un ser cuando es arrastrado al círculo vicioso del consumismo? ¿No tendrían los maestros que develar las seducciones sutiles y burdas de la propaganda a sus alumnos? ¿No tendrían que enseñarles a descifrar las señales que los impulsan a acceder a sus ofertas?

Si la escuela orientada por los principios de la EA es una necesariamente politizada, ¿no tendría que estar atenta a los engaños del Mercado que la alejan de su función ciudadana? Porque

la perversión de la publicidad no está tanto en su seductor engaño, sino en su tersa capacidad para distanciarnos de la naturaleza política que tiene la vida cotidiana. Lo más preocupante no es que nos conviertan en consumidores esquilmados, sino en discapacitados para el ejercicio de la ciudadanía. [...] El artilugio de la mercancía es el rayo láser que nos desintegra las glándulas de la ciudadanía política (Reyes 2009, p.182).

Para darse cuenta de esto la escuela necesitaría, primero, ser consciente de que ella misma está dentro de las redes de la propaganda, las empresas y el Mercado. Ahora éste necesita de la educación pues necesita que a través de ella se aumente la productividad, la fuerza de trabajo y la competitividad.

Tarea de la escuela sería que los alumnos comprendieran lo que hace con ellos, con los grupos y las comunidades esta adicción consumista. Que se trabaje a favor de la conciencia de lo poco que queda del hombre cuando a éste “no se le mira como un propósito, cuando se le reduce a un solitario y pasivo consumidor aletargado por el ideal del *confort*” (Ospina 2001:1994, p.31). Otra vez, que sepan lo que pierden, que sepan lo tanto de ellos mismos que tiene que permanecer ajeno para lograr este simulacro de ideal. ¿Cómo enseñar que ni siquiera este ideal fantaseado es para todos? Que lo que deja en algunos seres humanos es la patética fantasía que les venden y a muchos otros el deseo insaciable de llegar a obtenerlo.

Mucho puede hacer la escuela ante esta compulsión devastadora. Desde revisar sus consumos (lo más sencillo), hasta pensar el consumo de otra manera. Con el pensamiento ambiental, el que se abre a la complejidad de la vida; el que sabe que es mucho lo que no se puede vender y es bastante poco lo que se necesita comprar. Con este tipo d pensamiento conquistado todo será más sencillo.

Principio 11: La escuela reconsiderará su postura ante la problemática ambiental; más que proyectar angustias y mostrar catástrofes, construirá en colectivo caminos, sentidos y significados que propicien la percepción del ambiente como posibilidad abierta más que como problema y desemboquen en respuestas responsables y comprometidas.

Hasta el momento lo que predomina, cuando se habla de temas ambientales, es el amarillismo y el catastrofismo. La EA insiste una y otra vez en que este tipo de respuestas no tienen nada que ver con sus propuestas y formas de abordar la problemática ambiental. En todo caso, lo único que logra es proyectar las angustias, lavar las conciencias, pero no dar una respuesta válida a la crisis. Para seguir de pie y responder a la problemática de una manera cabal, será necesario seguir escuchando a la EA. Ésta ha sobrevivido puesto

que en ella no ha predominado la intención de resolver problemas entonando lamentos ni jugando al pregonero de los horrores ecológicos, sino que ha ido desplegando sentidos, ideas, instrumentos y la terquedad necesaria para enarbolar un prolongado aliento abierto al futuro (Reyes 2007, p.77).

Todo lo que podría hacerse si las escuelas se sumaran a este “prolongado aliento”. Para empezar, abrirse a la crítica que de esto hace la EA; escuchar con atención la manera como cuestiona todas aquellas formas de enseñanza que se reducen “al uso funcionalista de técnicas informativas, sin establecer las bases de sustentación pedagógicas y políticas de cada intervención educativa” (Osorio 2003, p.107).

Son muchos, pues, los educadores ambientales que cuestionan este tipo de posturas ambientalistas, las histéricas y alarmantes que provocan ese vaivén de angustias. No se trata de colocar la devastación ecológica en el centro porque de esta manera queda neutralizada la lucha y despolitizada cualquier acción. Por esto algunos educadores ambientales “cuestionan las posturas ambientalistas que colocan el deterioro ecológico en el centro del debate -con lo cual se neutraliza el potencial político de la lucha- y reconocen la corriente de la educación popular ambiental” (González Gaudiano 2000, p.29).

A medida que la estructura de la escuela se transforme, las bases pedagógicas y políticas se irán construyendo y es desde ellas que la escuela, como comunidad, podrá empezar a responder de manera concreta. Aunque, por supuesto, desde las tomas de conciencia y la misma reestructuraciónn está, ya, dando una respuesta.

Basta entonces de enumerar una y otra vez las catástrofes, de echar las culpas aquí y allá, de conformarse los profesores con campañas que mitiguen por instantes la angustia. Despacio, sin entrar en la manía de las respuestas rápidas e individuales, la escuela se podrá comprometer en la lucha ambiental, la que es capaz de esperar para comprender, para transformar, para dialogar, reflexionar y develar las contradicciones. Y desde ahí construir sus acciones que podrán entonces ser respuestas adecuadas a la crisis ambiental.

Principio 12: La escuela se abrirá a la historia ambiental y buscará la integración de la historia fragmentada por los conquistadores, asumiendo el desafío que implica el mestizaje y resignificando las tradiciones, identidades y saberes ambientales para con ello abrir nuevos caminos en el fluir propio de la historia.

Una y otra vez constatamos lo acertado que ha sido que los países latinoamericanos abonen en la construcción del campo de la EA; con ello, entre tanto más, se reconstruye la historia de América Latina. En su afán por unir lo que ha sido fragmentado, vincular lo que ha sido separado, la EA entra de lleno al ámbito de la historia latinoamericana y constata -como otros lo habían hecho- la fragmentación que implicó la Conquista.

Si a esto sumamos el modelo de desarrollo que domina en la actualidad con su bandera del progreso, podremos comprender mejor lo difícil que ha sido para los pueblos latinoamericanos contar con una historia que sea base sustentadora de identidad para ellos. Porque el sistema capitalista “ha convertido la ilusión del progreso natural en el fundamento de otra ilusión: la de que todo en la historia está gobernado por la ley del progreso” (Ospina 2001:1994, p.47). Suficiente con esta ilusión para arrasar con cualquier tipo de conciencia histórica. Cuando la idea de progreso triunfa, como lo ha hecho en tantos rincones de la Tierra, ya no es necesario hablar de historia, ni es necesario incluirla de manera espontánea -porque se ha construido en nuestro interior- en *todo* lo que hacemos y somos.

¿Cómo llegamos a enarbolar de esta manera la bandera del progreso? ¿Cómo llegó ésta a despojarnos de nuestra historia?

Europa había infundido fe en el progreso por todo el planeta. Las sociedades, arrancadas de sus tradiciones, no iluminaban ya su devenir siguiendo las lecciones del pasado sino dirigiéndose hacia un futuro prometedor y prometido. El tiempo era un movimiento en ascenso. El progreso se identificaba con la propia marcha de la historia humana, y se veía impulsado por el desarrollo de la ciencia, de la técnica y de la razón (Morin / Kern 2007, p.42).

Sin embargo, la EA también nos hace saber que en estos tiempos salvajes, de progreso incesante, muchos pueblos latinoamericanos se han reunido en busca de su historia. Ésta empieza a echar sus raíces en las comunidades, en los grupos indígenas, en los despojados, en todos aquellos lugares en los cuales habitan personas que han sido atropelladas por el progreso. Han decidido ya no ser víctimas sino luchar para así convertirse en protagonistas de su historia; porque vivimos momentos en los cuales ya no podemos dejar la búsqueda de respuestas en otros. Las respuestas que se vayan encontrando y las decisiones que de ellas resulten, ya no podrán ser tomadas “lejos de nosotros, comprometiendo nuestro papel de sujetos de la historia (Gadotti 2002, p.114).

Bienvenidas las escuelas a esta lucha en la cual ellas también podrán ser sujetos de la historia.

Hoy, la historia se está rehaciendo en el límite de los tiempos modernos; en la reemergencia de viejas historias y la emancipación de los sentidos reprimidos por una historia de conquista, de sometimiento y holocausto. Estas historias

ancestrales, que en su quietud parecían haber perdido su memoria, despiertan a una actualidad que resignifica sus tradiciones y sus identidades, abriendo nuevos cauces en el flujo de la historia (Leff 2003, p.37).

La escuela puede ser un lugar desde el cual la historia se vuelva a contar de otra manera al asumir la Conquista y el mestizaje; en la escuela se podrán rescatar las historias ancestrales otorgándoles el valor que trae consigo la memoria. Se podrá, también, conocer las tradiciones enterradas, las costumbres olvidadas y contar con ellas como símbolos para nuestro bagaje cultural.

Entonces la escuela pudiera empezar a incluir la dimensión ambiental en la historia. Una historia que sea capaz de nutrirse de todas las dimensiones que lo ambiental sugiere.

Principio 13: La escuela *trabajará* a favor de la urgente necesidad que tiene el ser humano de recuperar la sensibilidad y el goce para con ello humanizar sus relaciones.

La carrera incesante del progreso viene de la mano, entre tanto más, de la prisa y el rendimiento; cuando éstos gobiernan nuestra cotidianidad, el goce decrece hasta desaparecer.

La EA denuncia la barbarie que implica esta realidad.

La pérdida de la capacidad de goce puede considerarse como una de las tragedias culturales más graves e irremediables de Occidente y es posiblemente la raíz más profunda y perturbadora de la crisis ambiental. El ecocidio se debe en gran parte a que hemos perdido toda capacidad de fuición con la naturaleza, y ello se debe, en gran medida, a que nos hemos construido paraísos fantasiosos más allá de los confines de la Tierra (Ángel Maya 2002, p.248).

No perdamos de vista que la prisa y el rendimiento son necesarios para la necesaria comercialización de todo lo que busca el neoliberalismo. Otra vez el consumismo y la mercantilización aparecen en escena. Cada vez que convertimos una relación en mercancía se erosiona nuestra sensibilidad, nuestra capacidad de gozar y con ellas, de amar.

La prisa, el rendimiento, la competencia, el individualismo, son algunos de los

efectos civilizadores que produce la comercialización de todas las cosas, justamente anunciada por Marx [...] son el debilitamiento de la donación, de lo gratuito, de la oferta, del servicio prestado, la casi desaparición de lo no monetario, que producen la erosión de los valores distintos al atractivo del beneficio, el interés financiero, la ambición de riquezas (Morin / Kern 2007, p.35).

Son muchas y muy complejas las necesidades del alma humana. El capitalismo ha logrado reducirlas hasta casi hacer desaparecer nuestra posibilidad de gozar. Y, aunque lo sepa, en ninguna propaganda, en ninguna letra pequeñísima de la misma se comunica que estas necesidades “no se satisfacen comprimiendo al mundo a la calidad de dotador de objetos” (Reyes 2009, p.180).

Esta pérdida afecta, por supuesto, la relación del ser humano consigo mismo. Deviene, entonces, la “pérdida de sentido de vida, del principio del placer de vivir, del gozo estético que hablan del empobrecimiento de la espiritualidad humana y que producen sociedades enfermas por incapacidad de amar” (Romero 2009, p.170).

Y las escuelas tan ajenas al goce. Como no está indicado como contenido curricular -y qué bueno que no lo está- entonces no se hace referencia al mismo, no se abren los espacios en los cuales maestros y alumnos desarrollen su sensibilidad para que desde la misma, surja la posibilidad de gozar. No de divertirse, ese término tan usado... y nada más lejos de nuestra conciencia que mientras más lo usamos, lo buscamos y lo actuamos, es decir, mientras más nos divertimos, menos capaces somos de gozar. Porque el gozo es profundo, echa raíces en el alma; la diversión es efímera, suplerflua, adictiva.

Qué lástima que en las escuelas no se hable de la sensibilidad y el goce. Qué lástima que el placer tenga que quedar afuera de sus muros. Pareciera algo que, si acaso, pudiera suceder en una escuela que se describiera en un libro fantástico; que se escribiera, por ejemplo, como uno de los capítulos de *La historia interminable* de Michael Ende. ¡Una escuela que despierte la sensibilidad y el goce en sus alumnos!

Es hora de que las escuelas se sienten a escribir este capítulo. Uno que dé cuenta que “la educación ha de incluir el necesario momento de reflexión y cambio a lo profundo del mundo interior de los sujetos (Delgado 2001, p.7). Uno que anuncie que “el goce no es un simple adorno de la naturaleza [sino] el motor de cualquier actividad; [que] el hombre no se mueve solamente por ideas sino -y principalmente- por su capacidad de goce” (Ángel Maya 2002, p.247). Que reconozca, en fin, que “lo que falta [también en las escuelas] es llevar a cabo una profunda educación del corazón” (Cortina 2000, p.103).

Principio 14: La escuela rescatará esas fuerzas que los actuales estilos de vida han hecho a un lado: la pasión, la esperanza y la utopía. Sin ellas la transformación civilizatoria necesaria no sería posible.

Como se han sofocado la sensibilidad y el goce, también otras fuerzas vitales que existen en comunión con ellas. Esa pasión que surge del saberse vinculado con los demás pero también con lo más profundo de uno mismo; la esperanza que se origina al constatar que uno ha recuperado esa fuerza y con ello la posibilidad de construir utopías.

El sistema que padecemos entierra todo esto para dejarnos débiles y manipulables; nos hipnotiza hasta dejarnos aislados, solos, desvinculados. ¿Cómo no reconocer en éste, un problema ambiental de suma gravedad? ¿Cómo se transforma una civilización con autómatas enclenques desprovistos de pasión y de esperanza?

La recuperación de la sensibilidad y el goce abre anchas las puertas a la pasión, la esperanza y la utopía. La EA refiere con insistencia que ella comenzó por la utopía, lo hizo desde el momento en el cual se situó en las filas de los que buscan respuestas sólidas ante la crisis, soluciones duraderas que unan y comprometan.

Con la conciencia de la crisis, pero más con esperanza que con los desastres nublando el alma. Así ha tratado de hacerlo la EA.

La EA en su andar se ha cuidado, no siempre con éxito, de no impregnarse del color del desastre ecológico, sino que pretende exhalar un aliento de esperanza frente al incierto horizonte del futuro; de no hacerlo así, habría empujado al precipicio el sentido más profundo de la educación: que las transformaciones sociales son posibles (Reyes 2007, p.79).

No se trata tampoco de ese falso optimismo tan propio de la condición burguesa y tan lejos de la esperanza. Ésta no se hace presente en la soledad; surge en el encuentro con los demás, en la vida en común que busca soluciones que den respuesta a la complejidad ambiental.

No hay necesidad de esfuerzo ni originalidad para ser pesimista en estos días, el extravío ambiental y una especie de paisaje de los escombros ecológicos nos envuelven hasta sin salir de casa. Pero en medio de las aprensiones existen movimientos que nos invitan a sonar alarmas, a romper inercias, a recuperar sentidos y abrirle pasos al futuro. [...] su espíritu y su futuro (EA) es algo más que la suma de los esfuerzos, es un llamado a entretejer lazos vitales, a la perseverancia y a la sabiduría, al talento humano para imaginar mejores futuros (Reyes 2007, p.92).

Con la sensibilidad a flor de piel, para que de ella brote la esperanza y de ésta la utopía. La mirada miope del sistema neoliberal no alcanza siquiera a divisar la utopía. Porque para serlo, ésta debe de estar lejos, en otro lugar. Lejos para invitarnos a caminar hacia ella, hasta que se desvanezca porque la utopía ha encontrado un sitio en ese lugar donde hemos llegado juntos. En el caminar se hace la crítica y la autocrítica, se rescata la memoria y se habla de ese futuro mejor.

La utopía supone una crítica del orden existente, siendo su finalidad cuestionarlo a través del proyecto alternativo que propone [...] proyecto utópico cuyos dos ingredientes básicos son el espacio y el tiempo, es decir, un territorio donde fundarse y una historia con un pasado a recuperar o un futuro donde proyectarse (Pesci 2003, p.115).

Todo esto y más aún es “[...] lo que se llama la espiritualidad. Hay que rescatar esas fuerzas que son la pasión, la ilusión, y perderle el miedo a las utopías, porque también son energías que nos permiten guardar un margen de dignidad en la vida” (Romero 2009, p.176).

Es bueno que las escuelas sepan que es la dignidad la que nos da la fuerza para rescatar estas otras fuerzas. La dignidad, ese valor que le otorgo a mi persona porque he aprendido a reconocerlo en los demás; esa actitud que gracias al reconocimiento del otro me permite reconocer lo valioso en mí. Ese saber, en lo profundo que un ser humano para serlo, no se vende. Con ella es con la que caminamos hacia la utopía. Tan fácil y tan difícil como esto. La escuela no se venderá por un plato de lentejas, no venderá su espíritu ni sus convicciones al Mercado, no hablará de clientes, ni de competencias, ni de ‘calidad’. No será cómplice del enfriamiento del alma ni sucumbirá al canto de las sirenas que ofrecen el aprendizaje individual,

rápido y a través de una máquina. No lo hará por dignidad. Y con cada 'no' sabrá que camina hacia la utopía que se ha vislumbrado en común.

Principio 15: La escuela *iniciará*, desde el interior, la reestructuración de sus relaciones sociales bajo los principios de la empatía, la solidaridad y la cooperación y con ello revisará críticamente los fines que orientan estas relaciones.

El individualismo es indispensable en el modelo de desarrollo capitalista. Surgió en su momento para desatar las fuerzas de la propiedad privada. Con ésta liberada, la sociedad de consumidores se asentó. Ni el individualismo ni la exacerbación de la propiedad privada, ni el tan deseado 'patrimonio', ni el consumismo favorecen el tipo de relación social que busca la EA para promover las utopías que son necesarias para transformar la civilización.

Para esto resulta indispensable un tipo de relación social en el que pueda surgir espontáneamente la empatía cuando el otro sufre, la solidaridad cuando el abuso lo condena, la cooperación para hacer el trabajo en común necesario. Lo dicen una y otra vez los teóricos de la EA.

[...] sólo si se pasa del proyecto individualista, que quiere conducir a su antojo su nave personal sin medir los choques o impactos entre múltiples naves sin gobernabilidad concertada, al proyecto social solidario, podrá ser alcanzable una nueva cultura comprometidos hacia la sustentabilidad (Pesci 2003, p.126).

Transformar el modelo civilizatorio, rescatar valores, fomentar el trabajo colectivo, construir la postura biocéntrica, recuperar la sensibilidad y el goce e imaginar utopías, requiere de otro tipo de actores sociales. Es por esto que la transformación debe darse de manera dialéctica. A medida que transformamos el exterior, nos transformamos, como sucede con todo trabajo creador, mucho más cuando éste es común. En ese trabajo interior deconstruimos nuestra forma de pensar para construir una nueva, porque la "racionalidad ambiental depende de la constitución de nuevos actores sociales, quienes objetiven a través de su movilización y concreten en sus prácticas los principios y potenciales del ambientalismo" (Leff 2004, p.172).

No es tanto la falta de medios económicos; la creatividad y la unión logran 'milagros' en este campo. Son otros los problemas que debemos atender.

La dificultad para incidir sobre la marcha de la actual civilización y su reflejo territorial, no estriba tanto, como suele decirse, en la falta de medios económicos o de instrumentos técnicos, como en nuestra incapacidad para revisar los fines que presiden y orientan los comportamientos en nuestra sociedad (Romero 2009, p.176).

¿Conoce la escuela lo que la hizo ser y llegar al lugar en donde está?
¿Conoce los fines que la orientan? ¿Vincula todo esto con la práctica educativa? El proceso de responder a estas preguntas implica en sí mismo que la escuela se transforma pues en el camino irá cambiando lo necesario y rectificando los errores cometidos. Los comportamientos, inevitablemente, cambiarán, poco a poco, pero lo harán si el proceso se vive.

Que la escuela sea uno de tantos experimentos que se hacen hoy en día en el afán de cimentar un nuevo modelo de desarrollo. Que la base de su población -alumnos y maestros- participen en ello. Para que la escuela, así, se convierta en un movimiento social. De eso requerimos, un movimiento social en cada escuela, ¡tamaño utopía! Sin embargo, “dichas muestras de movilidad social, de esperanza colectiva no son, diría Freire, terquedad simple, sino imperativo existencial histórico” (Reyes 1999, p.38-39).

Entendamos, además, que para construir una escuela así, las relaciones de dominio deben de diluirse a medida que el poder se disperse. No habría dueños, ni empleados, sino ciudadanos al frente de un movimiento social, guardianes que protegen la escuela que es de la comunidad.

Principio 16: La escuela *dedicará tiempo* a restaurar el vínculo que la mercantilización y la cosificación han sustituido en las relaciones entre los seres humanos y demás formas de vida.

Este principio, como los anteriores, está implicado en los demás. Hemos hablado del problema del consumismo y también de la necesidad de transformar las relaciones sociales. Aquí queremos tratar, específicamente, el tema de la mercantilización y la cosificación de las relaciones, de todas, no sólo entre los seres humanos, también de los humanos con otras formas de vida.

Ángel Maya nos expone el problema central. Es necesaria la comunicación entre los seres humanos, la comunicación directa, frente a frente, en la cual las miradas y los gestos carguen de corazón el discurso o el silencio. ¿Cómo atender al mundo natural si ni siquiera nos entendemos entre nosotros?

Mientras no se logre restablecer la comunicación entre los hombres, no hay camino posible para llegar a la naturaleza. En vano hablamos del medio ambiente en una sociedad construida para el odio, la intolerancia y la guerra. Restablecer los caminos de la comunicación humana supone allanar el camino de la desigualdad (Ángel Maya 2002, p.290).

La intolerancia, la desigualdad, tantos otros sentimientos hostiles y las acciones que de ellos se derivan deben de ser atendidos. No hablamos de su aniquilación porque esto no sería posible, sino de comprender su origen, de encausar su fuerza hacia otros caminos. ¿Cómo hacerlo si las relaciones se mediatizan cada vez con más frecuencia? ¿Si casi todas tienen un precio?

Tamaño labor para la escuela. Si desde las propias relaciones que se llevan a cabo en su interior ronda la intolerancia, la rivalidad y la envidia, la desigualdad y la injusticia. No es de extrañar que surjan, lo que sorprende es que queden desatendidas. Y como tanta desatención las ha exacerbado, entonces ponemos a las máquinas entre nosotros y los demás, incluyendo a los alumnos, por supuesto. La máquina, el sistema, el programa, las calificaciones, lo que sea para no dar la cara, lo que sea para apartarnos de los demás, para no recibir su vulnerabilidad, ni su dolor ni su agresión, para que no detecten el nuestro.

Aplacamos nuestras fuerzas destructivas consumiendo y con ello nos destruimos más. “Consumir para ser consumidos; zambullirnos en la

interminable oferta de productos y comprar, no tanto para acumular, sino para ser elegidos en transacciones felices que nos hagan sentir mejores objetos del mercado, he ahí la cuestión” (Reyes 2009, p.192).

La escuela coopera con esto, anima a sus estudiantes -sus ‘productos terminados’- a ofrecerse a las empresas, al mejor postor. Ya llegan trastocados, con las palabras ‘perfectas’, con las actitudes esperadas, pero sin corazón. Mejor para el sistema; peor, mucho peor para la humanidad y para todas las demás formas de vida. Un mundo sin corazón, el frío *mundo feliz* que ya fue profetizado por Huxley, uno en el cual si acaso el corazón latía, podía ser aplacado con cualquier pastilla, cualquier producto, cualquier diversión.

La EA puede orientar a las escuelas en esto, invitarlas a ocuparse con ella “de la titánica tarea de recrear los sentidos de la vida, de ponerle nuevamente nombre a las cosas, de desmontar la utopía de la absoluta superioridad humana” (Reyes 2009, p.189). Esta ‘superioridad’ que a medida que aumenta nos erosiona por dentro, hasta sólo dejar el cascarón. Como de cartón piedra terminaremos si continuamos con la forma de relación que impone el sistema con sus seducciones y mentiras.

Principio 17: La escuela *incluirá* en sus múltiples actividades al arte y sus manifestaciones; lo tomará de la mano para que la guíe hacia la construcción de la ética; éste será su cómplice en la recuperación del eros.

El arte, ¡cómo han olvidado las escuelas al arte! Tanto así que hasta se han inventado escuelas en donde los jóvenes estén más cerca del arte. Porque todo está dividido y fragmentado, entonces tiene que surgir una escuela, por allá, en donde los niños y jóvenes puedan disfrutar del arte y ser creadores ellos mismos.

Al separarlo y dejarlo en escuelas especiales, en museos y revistas, el sistema asegura, también con esto, su sobrevivencia. Porque el arte en sí mismo es subversivo. ¿Quién puede escuchar a Dvorak y permanecer el mismo? ¿Quién, después de haberse detenido frente a un mural de Clemente Orozco puede seguir caminando las calles como antes? ¿Quién al leer la poesía de Machado o de Benedetti puede continuar hablando como lo hace?

No se puede. Por eso lo tienen encerrado en bellos espacios, para ocultar su objetivo: que el arte no entre en la política, ni en la ciencia ni en la antropología; que no entre en las escuelas. Algunos dirán: ‘si hay clases de arte’. ¡Pero no se trata de eso! Que hayan espacios en donde los jóvenes se expalten, pero que no se expulse el arte de ningún lugar de las escuelas. Qué se observe en sus paredes, que se escuche en sus aulas, que se escriba en los trabajos de los alumnos... entonces, tal vez, este mundo pueda cambiar. Porque no puede separarse el arte de la vida misma si queremos que ésta llegue a ser una obra de arte. Porque sólo quienes estén en la disposición y la búsqueda de las formas para hacer de su vida una obra de arte -bella, armónica, grata, profunda- pueden sumarse en la utopía que implica cambiar el mundo: mi mundo y el nuestro.

Con él de la mano abanderemos la esperanza, porque

en este oscuro final del siglo XX, nosotros, los hijos de América y de Europa, vemos finalmente que sólo las artes han sobrevivido, en su fidelidad a la naturaleza y en su sujeción al misterio, a todas las soberbias de Occidente. Que en el arte, en la poesía, en la música, todos los pueblos pueden hoy encontrarse con su verdad más profunda, con su esperanza y su futuro (Ospina 2007, p.33).

En el arte no hay progreso, ni competencia, ni calificación. No pretende ni puede una obra de arte superar a otra, ni el que está siendo afectado por ella busca la comparación.

Vincular al arte en todo espacio escolar es negarnos a la pasividad de los alumnos, es exhortarlos a la creatividad y enseñarles la necesidad que tenemos de dejar de asistir a tanto espectáculo. Los eternos espectadores -como nos quiere el sistema- no han sido los que han hecho las revoluciones. Si la escuela en verdad quiere *humanizar* a sus alumnos no podrá olvidar “que fue la capacidad de crear la que nos hizo humanos” (Ospina 2001:1994, p.100).

Sin embargo, que la escuela no olvide, cuando ya sus espacios estén pletóricos de arte, que la belleza y el arte deben supeditarse a la ética, no pueden ser ellos los valores absolutos (no hay valores absolutos en este nuevo mundo que queremos). El arte y la belleza como alimento para todo lo nuevo que tenemos que crear en nosotros, para esa nueva postura ante el otro y ante las demás especies.

Principio 18: La escuela *alimentará* de manera cotidiana la construcción común de una ética ambiental, una que se oponga al consumismo, que incluya en su mirada a todas las formas de vida, que produzca iniciativas solidarias y de responsabilidad compartida.

La civilización occidental y su modelo de desarrollo no han podido fomentar una ética en la cual el *otro* esté presente como persona, como ese a través del cual me construyo y se construye también por mí y por tantos otros. Para ella los demás son productos, mercancía que pueden o no, aumentar las propias posibilidades. El otro es un fetiche para los fines individuales.

Occidente se ha caracterizado porque todas sus construcciones éticas son de dos tipos: o para conquistar el mundo del más allá -éticas religiosas como el cristianismo- o para conquistar el mundo del más acá -éticas utilitarias, mercantilistas o empresariales- y en ambos continúa presente la escisión (Noguera 2004, p.33).

Ni siquiera aquellos que se han opuesto a este modelo alcanzaron a vislumbrar que en *los otros* también se incluyen las demás formas de vida. Ellas también fueron escindidas, separadas de cualquier consideración ética. Hasta ahora, la ética sólo consideraba las relaciones entre las personas, las relaciones que se establecen en sociedad. La EA insiste, con Ángel Maya (2002), que la responsabilidad que implica toda formulación ética es *con el sistema total de la vida*. Así,

en el marco de la ética ambiental, el concepto de bien común no puede circunscribirse a los humanos, sino que exige incluir a otras especies que nos hacen partícipes de la vida (Reyes 2009, p.189).

Imposible que la civilización occidental lo contemple, porque hacerlo sería revisar todo vínculo de poder, de opresión y de dominación; atender la pobreza, la marginación, la migración. Con cada revisión se iría desplomando el sistema.

Para que la escuela incluya lo ambiental en su concepto de ética debe ser ella misma “generadora de iniciativas solidarias de responsabilidad compartida” (Reyes 2007, p.87) y deberá, además, vincularse con la vida, es decir, entrar en el flujo de los procesos vitales. Esto implica para la escuela reparar lo que ha sido destruido, salir al encuentro de otros para hacerlo en común y comprender, entre tanto más, lo mucho que tiene qué enseñarnos la vida y sus procesos.

La escuela se detendrá a analizar sus consumos, el camino que recorren los productos que compra y conocerá así los daños, no todos porque la destrucción sabe ocultarse, pero conocerá cómo el ser humano pisotea la vida cuando ignora lo que consume. Reconstruir los procesos es sacar a la luz las triquiñuelas del Mercado, es permitir que los estudiantes las conozcan para que ante ellas, tomen postura. Con ésta y tantas otras acciones, la escuela será capaz de acompañar a los alumnos a construirse como sujetos que les importe saber, averiguar lo que es justo, lo que resulte equitativo y lo que respete profundamente la vida de los tantos otros con los que comparten este planeta.

La ética ya no podrá ser un contenido curricular, ni una disciplina, sino un conocimiento que eche raíces en lo profundo del alma humana e impregne todo el quehacer educativo.

Una vez más la escuela puede ubicarse en un lugar privilegiado para la construcción de una ética global

empeñada en aumentar la libertad, reducir las desigualdades, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo, potenciar el respeto de unos seres humanos por otros y por la naturaleza, encarnar por fin ese ideal del cosmopolitismo [...]. Las éticas, por muy globales que se quieran, hunden sus raíces en los sujetos morales, en las personas, sin las que en realidad no hay historia (Cortina 2000, p.100).

¿Podrá la escuela reconstruir su historia para seguirla haciendo desde esta ética global? Tendría que aumentar la libertad de expresión de alumnos y profesores, detectar las desigualdades que están presentes en el ámbito escolar y atenderlas. ¿Cómo hará para acrecentar la *solidaridad*? Poco a poco, en la vida escolar, todos los días se encuentran oportunidades para vivir la solidaridad y enseñarla... sin discursos, ni clases; en situaciones cotidianas entre los compañeros de trabajo y con los alumnos. El *respeto* se da cuando el ser humano se detiene frente al otro y lo mira; se pone en contacto con su diferencia y su dignidad que hacen que las propias vibren. Y que se dé el *diálogo* en el ambiente escolar, que en esos espacios los jóvenes aprendan lo que es, cómo se vive, qué lo caracteriza. Lo aprenderá, otra vez, sin palabras; lo aprenderá escuchándolo, observándolo aquí y allá, experimentándolo.

Libertad, equidad, solidaridad, respeto... imposible la ética sin ellos. Desmenuzar cada uno, hablar sobre ellos sin pronunciar sus nombres, detectar sus posibilidades en los rincones de la escuela. Ensanchando el alma y la mente para que quepan tantos más; así se construye la ética ambiental en la escuela.

Principio 19: La escuela reformulará su concepto de educación y reconocerá que éste es mucho más complejo que el de aprendizaje; desde ahí estará capacitada para atender la profunda crisis en la que se encuentre inmersa la civilización.

Por lo general, las escuelas no explicitan su concepto de *educación* y esto resulta en que cualquier otra idea puede colarse en el que tiene -porque lo tiene, implícitamente por lo menos. Esto facilita, por supuesto la entrada de la dominación, la opresión y la imposición, pues entran sin detectarse puesto que no hay postura con la cual confrontar las ideas de educación por las cuales circulan.

Es por esto que la escuela deviene casi de inmediato en *escuela empresa* y muchas veces sin saberlo siquiera. Las ideas reduccionistas, pragmáticas, mercantilistas son transferidas así al campo de la educación escolar. Con ello la educación misma deja de ser la protagonista en la escuela y su lugar es ocupado por el *aprendizaje*. No es que no se aprenda en la escuela, pero la educación no puede ser reducida al aprendizaje. El término educación se remplaza en una y otra situación escolar puesto que al estar la escuela al servicio del sistema y de sus empresas, debe responder a sus necesidades. El aprendizaje de destrezas, de habilidades y ahora de 'competencias' ocupan el lugar de lo que antes se nombraba *educación*. Al reducirlo permiten que el proceso educativo quede también empequeñecido. Así es cómo los alumnos se convierten en productos para ser vendidos y en buenos consumidores o aspirantes a serlo. Cuando la educación queda reducida a una mercancía, todo el proceso se pervierte.

La educación, centrada en sujetos intelectuales y objetos intelectuales -que son conceptos reduccionistas- va a olvidar ese mundo de la vida. Se va a concentrar en la retroalimentación, conservación, o en el mejor de los casos reconstrucción comunicativa de esos saberes, pero va a olvidar la complejidad del sujeto cognoscente como cuerpo, como tejido de afectividades, como plétora de significantes, como plexo de imágenes inexplicables e incluso incomprensibles. Va, dicho de otra forma, a enfocar sus fines hacia lo racional únicamente, excluyendo toda otra forma de ser y dimensión del mundo de la vida. Los saberes racionales se colocan como los únicos saberes reales, pues la racionalidad que los sostiene les da la posibilidad de ser verdaderos objetivamente (Noguera 2004, p.96).

La crisis ambiental requiere mucho más de las escuelas que sus alumnos aprendan destrezas y competencias; necesita de una comunidad educada en la ciudadanía ambiental, con "la mediación de profesores social y pedagógicamente comprometidos" (Sauvé *et al.* 2008, p.33). Alumnos y maestros, serán pues actores de los procesos educativos, la línea divisoria entre los dos será mucho más delgada. Así, en común, construirán

las tramas de la relación pedagógica, siendo a veces 'maestros', otras 'alumnos', 'papeles' que se dinamizan de tal forma, que es muy difícil darle cualquiera de estos dos 'papeles' o actuaciones significativamente influyentes, sólo a unos o sólo a otros (Noguera 2004, p.97).

Otra utopía que necesita encontrar su lugar en las escuelas, porque la solución a la crisis ambiental requiere de muchas utopías, como bien lo ha señalado la EA. Y para que las escuelas abran los espacios necesarios para la utopía, la EA será en ellas

inspiradora de nuevos contenidos y métodos pedagógicos, lo que deberá posibilitar el desarrollo de conocimientos y aptitudes que sean significativos para una comprensión transdisciplinar, compleja y globalizada del medio ambiente, de los diferentes factores y procesos que lo definen (Caride Gómez 2007, p.72).

Educará, en fin para cambiar la sociedad, para que en ella se den las condiciones necesarias para la utopía. Para esto, tendrá que transformarse desde lo profundo, revisarse y cuestionarse una y otra vez. La crisis ambiental ya no puede dejar a las escuelas entre sus cuatro muros, resguardada; ya no. Los maestros y alumnos tendrán que educarse, construirse interiormente de tal manera que puedan ser partícipes activos en el cambio que a medida que pasan los días, resulta más apremiante.

Principio 20: La escuela *incluirá* en su quehacer la dimensión política y promoverá la política de lo cotidiano; *abonará* con ello -a partir de la misma y con los demás- a la construcción de una ciudadanía ambiental.

Abrirse a la dimensión política es en sí mismo participar en la transformación social. Sin confundir con esto el que las escuelas tengan que optar por un partido político. Ésta es una manera de ser cómplices con el sistema, "porque hemos sido manipulados por la forma tan grotesca en que nos han hablado de la democracia, ya ni siquiera exigimos programas ni ideas ni compromisos sino imágenes seductoras y sonrisas de éxito" (Ospina 2001:1994, p.69). La política va mucho más allá, "no puede estar restringida al espacio de los partidos políticos o de la acción estatal, sino que involucra todos los ámbitos públicos, integrando también las prácticas de los movimientos sociales" (Gudynas 2009, p.87).

La escuela, a medida que se ambientaliza, deviene en movimiento social porque ha incorporado los aspectos ambientales y esto resulta -para los sujetos que la componen- en el ejercicio de la ciudadanía ambiental.

Ya no se trata de ser ciudadano a secas. Más que pensar en derechos y obligaciones, la ciudadanía ambiental prefiere las relaciones y los vínculos. "Los individuos no deben hacer cosas, o dejar de hacerlas como deberes frente al Estado, sino como fruto de obligaciones frente a las demás personas a partir de consideraciones ambientales" (Gudynas 2009, p.78).

Según señala la EA este concepto marca la visión dualista que impera en la civilización occidental. *Ciudadano* es el que vive en la ciudad, el que participa en ella; los demás no lo son. La ciudadanía ambiental va en

busca de todos los sujetos que conforman la comunidad y que hacen la historia.

Si la escuela estuviera en verdad atenta a la EA, dejaría las materias sobre la misma, las campañas, y dejaría de anunciar una tras otra, las catástrofes que conforman la crisis ambiental. Más bien buscaría de manera intencionada transformarse y emanciparse, cuestionar, debatir y discrepar para poder ser, desde su pequeña comunidad, “una constructora de ciudadanía política” (Reyes 2007, p.86).

Repartiría de manera equitativa sus riquezas en el interior de su comunidad para que los estudiantes aprendieran de lo que observan. Tendría, también, que abrir espacios en los cuales se tenga el acceso suficiente a la información de lo que acontece en la comunidad escolar. Estos espacios permitirían la crítica, las iniciativas, la confrontación y por supuesto, la toma de decisiones en común.

Si la EA aún no ha sido “capaz de generar procesos sociales que culminen en la formulación de políticas públicas emanadas de los actores locales” (Reyes 2007, p.81), la escuela ambientalizada y por ende, politizada, ofrecería a los estudiantes los elementos básicos para conocer las formas de hacerlo, para que ellos lo consideren posible. Porque

sin la perspectiva del impacto político, la educación ambiental queda en el territorio del encantamiento, de los buenos deseos y nobles ideales, de los hechizos que generan transformaciones impensadas, pero no penetra la compleja realidad que debe enfrentarse (Reyes 2007, p.81).

Es urgente, apremiante, que la escuela tome de una vez por todas la decisión de salir de este tipo de mundo en el cual rigen los buenos deseos, que los ideales que se presenten en las clases ya no se cuenten como historias fantásticas. De esta manera la escuela no puede incidir en el cambio civilizatorio. “No se define un nuevo modelo de desarrollo, si paralelamente no se le da paso y se construyen sujetos que por sí mismos, en un ambiente de pluralidad, definan cómo resolver sus problemas y qué quieren a futuro” (Reyes 1999, p.45). ¡Cuántos espacios privilegiados pudiera construir la escuela para ello!

Que la escuela abra sus puertas a la dimensión política implica que los jóvenes sepan que todo acto es un acto político, que la política se hace desde lo cotidiano o no se hace. Y desde esta dimensión política es que la escuela podrá introducir en todos los rincones la noción de *ciudadanía planetaria*, esa que

se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial. [...] expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestra una *nueva percepción de la Tierra* como una única comunidad (Gadotti 2002, p.118).

Educar de esta manera tiene que ver con mucho más que una lista de principios, tiene que ver con la puesta en práctica de los mismos y las reflexiones que de ellos surjan.

La educación para la ciudadanía planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación

como espacio de inserción del individuo, no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar entonces no sería, como decía Émile Durkheim, la transmisión de la cultura de una generación a otra, sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea (Gadotti 2002, p.126).

Ya no sólo transmitir la cultura que las generaciones pasadas han forjado. Ahora, eso que se recibe de los antepasados tendrá que ser construido en el interior tomando en cuenta, no sólo a la propia cultura sino a todo lo que encontremos más allá de nosotros mismos y seamos capaces de abrazar.

Principio 21: La escuela educará desde el saber ambiental y validará con ello la pluralidad y el diálogo de cosmovisiones incluyendo a las menos legitimadas.

La homogeneización de las mentalidades, de los estilos de vida, de los deseos y los valores, resulta de aquello que el sistema capitalista produce y requiere para lograr sus fines. Si sólo existe una forma de vivir la vida, si esa es la única necesaria para consumir y ser consumido, ¿para qué conocer o aceptar otras? Este requisito del sistema es una manera más en que éste empequeñece nuestra vida.

La diversidad de los pueblos y de las culturas tiende a ser borrada por el auge de una cultura internacional de jeans y camisetas y chicles, de cuñas comerciales homogéneas, de espectáculos planetarios masivos, de noticias idénticas; día a día se sustituyen tradiciones ricas y curiosas, trajes complejos y llenos de sentido, bebidas, leyendas, un universo profuso y profundo arraigado de mil maneras distintas en la tierra nutricia, por una sola expresión casi siempre evanescente y trivial (Ospina 2001:1994, p.49).

Un patrón único para todas las culturas. La EA protesta ante ello y anuncia que la crisis no se podrá detener desde una sola forma de ver el mundo. La invitación de la EA es que los saberes de las diversas comunidades humanas aprendan a dialogar, que superen la amenaza que pueda causar lo extraño y que nos unamos en la diferencia.

En el juego democrático y en el espacio de la complejidad, la identidad no es sólo la reafirmación del uno en la tolerancia a los demás; es la reconstitución del ser por la introyección de la *otredad* -la alteridad, la diferencia, la diversidad- en la hibridación de la naturaleza y la cultura, a través de un diálogo de saberes. Este es el sentido del juego dialógico: la apertura a la complejización de *uno mismo* en el encuentro *con los otros* lleva a comprender la identidad como conservación de lo uno y lo mismo en la incorporación de lo otro en un proceso de complejización en el que las identidades sedentarias se vuelven transhumantes, híbridas, virtuales (Leff 2003, p.40).

El aceptar en nosotros la complejidad que implica abrirse a lo *otro*, nos permitirá comprender la complejidad ambiental y nos permitirá, además, construir una identidad más sólida porque -entre otras cosas- no necesita defenderse de lo ajeno y extraño.

No se trata de que unos saberes dominen sobre los otros, tampoco se trata de escindir y separar lo que no es capaz de entrar en el mundo de los

dominados y los dominadores. Los sujetos, los grupos, las comunidades y los pueblos aprenderán a reconocerse, respetarse y enriquecerse mutuamente.

El saber ambiental parte de reconocer la identidad de los pueblos como parte de sus formas culturales de apropiación de su patrimonio de recursos naturales. Se trata de sacar a la luz la definición de su sentido de la vida y de existencia en sus contextos culturales, de esta manera la crisis ambiental impulsa nuevas estrategias conceptuales que fundamentan una vez más la crisis de la racionalidad económica y cultural que plantea el neoliberalismo (Pino 2003, p.93).

Sin este reconocimiento de la diversidad de identidades culturales será imposible transformar el modelo de desarrollo que provoca en gran medida la crisis planetaria.

Es por esto que la escuela deberá de preparar a sus alumnos para comprender la complejidad, para comprender con ello a las diversas culturas y ser capaces de hacerlas convivir en la propia interioridad. Para ello, la escuela enseñará, más que definiciones y datos aislados, a caminar en la incertidumbre. Esto no significa ser débiles, parece que sólo puede caminar en la incertidumbre quien posee una columna vertebral lo suficientemente sólida para sostenerse a sí mismo. Con firmeza, en la incertidumbre. Porque el dialogar con tantos saberes deja fuera a la 'verdad' y también deja fuera a la seguridad. Es conocer cómo cada uno -diferente- ha logrado habérselas con el mundo, cómo cada cultura ha organizado sus formas de vida para no sucumbir. No se trata de elegir una, tampoco de señalar a la mejor, se trata de enriquecerse con la complejidad que implican todas ellas. Porque, "cuanto más sea capaz nuestra cultura de permitirnos el conocimiento de culturas extranjeras y de culturas pasadas, más posibilidades tendrá nuestro espíritu de desarrollar su autonomía (Morin 1996, s/p). La escuela podría, desde la propia cultura, ofrecerles esta posibilidad a sus alumnos.

Podría, además, incluir en sus programas los saberes que se empiecen a conocer de otras culturas. No es que tenga que "pensar en una ruptura definitiva y total con el conjunto de conocimientos disciplinarios, sino en una coexistencia de saberes distintos que antagonizarán en grados y espacios variables entre sí" (González Gaudiano 2000, p.26). Tiene mucha tarea por delante una escuela que se decida a incursionar en el saber ambiental, porque ya no podrá separar de manera tan tajante las materias, sino que las tendrá que poner a dialogar. Mucho resultará de esos diálogos que empiecen a darse en las escuelas; mucho conocimiento y el compromiso que del mismo surja.

Principio 22: La escuela cuestionará el concepto dominante de ciencia y revisará los contenidos curriculares enfocados hacia el mismo; caminará hacia un nuevo concepto que considere a la ciencia una vía hacia la emancipación.

Al aprender la complejidad del *saber ambiental*, la escuela podrá cuestionar al concepto dominante de *ciencia* para así construir otro que incluya saberes y aliente la emancipación. Un cierto tipo de ciencia, "la instrumental que produjo la modernidad como un orden cosificado y fragmentado, como formas de dominio y control sobre el mundo" (Leff 2003, p.7), es la que

resulta inaplazable transformar. Es bien sabido cómo el modelo de desarrollo ha necesitado de la ciencia para perpetuarse.

La racionalidad capitalista ha estado asociada a una racionalidad científica y tecnológica que busca incrementar la capacidad de certidumbre, predicción y control sobre la realidad, asegurando una eficacia creciente entre medios y fines. El saber ambiental cuestiona la racionalidad científica como instrumento de dominación de la naturaleza y su pretensión de disolver las externalidades del sistema a través de una gestión racional del proceso de desarrollo (Leff 2004, p.172).

Así, el poder se permea en todo tipo de actividad científica. La ciencia no se vincula en muchas ocasiones con causas justas puesto que se ha puesto también al servicio de los bolsillos de unos cuantos. La EA critica a la ciencia al advertir que el conocimiento científico en tantas ocasiones “surge de estas relaciones de poder más que de la oposición a ellas. El conocimiento es poder y el poder conocimiento” (González Gaudiano 2000, p.24). De esta manera el saber se convierte en “un mero tributario de la producción; la academia, alguna vez curiosa del universo, se convirtió en el campo de adiestramiento de investigadores y de técnicos para los fines cada vez más inconfesables del creciente poder industrial” (Ospina 2007, p.23).

La propuesta de la EA es construir otro concepto de ciencia, reconocer su trabajo minucioso, detallado, que cuestiona a la naturaleza tenaz y persistentemente. Pero no podemos quedarnos sólo con esa forma de conocimiento, no podemos permitir que en ‘aras de la ciencia’ todo *otro* conocimiento quede cancelado, fuera de los imperativos del control y la verificación.

Tampoco puede endosársele la confianza absoluta a la ciencia moderna, que si bien nos ha librado de visiones mágicas, de explicaciones míticas de la realidad, ha provocado, sobre todo por la vía del desarrollo tecnológico, un nada despreciable número de problemas. Los efectos secundarios de la aplicación científica son con frecuencia peores que los males que remedia. En muchos sentidos, la ciencia resolvió con éxito lo inmediato, pero poniendo en riesgo el largo plazo (Reyes 1999, p.45).

¡Todo lo que tendría que hacer la escuela ante esta llamada de atención de la EA! Organizar los saberes para que unos no queden desbancados por otros, desvincular al conocimiento científico del maridaje con el poder y el Mercado, integrar este tipo de conocimientos con el arte, las lenguas y poner, también a las ciencias, a trabajar en común. Ya la ecología nos ha dado la primera muestra de lo que puede resultar de un conocimiento científico que se construye desde otros y conoce desde esa síntesis para descifrar, en la medida de lo posible, algunos de los enigmas de la Naturaleza.

Así, orientada por la EA y tantos otros pensadores que han cuestionado a la ciencia moderna, la escuela sentaría las bases para que sus alumnos construyan esa nueva concepción de ciencia. Esto implicaría que ellos pudieran ejercer también su crítica y reconocer que

las concepciones de ciencia que tenemos al frente, se encuentran profundamente heridas de muerte, en la medida que se desarrollaron sobre

una realidad en la que los sistemas ecológicos se encontraban ausentes. Fue así como se hizo ciencia, medicina, biología, pedagogía o filosofía al margen de la realidad en que vivimos (Romero 2009, p.172).

estas ciencias aisladas que pretendían conocer la realidad, quedaron en gran medida al margen de la misma y con ello los hombres y las mujeres que a ellas se dedicaban quedaron escindidos de tantos otros ámbitos de la vida puesto que “los sueños de altos destinos habían muerto y sólo quedaban las profesiones. El sueño del saber universal había muerto y sólo quedaban los cubículos de la especialización, único saber útil para los designios del gran capital y el sueño de la civilización” (Ospina 2007, p.26).

¿Qué hará la escuela para que sus jóvenes recuperen estos sueños que el capitalismo ha secuestrado? ¿Qué hará para que en sus alumnos surja esa pasión por el conocimiento, esa que sabe -como cualquier pasión- traspasar los límites de lo establecido? ¿Qué hará para que sus alumnos no empequeñezcan sus vidas en esos cubículos que reducen sus sueños, estrechan sus ideales y estrangulan sus utopías?

Trabajar en común en la construcción de una racionalidad ambiental, esto será necesario que haga la escuela. Un tipo de racionalidad que

demanda la transformación de los paradigmas científicos tradicionales y la producción de nuevos conocimientos, el diálogo, hibridación e integración de saberes, así como la colaboración de diferentes especialidades, planteando la organización interdisciplinaria del conocimiento para el desarrollo sustentable (Leff 2004, p.230).

Las reuniones de trabajo de maestros también tendrán que ocuparse del desvanecimiento de los límites entre las disciplinas que impiden que éstas dialoguen entre sí y no temer que la unión que se logre quede tocada por las artes y las tradiciones. Entonces la escuela empezaría a ser testigo

de una ciencia de nuevo tipo, sustentada sobre un sistema complejo, que apela a la vez a las interacciones particulares y al conjunto global, que, además, resucita el diálogo y la confrontación entre los hombres y la naturaleza, y permite las intervenciones mutuamente provechosas para unos y otra (Morin 1996, s/p).

No podrá, pues, exaltar como lo ha hecho hasta ahora la racionalidad científica, enviando a un plano menos importante otros tipos de saberes, de racionalidades y de formas de conocimiento. Privilegió hasta ahora una especie de sumisión de la vida a la Razón con mayúscula. No se trata de jerarquías, se trata de tejer una trama con todos los saberes posibles y desde ella comprender la complejidad de este mundo (Noguera 2004, p.75)

Principio 23: La escuela impulsará una revisión crítica de las nuevas tecnologías, en especial de las tecnologías de la información y la comunicación que ponen en riesgo la estructura de lo social; con ello podrá ponerlas al servicio de la comunicación del saber, la solidaridad y la ética.

Bien sabemos que la crisis ambiental es el precio que la especie humana ha tenido que pagar por el desarrollo de la capacidad tecnológica que la lanzó

fuera del 'paraíso', es decir, del nicho ecológico que como a cualquier otra especie le brindaba seguridad y los medios necesarios para sobrevivir. De una y otra manera, en un ensayo y en otro, el filósofo ambiental Ángel Maya ha intentado profundizar en este hecho fundamental de la filogénesis. Importa reflexionar y seguir las ideas que del mismo se desprendan.

Entre éstas encontramos la urgencia que tiene la escuela de hacer

una reflexión crítica de la dimensión tecnológica. Particularmente de tecnologías que, como la Internet, ponen en tensión la estructura misma de *lo social* [...] Que éstas caracterizan tal sociedad no como una sociedad más 'transparente', más consciente de sí misma, más 'iluminada', sino como una sociedad más compleja, caótica incluso: y finalmente que precisamente en este 'caos' relativo residen nuestras esperanzas de emancipación (González Gaudio 2008, p.221).

Desde el caos que han generado, será necesario que la escuela construya las vías de lo que de ellas resulte de esperanza y trabajo creador.

Para ello será necesario que la escuela dedique tiempo a la reflexión sobre las mismas con sus alumnos. Que ellos conozcan el poder que les han otorgado, que sepan lo que éstas sustituyen, que sepan detectar cuándo su uso endurece el alma. Porque aunque el ser humano haya podido

dominar el mundo y sojuzgar a sus semejantes, no parece tener poder sobre sí mismo, y esta es la hora en que sus inventos han tomado un impulso irresistible y no parecen ya ser gobernados por la voluntad de su creador. El hombre ha concitado poderes que no parece estar en condiciones de dominar (Ospina 2001:1994, p.46).

Por eso la escuela tiene que sentar las bases para que los alumnos aprendan a entender esos poderes y los efectos que tienen sobre ellos. Al apoyarse en la EA conocerá que tanto ella como sus alumnos han llegado a un parteaguas, un momento que exige una toma de decisión. Ese parteaguas apunta a dos caminos posibles

para buscar ese sentido de nuestra existencia en relación con la Tierra: a) el *tecnozoico*, que coloca toda la fe en la capacidad de la tecnología para sacarnos de la crisis sin cambiar nuestro estilo contaminador y consumista de vida y b) el *ecozoico*, fundado en una nueva relación saludable con el planeta, reconociendo que somos parte del mundo natural, viviendo en armonía con el universo, y caracterizado por las actuales preocupaciones ecológicas. Tenemos dos opciones posibles. Ellas definirán nuestro futuro (Gadotti 2002, p.66).

Permitir que sus alumnos conozcan estos dos caminos y la importancia de la decisión que tomen, coloca a la escuela en el campo de la utopía por el simple hecho de mostrarles -que ha fin de cuentas ellos serán los únicos que podrán transitar- aquél por el cual el futuro puede ser definido de una mejor manera.

Ni soñar que la solución tenga que ver con prescindir de estas tecnologías; lo importante, lo impostergable es orientar su uso en las escuelas. "El ser humano no puede regresar en la evolución y ha sido expulsado definitivamente del paraíso ecosistémico. El ser humano es

biológicamente un animal tecnológico” (Ángel Maya 1996, p.21). Como todo lo humano, esta cualidad puede ser pervertida, sobre todo en el “impulsivo afán por instrumentalizar todas las expresiones de la vida (Reyes 2007, p.79.)” que el modelo de desarrollo obliga, también y sobre todo, mediante el uso de estas tecnologías.

Mucho puede hacer la escuela al respecto. En lugar de tantas clases de ética, reflexionar con sus alumnos... ¿Por qué no levantar la mirada de la máquina cuando alguien se nos acerca? ¿Por qué aislarnos de los quehaceres humanos al conectarnos con ellas? ¿Por qué conocer el mundo natural en la pantalla? ¿Por qué relacionarnos con los que amamos sin mirarnos a los ojos? Tantas y tantas preguntas más sobre las que se pudieran reflexionar en las escuelas.

Principio 24: La escuela *caminará hacia* la construcción de una pedagogía ambiental que se construya desde el saber ambiental que problematiza los paradigmas legitimados y sabe habérselas con la incertidumbre.

Concluimos la descripción de los principios de la EA para la escuela con el que hace referencia a la *pedagogía ambiental*. Una escuela que trabaje sobre los demás principios está construyendo su pedagogía ambiental. Ésta es una pedagogía que busca traspasar sus propios límites y vincularse con su comunidad en el establecimiento de lo ambiental y sabe que “para una pedagogía de la complejidad ambiental lo esencial es reaprender a aprender” (Pesci 2003, p.130). ¿Cómo hacerlo? ¿Dónde encontrar pistas concretas para la transformación de una pedagogía? Ya no será a través de modelos definidos ni de tratados bien establecidos. La crisis planetaria nos ha lanzado a otra forma de vivir la vida, la pedagogía y la práctica docente. Desde entonces más nos convendrá que caminemos

construyendo una itinerancia que se desenvuelve entre la errancia y el resultado, muchas veces incierto e inesperado, de nuestras estrategias. La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa. Estamos perdidos y en esta condición de lo humano no se trata de buscar la salvación sino procurar el desarrollo de la hominización (Morin / Roger / Motta, 2006, p.124).

La pedagogía que se construirá a partir de los principios descritos será desde la incertidumbre. Puesto que los seres humanos hemos perdido el camino -nos lo muestra la crisis planetaria- ya no podemos seguir con las ‘certezas’ que nos llevaron al derrotero en el que nos encontramos. Por esto resulta necesario aprender a caminar en la incertidumbre. Al hacerlo, nuestra pedagogía estará bien acompañada porque la incertidumbre no permite la inercia, ni la desatención, ni la distracción. Además, es humilde y se cuestiona, sabe lo fácil que es cometer grandes errores y seguir caminando sin verlos siquiera. ¡Oh paradoja! de la mano de la incertidumbre es que podemos acceder a la esperanza. Así avanzaremos en la consolidación de una pedagogía ambiental en la escuela. Al transferir a la situación escolar, a cada actividad, clase, programa, elaboración de normas, reglamentos o idearios, a cualquier acto administrativo... lo que se vaya aprendiendo de los demás principios, con eso se perfilará la pedagogía ambiental.

En el transcurso, se retomarán una y otra vez, se dialogará sobre la práctica y se esbozará la teoría. Se escribirá con lápiz, para retomarla cada vez que sea necesario, para rectificarla y orientarla de nuevo hacia los caminos que estos principios nos han señalado.

No se trata aquí de hacer una larga lista de tareas que la escuela deberá de llevar a cabo para ambientalizar su pedagogía. Se trata, más bien, de construir una trama con los principios expuestos, permitir que cada uno de ellos se integre de alguna manera con los demás y con todo lo que suceda en la escuela. Observar después, estar atentos a lo que acontece cuando una escuela inicia su transformación. Y convertir en teoría educativa lo que se vaya viviendo, lo que salte a la vista y nos indique que un alumno, un maestro, cualquier persona que conforme la comunidad educativa, se ha humanizado un poco más, cuando se ha sido testigo de lo que la fuerza transformadora de la unión del intelecto y el corazón pueden lograr.

Es por ello que ni estos principios, ni lo que de ellos se derive, pueden llevarse a cabo de manera aislada ni lineal; uno lleva al otro, actuar sobre uno ensancha el espacio para que los otros encuentren en la escuela su lugar. Poco a poco, firme pero sin prisa, la escuela irá 'ambientalizándose' e irá escribiendo su pedagogía ambiental.

No significa que lo podremos hacer pronto, mucho menos solos; significa que tendremos que partir de otro ritmo, el que es propio a la conciencia histórica que sabe que este tipo de cambios radicales no se hacen de un día para otro, ni en una generación... se llevan a cabo, eso sí, en la lucha cotidiana cargada de incertidumbre y con la bandera de la esperanza.

Resultados de la investigación realizada

Antes de concluir con nuestro trabajo nos parece pertinente y necesario destacar, de manera sencilla y clara, los frutos que esta investigación ha logrado producir. Éstos sintetizan en sí mismos a la investigación a la vez que abren puertas al futuro. No se trata aquí de los resultados de una investigación que ha concluido. Cada uno de ellos -como corroborará el lector- es una invitación que orientará la práctica e invitará a realizar nuevas investigaciones.

Presentamos a continuación el conocimiento que logramos producir al buscar responder a las preguntas que inicialmente nos planteamos.

- Existe en México un vacío de diálogo entre la escuela (secundaria y bachillerato) y la educación ambiental (EA). Esto se debe en gran medida a que las escuelas carecen de la plataforma necesaria (proyecto pedagógico orientador) para desde ella dialogar con la EA, enriquecerla y enriquecerse. Por ende, los proyectos de EA que se introducen en ellas, no llegan a los niveles de profundidad y conciencia a los que invita este campo emergente.
- El proyecto pedagógico de SIGNOS quedó sistematizado en 24 principios, 6 para cada uno de sus referentes teóricos: teoría de la evolución, teoría psicoanalítica, teoría genética y teoría crítica. A partir de los mismos se buscó la concordancia de éstos con la práctica educativa.
- Se extrajeron fragmentos de los 1748 documentos revisados que confirman la presencia -más o menos acentuada- de los 24 principios del proyecto pedagógico de SIGNOS en la práctica escolar.
- Los principios 2 (historia), 10 (yo auxiliar), 12 (identidad y adolescencia), 14 (conocer es actuar sobre la realidad), 15 (interés), 21 (base teórica sólida) y 24 (función cultural del adolescente) se han permeado lo suficiente en la práctica educativa de SIGNOS.
- Los principios 1 (origen común), 3 (Filiación con demás especies), 4 (responsabilidad ecosistemas), 5 (ritos tradicionales), 7 (inconsciente), 8 (sublimación pulsiones), 9 (ambivalencia), 16 (carácter secuencial del desarrollo), 18 (construcción conjunta del conocimiento), 19 (ser social) y 22 (trabajo creador) -según mostró esta investigación- no se han concretizado lo suficiente en el quehacer cotidiano escolar, en gran medida por la falta de apropiación del proyecto pedagógico de parte de los maestros.
- Los principios 6 (de la familia a la cultura), 11 (yo nosotros) 13 (conocimiento como necesidad) y 23 (desenmascarar el sistema) han sido los más difíciles de analizar e interpretar. En algunos (6 y 13) no se encontraron suficientes muestras en la práctica pero su inclusión en otros principios apunta a que sí tienen el suficiente nivel de concretización en la práctica educativa. Los principios 11 y 23 lo contrario; aunque se registraron suficientes muestras, el estudio apunta a que éstos se viven sólo en algunos espacios de SIGNOS y no de la manera realmente deseada.
- Se redactaron 24 principios de la educación ambiental para la escuela, partiendo de las ideas de algunos teóricos de la educación ambiental latinoamericana.

- La investigación mostró que SIGNOS ya está abierto a ciertas orientaciones de la EA (conciencia de la necesidad de transformar la civilización, unidad del conocimiento, incertidumbre, concepto de medio ambiente, sobre todo).
- Algunos principios de SIGNOS y los de la educación ambiental para la escuela muestran coincidencias notorias. Presentamos aquí los pares, primero el número que corresponde al principio de SIGNOS y después al de la EA: 1-8 (origen común de los seres vivos / relación ser humano naturaleza), 2-12 (todo es historia / historia ambiental), 11-14 (yo nosotros / trabajo colectivo), 18-4 (construcción conjunta conocimiento / trabajo colectivo), 23-1 (desenmascarar el sistema para poder transformarlo / transformar el modelo de desarrollo imperante).
- Al confrontarlos, en los principios de SIGNOS se encontraron ausentes algunos de la EA que sería necesario trabajar en la escuela, sobre todo los principios 3 (visión integral), 6 (pensamiento complejo) y 20 (dimensión política).
- En los de la educación ambiental encontramos también ausentes algunos principios de la teoría de SIGNOS que consideramos necesarios para los fines propuestos por la EA: 7 (inconsciente), 8 (sublimación pulsiones), 9 (ambivalencia) y 24 (función cultural del adolescente). Los primeros tres se refieren a la realidad de lo inconsciente. No consideramos suficientemente complejo el término *subjetividad* del que trata la EA. Una subjetividad que no reconoce su dimensión *inconsciente* y su raigambre pulsional nos resulta pobre. Aunque la EA sea un campo diferente al escolar, el reconocimiento de lo inconsciente y de lo que éste trae consigo cabe en cualquier campo en el cual esté presente lo humano. Además, en su insistencia en la necesidad del cambio civilizatorio, nos parece que la EA no incluye lo suficiente al adolescente en su discurso, sobre todo en la relación del mismo con la cultura.
- La investigación mostró que SIGNOS cuenta con la plataforma necesaria para iniciar un diálogo con la EA que permita la inserción coherente de ésta en la estructura escolar. Además el trabajo sugiere que SIGNOS puede aportar a la EA conocimientos *desde* la escuela.

Conclusiones

En esta investigación hemos abordado el trabajo de la escuela SIGNOS desde una perspectiva más analítica que descriptiva, lo que nos ha llevado al desarrollo de temas como las escuelas empresa y sus seducciones, los referentes teóricos y los principios operativos que caracterizan a SIGNOS, incluyendo la puesta en práctica de los mismos. Además se presentan, como un resultado central de la investigación y a partir de una amplia revisión bibliográfica, los principios nucleares de la educación ambiental. De esta manera se genera la posibilidad de intensificar un diálogo entre la propuesta educativa de SIGNOS y la EA, interlocución que podrá propiciar la construcción de orientaciones para otros proyectos educativos.

El encuentro de estos dos campos ha sacado a la luz vacíos, preguntas y dudas pero nada que consideremos infranqueable, al contrario. Consideramos que no es posible abordar en estos momentos de la historia

una realidad tan profunda y compleja como es la problemática ambiental sin contar con el diálogo como posibilidad, en este caso el coloquio entre dos teorías, la teoría pedagógica de SIGNOS y la teoría de la EA latinoamericana, desde los sujetos sociales que las representan.

Si tomamos los 24 principios de SIGNOS y los de la EA y los ponemos unos al lado de los otros -como de hecho se haría en este diálogo- encontraríamos reflejadas las convicciones de SIGNOS en los principios de la EA. El lenguaje es un poco diferente, la organización (teorías por un lado y ejes por otro) también, pero las convicciones que en ambos detectamos, no.

Señalaremos ahora, para concluir este trabajo, las posibilidades de interlocución que hemos descubierto entre SIGNOS y la EA. Un diálogo verdadero se da entre dos adultos; los niños aprenden a dialogar si los adultos cercanos les enseñan, si no, permanecen niños aunque tengan muchos años. Hemos constatado al realizar este trabajo que, aunque la EA sea un campo nuevo -históricamente hablando- y emergente, algunos de sus teóricos la han llevado a una madurez incuestionable, la necesaria para ser capaz de dialogar con otros campos, vincularse en la diversidad de saberes como exhorta una y otra vez. Por otro lado, SIGNOS se considera con la suficiente experiencia y madurez para enriquecer algunos aspectos que la educación ambiental no tiene resueltos aún, sobre todo en el campo de la educación formal.

SIGNOS busca dialogar desde su teoría y práctica pedagógicas y barrunta el campo nuevo que puede surgir del encuentro. No es en este informe de investigación -como habrán notado los lectores- el lugar en el cual se lleva a cabo el diálogo; queda éste pendiente, en buena medida porque lo que permitió el presente trabajo fue construir a ambos interlocutores, asunto que en sí mismo implicó un esfuerzo considerable. Ni el tiempo ni el espacio alcanzaron para generar una conversación extensa y profunda. Dejaremos el diálogo para otra ocasión, queda como deuda. Sin embargo, consideramos necesario hacer mención de aquello que vislumbramos; esbozar de alguna manera lo que se nos ocurre que podría surgir en el citado intercambio.

La conciencia de que toda educación es ambiental o no lo es, surge con la crisis de civilización en la que ha dejado el siglo XX al planeta. La EA se ocupa de decir esto una y otra vez y lo dice también a las escuelas. Sin embargo, SIGNOS le sugiere que mencione directamente la necesidad que tienen éstas de contar con una estructura desde la cual puedan *recibir* y *discutir* las ideas de la EA. Se escriben artículos, dictan ponencias, organizan seminarios, entre tantas acciones más y la escuela es invitada como lo son otras instituciones. Se habla ahí de lo que busca la EA, de lo que significa, de la necesidad urgente de transformar el modelo civilizatorio. ¿Puede en realidad transformarse un modelo civilizatorio si no se transforma la estructura de sus instituciones, entre ellas la escuela? ¿Por qué no lo dice -o no lo dice lo suficiente a las escuelas- la EA? El simple hecho de que una escuela constatará, gracias a la EA, que no cuenta con un proyecto pedagógico, sería de entrada valioso e invitaría a la acción. Es verdad que se empieza a esbozar la pedagogía ambiental y que es necesario que avance en sus ideas y propuestas, pero esta pedagogía ambiental necesitará que la escuela cuente con una estructura lo suficientemente

transformada para poderla crear. La pregunta central sería: ¿En que formas podría la EA invitar a las escuelas a transformar su estructura para salir al encuentro con ella y desde el mismo dialogar?

SIGNOS ha logrado -por lo menos en cierta medida- hacerlo; así lo ha mostrado esta investigación. Desde hace dos años (los dos anteriores fueron de sorpresa, parálisis y elaboración) es testigo de cómo las ideas de la EA latinoamericana empiezan a integrarse en su pedagogía. Porque se dio cuenta de que contaba con la suficiente plataforma para poder dialogar con la EA, es decir, ese espacio en el cual dos sujetos sociales se encuentran y se escuchan, se cuestionan, detectan coincidencias y diferencias, ejercen la crítica y la autocrítica, y buscan entre ambos ensanchar el espacio de su encuentro para enriquecerse. Los frutos del encuentro empiezan a hacerse presentes en algunos espacios de SIGNOS y en algunos maestros.

No ha podido hacer más porque falta -como este trabajo nos ha indicado- que todos los maestros de SIGNOS se apropien a mayor profundidad del proyecto pedagógico, que estudien las teorías que orientan a la escuela, que conozcan aspectos de las mismas que no han sido trabajados aún en SIGNOS, que las cuestionen, que las consideren a la luz del espíritu de los tiempos. Esta carencia tiene que ver -entre otras cosas- con la ausencia en México de maestros investigadores. La identidad del profesor no incluye como ingrediente la investigación, es decir, la observación atenta, las preguntas sobre lo que se observa, las relaciones y las interpretaciones, la sistematización que lleva a un trabajo más riguroso y la pasión que resulta de ello.

La EA se reconoce en la pedagogía que SIGNOS ha construido. Aunque ella es ecléctica en sus posturas teóricas, los teóricos de la EA latinoamericana que elegimos para sugerir los principios de la EA para la escuela, muestran -como lo podemos confirmar al leerlos- una postura básica, un horizonte de ideas compartidas. Esta EA es la que se puede reconocer en la pedagogía de SIGNOS y, al hacerlo, notan sus teóricos el gran privilegio que tienen las escuelas de acompañar durante un número determinado de años a sus alumnos. Con ello tienen la oportunidad de incidir de una y otra manera en su formación e invitarlos a acceder a la dimensión ambiental. En cambio la EA no cuenta, por lo general, con este tipo de espacio y de tiempo; se le percibe en ocasiones como nómada.

Sin embargo, no deja de sorprender lo que se puede lograr cuando los teóricos de la EA se meten de lleno en la práctica. ¿Se vale en estos tiempos que existan teóricos que no lleven sus ideas a la práctica? Pensamos que no, no en una época que necesita tanto de las prácticas reflexionadas y dialogadas. Nos recordamos una vez más de Piaget y su desconversión de la Filosofía en este sentido.

¿Qué imaginamos que se escucharía en ese diálogo entre SIGNOS y la EA? Nos gustaría que fuera uno que evocara los diálogos socráticos. En él, por ejemplo, la EA podría señalar lo ambiental que descubre en SIGNOS. Y no es que fuera a fragmentar los espacios para hacerlo, sino a comentar sobre las actitudes y los hábitos que considera que han sido lo suficientemente transformados en la escuela, es decir, ambientalizados. Porque cuando una actitud, un hábito, una forma de relacionarse puede considerarse 'ambientalizada', sabemos que no puede evitar el expandirse y

trascender más allá del lugar donde se lleva a cabo. ¿Qué comentaría entonces la EA? Probablemente reconocería el valor del proyecto pedagógico de SIGNOS, su interés por la historia, las tradiciones, el conocimiento, los adolescentes, el trabajo en común, entre otras cosas. Pero pudiera ser que lo que valoraría en especial, fuera la posibilidad que esta escuela ha tenido de poner en práctica la teoría que ha construido y, sobre todo, por la lucha que ha llevado a cabo hasta el momento para no venderse, para no asimilarse por cansancio o comodidad al sistema neoliberal y su modelo de desarrollo.

También reconocería que SIGNOS ha sido lo suficientemente humilde y fiel a sus principios para haberle abierto la puerta a la EA de la manera en que lo ha hecho: haber permitido que conviviera con sus referentes, que los cuestionara y que los pusiera a prueba. Porque sucede que, cuando una persona o una institución han logrado construir una identidad fuerte, sólida, interesante, cargada de convicciones, ilusamente pueden cerrarse en la misma y dejar de buscar y cuestionarse (ha sucedido con tantas teorías). Después de tanto camino recorrido, después de tantos intentos fallidos y tanta charlatanería con los que se pueden encontrar, muchos prefieren cerrarse en la 'seguridad' que les otorga una 'teoría armada'. SIGNOS se arriesgó y reconoce la riqueza que obtuvo y seguirá obteniendo.

Nos imaginamos que una buena parte del diálogo giraría alrededor de la necesidad de convertir el espacio natural -tan caminado y trabajado por SIGNOS- en uno ambiental, gracias a las ideas que la escuela ha recibido de la EA. La experiencia la llevaría a un compromiso cognitivo mayor de respeto y transformación, encaminado hacia la sustentabilidad. Se habla ya en SIGNOS de esto, los maestros comentan la necesidad de incluir lo social, cultural y político en el espacio natural. Ésta ha sido una de las grandes sacudidas que SIGNOS ha recibido de parte de la EA.

Suponemos, también, que SIGNOS podría preguntarle a la EA en ese diálogo las formas cómo ha trabajado de manera tan satisfactoria en ocasiones en asuntos que se refieren al desarrollo local. SIGNOS empieza a dar sus primeros pasos en este tipo de experiencia -gracias a lo que ha aprendido de la EA- y necesita conocer más sobre las experiencias de educadores ambientales que han participado en proyectos de desarrollo local, tan importante en la aspiración común de transformar esta civilización. Gracias a su encuentro con la EA, SIGNOS pudo vislumbrarse como un espacio vinculado con otros de la comunidad que le circunda, espacios diferentes pero con la coincidencia básica de la necesidad del cambio civilizatorio. Así, SIGNOS puede fantasear y verse -en un futuro no muy lejano- vinculado con otros grupos en una trama en la cual el enriquecimiento sea para todos y se acreciente con ello la fuerza social. A esto se refiere la idea que hemos esbozado en este trabajo: *la escuela como movimiento social* y más aún, *la escuela como movimiento ambiental*.

Consideramos que el tal diálogo dejaría señalado esto como *la* tarea que -de ser establecida cabalmente- la EA dejaría a SIGNOS: la de seguir transformándose hasta convertirse en un movimiento ambiental. Sin palabras específicas ni cerradas, SIGNOS así lo interpreta. Entonces es que la escuela podría ir más allá de su ser concreto (local, espacios, alumnos, maestros, padres de familia, proyecto pedagógico) y evolucionar hasta ser

un sujeto social más abierto conformado por ciudadanos ambientales preocupados y ocupados.

A medida que el diálogo fuera avanzando, la EA bien preguntaría a SIGNOS sobre los elementos de su teoría que pudieran enriquecerla, puesto que a fin de cuentas ambos, EA y SIGNOS, han construido una teoría. Algunos educadores ambientales dirían que no, que es demasiado ecléctica, pero -como dijimos antes- los teóricos de la EA latinoamericana han logrado hacerlo hasta cierto punto, si no, no habiéramos podido conformar los 24 principios de la EA para la escuela como lo hicimos en este trabajo.

Lo primero que respondería SIGNOS desde su teoría a la EA es, sin duda, la necesidad de reconocer y atender lo inconsciente. Porque es tanto lo que ha significado para SIGNOS haberse abierto a esta realidad, reconocerla en lo personal, grupal, comunitario y cultural, que no sería para la escuela posible siquiera reconocerse sin ello. Las reflexiones, las decisiones que se toman y las acciones que se llevan a cabo son radicalmente distintas cuando se incluye lo inconsciente. Porque si a la EA le interesa tanto el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, ¿cómo no va a interesarle conocer más sobre lo inconsciente? Conocer, curiosamente, un lenguaje que es común a toda la especie -el lenguaje de lo inconsciente- ese que trasciende, paradójicamente, lo personal, lo grupal, lo comunitario y lo cultural. Porque todos reprimimos, todos somos ambivalentes, todos hacemos uso de mecanismos de defensa, no de la misma manera... pero lo hacemos.

Aprender el lenguaje de lo inconsciente es aumentar la comprensión de nosotros mismos y de los demás; si en algo trabaja la EA es en la búsqueda de acrecentar la comprensión del mundo y de sus relaciones. Es contar con un lenguaje que aporta significados nuevos, que permite comprender los restos infantiles que habitan aún en nosotros; es un lenguaje que permite, a fin de cuentas, que abracemos mucho más de nosotros mismos y de los demás. En él la ambivalencia tiene cabida, los contrarios se tocan y la incertidumbre llega a ser compañera inseparable porque hemos aprendido al hacer uso de este lenguaje, que siempre la conciencia va un paso atrás, siempre habrá mucho que no conozcamos de nosotros mismos y de los demás. Esto, por ende, nos hace más humildes, comprensivos y compasivos. A través de este lenguaje nos podemos poner en contacto con lo que hemos reprimido, con nuestras pulsiones sexuales y agresivas; podemos conocer hasta cierto punto dónde están depositadas, cómo nos defendemos de las mismas y, al hacerlas conscientes, cómo podemos manejarlas de mejor manera. A SIGNOS le resulta casi imposible un cambio civilizatorio que no tome en cuenta lo inconsciente.

Pero sobre todo, el conocimiento de lo inconsciente puede otorgar -y de hecho lo hace- a la persona la liberación de libido para poner a favor de la transformación social. Porque el ser humano invierte su libido -energía pulsional que dispone para vivir- en tanto que es innecesario en el presente, en tanto que sólo necesitó de niño y que en realidad ya no necesita. El conocimiento de lo inconsciente en nosotros libera energía psíquica y ésta puede ser puesta a favor de aquello que valoramos, de las necesidades apremiantes que tenemos como personas, como pueblo y como especie, siendo la más apremiante -como ha señalado la EA- el cambio civilizatorio.

Por otro lado SIGNOS considera importante que la EA tome más en cuenta el potencial que tiene el joven como transformador social y mucho más cuando logra hacer algún trabajo en común con los adultos. La capacidad de trabajo del adolescente está devaluada en la sociedad, como lo está el adolescente. No se consideran capaces hasta que tienen el montón de grados que la academia pide (curiosamente cuando muchos de sus ideales ya han sido arrebatados y puestos a disposición del sistema). Sin embargo, SIGNOS ha constatado lo que son capaces de hacer adolescentes y adultos en común. Los primeros aportan libido, creatividad, crítica y esa sensibilidad que tienen hacia lo que vale la pena cuando las condiciones están dadas; los segundos, pueden poner la estructura, la organización y la experiencia que dan los años, cuidan también lo que es bueno que permanezca. Sólo al vivirlo se observan los frutos que este trabajo en común puede producir. Sin embargo, pocos espacios encontramos en los que verdaderamente se dé este tipo de encuentro (adolescente-adulto) en un ambiente trabajo, equidad y respeto. La EA pudiera buscarlos y promoverlos porque, como hemos ya mencionado, la EA y los adolescentes tienen eso en común: buscan tenazmente el cambio civilizatorio.

A medida que escribimos estas páginas, los límites entre los dos grupos de principios se difuminan y surgen entonces los matices, las luces y las sombras de las ideas integradas. Se antojaría ahora escribir otros principios, ni de SIGNOS, ni de la EA, sino unos que se crearon a medida que el diálogo iba avanzando. Lo dejaremos como parte de la deuda que hemos declarado.

Ha surgido en nosotros una intuición profunda que nos lleva a afirmar que los 'hábitos de los corazones' (Cortina 2000 p.100) de estos dos sujetos colectivos coinciden en lo básico y debido a esto podrán en las ocasiones que ambos acuerden, hacer un trabajo en común que muestre la puesta en práctica -en lo posible- de estos principios integrados.

SIGNOS continuará propiciando encuentros con la EA y vislumbra con más nitidez el compromiso que puede resultar de ello, porque todo conocimiento cuando se ha construido a través de un diálogo compromete de una manera más profunda. Este trabajo concluye aquí... una conclusión que paradójicamente irá en busca de nuevas historias que serán construidas en común.

Bibliografía

- ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio (1988). *La adolescencia normal –Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- AEBLI, Hans (1958). *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ÁNGEL MAYA, Augusto (1996). *El reto de la vida: ecosistema y cultura –Una introducción al estudio del medio ambiente* (fotocopia).
- ÁNGEL MAYA, Augusto (2002). *El retorno de Ícaro –La razón de la vida*. Bogotá: PNUD.
- ASCENCIO, Paulina (2009). Prólogo. En: *Historias escolares 2008-2009*. Guadalajara: SIGNOS.
- BAUDRILLARD, Jean (2007:1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Cairos.
- BAUMAN, Zygmunt (2007:2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2009). *El arte de la vida –De la vida como obra de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- BETTELHEIM, Bruno (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Grijalbo.
- BETTELHEIM, Bruno (1983). *Freud and Man's Soul*. New York: Alfred A. Knopf.
- BIFANI, Paolo (2007:1997). *Medio ambiente y desarrollo*. Guadalajara: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.
- BLOS, Peter (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOWLBY, John (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- BOWLBY, John (1989). *Una base segura –Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- BOWLBY, John (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- BUSKES, Chris (2009). *La herencia de Darwin –La evolución en nuestra visión del mundo*. Barcelona: Editorial Herder.
- CAMUS, Albert (1982). *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARIDE GÓMEZ, José Antonio (2007:2006). Nombrar el desafío: El complejo territorio de las relaciones educación-ambiente-desarrollo. En: *Antología del curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- CARUSO, Igor (1986:1974). *Psicoanálisis, marxismo y utopía*. México: Siglo XXI Editores).
- CARUSO, Igor (2005:1967). *La separación de los amantes –Una fenomenología de la muerte*. México: Siglo XXI Editores.
- CARVALHO, Isabel (2003). Los sentidos de lo 'ambiental': la contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad. En: *Complejidad ambiental*. Enrique Leff (comp). México: Siglo XXI Editores, pp.85-113.
- CASTILLO, Alicia (2007). ¿Educación ambiental sin ecología? En: *La educación frente al desafío ambiental global –Una visión latinoamericana*. Edgar González Gaudiano, (coord.). México: Plaza y Valdés.

- CASTILLO COBIÁN, Amanda, MARTÍNEZ, Agustino y DE LUNA, Alexander (2009). La evolución de moléculas y de sistemas biológicos. En: *Ciencias –Revista de la Academia Mexicana de las Ciencias*, vol. 60, núm.4, pp. 22-35.
- CASTRO, Fidel (1985). *Educación y revolución*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- COLL, César (1986). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En: *Psicología genética y aprendizajes escolares*. César Coll (comp.). México: Siglo XXI Editores. pp.183-201.
- CORTINA, Adela (2000). Razones del corazón –La educación del deseo. *Reflexiones para la educación del nuevo siglo*. III Ciclo de conferencias Santillana para el ciclo de otoño.
- COVAS, Onelia (s/f). *Educación ambiental a partir de tres enfoques: comunitario, sistémico e interdisciplinario*. Cuba.
- CHURCHILL, E.M. (1984). *Los descubrimientos de Piaget y el maestro*. México: Paidós.
- DARWIN, Chales (1989:1857). *El origen de las especies*. México: Editorial Porrúa.
- DE LUNA, Karen (1993). Graduación 3º de secundaria, generación 1990-1993 – Guión del video. En: *Signos hoy*, No.2, p.11.
- DeMAUSE, Lloyd (Editor) (1995). *The History of Childhood*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson.
- DOMÍNGUEZ, César, FORNONI, Juan y SOSENSKI, Paula (2009). ¿Qué es la selección natural? En: *Ciencias –Revista de la Academia Mexicana de las Ciencias*, vol. 60, núm.4, pp. 10-21.
- EKSTEIN, Rudolf (1969a). Psychoanalytic Notes on the Function of the Curriculum. En: *From Learning for Love to Love of Learning –Essays on Psicoanálisis and Education*. Ekstein y Motto (coords.). New York: Brunner & Mazel Publishers. pp.47-57
- EKSTEIN, Rudolf (1969b). The Learning Process: from Learning for Love to Love for Learning. En: *From Learning for Love to Love of Learning –Essays on Psicoanálisis and Education*. Ekstein y Motto (coords.). New York: Brunner & Mazel Publishers. pp.95-98.
- EKSTEIN, Rudolf (1969c). The Boundrary Line between Education an Psychotherapy. En: *From Learning for Love to Love of Learning –Essays on Psicoanálisis and Education*. Ekstein y Motto (coords.). New York: Brunner & Mazel Publishers. pp.157-163.
- ELLENBERGER, Henri (1976:1970). *El descubrimiento del inconsciente –Historia y evolución de la psiquiatría dinámica*. Madrid: Gredos.
- ERDHEIM, Mario (1992) *Juventud, identidad cultural y transformación cultural*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Guadalajara el 13 de noviembre. Guadalajara.
- ERIKSON, Erik H. (2002:1972). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI Editores.
- ESCOBAR, Diego (2009). Fragmento de la respuesta no.3 a la encuesta realizada a los exalumnos de SIGNOS para este trabajo.
- ESTEVA, Joaquín y REYES, Javier (1998). *Manual del promotor y educador ambiental para el desarrollo sustentable*. México: SEMARNAP.

- ESTEVA, Joaquín, HERRERA, José Luis y ARRANGOIZ, Jaime (2000). Experiencia piloto sobre estrategias participativas para un modelo de educación escolar y comunitario En: *Formación docente*. Revista semestral de la SEP en Michoacán. Vol 1, No 1.
- EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) (1994). *EZLN Documentos y comunicados 1*. México: Ediciones Era.
- FERNÁNDEZ CRISPÍN, Antonio (2009). *La construcción de una cultura ambiental mediante la educación formal en Puebla (México)*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- FERRIÉRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Editorial Herder.
- FLAVELL, John H. (1987). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Paidós.
- FLAVELL, John H. (1993:1985). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor Distribuciones.
- FORS, María E. (1997). *Proyecto pedagógico*. Documento interno de SIGNOS.
- FORS, María E. (1998). Editorial. En: *El Zaguán*, Año I, No 0. Guadalajara: SIGNOS.
- FORS, María E. (2009). Fragmento del escrito del cartel presentado en el *Primer seminario de la asociación civil de SIGNOS*. Guadalajara.
- FORS, María. E., VALLEJO, Edmundo (1990). Proyecto pedagógico. Documento interno de SIGNOS.
- FREUD, Sigmund (1981:1900). La interpretación de los sueños. En: *Obras completas*, tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1981:1905). Tres ensayos para una teoría sexual. En: *Obras completas*, tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1981:1916). Una dificultad del psicoanálisis. En: *Obras completas*, tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1981:1930). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*, tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREUD, Sigmund (1981:1937). Análisis terminable e interminable. En: *Obras completas*, tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GADOTTI, Moacir (2002). Educación sustentable. En: *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Un mundo descobado –Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- GIROUX, Henry A. (1997:1983). *Teoría y resistencia en la educación –Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry A. (1990:1988). Los profesores como intelectuales transformadores. En: *Los profesores como intelectuales –Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ AGUILAR, Mónica (2008). *Ecós de nuestro pasado –Cómo una pregunta se transformó en acción sobre la Historia*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Guadalajara: ITESO.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (2000). Complejidad en educación ambiental. En: *Tópicos en educación ambiental 2* (4), 21-32.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, Edgar (2003). *Para una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo*.
En: <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-LaEAylaEscuela.pdf>
- GONZÁLEZ y GONZÁLEZ, Luis (1995). *El oficio de historiar*. México: Clío.

- GONZÁLEZ HURTADO, Rosario (1994). *Evaluación del proyecto educativo de SIGNOS*. Documento interno de la institución.
- GOULD, Stephen J. (2002). *The Structure of Evolutionary Theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- GUDYNAS, Eduardo (2009). Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas –Revisión y alternativas en América Latina. En: *Urgencia y utopía frente a la crisis civilizatoria*. Reyes, Javier y Castro, Elba (comps.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- GUTIÉRREZ ROSETE, Jorge Gastón (1999). Sustentabilidad, cultura y globalidad. En: *Diversidad cultural en la globalización*. González Corona, Elías y García Rojas, Irma. (Coords.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HESNARD, A. (1972:1960). *La obra de Freud y su importancia para el mundo moderno*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HILL, J.C. (1969). The Unconscious Mind in Teaching. En: *From Learning for Love to Love of Learning –Essays on Psicoanálisis and Education*. Ekstein y Motto (coords.). New York: Brunner & Mazel Publishers.
- HORKHEIMER, Max (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ILLICH, Iván (1985:1971). La sociedad desescolarizada. En: <http://www.enxarxa.com/CGT/recursos/biblioteca/ILLICH%20la.sociedad>
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean-Bertrand (1993). Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Labor.
- LAVAL, Christian (2004:2003). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- LEFF, Enrique (2003). Pensar la complejidad ambiental. En: *La complejidad ambiental*. Leff, Enrique (coord.). México: Siglo XXI. pp. 7-51.
- LEFF, Enrique (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI Editores.
- LEHALLE, Henri (1986:1985). *Psicología de los adolescentes*. México: Grijalbo.
- LESSIG, Doris (1993:1986). *Cárceles elegidas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, Manuel Isaías (1988). *La encrucijada de la adolescencia*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas.
- LORENZ, Konrad (1974a). *Civilized Man's Eight Deadly Sins*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LORENZ, Konrad (1974b). Man's Race Against Himself. En: *Civilized Man's Eight Deadly Sins*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich, Inc. pp. 24-30.
- LORENZ, Konrad (1982) La enemistad entre las generaciones y sus probables causas etológicas. En: *Juego y desarrollo* (Piaget, Jean, Lorenz, Konrad y Ericsson, Erik H.), Barcelona: Grijalbo. pp. 56-104.
- LORENZ, Konrad (1985:1983). *La decadencia de lo humano*. Barcelona: Plaza & Janes.
- LORENZ, Konrad (1986:1963). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI Editores.
- LOUV, Richard (2005) *Last Child in the Woods –Saving our Children from Nature Déficit Disorder*. Chapel Hill, N.C.: Algonquin Books.
- LUTTE, Gérard (1991:1988). *Liberar la adolescencia –La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Editorial Herder.

- MACÍAS GARCÍA, Constantino (2009). Evolución. En: *Ciencias –Revista de la Academia Mexicana de las Ciencias*, vol. 60, núm.4, pp. 7-9.
- MARCUSE, Herbert (1970:1953). *Eros y civilización –Una investigación filosófica sobre Freud*. México: Joaquín Mortiz.
- MARX, Karl (1974:1891). Trabajo asalariado y capital. En: *Obras Escogidas I* (C.Marx y F. Engels). Moscú: Editorial Progreso, pp.153-178.
- MEIRA, Ángel (2008). Elogio de la educación ambiental. En: *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. González Gaudiano, Edgar (coord.). México: Siglo XXI. pp.133-147.
- MIALARET, Gaston (1975:1973). *La nueva pedagogía*. Navarra: Salvat Editores.
- MIRANDA, Rafael (2008). Castoriades y el regreso de lo religioso –Autoalteración de la sociedad y meta-norma. En: *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Vol.Vi, Núm.1, enero-junio, pp.98-113. San Cristóbal de las Casas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- MONSIVÁIS, Carlos (2008). Algunas aproximaciones a la cultura (si ésta se deja). En: *Cultura mexicana: revisión prospectiva*. Toledo, Francisco, Florescano, Enrique y Woldenberg, José (coords.). Taurus: México. pp. 17-50.
- MORENO, Elsa Amanda (s/f). *¿Educación ambiental o pedagogía ambiental?*
En: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda07.pdf>
- MORIN, Edgar (1996). El pesamiento ecologizado. En: *Gazeta de Antropología* No.12, 1996, texto 12-01. Versión electrónica: http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html.
- MORIN, Edgar (2006:2005). *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, Edgar, ROGER, Emilio y MOTTA, Raúl (2006:2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar y KERN, Anne Brigitte (2007:1993). La agonía planetaria. En: *Antología del curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- NOGUERA, Ana Patricia (2004). *El reencantamiento del mundo*. México: PNUMA.
- ONU (1992). Programa 21, capítulo 36. En: *UN Department of Economic and Social Affairs –Division for Sustainable Development*.
http://www.un.org/esa/dsd/agenda21_spanish/res_agenda21_36.shtml
- OPARIN, Alexander (1982:1938). *El origen de la vida*. Barcelona: Océano.
- OSORIO, Jorge (2003). Pedagogía crítica y aprendizaje ambiental. En: *Complejidad ambiental*. Leff, Enrique (coord.). México: Siglo XXI. pp.106-114.
- OSPINA, William (2001:1994). *Es tarde para el hombre*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- OSPINA, William (2007:2001). Lo que nos deja el siglo XX. En: *Antología del curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PALACIOS, J. (1984:1978). *La cuestión escolar –Críticas y alternativas*. Barcelona: Editorial Laia.

- PÁRAMO, Raúl (1977). El ruido: Un enfoque psicoanalítico. En: *Obras en castellano –Escritos de los años 1963-1982*. Guadalajara: Grupo de Estudios Sigmund Freud.
- PÁRAMO, Raúl (1991). Dinero y adicción. En: *Cuadernos psicoanalíticos* No.10, pp.6-27. Guadalajara: Grupo de Estudios Sigmund Freud.
- PÁRAMO, Raúl (1993). El trauma que nos une –Reflexiones sobre la Conquista y la identidad latinoamericana. En: *Dialéctica*, No.23-24. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- PÁRAMO, Raúl (1997). Identidad nacional –Referencia especial al caso de México. En: *Cuadernos psicoanalíticos* No.13, pp.22-34. Guadalajara: Grupo de Estudios Sigmund Freud.
- PÁRAMO, Raúl (2006). Freud y el problema del conocimiento. En: *El psicoanálisis y lo social –Ensayos transversales* (Páramo Ortega, Raúl), Valencia / Guadalajara: Universitat de València y Universidad de Guadalajara. pp. 177-189.
- PÁRAMO, Raúl / FORS, María E. (1992). La intolerancia inconsciente a la ignorancia –Un obstáculo en el proceso de aprendizaje. En: *Cuadernos psicoanalíticos* No.11. Guadalajara: Grupo de Estudios Sigmund Freud. pp. 12-28.
- PÈREC, Georges (1992:1965). *Las cosas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- PÉREZ FERRA, Miguel (2000). Conocer el currículo para asesorar en centros. Málaga: Ediciones Aljibe.
- PERRAUDEAU, Michel (1999). *Piaget hoy –Respuestas a una controversia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PESCI, Rubén (2003). Pedagogía de la cultura ambiental: del *Titanic* al velero. En: *Complejidad ambiental*. Leff, Enrique (coord.). México: Siglo XXI. pp. 115-157.
- PIAGET, Jean (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI Editores.
- PIAGET, Jean (1976). *Autobiografía*. Buenos Aires: Ediciones Caldén.
- PIAGET, Jean (1977:1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- PIAGET, Jean (1981:1969) *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- PIAGET, Jean (1985). *A dónde va la educación*. México: Editorial Teide.
- PIAGET, Jean (1988:1965). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Ediciones Península.
- PINO, Alicia (2003). Una racionalidad ambiental alternativa: el caso de José Martí. En: *Islas* 45 (136). La Habana. pp. 92-101
- POSTMAN, Neil (1993). *Technopoly*. New York: Vintage Books.
- POSTMAN, Neil (1999). *Building a Bridge to the 18th Century –How the Past can Improve our Future*. New York: Vintage Books.
- REISFELD, Silvia (2004). *Tatuajes –Una mirada psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- REYES, Javier (1999). Ciudadanía y desarrollo sustentable. En: *Los escenarios paradójicos del desarrollo*. Fernando Aragón coordinador). Puebla (Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro), pgs.37-47.
- REYES, Javier (2007). Educación ambiental: Rumor de claroscuros. En: *Antología del curso propedéutico de la Maestría en Educación Ambiental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- REYES, Javier (2009). Bosquejar futuros a pesar de las inciertas coordenadas: ética ambiental y consumismo. En: *Urgencia y utopía*

- frente a la crisis de civilización* Reyes, Javier y Castro, Elba (comps.), Guadalajara: Universidad de Guadalajara. pp. 177-194.
- ROMERO, Rosa María (2009). Para un ecodesarrollo espiritual sostenible –Crisis de la civilización y ambiente. En: *Urgencia y utopía frente a la crisis de civilización* (Reyes, Javier y Castro, Elba (comps.)). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. pp. 169-176.
- SAGAN, Carl & DRUYAN, Ann (1992). *Shadows of Forgotten Ancestors –A Search for Who We Are*. New York: Random House.
- SAUVÉ, Lucie, BERRYMAN, Tom y BRUNELLE, Renée (2008). Tres décadas de normatividad internacional para la educación ambiental: una crítica hermenéutica del discurso de Naciones Unidas. En: *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*. González Gaudiano, Edgar (coord.), México: Siglo XXI Editores. pp. 25-52.
- SCANS (Secretary of Labor and the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) (2000:1991). U.S. Department of Labor. En: <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf>
- SOSA, Victoria (2009). El árbol de la vida. En: *Ciencias –Revista de la Academia Mexicana de las Ciencias*, vol. 60, núm.4, pgs.44-53.
- TERDIMAN, Richard (1985). *Discourse and Counterdiscourse*. New York: Cornell University Press.
- TERRÓN AMIGÓN, Esperanza (s/f). *Educación ambiental y los valores en la educación básica. Un problema de relaciones*.
- TODOROV, Tzvetan (2000:1995). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Asterisco.
- TODOROV, Tzvetan (2008:1995). *La vida en común –Ensayo de antropología general*. México: Taurus. En: <http://www.conama9.org/conama9/download/files/CTs/2749.pdf>
- TURNER, Victor (1995:1969). *The Ritual Process –Structure and Anti-Structure*. New York: Aldine de Gruyter.
- VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel (1999) *Marcos: el señor de los espejos*. Madrid: Aguilar.
- WAGENSBERG, Jorge (2002) *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- WILSON, Edward O. (1984). *Biophilia –The Human Bond with Other Species*. Cambridge: Harvard University Press.
- YIN, Robert K. (2003). *Case Study Research –Design and Methods*. London: Sage Publications.
- ZAPIÉN, Ana Laura (1993). Taller de investigación. En: *Signos hoy*, No.1, p.12. Guadalajara: SIGNOS.

Anexo 1: Fuentes del Archivo SIGNOS MEF 2010

Teoría de la evolución

Principio 1

- 2006 RS4 FORS, María E. (2006). La era de Charles Darwin. En: *Signaturas* No. 17, p.4 (maestra).
- 1994 RS1 FORS, María E. / VALLEJO, Edmundo (1994). Punto de partida de la propuesta pedagógica. En: *Signos hoy*, No.4, p.2 (maestra).
- 2007 RS5 CONTRERAS, Marco Octavio (2007). Autorretrato. En: *Signaturas*, No.23, p.33 (17 años).
- 2004 GB1 PADILLA, Andrés (2004). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 EE1 LUNA, Karen (2009). Egresada en 1996. Actualmente es bailarina profesional de la compañía *Delfos*, danza contemporánea; maestra de la escuela de danza de Mazatlán y diseñadora.
- 2009 EE3 VELASCO, Inés (2009). Egresada en 2008. Actualmente estudia música en la Universidad de Boston.

Principio 2

- 2009 GT23 BORGES, Jorge Luis (2009). Citado por Raúl Torres. En: ¿Qué es leer? Guía de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Lectura y redacción, unidad I).
- 1993 RS1 FORS, María E. (1993). Introducción al video de graduación de alumnos de 3º de secundaria. En: *Signos hoy*, No.2, p.8.
- 1993 RS3 BRISEÑO, Mariana / LÓPEZ, Ana Brenda / GRADILLA, Pablo / FRANCO, Alejandro (1993). El hombre del siglo XX (fragmento del texto). En: *Signos hoy*, No.2, p.34 (13 y 14 años).
- 2009 GT5 PEREZ VERDÍA, Guadalupe (2009). Los orígenes. En: Objetivo de la guía de trabajo de 2º de secundaria (Historia, unidad I).
- 2003 GB9 MARTÍNEZ, Daniel Andrés (2003). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2002 GB5 TORRES, Raúl (2002). Fragmento del texto introductorio al video de la graduación (maestro).
- 2004 RS8 FORS, María E. (2004). Presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS. En: *Signaturas* No. 6, p. 6 (maestra)
- 2009 RS17 KENT, Aileen (2009). Cuarta guerra mundial. En *Signaturas*, No. 30, p.26 (17 años). Reflexiones de lo escuchado en el curso *Conflictos internacionales* del taller de historiadores.
- 2007 RS13 SANDOVAL, Rafael (2007). Indicios para pensar en el análisis social. En: *Signaturas*, No.21, p.38 (maestro).
- 2009 GT24 SANDOVAL, Rafael (2009). Pensar la historia desde América Latina. Objetivo de la guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Historia de Latinoamérica, unidad I).
- 2002 GB6 MICHEL, Claudia (2002). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2004 GB11 ZOEBISCH, Melissa (2004). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2004 GB14 MANGHESI, Eugenio (2005). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 EM1 PETERSEN, Lorenza (2009). Directora del bachillerato, coordinadora de 2º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación *Cultura mexicana*, coordinadora de la cooperativa *Cocina mexicana*, maestra de Civismo de 3º de secundaria. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 HE2 FORS, María E. (2009). La construcción de SIGNOS. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.124.

Principio 3

- 2009 HE1 RODRÍGUEZ, Jorge (2009). Segundo de bachillerato. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.65.
- 2003 RS8 GÓMEZ, Pastora (2003). *Elaphe guttata* – Serpiente del maizal. En: *Signaturas*, No. 4, p.38 (15 años). Escrito entregado a la revista para su publicación.
- 2009 GT1 PETERSEN, Lorenza (2009). Sociedades animales. En: Guía de trabajo de 2º de secundaria (Civismo, unidad I).
- 2009 GT3 PETERSEN, Lorenza (2009). Sociedades animales. En: Guía de trabajo de 2º de secundaria (Civismo, unidad I).
- 1994 RS2 FONG, Natalia (1994). Pachita la tumbahombres. En: *Signos hoy*, No.4, p.23 (13 años). Fragmento de la conclusión de un trabajo de Biología.
- 1994 RS3 ESPINOZA, Ana Paula (1994). Un hongo preocupado. En: *Signos hoy*, No.5, p.28 (13 años). Fragmento de la conclusión de un trabajo de Biología sobre el reino de las plantas.
- 2003 GB3 SILVA, Margarita (2003). Fragmento del texto para el video de la graduación.
- 2006 GS1 MEZA, Fabiola (2006). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2006 RS10 FORS, María E. (2006). Naturalistas en los Tuxtlas. En: *Signaturas*, No.18, p.5 (maestra).

Principio 4

- 2009 RS21 SEPÚLVEDA, Fernando (2009). Cuando se follan la ciudad. En: *Signaturas* No.31, p.42 (maestro).
- 2009 EE2 ESCOBAR, Diego (2009). Egresado en 2001. Actualmente realiza una maestría de Filosofía en Inglaterra (*London School of Economics, University of London*).
- 2006 RI1 SÁNCHEZ, Isaac (2006): 2º de secundaria.
- 1995 RS5 DÍAZ, Héctor (1995). Equilibrio. En: *Signos hoy*, No.9, p.29 (13 años). Fragmento de la conclusión del trabajo de Biología sobre el reino de los hongos.
- 1994 RS3 HERNÁNDEZ, José Javier (1994). La disputa por las ballenas. En: *Signos hoy*, No.6, p.22 (13 años). Fragmento de un trabajo realizado en el taller de investigación de Naturalistas.
- 2007 RS16 FORS, María E. (2007). Este ciclo escolar. En: *Signaturas*, No.20, p.5 (maestra). Fragmento de la carta de bienvenida al ciclo escolar.
- 2004 RS10 SCHÓNDUBE, Jorge (2004). Cómo ser un naturalista en Manantlán y sobrevivir a la experiencia. En: *Signaturas*, No. 8, p.4 (maestro). Escrito entregado a los Naturalistas que irían a Manantlán y Jorge como su guía.
- 2008 RI3 BARRAGÁN, Zyanya (2008): 2º de secundaria.
- 2008 GS3 MANJARRÉS, Renata (2008). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2006 RS14 FORS, María E. (2006). Naturalistas en los Tuxtlas. En: *Signaturas*, No.18, p.8 (maestra).
- 2006 RS15 FORS, María E. (2006). Naturalistas en los Tuxtlas. En: *Signaturas*, No.18, p.8-9 (maestra)
- 2007 GS2 SÁNCHEZ, Ixchel (2007). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 HE1 FORS, María E (2009). Para 'leer' la naturaleza. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.17.

Principio 5

- 1994 RS4 ZAPIÉN, Ana Laura (1994). Retroalimentación: tradición y cambio. En: *Signos hoy*, No.4, p.32 (15 años). Fragmento del trabajo realizado en un trabajo en común de Literatura sobre el tema de los antónimos.
- 2007 GS4 GÓMEZ, Daniel (2007). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2004 RS7 GONZÁLEZ, Mónica (2004). Acerca de los honores a la bandera. En: *Signaturas*, No. 6, p.7 (maestra).
- 2009 HE2 PETERESEN, Lorenza (2009). Fragmento del texto, *¡Qué ricos tamales!* p.18 (maestra).
- 1995 RS6 PÉREZ CARAVANTES, Juan Salvador (1995). A toda la comunidad de SIGNOS. En: *Signos hoy*, No.11, p.5 (18 años).
- 1993 RS3 ESPINOZA, Ana Paula (1993). Los mayas. En: *Signos hoy*, No.2, p.45 (12 años).
- 2009 GT2 SAUCEDO, Canela (2009). Ubicación geográfica y fundación de Guadalajara – Guía de trabajo de 1º de secundaria (Estudio de la ciudad, unidad I).
- 2009 GT6 PETERSEN, Lorenza (2009). Estado-nación mexicano. En: Objetivo guía de trabajo de 3º de secundaria (Civismo, unidad I).
- 2007 RS12 DÍAZ, Sandra (2007). Sobre la novatada. En: *Signaturas*, No.23, p.4 (maestra).
- 1997 GS1 BORRAYO, Ernesto (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2006 RI1 FORS, María E (2006). Fragmento de la indicación para que los alumnos escriban el texto de su reinscripción.

Principio 6

- 2009 GT1 ERDHEIM, Mario (2009). Citado por Paulina Ascencio. En: La adolescencia. Guía de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Introducción a las ciencias sociales, unidad II).
- 2008 RI1 LOERA, Rocío (2008): 1º de bachillerato.
- 1994 RS1 ACEVES, Isis (1994). Los derechos del adolescente. En: *Signos hoy*, No.5, p.39.
- 2007 GS3 ALCÁZAR, Omar (2007). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 GS4 GILBERT, Alejandro (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1995 RS3 PUIG, Iván (1995). Sin título. En: *Signos hoy*, No.11, p.11 (17 años). Fragmento de un poema entregado a la revista para su publicación.
- 2006 RS8 CONTRERAS, Marco (2006). Incongruencia total: hoy futuro. En: *Signaturas*, No.16, p.4 (16 años). Escrito entregado a la revista para su publicación.
- 2006 RS9 CRUZ, Lolis (2006). Sangre. En: *Signaturas*, No. 18, p.18 (15 años).
- 2008 RS11 MARTÍNEZ, Olmo (2008). Ruleta. En: *Signaturas*, No.25, p.26 (15 años). Escrito realizado en el taller de literatura.
- 2008 RS10 SOTO, Carolina (2008). Mi barquito. En: *Signaturas* No.26, p.14. Fragmento de un poema entregado a la revista para su publicación.
- 1998 RI2 RODRÍGUEZ, Araceli (1998): 1º de bachillerato.
- 2006 RI4 DE LA TORRE, Armando (2006): 3º de secundaria.
- 2007 RI5 JIMÉNEZ, Elvira (2007): 1º de secundaria.
- 2006 RS7 FORS, María E. (2006). SIGNOS, una escuela para adolescentes. En: *Signaturas*, No.15, p.4 (maestra).

- 1996 GB1 PÉREZ, Naii (1996). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 GB5 ASCENCIO, Sofía (2009). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.

Teoría psicoanalítica

Principio 7

- 1993 RS1 URIBE, Sol María (1993). La inconciencia. En: *Signos hoy*, No.1, p.45 (14 años). Escrito personal para la revista. (14 años)
- 1995 RS7 SALDAÑA, Iván (1995). Sin título. En: *Signos hoy*, No.9, p.20 (17 años).
- 2009 RS11 KENT, Aileen (2009). La infelicidad de los felices. En: *Signaturas* No.29, p.32 (17 años). Fragmento de un trabajo de Ciencias de la comunicación. (17 años).
- 2009 EE1 DE LUNA, Karen (2009). Egresada en 1996. Actualmente es bailarina profesional de la compañía *Delfos*, danza contemporánea; maestra de la escuela de danza de Mazatlán y diseñadora.
- 2009 EE2 ESCOBAR, Mariana (2009). Egresada en 2000. Actualmente está por concluir su tesis para obtener la licenciatura en biología; trabaja en la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en temas relacionados con la educación ambiental.
- 1998 RI1 SILVA, Verónica (1998): 1º de bachillerato.
- 2009 GT4 FORS, María E. (2009). Psicoanálisis –La interpretación de los sueños. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad II).
- 2009 GT3 FORS, María E. (2009). Psicoanálisis –La interpretación de los sueños. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad II).
- 2009 GT5 FORS, María E. (2009). Psicoanálisis –La interpretación de los sueños. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad II).
- 1994 RS5 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.5. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1994 RS4 PÁRAMO, Raúl (1994). No educamos con el ejemplo sino con lo que somos. En: *Signos hoy*, No.8, p.5. Fragmento de un escrito del autor quien autorizó su publicación en la revista (psicoanalista).
- 1994 RS6 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.5. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 2009 GT6 FORS, María E. (2009). Psicoanálisis –El malestar en la cultura. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad III).

Principio 8

- 2009 GT7 FREUD, Sigmud (2009). Citado por María E. Fors. En: Psicoanálisis –El malestar en la cultura. Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad III).
- 1994 RS2 FORS, María E. (1994). Actitudes básicas del maestro: tercera parte. En: *Signos hoy*, No.7, p.5.
- 2001 RS6 FLORES, Rosa María (2001). Perdido en el bosque. En: *Signaturas*, No.1, p.9 (15 años). Ejercicio del taller de Creación Literaria.

- 2002 RT14 URBINA, Mónica (2002). Abismo. En: *Signaturas*, No. 3, p.21 (17 años). Fragmento de un escrito entregado a la revista para su publicación.
- 2004 RS21 GONZÁLEZ, Renata (2004). Otro crepúsculo. En: *Signaturas*, No.8, p.13 (13 años).
- 2008 RS39 CARBALLO, Isabel (2008). Distracción. En: *Signaturas* No.26, p.11 (14 años).
- 2001 RS5 PADILLA, Andrés (2001). Desierto. En: *Signaturas*, No.1, p.7 (15 años). Ejercicio del taller de Creación Literaria.
- 2003 RS18 ÁLVAREZ, Natalia. (2003). Serpiente. En: *Signaturas*, No. 5, p.18 (17 años). Poema entregado a la revista para su publicación.
- 2006 RS28 SOUZA, Paulina (2006). Tú. En: *Signos hoy*, No.15, p.22 (16 años). Fragmento de un poema entregado a la revista para su publicación.
- 2006 RS30 GONZÁLEZ, Renata (2006). ¿Quién soy? En: *Signos hoy*, No.16, p.9 (14 años). Escrito entregado a la revista para su publicación.
- Principio 9**
- 1995 RS9 DÍAZ, Mariana (1995). Un elefante se balanceaba... En: *Signos hoy*, No.10, p.15 (19 años). Fragmento de un escrito entregado a la revista para su publicación.
- 2004 RS11 GONZÁLEZ, Renata (2004). Sin título. En: *Signaturas*, No. 7, p.16 (13 años). Escrito entregado a la revista para su publicación.
- 1995 GS3 GARCÍA MURILLO, María José. (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1996 GS4 BUSTAMANTE, Sofía (1996). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2000 GS7 FARÍAS, Lorenza (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación (coordinadora del grupo).
- 2001 GB3 SILVA, María de Lourdes (2001). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2001 GB5 SALCEDO, Manuel (2001). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2003 GB6 FORS, María E. (2003). Fragmento del texto de la conclusión del escrito para el video de la graduación.
- 2009 GT2 POPE, Alexander (2009). Citado por María E. Fors. En: *Hacia la psicología. Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad I)*.
- Principio 10**
- 1999 RS12 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.27 (maestra).
- 2009 EM1 DÍAZ, Sandra (2009). Coordinadora de un grupo de 1º de bachillerato, coordinadora de la cooperativa *Signaturas*, maestra de secundaria y bachillerato de cuatro materias relacionadas con la lengua española. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 1995 RS9 FORS, María E. (1995). SIGNOS, la jornada de trabajo: primera parte. En: *Signos hoy*, No. 9, p.5 (maestra).
- 1995 RS10 FORS, María E. (1995). SIGNOS, la jornada de trabajo: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.10, p.2 (maestra).
- 1995 RI1 FRANCO, Jessica (1995). En: *Signos hoy*, No.9, p.17 (12 años).
- 1997 GS6 CARRILLO, Susana (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2001 GB2 ESCOBAR, Diego (2001). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2003 GB6 VELASCO, Mariana (2003). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.

- 1996 GS5 GÓMEZ ALDANA, Icarí (1996). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 GS20 ZÁRATE, Michelle (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- Principio 11**
- 1995 RS5 FRANCO, Alejandro (1995). Tú, ustedes, nosotros. En: *Signos hoy*, No.9, p.13 (16 años).
- 2009 GT1 PETERSEN, Lorenza (2009). El vínculo y el nacimiento. En: Objetivo de la guía de trabajo de 2º de secundaria (Civismo, unidad II).
- 1994 RS2 FORS, María E. / VALLEJO, Edmundo (1994). Proyecto pedagógico: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.5, p.1 (maestros).
- 2000 GS4 FARÍAS, Lorenza (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1990 RS1 HERNÁNDEZ, Fernanda (1990). Un lugar. En: *Signos hoy*, No.4 (prueba) (13 años).
- 2000 GB3 SEVILLA, Alicia (2000). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 HE2 FORS, María E. (2009). La construcción de SIGNOS. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.124.
- 2001 RS8 TORRES, Raúl (2001). Desde dentro. En: *Signaturas* No.1, p.4 (maestro).
- 2009 EM4 GONZÁLEZ, Mónica (2009). Coordinadora de 3º de secundaria, maestra de dos materias de Historia (secundaria y bachillerato), coordinadora de la obra *Ecos de nuestro pasado*. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 EM6 SANDOVAL, Rafael (2009). Maestro de bachillerato, de algunas materias relacionadas con las ciencias sociales.
- 2003 GB13 VELASCO, Mariana (2003). Fragmento del texto para el video de la graduación.
- 2004 GB7 MOJICA, Manuel (2004). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2008 GB11 PANDO, Daniel (2008). Fragmento del texto de la conclusión del video de la graduación.
- 2004 GB7 DE LA GARZA, Diego (2008): 1º de bachillerato.
- Principio 12**
- 1994 RS6 BRISEÑO, Mariana (1994). Yo. En: *Signos hoy*, No.5, p.19. y 22. Dos fragmentos de un escrito personal entregado a la revista para su publicación.
- 2007 RS28 CONTRERAS, Marco O. (2007). Sin título. En *Signaturas* No. 20, p.15. Poema en espiral entregado a la revista para su publicación.
- 1999 RS2 FORS, María E. (1990) Entrevista a una profesionista En: *Signos hoy*, No.1 (prueba) (maestra).
- 2004 GB9 ASCENCIO, Paulina (2004). Fragmento del texto escrito para la introducción del video de la graduación.
- 1994 RS9 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.12. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 2006 GS14 MEZA, Fabiola (2006). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2004 GB11 ASCENCIO, Paulina (2004). Fragmento del texto escrito para la introducción del video de la graduación.
- 2009 GT5 ASCENCIO, Paulina (2009). Edad adulta y vejez. En: Guía de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Ética, unidad III).

- 1999 RS13 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.33 (maestra).
- 2005 GB16 LARROSA, Alfredo (2004). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 1993 RS4 WILLIAMS, Martha (1993). Aun no son recuerdos. En: *Signos hoy*, No.3, p.18 (14 años). Fragmento de un escrito personal para la revista.
- 1995 RS11 FRANCO, Alejandro (1995). Carta a Iván Saldaña. En: *Signos hoy*, No.11, p.13 (16 años). Fragmento de la carta que Iván entregó a la revista (con autorización de Alejandro) para su publicación.
- 2002 GB8 SANTOS, Yuliana (2002). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 RI20 ALATORRE, Lourdes (2009): 2º de bachillerato.
- 1996 GB1 DE LUNA, Karen (1996). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2005 GB18 MANGHESI, Eugenio (2005). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 GB25 KENT, Aileen (2009). Fragmento del texto para el video de la graduación.

Principio 13

- 2009 EM1 ASCENCIO, Paulina (2009). Coordinadora de talleres de arte, coordinadora de 3º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación de historiadores, coordinadora de la cooperativa de cine-club, maestra de tres materias de bachillerato relacionadas con las ciencias sociales. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 1990 RS1 FORS, María E. (1990). Trabajo personal. En: *Signos hoy*, No.1 (prueba)
- 1994 RS3 FORS, María E. / VALLEJO, Edmundo (1994). Proyecto pedagógico: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.5, p.2 (maestros).
- 1999 RS7 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.31 (maestra).
- 2003 RS9 PÉREZ, Gabriela (2003). Genoma humano. En: *Signaturas*, No. 5, p.38 (maestra).
- 1993 RS2 MARTÍNEZ, Gabriela (1993). Carta abierta. En: *Signos hoy*, No.2, p.18 (14 años). Carta abierta enviada a Guadalupe Pérez Verdía para ser publicada en la revista.
- 1994 RS4 FORS, María E. / VALLEJO, Edmundo (1994). Proyecto pedagógico: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.5, p.3.
- 2004 RS10 FORS, María E. (2004). Presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS. En: *Signaturas*, No. 6, p.5 (maestra).

Principio 14

- 1994 RS3 FORS, María E. (1994). Proyecto pedagógico de SIGNOS – Algunas reflexiones sobre nuestra fundamentación epistemológica. En: *Signos hoy*, No.6, p.1.
- 1994 RS4 FORS, María E. (1994). Proyecto pedagógico de SIGNOS -Algunas reflexiones sobre nuestra fundamentación epistemológica. En: *Signos hoy*, No.6, p.1.
- 2009 EM2 RODRÍGUEZ, Alejandro (2009). Coordinador de un grupo de 1º de bachillerato, coordinador del trabajo en el Herpetario, maestro de Matemáticas de 1º y 2º de secundaria, maestro de Introducción a la física y química en 1º de secundaria, maestro de cursos en el taller de naturalistas.
- 2009 HE1 VILLASEÑOR, Diego (2009). A machete por los senderos del trabajo personal. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.28.

- 1995 RI1 FRANCO, Jessica (1995). En: *Signos hoy*, No.9, p.17 (12 años).
- 1997 GS5 MANGHESI, Inés (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2001 GB2 DE LA VEGA, Carlos (2001). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 GB8 ALCARAZ, Ana Karen (2009). Fragmento del texto para el video de la graduación.
- 2009 GT1 DÍAZ, Sandra (2009). El mito –Guía de trabajo de 1º de secundaria (Español, unidad I).
- 2009 GT3 FARÍAS, Moreno (2009). Reino protista: comienza la división de funciones. En: Guía de trabajo de 1º de secundaria (Ciencias Naturales, unidad II).
- 2009 GT26 FORS, María E. (2009). Hacia la psicología. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad I).
- Principio 15**
- 1998 RI2 SEVILLA, Alicia (1998): 1º de bachillerato.
- 2009 RI15 DE LEÓN, Diego (2009): 1º de bachillerato.
- 1996 GB1 ZAPIÉN, Ana Laura (1996). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 EE3 ESCOBAR, Mariana (2009). Egresada en 2000. Actualmente está por concluir su tesis para obtener la licenciatura en biología; trabaja en la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en temas relacionados con la educación ambiental.
- 2009 EM5 PETERSEN, Lorenza (2009). Directora del bachillerato, coordinadora de 2º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación *Cultura mexicana*, coordinadora de la cooperativa *Cocina mexicana*, maestra de Civismo de 3º de secundaria. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 EM2 ASCENCIO, Paulina (2009). Coordinadora de talleres de arte, coordinadora de 3º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación de historiadores, coordinadora de la cooperativa de cine-club, maestra de tres materias de bachillerato relacionadas con las ciencias sociales. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2006 RI5 MEZA, Fabiola (2006): 3º de secundaria.
- 2009 GB6 DURÁN, Liz (2009). Fragmento del texto para el video de la graduación.
- 2000 GB3 BORRAYO, Ernesto (2000). Fragmento del texto para el video de la graduación.
- 2007 RS15 FORS, María E. (2007). Este ciclo escolar. En: *Signaturas*, No.20, p.5 (maestra). Fragmento de la carta de bienvenida al ciclo escolar.
- Principio 16**
- 1994 RS3 FORS, María E. (1994). Proyecto pedagógico de SIGNOS: algunas reflexiones sobre nuestra fundamentación epistemológica. En: *Signos hoy*, No.6, p.4.
- 1994 RS2 FORS, María E. (1994). Actitudes básicas del maestro: primera parte. En: *Signos hoy*, No.5, p.9.
- 2004 RI1 LAMBERTUCCI, Gina (2004): 3º de secundaria
- 2009 GS6 OROZCO, Julián (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1995 RS5 FORS, María E. (1995). SIGNOS, la jornada de trabajo: primera parte. En: *Signos hoy*, No. 9, p.3.

- 2002 RS9 FORS, María E. (2002). El taller de investigación. En: *Signaturas*, No. 2, p.5.
- 2009 GT2 SANDOVAL, Rafael (2009). Sociedades en movimiento de América Latina –Siglo XX y XXI. En: Guía de 5º semestre de bachillerato (Historia de Latinoamérica, unidad III).
- Principio 17**
- 1994 RS4 FORS, María E. (1994). Proyecto pedagógico de SIGNOS: algunas reflexiones sobre nuestra fundamentación epistemológica. En: *Signos hoy*, No.6, p.5.
- 1994 RS5 FORS, María E. (1994). Proyecto pedagógico de SIGNOS: algunas reflexiones sobre nuestra fundamentación epistemológica. En: *Signos hoy*, No.6, p.6.
- 1995 GS1 CUMPLIDO, Santiago (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1995 GS8 RAMÍREZ, Adriana (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1993 RS1 CRUZ, Alberto (1993). Fragmento del texto del video de graduación de 3º de secundaria. En: *Signos hoy*, No.2, p.12 (15 años).
- 1994 RS6 TOLEDO, Carmen Lucía (1994). Mi experiencia en SIGNOS. En: *Signos hoy*, No.7, p.21.
- 1997 GS17 FRANCO, Jessica (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2002 GS35 PALACIOS, María de Lourdes (2002). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1996 GB2 CAMARENA, Esteban (1996). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2006 RI14 SILVA, Juan Pablo (2006): 1º de bachillerato.
- 2008 RS14 KENT, Aileen (2008). Las palabras. En: *Signaturas* No.28, p.22 (17 años). Escrito para un trabajo de Lengua Española.
- 2009 EE9 MARTÍNEZ, Daniel Andrés (2009). Egresado en 2003. Actualmente trabaja en una compañía japonesa, en Tokio, Japón, como programador de videojuegos.
- 2008 RI17 LÓPEZ CLINTON, Samantha (2008): 2º de secundaria.
- 2009 EE4 DE LA PEÑA, Marinés (2009). Actualmente está por partir a Chicago, Illinois para estudiar el doctorado en restauración ecológica.
- 2009 EE6 CURIEL, Yolihuani (2009). Actualmente es músico y diseñador industrial.
- 2009 EE13 VELASCO, Inés (2009). Egresada en 2008. Actualmente estudia música en la Universidad de Boston.
- 2009 EE7 ESCOBAR, Mariana (2009). Egresada en 2000. Actualmente está por concluir su tesis para obtener la licenciatura en biología; trabaja en la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en temas relacionados con la educación ambiental.
- 1995 GS6 LÓPEZ BARBA, Iván (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2000 GB6 MacGREGOR, Ian (2000). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2005 GB23 MANGHESI, Eugenio (2005). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2008 GB27 VELASCO, Inés (2008). Fragmento del texto de la conclusión del video de la graduación.

Principio 18

- 1995 RS7 FORS, María E. (1995). SIGNOS, la jornada de trabajo: primera parte. En: *Signos hoy*, No. 9, p.6 (maestra).
- 2006 RS13 FORS, María E. (2006). SIGNOS, una escuela para adolescentes. En: *Signaturas*, No.15, p.5 (maestra).
- 1990 RS4 DE LA PEÑA, Paloma (1990). Asamblea. En: *Signos hoy*, No.1 (prueba) (12 años)
- 1994 RS6 MARTÍNEZ, Gabriela (1994). SIGNOS: jornada de trabajo. En: *Signos hoy*, No.4, p.10 (14 años).
- 2009 HE3 FORS, María E. (2009). Para 'leer' la naturaleza. En: *Historias escolares*, p.16.
- 2000 GS2 ZOEBSCH, Melissa (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2006 GS3 CHATILLON, Ananda (2006). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 1996 GB2 DE LUNA, Karen (1996). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2000 GB5 BORRAYO, Ernesto (2000). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2002 GB6 BARRETO, Sergio (2002). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 EM2 GONZÁLEZ, Mónica (2009). Coordinadora de 3º de secundaria, maestra de dos materias de Historia (secundaria y bachillerato), coordinadora de la obra *Ecos de nuestro pasado*. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 GT1 PETERSEN, Lorenza (2009). Política y estructura de gobierno. En: Guía de trabajo de 3º de secundaria (Civismo, unidad II).

Principio 19

- 2003 RS9 FORS, María E. (2003). Los signos de SIGNOS. En: *Signaturas*, No. 5, p.5 (maestra).
- 1999 RS6 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.11 (maestra).
- 2009 GT5 SAVATER, Fernando (2009). Citado por Paulina Ascencio. En: Guía de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Ética, unidad I).
- 1999 RS7 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.12 (maestra).
- 1995 RS2 PÁRAMO, Raúl (1995). Conocimiento y psicoanálisis –Síntesis del ciclo de conferencias redactada por Concepción Arias. En: *Signos hoy*, No.9, p.8 (psicoanalista).
- 1995 RS3 PÁRAMO, Raúl (1995). Conocimiento y psicoanálisis –Síntesis del ciclo de conferencias redactada por Concepción Arias. En: *Signos hoy*, No.9, p.9 (psicoanalista).
- 2003 GB1 SILVA, Margarita (2003). Fragmento del texto escrito para el video de la graduación.
- 2009 EE2 ORNELAS, Juan (2009). Egresado en 2007. Actualmente estudia la licenciatura de biología en el CUCBA de la UdeG.
- 2009 GT1 PETERSEN, Lorenza (2009). Sociedades animales. En: Guía de trabajo de 2º de secundaria (Civismo, unidad I).
- 2009 GT8 VILLASEÑOR, Diego (2009). El hombre y la norma. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Derecho, unidad I).
- 2009 GT11 FORS, María E. (2009). Psicoanálisis –El malestar en la cultura. En: Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad III).

- 2009 GT13 FREUD, Sigmund (2009). Citado por María E. Fors. En: Psicoanálisis –El malestar en la cultura. Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad III).
- 2009 EM1 PÉREZ VERDÍA, Guadalupe (2009). Coordinación administrativa, maestra de Historia de 2º de secundaria, coordinadora de 1º nivel de talleres de investigación, coordinadora de la cooperativa *Otra oportunidad*. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- Principio 20**
- 2009 GT1 SAVATER, Fernando (2009). Del libro *Política para Amador*, citado por Lorenza Petersen. En: Política y estructura de gobierno. En: Guía de trabajo de 3º de secundaria (Civismo, unidad II).
- 1994 RS5 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.15. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1990 RS1 FORS, María E. (1990) Entrevista a una profesionista. En: *Signos hoy*, No.1 (prueba) (maestra).
- 1995 RS11 FONG, Natalia (1995). La metamorfosis. En: *Signos hoy*, No.11, p.29 (16 años). Nota escrita a la maestra de Español en el trabajo de Literatura Contemporánea.
- 2003 RS2 ZAVALA, Sebastián (1993). Las bandas. En: *Signos hoy*, No.2., p.60 y 61 (13 años). Trabajo realizado desde el taller de investigación, *Marginados*.
- 2006 RS16 VILLEGAS, Gerardo (2006). Tú. En: *Signos hoy*, No.15, p.13 (16 años).
- 2006 RS26 VILLEGAS, Gerardo (2006). Tú. En: *Signos hoy*, No.15, p.13 (16 años).
- 2008 RS25 GONZÁLEZ, Franco (2008). Seres errantes. En: *Signaturas* No.28, p.34 (18 años).
- 2001 GS4 TORRES, Mariana (2001). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2006 RI1 RODRÍGUEZ, Andrés (2006): 1º de secundaria.
- 2009 RI7 LÓPEZ, Cristina (2009) 1º de bachillerato.
- 2009 EE3 MANCERA, Eugenio (2009). Egresado en 1996. Cursa en Frankfurt, Alemania el doctorado en biología molecular.
- 2009 EE7 GÓMEZ, Pastora (2009). Egresada en 2004. Actualmente estudia la licenciatura de biología en el CUCBA de la UdeG; se perfila hacia la biología marina.
- 2009 EE8 GÓMEZ, Sebastián (2009). Egresado en 2006. Estudia actualmente la licenciatura de Biología en la UdeG. Actualmente pasa un semestre en Alemania para aprender el idioma.
- 1994 RS3 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.11. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1994 RS4 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.12. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1995 RS8 PÁRAMO, Raúl (1995). Conocimiento y psicoanálisis –Síntesis del ciclo de conferencias redactada por Concepción Arias. En: *Signos hoy*, No.9, p.11 (psicoanalista).
- 1995 RS9 PÁRAMO, Raúl (1995). Conocimiento y psicoanálisis –Síntesis del ciclo de conferencias redactada por Concepción Arias. En: *Signos hoy*, No.9, p.11 (psicoanalista).
- Principio 21**
- 2004 RS20 MEDOR, Ducange (2004). SIGNOS, ida y vuelta. En: *Signaturas*, No. 7, p.5 (maestro). Palabras para los graduados de bachillerato.

- 2007 RS24 FORS, María E. (2007). Este ciclo escolar. En: *Signaturas*, No.20, p.5 (maestra). Fragmento de la carta de bienvenida al ciclo escolar.
- 1994 RS1 FORS, María E. (1994). Actitudes básicas del maestro: tercera parte. En: *Signos hoy*, No.7, p.6 (maestra).
- 2007 RS27 SANDOVAL, Rafael (2007). Indicios para pensar en el análisis social. En: *Signaturas*, No.21, p.38 (maestro).
- 1994 RS3 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.13. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1994 RS5 PÁRAMO, Raúl (1994). La tarea de acrecentar el conocimiento. Guadalajara (SIGNOS), p.16. Entrevista realizada por María E. Fors al Dr. Raúl Páramo en SIGNOS (psicoanalista).
- 1999 RS14 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.22 (maestra).
- 2004 RS19 FORS, María E. (2004). Presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS. En: *Signaturas*, No. 6, p.6 (maestra).
- 1995 RS9 RUIZ, Alejandra (1995). ¡Dennos un futuro con esperanza! En: *Signos hoy*, No.9, p.45 (17 años).
- 2003 RS18 CEJA, Ileri (2003). Escrito sobre la Independencia. En: *Signaturas*, No. 5, p.32 (17 años). Poema entregado a la revista para su publicación.
- 2000 GB1 BORRAYO, Ernesto (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación de bachillerato.
- 2002 GS1 MANGHESI, Eugenio (2002). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 EE3 MANCERA, Eugenio (2009). Egresado en 1996. Cursa en Frankfurt, Alemania el doctorado en biología molecular.
- 2009 EM2 ESCOBAR, Analí (2009). Coordinadora de 2º de secundaria, maestra de varios cursos del taller de naturalistas, asistente de la directora general.
- 2009 EM4 SANDOVAL, Rafael (2009). Maestro de bachillerato, de dos materias relacionadas con las ciencias sociales.
- 2009 EM6 VILLASEÑOR, Diego (2009). Maestro de Español de 2º de secundaria; maestro de bachillerato de Ciencias de la comunicación, Derecho y Filosofía; maestro de algunos cursos en los talleres de investigación.
- 2009 HE3 FORS, María E. (2009). La construcción de SIGNOS. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.124.
- 2009 GT8 TORRES, Raúl (2009). No ficción. En: Guías de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Lectura y redacción, unidad II).
- 2009 GT23 SANDOVAL, Rafael (2009). Sociedades en movimiento de América Latina –Siglo XX y XXI. En: Guía de 5º semestre de bachillerato (Historia de Latinoamérica, unidad III).
- 2009 HE2 FORS, María E. (2009). La construcción de SIGNOS. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.124.
- Principio 22**
- 2009 HE1 FORS, María E. (2009). Fragmento de la carta de bienvenida al ciclo escolar, p. 9.
- 1994 RS3 FORS, María E. / VALLEJO, Edmundo (1994). Proyecto pedagógico: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.5, p.1 (maestros).
- 1999 RS10 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.31 (maestra).
- 1999 RS8 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.17 (maestra).

- 1995 RS7 SALDAÑA, Iván (1995). El conductismo. En: *Signos hoy*, No.11, p.27 (17 años).
- 1994 RS11 DE LUNA, Karen (1994). El trabajo. En: *Signos hoy*, No.8, p.26.
- 1995 GS2 FONG, Natalia (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 EM1 ASCENCIO, Paulina (2009). Coordinadora de talleres de arte, coordinadora de 3º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación de historiadores, coordinadora de la cooperativa de cine-club, maestra de tres materias de bachillerato relacionadas con las ciencias sociales. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 EM2 FARÍAS, Lorenza (2009). Directora de secundaria, coordinadora del taller de ciencia y tecnología, coordinadora de la cooperativa *Conservas*, coordinadora de Deportes, maestra de Química de 3º de secundaria. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 1994 RS5 GONZÁLEZ, Mónica (1994). El sentido de las cooperativas. En: *Signos hoy*, No.8, p.1 (maestra).
- 1994 RS4 GONZÁLEZ, Mónica (1994). El sentido de las cooperativas. En: *Signos hoy*, No.8, p.1 (maestra).
- 1995 GS4 CURIEL, Citlali (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 GS8 DE LA TORRE, Ana Cristina (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
- 2009 EE2 ESCOBAR, Mariana (2009). Egresada en 2000. Actualmente está por concluir su tesis para obtener la licenciatura en biología; trabaja en la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en temas relacionados con la educación ambiental.
- Principio 23**
- 1999 RS19 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.37 (maestra).
- 1999 RS10 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.13 (maestra).
- 2005 RS26 FORS, María E. (2006). SIGNOS, una escuela para adolescentes. En: *Signaturas*, No.15, p.4 (maestra).
- 1999 RS6 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.3 (maestra).
- 1999 RS17 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.31 (maestra).
- 1999 RS12 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.22 (maestra).
- 1999 RS13 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.23 (maestra).
- 2009 RI10 GARCÍA DE QUEVEDO, Eduardo (2009): 2º de bachillerato
- 2009 HE5 DE LUNA, Erik (2009). Entrevista con Erik de Luna. En: *Historias escolares 2008-2009*, p.127.
- 2009 GT6 SANDOVAL, Rafael (2009). Sociedades en movimiento de América Latina –Siglo XX y XXI. En: Guía de 5º semestre de bachillerato (Historia de Latinoamérica, unidad III).
- 2009 GT4 ASCENCIO, Paulina (2009). Cultura infantil y el imperio *Disney*. En: Guías de trabajo de 1º semestre de bachillerato (Ética, unidad II).
- 1994 RS2 TOLEDO, Carmen Lucía (1994). Espero no explotar. En: *Signos hoy*, No.6, p.37. Escrito personal entregado a la revista para su publicación.

- 1995 RS5 FRANCO, Alejandro (1995). No basta. En: *Signos hoy*, No.10, p.33 (16 años). Fragmento de un poema entregado a la revista para su publicación.
- 2007 RS31 VELASCO, Regina (2007). Calentamiento global: economía, arma de doble filo. En: *Signaturas*, No. 21, p.31 (17 años).
- 2009 GT5 FREUD, Sigmund. (2009). Citado por María E. Fors. En: *Psicoanálisis –El malestar en la cultura. Guía de trabajo de 5º semestre de bachillerato (Psicología, unidad III).*
- Principio 24**
- 2004 RS20 FORS, María E. (2004). Presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS. En: *Signaturas*, No. 6, p.4 (maestra).
- 1995 RS15 FORS, María E. (1995). Coordinación: reuniones semanales. En: *Signos hoy*, No.11, p.1 (maestra).
- 1999 RS16 FORS, María E. (1999). ¿Prevenir las adicciones o transformar la estructura escolar? Guadalajara (SIGNOS), p.6 (maestra).
- 2009 EM1 ASCENCIO, Paulina (2009). Coordinadora de talleres de arte, coordinadora de 3º de bachillerato, coordinadora del taller de investigación de historiadores, coordinadora de la cooperativa de cine-club, maestra de tres materias de bachillerato relacionadas con las ciencias sociales. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2009 EM2 PÉREZ VERDÍA, Guadalupe (2009). Coordinación administrativa, maestra de Historia de 2º de secundaria, coordinadora de 1º nivel de talleres de investigación, coordinadora de la cooperativa *Otra oportunidad*. Miembro de la asociación civil de SIGNOS.
- 2007 RS38 SOLÍS, Pablo (2007). Como entes. En: *Signaturas*, No. 21, p.13 (13 años).
- 2006 RS33 GONZÁLEZ, Amaris (2006). ¿Qué soy?. En: *Signos hoy*, No.16, p.9 (14 años).
- 2004 RS28 LARROSA, Alfredo (2004). Los hijos de Sánchez. En: *Signaturas*, No. 7, p.20 (19 años).
- 2007 RS40 PANDO, Daniel (2007). Y tú, ¿cuánto cuestas? En: *Signaturas*, No.24, p.9 (17 años).
- 2004 RS26 COPPEL, Marijó (2004). Para mi abuela Sofía. En: *Signaturas*, No. 6, pgs.12-13 (16 años).
- 2004 RS22 FORS, María E. (2004). Presentación del proyecto pedagógico de SIGNOS. En: *Signaturas*, No. 6, p.5 (maestra).
- 1994 RS5 MARTÍNEZ, Gabriela (1994). SIGNOS: jornada de trabajo. En: *Signos hoy*, No.4, p.9 (14 años).
- 1995 RS12 FORS, María E. (1995). SIGNOS, la jornada de trabajo: segunda parte. En: *Signos hoy*, No.10, p.3 (maestra).
- 1998 RI2 FRANCO, Jessica (1998): 1º de bachillerato.
- 2006 RI15 BARRAGÁN, Zyanya (2008): 1º de secundaria.
- 2008 RI16 LÓPEZ CLINTON, Andrea (2008): 1º de bachillerato.
- 2009 EE8 ESCOBAR, Diego (2009). Egresado en 2001. Actualmente realiza una maestría Filosofía en Inglaterra (*London School of Economics, University of London*).
- 2009 EE1 RUIZ, Alejandra (2009). Egresada en 1995. Actualmente trabaja en Hewlett-Packard (jefa de grupo).
- 2009 EE5 ESCOBAR, Mariana (2009). Egresada en 2000. Actualmente está por concluir su tesis para obtener la licenciatura en biología; trabaja en la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en temas relacionados con la educación ambiental.

2008 GB7 CONTRERAS, Marco O. (2008) . Fragmento del texto para el video de la graduación.

Los alumnos confrontan a SIGNOS

2006 RI6 GÓMEZ, Emmanuel (2006): 1º de bachillerato
1995 GS1 GALVÁN, Citlali (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2000 GS7 CASTELLANOS, Alondra (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
1998 GS5 PETERSEN, Adrián (1998). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2000 GS23 CARDEÑA, Diego (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
1997 GS4 RAMÍREZ, Isis (1997). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2009 GS21 VACA, Jesús Pablo (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2002 GS13 GUTIÉRREZ, Javier Arturo (2002). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2002 GB10 TORRES, Lorenza (2002). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2004 RI21 TORRES, Mariana (2004): 3º de bachillerato.
2008 RI2 MÖLLER, Jorge (2004): 1º de secundaria.
2008 RI8 ZAMORA, Leonardo (2008): 1º de secundaria.
2008 GS16 CAMACHO, Diego (2007). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
1995 GS3 TOLEDO, Pepe (1995). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2008 RI9 MANJARREZ, Renata (2008): 3º de secundaria.
2009 RI22 ÁVILA, Alejandra (2009): 1º de bachillerato
2008 RI10 MOYRÓN, Alix (2008): 3º de secundaria.
2009 GS20 DOMENE, Juan Ignacio (2009). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.
2004 RI3 CEJA, Ireri (2004): 3º de bachillerato.
2004 RI4 ÁLVAREZ, Natalia (2004): 3º de bachillerato.
2009 RI24 RENDÓN, Geraldina (2009): 2º de bachillerato.
2009 GB1 RÍOS, Jorge (2000). Fragmento del texto escrito para la graduación: sobre su experiencia en SIGNOS.