

PLANEACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE RECREACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL¹

MIGUEL FERNANDO PACHECO MUÑOZ*

Recreational, learning and environmental culture centers are of special importance to the field of environmental education. Nevertheless, the development of academic discourse and educational practice related specifically to them has stagnated. The CCA's have not enriched their work by incorporating the wealth of Latin American environmental thought. This work reflects upon these centers, while advancing the creation of an institutional educational program and the development of a constructive process as a tool to overcome the slanted focus observed in these areas of informal education.

Introducción

La escuela y los procesos educativos que de ella se derivan son importantes en la formación de niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, otras instituciones o agencias culturales ocupan también un espacio valioso en la formación de la cultura de una sociedad (Vercher, 1987).

Los centros de cultura ambiental, que desarrollan procesos de educación no formal, cumplen un papel determinante en la agenda de las diferentes instituciones preocupadas por el tema ambiental, que pertenecen a diversas instancias, la iniciativa privada, la sociedad civil, las universidades, y de los gobiernos de los distintos niveles y que conforman múltiples esquemas de administración.

Un centro de cultura ambiental es aquella institución de educación no formal, que con un área física definida, infraestructura y equipo, cuenta con un proyecto educativo para realizar actividades de educación ambiental, divulgación

de la ciencia y animación sociocultural.

Los centros de cultura ambiental pueden ser urbanos, rurales o estar ubicados en ambientes naturales. El principal atractivo del centro varía enormemente: puede contar con plantas y animales silvestres o domésticos, que se encuentren en vida libre o en cautiverio, así como tener máquinas y herramientas antiguas o modernas, con exhibiciones contemplativas, demostrativas, activas o interactivas, de interés científico, técnico, antropológico o histórico (Gutiérrez, *et al.* 1999).

Podemos decir que los campamentos de verano, jardines botánicos, parques urbanos, parques temáticos, museos de historia natural, museos de ciencias, centros de ciencia, ecomuseos, granjas escuelas o casas rurales, huertos de ocio, escuelas de naturaleza, aula jardín, aula de mar, barco escuela, casas del pasado, acuarios, zoológicos y otros espacios relacionados pueden ser considerados centros de cultura ambiental.

Cada uno de ellos es único, por sus áreas, sus

¹ Publicado en: *Educational Philosophy and Theory*, núm. 2, vol. 33, 2001, pp. 203-216. Traducción: Gabriel H. García Ayala.

* Académico de la Escuela de Educación de la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda. Correo electrónico: <ma.peters@auckland.ac.nz>.

exhibiciones o sus especies, por su diseño, su arquitectura y ambientación general, por los que en él trabajan, y por la comunidad en la que realiza su acción educativa. Sin embargo, todos estos espacios tienen metas, objetivos, herramientas, metodologías y problemas comunes. Estas instituciones son una esfera de encuentro y convivencia entre las personas, un área para el esparcimiento, diversión y recreación, un espacio para la difusión, enseñanza, aprendizaje, reflexión y acción cultural en materia ambiental y que se caracterizan por tener:

- Un área física natural, modificada o artificial, exhibiciones, módulos, senderos, albergues o hábitats.
- Espacios educativos: sala de descubrimiento, centro de visitantes, biblioteca, aulas, talleres o laboratorios para el desarrollo de sus actividades educativas.
- Un proyecto pedagógico con un marco teórico, principios educativos, ejes temáticos y problemáticas organizadas según programas, proyectos y actividades educativas.
- Una política educativa general, organizada con base en criterios de relación entre el centro y la escuela, el centro y la comunidad, y un plan operativo, así como criterios de evaluación.
- Una práctica educativa organizada por medio de demostraciones, itinerarios cursos, talleres, conferencias (Modificado de Cid, 1992).

Los centros de cultura ambiental son conocidos en España como equipamientos. “Estas iniciativas **extraacadémicas** están regularmente orientadas por metodologías pedagógicas no directivas, flexibles, lúdicas y participativas; de

igual modo, ponen en contacto directo a los visitantes (niños, jóvenes y adultos) con procesos primarios del mundo que les rodea, con los elementos y ciclos naturales que regulan el funcionamiento de los ecosistemas biológicos y sociales y con las estructuras fisicoquímicas u organizativas en las que se sustenta la vida cotidiana” (Gutiérrez *et al.*, 1999).

Sin embargo, el término equipamiento, que proviene de la tradición hotelera, no refleja con precisión lo que es un centro de cultura ambiental, puesto que esto hace hincapié en el equipo y la infraestructura o el espacio en sí mismo y no en el programa educativo y proyecto, es decir, en el saber y propuesta que estos espacios pueden ofrecer a su comunidad.

1. Problemáticas y limitaciones de los centros de cultura ambiental

La educación ambiental ha sido un campo en constante proceso de expansión y reformulación. Algunos actores han rebasado las posiciones tradicionales en cuanto a la visión de la naturaleza, para enriquecer su práctica de tal manera que responda a una categoría de ambiente compleja e inclusiva, interdisciplinaria e histórica, como menciona Édgar González (1997):

La circunscripción de la educación ambiental a un contexto enmarcado principalmente por lo biológico ha sido rápidamente reemplazado por enfoques con una mayor sofisticación teórica que han permitido dar mayor cuenta de los complejos procesos en los que tienen lugar los fenómenos y problemas ambientales.

Pero en muchos de los CCA y muy especialmente en los zoológicos, acuarios, jardines botánicos y áreas naturales protegidas, se sigue trabajando con una educación ambiental sedimentada y

desde sesgos de corte naturalista, conservacionista y ecologista, que no pueden aprehender la complejidad ambiental, aclarando que estos sesgos por supuesto no son privativos de la modalidad no formal, pero son los que se presentan con más frecuencia en este tipo de centros educativos.

Autores como Pérez (1994), Viesca (1995), Guillén (1996), González (1997), entre otros, han escrito sobre las diversas corrientes y sesgos en la educación ambiental. Estos cortes están ligados a las acciones y recomendaciones de organizaciones internacionales de los países ricos y que caracterizan el discurso ambiental mundial, y que también se dan en los espacios correspondientes a los centros de educación, recreación y cultura ambiental.

Encontramos que los países ricos se muestran especialmente fascinados tanto por las “cosas” o hechos (*facts*) de la naturaleza, como por las nuevas tecnologías de la información; pero su plataforma epistémica, es por lo menos, desde la perspectiva y necesidades latinoamericanas, sumamente limitada, cuando no, es abiertamente contraria al análisis de la complejidad ambiental, por su vacío estratégico y su enmascaramiento ideológico. Encontramos una concepción de ambiente simplista y limitada sólo al sistema natural tanto en el análisis de la problemática como en las propuestas de soluciones.

Muchos trabajos se centrarán aún en la conservación de la naturaleza, el conocimiento de las especies y ecosistemas. Mientras que en los primeros la educación ambiental se centra en la conservación, nosotros hemos generado un discurso político que se preocupa por la naturaleza, el ser humano y su diversidad cultural.

En los centros de educación y cultura ambiental se sustenta uno de los planteamientos más atrasados si lo

comparamos con la aprehensión teórica que sobre el ambiente se desarrolla en la educación popular o el nivel universitario, porque no ha sabido construir a partir del pensamiento ambiental latinoamericano nuevas estrategias de intervención y se han empeñado en copiar prácticas externas.

Los problemas de avance en el campo educativo ambiental en los centros de educación y cultura constituyen una crisis de actitud y compromiso político. También son resultado de un miedo a adentrarse en los aspectos filosóficos y sociológicos, quizá porque de esta forma se cuestiona los límites de nuestra formación profesional enmarcada, casi siempre, por un conocimiento técnico e instrumental de y sobre la naturaleza. Estos centros son atendidos en la mayoría de los casos por profesionales de las ciencias naturales que leen y escriben el concepto “ambiente” desde su perspectiva disciplinaria, sin considerar a profundidad la dimensión social y pedagógica.

Es decir, el discurso de los teóricos del ambiente tan prolífico y destacado en nuestra región no ha interesado a los educadores de los centros de educación y cultura ambiental; no se conocen sus obras. En los eventos formativos son escasos los momentos donde se cita este discurso y en algunos casos existen resistencias por considerarlos como formas teóricas alejadas de nuestros intereses de orden práctico, tal como se ha manifestado a lo largo de la serie de encuentros nacionales de centros de educación, recreación y cultura ambiental que cada año promueve el CECADESU (Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable) de la SEMARNAT.

Tampoco hemos detectado con claridad que el patrimonio natural y cultural de los centros existe como fuerza política y social. El zoológico o un área natural protegida son elementos de

legitimidad y cohesión de la sociedad y que hasta el momento se han aprovechado muy tíbiamente para representarlos con fuerza como actores relevantes en la construcción de cada una de las comunidades a la que cada centro pertenece. Sólo algunos pocos de estos espacios han sido capaces de convertirse en un símbolo de identificación colectiva y de acción comunitaria en materia ambiental.

González Gaudio concluye en su trabajo “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe” (1999) que:

“Todavía persisten en muchos educadores los enfoques conservacionistas y ecologistas y, peor aún, propuestas que se pretenden sostener con buenas intenciones, pero con una enorme carencia de sistematización y orientación apropiada a los problemas y condiciones regionales y locales.

Debido a que todavía el concepto educación para la conservación, la ecología y otros sesgos, tiene un fuerte arraigo en los educadores ambientales de los CCA, hasta el momento no se han construido teoremas críticos sobre las problemáticas que se pueden estudiar a partir de sus respectivos espacios y sus colecciones y exhibiciones.

Estos teoremas críticos son el resultado de la visión del saber ambiental en su orden epistémico, es decir, la construcción de objetos de estudio y objetos educativos interdisciplinarios, donde la naturaleza se problematiza e interpela a la luz de diferentes disciplinas sociales y del saber tradicional.

Por lo anterior, es necesario incluir temas como la extinción o aspectos de la biología, la ecología y la historia natural, las causas y

consecuencias sociales de la pérdida de biodiversidad, la biotecnología, los servicios ambientales, el conocimiento indígena, y las relaciones con las causas y consecuencias de otros problemas ambientales, en sus diferentes niveles y planos (políticos, económicos, sociales y culturales). Nuestros temas se pueden ampliar y articular desde otros conocimientos y saberes, explorar vetas sobre aspectos de legislación, ordenamiento, impacto, salud y seguridad ambiental, conocimiento tradicional, etcétera, y que han sido olvidados de los programas y actividades de los centros de educación y cultura ambiental.

Es imprescindible que las áreas de servicios educativos en los centros de recreación y cultura ambiental revisen su horizonte teórico y que, a partir de él, generen nuevas prácticas que ayuden a forjar un nuevo imaginario pedagógico “que no deslinde la lucha por la defensa de la naturaleza de la lucha por los derechos de la gente” (González, 1988).

Pero los problemas de los centros de cultura ambiental no terminan sólo en una equivocada y sesgada visión de la educación ambiental; tienen muchos otros ligados a la gestión y el desarrollo institucional.

Hay marcadas diferencias en la calidad y las ofertas educativas de los diversos centros, lo que a su vez es consecuencia de la falta de un perfil, de los bajos sueldos y la pobre capacitación. Como en otras áreas del campo, hay una alta diversidad en la formación y las capacidades de los educadores ambientales.

Predominan temas y actividades clásicas como el trabajo de manualidades (con desechos, el reciclado de papel y campañas de reforestación y la pobre reflexión sobre los programas tradicionales —las visitas guiadas y

talleres—). La poca sistematización del trabajo de estos centros, la carencia de procesos de evaluación e investigación, la escasa experiencia en procesos de mercadotecnia, comercialización y una pobre difusión están suficientemente planteados, pero en cuanto sus propuestas de solución, se ha trabajado poco.

Estos problemas han sido documentados por varios autores y en varios foros, como Mejía *et al.* 1999, conclusiones del Tercer Encuentro Nacional de Centros de Educación Ambiental, Centro de Educación Ambiental “Los Alamitos”, Aguascalientes, junio de 2000. Palacio 2001.

Los CCA están organizados y pensados hacia dentro, es decir, la política de la organización está centrada en los aspectos técnicos, la colección, su adquisición y manutención, donde los objetos (animales, plantas, bosque, etcétera) tienen *per se* un papel central; son la razón de ser de la institución, y donde los procesos de la colección son vistos como fines en sí mismos. En ellos la educación es complementaria porque es vista como:

- Una actividad separada y complementaria de la función principal de la institución.
- La concentración de los esfuerzos del centro en la conservación del patrimonio (manejo de la colección, del área, exhibiciones, etcétera).
- Los puestos de dirección y mejor remunerados son de los administrativos; el personal educativo es poco, mal pagado, temporal o no existe.
- El área educativa está dentro de otras áreas del organigrama institucional, subrepresentado, con poca legitimidad, bajo perfil y pobre posicionamiento institucional.
- Hay un alto nivel de fragmentación de las áreas de comunicación y educación.

- Las relaciones públicas, el mercadeo, el diseño gráfico y la capacitación no son concebidas como actividades educativas y están segmentadas en varias áreas de la organización.
- La circunscripción de los departamentos de servicios educativos a aspectos pedagógicos y operativos, y su exclusión de aspectos como las ventas, la comercialización y la publicidad.

Los CCA deberían crear un modelo donde la política institucional se centrara en el público, los servicios educativos, la publicidad, el mercadeo y las relaciones públicas, y donde los procesos de comunicación y educación se convirtieran en la principal función. Nuestras instituciones se deberían definir no por la cantidad de especies, exhibiciones o dioramas que tienen, sino por la calidad de la atención y su vinculación con la sociedad, y donde los departamentos de servicios educativos están llamados a convertirse en actores centrales.

Estos y otros problemas, carencias y limitaciones tienen que ser atendidos por los propios educadores ambientales, y una forma de superarlos es contar con un proyecto educativo institucional, ya que algunos de los problemas mencionados (en especial los que se refieren a los sesgos, las orientaciones generales y la legitimidad de la educación y los departamentos de servicios educativos en los centros de recreación y cultura ambiental) tienen su origen en la pobre reflexión teórica y metodológica de nuestra propuesta educativa.

2. Antecedentes y relación del proyecto educativo con los centros de educación, recreación y cultura ambiental

Un proyecto educativo es, desde el punto de vista más simple, el que responde a las preguntas: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿quiénes? y ¿con qué?, de la labor educativa de nuestro centro. Debemos recordar que tanto lo ambiental como lo educativo son dos campos problemáticos sumamente complejos y que su comprensión y estudio requieren de metodologías interdisciplinarias que tomen en cuenta esa complejidad. Nos sumamos a María Novo cuando, parafraseando a Bachelard, dice “[...] debemos recordar que lo simple no existe; sólo existe lo simplificado y las simplificaciones las ideamos nosotros” (Novo, 1995).

En general, las actividades educativas en los centros de recreación y cultura ambiental surgen de una dinámica basada en la práctica, de un activismo de las propias dinámicas institucionales, y que han tenido poco espacio para la reflexión teórica y la planeación estratégica. Ahora en muchos de estos centros se está gestando ya la necesidad de concretar una propuesta de intervención más sistematizada que, sin renunciar a su propia experiencia, está buscando nuevos horizontes en la construcción de planes y programas educativos sustentados en propuestas que contemplen ahora aspectos teóricos, metodológicos y contextuales en su quehacer educativo e institucional que pueda aprehender la complejidad ambiental.

Sin embargo, hoy aún son pocos los centros de educación no formal en México y América Latina que cuentan con un proyecto educativo institucional y un plan maestro por escrito.

En algunos centros hay líneas generales de acción sobre la dirección de los programas y actividades; en otros se tienen experiencias ligadas a los procesos de planeación estratégica o

documentos con el nombre de plan maestro educativo (en realidad son un listado de proyectos y actividades, que no son resultado de un proceso de investigación, ni están basados en una estrategia metodológica, por lo que no pueden ser considerados proyectos educativos); en otras ocasiones los proyectos de la institución son organizados al final.

Podemos mencionar que la idea de un proyecto educativo de centro o Pececé, (Proyecto Curricular de Centro), proviene de las claves y recomendaciones que sobre el currículo planteó César Coll (1991) y que se fundamentan en el tercer nivel de concreción de esta propuesta.

Estos fundamentos fueron retomados en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español, LOGSE, y se han articulado con diferentes planes y propuestas derivadas de esta ley, generado un sinnúmero de textos a favor y en contra. De España fue promovida a varios países de Sudamérica, como Chile, Argentina, Venezuela, Brasil, Colombia, y ya se empieza hablar de un proyecto escolar en la educación básica de México (Beltrán F., 1991; Rodríguez, 1999; Reigota, 2000).

El concepto se popularizó con la propuesta de Coll, con sus diferentes niveles de concreción curricular, del nivel nacional, a las autonomías y de ahí a los centros escolares. El proyecto educativo es resultado de las propuestas prácticas del currículo de L. Stenhouse. Dicho concepto fue perdiendo su independencia para enmarcarse finalmente en la propuesta de la reforma curricular española (Martínez, 1994).

Es natural que esta idea ya implantada en el lenguaje educativo pasara a ser también parte de las propuestas de educación no formal, tanto en asociaciones culturales, grupos de animación, educación de la calle, así como de los centros de

cultura ambiental.

Pérez P. (1994), al mencionar la dimensión estratégica, dice que:

Se pueden tener miles de proyectos educativos y gran cantidad de experiencias de desarrollo rural y urbano: ecotecnologías, proyectos productivos, rescate cultural, protección de áreas naturales protegidas, etcétera, pero si no ubicamos todos estos trabajos en una perspectiva estratégica, difícilmente vamos a avanzar en la edificación de un futuro diferente al actual [...] de ahí que, si realmente se plantea ligar la educación ambiental a un proyecto de futuro diferente, se necesita ubicar esta acción educativa en una visión estratégica.

El planteamiento estratégico, en una doble dimensión, la planeación como programas operativos, proyectos y actividades y la planeación como selección cultural, de planes y programas educativos, atendiendo a la dimensión curricular.

Cuando se habla de “currículo” se piensa en planes y programas de estudio y con relación a la educación formal. Los departamentos de servicios educativos muchas veces han pensado sus actividades para servir de apoyo y sustento a los objetivos del currículo escolar. Tenemos un centro que de alguna forma se ha negado a definir su propia agenda y responsabilidad educativa.

Pero si se piensa en el currículo como aquella selección cultural conformada por conocimientos, habilidades, aptitudes, creencias, costumbres y valores, que construyen una propuesta educativa, que incluye los fundamentos estructurales (formales y un modelo procesal-práctico delimitado desde una perspectiva teórica, ideológica, filosófica, en un ámbito político, social e histórico particular), podemos ampliar el marco

conceptual de éste para abarcar la dimensión pedagógica curricular en los procesos de educación no formal.

El proyecto educativo institucional es finalmente un proyecto curricular, un currículo que no toma la forma de un plan de estudios como lo conocemos en la modalidad formal, pero que tiene por meta definir su propia selección cultural, basándose en sus propios intereses y responsabilidades, y donde el currículo escolar será solo un referente más del universo de los textos y contextos a tomar en cuenta al definir su propia agenda educativa.

3. El proyecto educativo institucional

El proyecto educativo es una propuesta para la reconstrucción crítica de la realidad con fines socioculturales (Martínez, 1994).

Cuando hablamos de proyecto educativo lo hacemos con la misma intención que cuando pensamos sobre el proyecto de país que queremos o del proyecto universitario en el cual nos formamos; es donde expresamos nuestros principios, valores y convicciones fundamentales, busca dar direccionalidad y sentido a la organización educativa, es aún más, es un espacio para la definición ideológica y la lucha política.

Al elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se reflexiona en un modelo de centro, una determinada forma de entender, seleccionar, transmitir y comunicar las relaciones de la sociedad con la naturaleza; es la construcción de una propuesta cultural. Da sentido y direccionalidad a nuestra propuesta de transformación de la sociedad y nos ayuda a caracterizar a nuestros sujetos y comunidades educativas.

Así, la parte central del proyecto educativo es

la clarificación de nuestros valores, principios y el posicionamiento político. Un proyecto educativo se sustenta en una determinada concepción de sociedad, de la labor educativa, del hombre, la naturaleza y la cultura. Es el ideario de una organización; es la base ideológica y filosófica de un colectivo; es el conjunto de sus ideas y sueños. En una institución educativa ambiental, deben responder a la fundamentación pedagógica, social, psicológica y ambiental de un contexto particular.

El propósito del PEI es comunicar a la comunidad los valores que subyacen en el proyecto educativo de centro, divulgando y difundiendo nuestros valores e ideas sobre las prácticas y las características de la institución. También proporciona un referente a los beneficiarios y ofrece a quienes lo integran la oportunidad de discutir, valorar y criticar sobre de la propuesta educativa.

Un proyecto es la exposición general de las intenciones, estrategias y acciones que un colectivo desea emprender para desarrollar coherentemente la acción educativa en un contexto dado. Éste debe cumplir las condiciones de coherencia que se requieren para el proyecto como tal: congruencia entre las metas, los objetivos, contenidos y actividades, a su vez entre los métodos utilizados y los procedimientos que se pretenden estimular en los participantes (Novo, 1995.)

Es muy importante para el departamento y para el centro contar con un documento en el que se plasme el proyecto educativo, ya que permite la reflexión sobre los principios que orientan su trabajo, ayudando a que los integrantes del equipo se sientan protagonista y realizadores de un trabajo creativo y

significativo.

El PEI permite interconectar lo que nosotros somos, con lo que queremos llegar a hacer; es una forma de encontrar las diferencias entre lo que hay que pensar y trabajar, para eliminar, disminuir o sustituir de las prácticas educativas y de lo que puede potenciarse, es decir, sumar, recrear, anexas, agregar, para dar un giro en la forma y el fondo de nuestro CCA. Entender lo que somos y lo que ya tenemos en infraestructura o conocimiento y experiencia profesional y transformarlo, no eliminarlo.

Además, permite tener una referencia histórica, lo cual puede modificarse a medida que el colectivo educativo va madurando y acumulando experiencias. Por eso no es necesario que este documento sea perfecto e inmutable, ya que en realidad es una propuesta necesaria para trabajar en conjunto y con un marco teórico común mínimo, que permita, por ejemplo, soportar el ingreso de un nuevo miembro al equipo o el cambio en la dirección del centro. El proyecto además de servir para reflexionar sobre el presente, comunicarse con la comunidad, reflexionar y crecer como colectivo educativo, permite crear una prospectiva para intervenir intencionalmente en la creación de futuros deseables.

Un proyecto es

una alternativa para concretar la utopía, que parte del reconocimiento de la realidad para construir nuevas realidades, encontrando en la realidad concreta, compleja y contradictoria con múltiples problemas que se convierten en oportunidades o puntos de partida para nuestra intervención, transformándose en desafíos. Lo que motiva el paso de un problema a un desafío se encuentra en la subjetividad de los individuos y de los colectivos.

Estas motivaciones son la necesidad, la indignación y los anhelos. Del desafío tenemos que pasar a imaginar iniciativas que nos sugieran propuestas de solución; es decir, imaginar una intervención en la realidad desde un ordenamiento lógico, que tiene la intencionalidad de concretar ciertos cambios en la realidad, aceptando que todo proceso de intervención social, para construir una utopía sigue un movimiento continuo en el tiempo y en el espacio, al igual que se mueve nuestra práctica y nuestra concepción (Rodríguez, 2000).

El mismo Rodríguez nos advierte sobre los riesgos de realizar la actividad educativa basados únicamente en el presente:

La concepción de vivir únicamente el presente es inmovilizante, pues es negar el movimiento. El presente sólo existe cuando nosotros no intervenimos intencionadamente en la creación de futuros deseables y se convierte en una repetición perenne de las mismas actividades, los mismos errores, los mismos sentimientos y los mismos miedos.

Existen varios elementos en un proyecto educativo; la presencia o ausencia de éstos y el orden en que son expuestos varían de una institución educativa a otra (ya sea por la modalidad formal o no formal), pero en términos generales el documento de un proyecto educativo puede tener los siguientes apartados:

- Definición del tipo de centro que es la institución y la importancia del papel de esta organización dentro de la problemática ambiental.
- La recuperación y análisis de la experiencia (la historia del centro y del departamento de

servicios educativos).

- Misión, visión y principios fundamentales de la organización.
- Visión, principios y valores del área educativa.
- Finalidades, metas, líneas de trabajo, objetivos.
- Reflexiones sobre el objeto de estudio o campo de acción.
- Clarificación de conceptos fundamentales como educación, pedagogía, ambiente, educación ambiental, entre otros.
- Modelo pedagógico, las metodologías y didácticas fundamentales.
- Relación con la comunidad y los principales grupos beneficiarios.
- Perfil del educador no formal.
- Líneas y ejes temáticos a abordar.

El proyecto educativo incluye al plan maestro. Éste es la concreción de los ideales y valores de un proyecto educativo. Pero podemos considerar que el proyecto educativo es un documento filosófico y político, mientras que el segundo es un documento pedagógico-administrativo.

Si no tenemos un proyecto educativo que clarifique las intenciones de nuestra propuesta de intervención, si no hemos pensado sobre nuestras bases filosóficas, no podremos elaborar un plan maestro. La primera fase de todo plan maestro debe tener como base un proyecto educativo.

4. El plan maestro educativo

El plan maestro concreta el espíritu de nuestro proyecto educativo, es una herramienta de gestión institucional que, mediante ejes temáticos y problemáticos, permite orientar los programas, proyectos y actividades de educación de una organización o un espacio

educativo.

Este plan es una herramienta metodológica, de planeación estratégica, de articulación de los procesos propios del hecho educativo, que permite construir una propuesta de intervención educativa.

El plan maestro, como otras herramientas de planificación, busca que se identifiquen y se asuman los problemas educativos de la institución; permite tomar decisiones colegiadas, establecer metas, objetivos y estrategias que se asuman como comunes de un determinado grupo; desarrollar y mejorar los programas, proyectos y actividades además de promover la evaluación permanente (Ramírez, 1999).

En el caso de los centros de cultura ambiental, permite la construcción o definición de los objetos de estudio educativo del campo ambiental de nuestro contexto. La determinación de nuestras metas y objetivos propone la articulación de la problemática ambiental con la realidad de la institución y sus verdaderas posibilidades de intervención y transformación. Establecer una relación crítica y creativa entre problemas-causas-recursos-soluciones.

Lo interesante de un plan educativo es su dimensión estratégica, en la medida en que no sólo ha de manifestar intenciones sino que ha de presentar, de forma sistemática, las vías a través de las cuales pretende cumplir sus metas y finalidades. Si, además, el proyecto educativo se adjetiva ambiental, ha de destacarse su implicación en el contexto, que plantea necesidades y retos a los cuales debe responder la comunidad educativa (Novo, 1995)

Las ventajas de tener un plan maestro educativo

en los centros de cultura ambiental y sus departamentos de servicios educativos son muchas, pero en principio señalaremos que a través de este ejercicio se pueden identificar los límites y posibilidades de la institución, superar la etapa activista, delimitar problemáticas, definir claramente metas y objetivos, establecer las mejores estrategias y actividades para ejercer nuestra labor educativa y definir líneas de investigación.

En segundo lugar y ligado con lo anterior, sabemos que hoy hay muchas instituciones que realizan actividades de educación ambiental, de muy baja calidad y con fines exclusivamente comerciales. Un plan maestro es una buena referencia para la evaluación y supervisión de la calidad de un centro (Gutiérrez *et al.*, 1999).

En tercer lugar y no menos importante podemos pasar de integrar en la práctica aquellas propuestas que muchas veces se quedan en las buenas intenciones, como el de aprehender la complejidad ambiental o hacer de la educación ambiental un acto político para la transformación social, un proyecto educativo y un plan maestro basado en el contexto y de orientación crítica, con programas multidisciplinarios que superan los sesgos ecologistas, está al menos un poco más cerca de este ideal, ya que permite la articulación y adecuada orientación de:

- 1) El contexto ambiental (sistemas natural, social y modificado) que incluye las dimensiones política, cultural, social, ecológica, económica.
- 2) La comunidad, población, género, nivel educativo, niveles, espacio y tiempo.
- 3) La vida institucional (organizativo, administrativo, financiero, pedagógico).

Permite definir a la organización qué es relevante, importante y pertinente, atendiendo a lo histórico, estructural y coyuntural, a fin de que los programas y actividades de la organización sean significativos en la transformación de la realidad ambiental (Pérez, 1994).

El plan maestro no es un reglamento o un listado de temas y actividades; es una guía para orientar las ideas y el trabajo de la comunidad educativa de un centro.

Elementos de un plan maestro educativo

- Justificación y los objetivos de los departamentos educativos.
- Límites y posibilidades del centro y el departamento educativo.
- Organigrama y manual de funciones, descripción de cargos, funciones y perfiles.
- Descripción general del área física y equipamientos e infraestructura.
- Las finalidades, metas y objetivos.
- Líneas y ejes temáticos.
- Mapa general de programas y proyectos.
- Breve descripción de los programas y proyectos más significativos.
- Presenta un plan de trabajo basado en metas a mediano y largo plazo.
- Programa operativo anual.

Conclusiones

Los centros de cultura, recreación y educación ambiental son actores importantes en el campo de la educación ambiental. Son espacios muy variados que pueden cumplir un papel importante en la construcción de la nueva cultura ambiental en las comunidades donde se

encuentran. Para que su acción educativa impacte y sea capaz de cumplir con este propósito, deben reorientar sus propuestas con un proyecto educativo institucional y un plan maestro de centro que se proponga retomar un concepto integral e histórico de lo ambiental, a fin de construir objetos educativos complejos basados a su vez en esta perspectiva sociocultural e histórica de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, objetos educativos surgidos de un análisis sistemático y profundo del contexto donde se encuentra, que articule en su propuesta los niveles natural, social, cultural, político y económico de su realidad ambiental, y que tome en cuenta los límites y posibilidades de la institución.

El proyecto educativo institucional y su plan maestro permiten articular en beneficio de la institución efectivamente la gestión institucional y la perspectiva curricular. Además, el proceso de construcción colectiva de un proyecto educativo institucional repercutirá positivamente también en la legitimidad y posición institucional de los departamentos de servicios educativos dentro de los centros de educación y cultura ambiental, a fin de reivindicar nuestra práctica educativa.

Si el PEI y PM son sólo resueltos como instrumentos de administración y no como un proceso, si en él sólo cuenta el trabajo individual y no la reflexión de un colectivo en acción, no servirá de nada. El hecho de que un proyecto exista en papel no significa que en su construcción se hayan confrontado los actores a su propia realidad (intereses, posibilidades, recursos, actores, herramientas), y por lo tanto tenga posibilidades de ser adoptado, legitimado, asumido, que funcione y que viva. Si no hay proceso, ésta y cualquier otra herramienta o

método son sólo letra muerta, agobiante trabajo que no llevará a ningún lado.

Un proyecto educativo no resuelve por sí mismo la problemática de un centro; no es esa la intención. El PEI es un instrumento de política y gestión educativa, pero es durante el proceso de elaboración que se da la mayor ganancia. El planteamiento de los problemas, la búsqueda de soluciones, el proceso de aprendizaje durante su elaboración, la reflexión de los participantes y de la comunicación de éstos con la comunidad es lo que hace del PEI más que un instrumento, un proceso integral que dé la posibilidad de comunicar y crecer.

El PEI puede ser un momento de apertura no de cierre, al final de su proceso; empieza de nuevo pero esta vez nuestro esfuerzo será más fácilmente inteligible para nosotros mismos, pasando por el filtro de la sistematización, y para las personas que se sucedan en la organización.

El plan maestro como articulador de procesos no se limita a la programación de actividades orientadas al logro de resultados acordes a unos objetivos preestablecidos. No se trata de lo que debemos cumplir, sino lo que queremos materializar desde nuestros sueños (Durán, 1994). □

Bibliografía

- Beltrán F. (1991) *Política y reformas curriculares*. España: Universidad de Valencia, servicio de publicaciones.
- Blanco Nieves, José y Félix Angulo (1994) *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe.
- Cid, Óscar (1992) *Equipamientos escolares*. Cuadernos de Pedagogía, Especial Monográfico, núm. 204.
- Coll, César (1991) *Psicología y currículum*. Cuadernos de Pedagogía, Paidós.
- De Alba, Alicia (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU, UNAM.
- Durán Acosta, Antonio José (1994) *El proyecto educativo institucional*. Colombia Magisterio.
- González Gaudiano, Édgar (1997) *Educación ambiental, historia y conceptos a 20 años de Tibilisi*. México: SITESA.
- (1988) “¿Profesionalizar La educación ambiental?”, Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, SEMARNAP, UNICEF.
- (1999) “Otra lectura de la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”, *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 1, México: SEMARNAP, CECADESU, UNAM, Mundi Prensa.
- Guillén Carlos Fedro (1996) “El ambiente es algo más que arbolitos”, *Etcétera*, revista de política y cultura, mayo.
- Gutiérrez Pérez, José (1995) *Evaluación de la calidad educativa de los equipamientos ambientales*. Serie Monografías, Secretaría de Estado del Ministerio del Ambiente y Vivienda.
- Gutiérrez, José, Javier Benayas y Teresa Pozo (1999) “Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental”, en *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 1, México: CECADESU, SEMARNAP, UNAM, Mundi Prensa.
- Martínez Bonafé, Jaume (1994) “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en José Nieves Blanco y Félix Angulo, *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe.
- Mejía Flores, Rocío et al. (1999) *Paquete básico de educación ambiental para la ciudad de México*. Dirección General de Educación Ambiental. Secretaría del Medio Ambiente, Gobierno del