

POR EL RETORNO DE LAS CIGÜEÑAS

El «Parc Natural dels Aiguamolls de l'Empordà», en la provincia de Gerona), es desde el verano de 1983 un punto de reunión de grupos, cada vez más numerosos, de niños que en este espacio natural protegido encuentran la oportunidad de plantearse algunos problemas acerca de la conservación del ambiente y, sobre todo, intervenir efectivamente en su resolución. Este artículo, además de ofrecer de entrada algunos datos que contextualizan la experiencia, se centra en describir cuál es el modelo de intervención que en tres años se ha mostrado como el más adecuado.

JOAQUIM FRANCH

El Parc dels Aiguamolls ⁽¹⁾ se halla en Gerona, junto a la bahía de Roses, enmarcado por el cabo de Creus y el macizo de Montgrí.

Se trata de una zona compleja en la que, junto a las últimas de las grandes marismas ampurdanesas, se ha desarrollado una rica economía agrícola y ganadera en competencia, durante los dos últimos decenios, con la presión por la ocupación turística del territorio.

La protección de la zona fue posible gracias a una amplia movilización popular, que convirtió a los Aiguamolls en una seña de identidad de ciertos sectores de nuestro pueblo.

Si se añade a ello que se trata de un paisaje alterado en su aspecto original por efecto de la acción humana y cuya gestión requiere acciones concretas de mejora, se comprenderá que constituya un buen banco de pruebas para ciertos ensayos relativos a la educación ambiental, a la participación de los niños en asuntos de la vida real y, éste es el aspecto que

quisiera subrayar, para indagar qué puede ofrecer la formulación pedagógica más allá de las propuestas de investigación del medio.

Crónica breve

Durante el verano de 1983 tuvo lugar en el término de l'Armentera un primer campamento de «defensa» de los Aiguamolls ⁽²⁾ aunando esfuerzos la institución IAEDEN, la asociación de naturalistas de Girona y el Ayuntamiento de esta ciudad.

En el verano de 1984, vigente ya una ley de protección de la zona y contando con la intervención directa de la Direcció General de Joventut de la Generalitat, se organizaron cuatro campamentos de trabajo, el segundo de los cuales reunió a chicos y chicas, de edades comprendidas entre los diez y los catorce años (los demás se dirigían a jóvenes).

Es de este campamento del que me propongo extraer una serie de consecuencias, si bien es preciso añadir algunos datos:

- el objetivo explícito del campamento consistía en la realización de acciones precisas para la protección

del entorno o de determinadas especies animales;

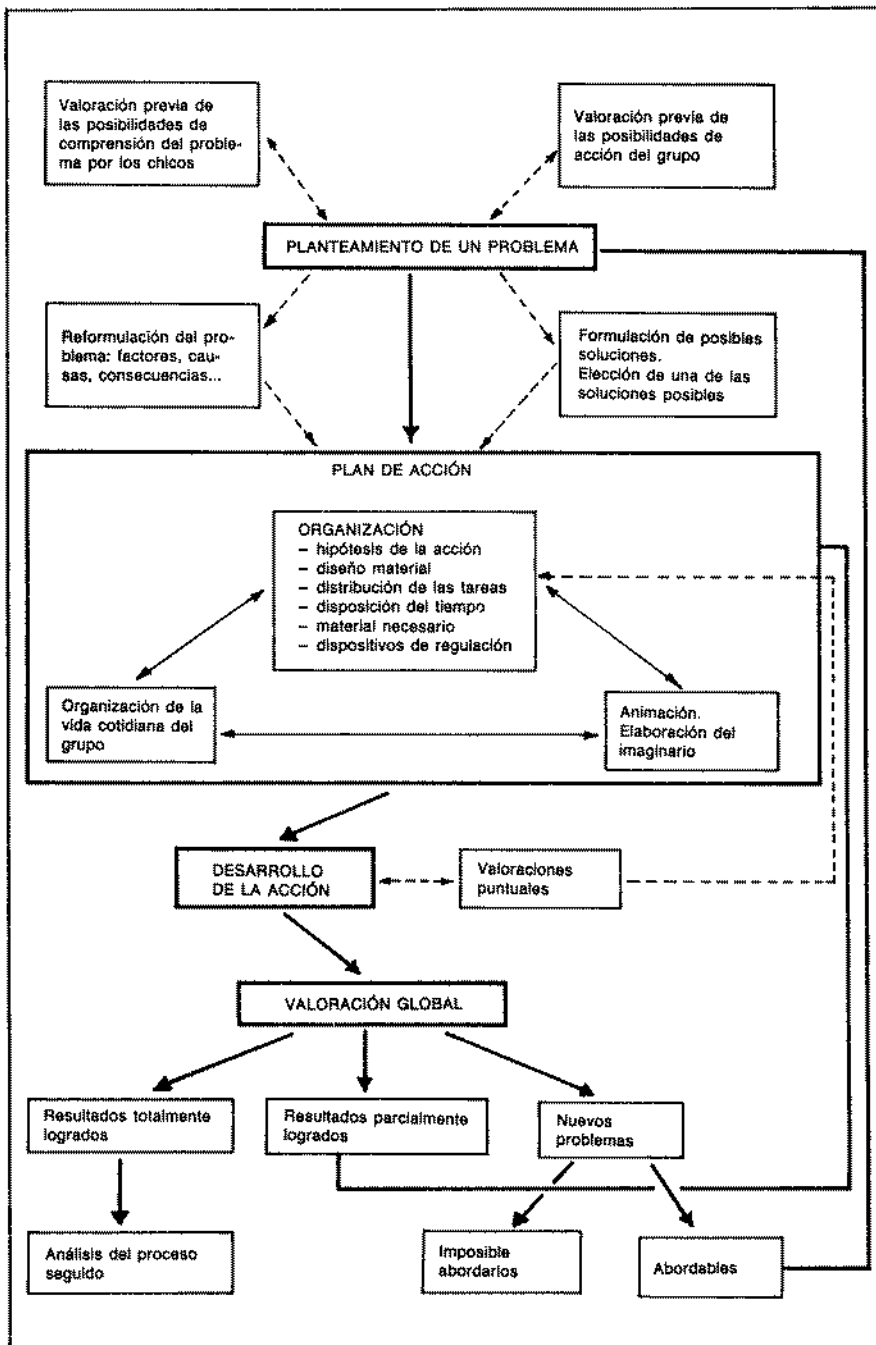
- la dirección de los proyectos de trabajo estaba asegurada por la presencia de técnicos o colaboradores del Parc Natural;

- las acciones a proponer a los chicos habían sido preparadas cuidadosamente (se trabajaba en ello desde el mes de diciembre del año anterior);

- algunas de estas acciones eran relativas a la colaboración en determinadas prácticas científicas: el anillamiento de aves, el censo de las golondrinas de la zona, la iniciación a la fotografía científica y la participación en el control biológico de las poblaciones de mosquitos;

- otras acciones eran directamente relativas a la mejora del medio o al cuidado del mismo: vigilancia de las zonas donde la presencia humana constituye un riesgo para la cría de las aves, obras de canalización de pequeñas corrientes de agua, preparación de islas para la nidificación de anátidas o preparación de plataformas para la nidificación de cigüeñas.

A las acciones previstas hay que añadir aquellas con que las circuns-



- valorar los resultados obtenidos una vez realizada la acción.

Partiendo de estas ideas tan simples fueron pasando los días y la mayor parte de las acciones enunciadas en el apartado anterior se llevaron a cabo con mayor o menor perfección (cuentan mucho el calor, la fatiga, la distancia de los desplazamientos necesarios y, quizá sobre todo, la vida efectiva de los grupos).

Una reflexión posterior sobre el significado de la experiencia vivida permite reducir a un modelo la mayor parte de los procesos observados. Este modelo, que explicaré en algunos detalles, es el que figura en el cuadro anexo. Dicho modelo merece algunas consideraciones generales.

En primer lugar, se trata de un modelo poco útil —por su complejidad— para explicarse procesos de acción excesivamente puntuales (como, por ejemplo, una fiesta del árbol), decididos sin apenas contar con los chicos que sirven, en la práctica, de mano de obra.

En segundo lugar, es un modelo que intenta explicar el tipo específico de acción que se basa en un estudio previo del problema a resolver mediante aquella (condiciones que originan el problema, repercusiones que comporta).

En tercer lugar, es un modelo que parte de la hipótesis de que las acciones basadas en decisiones personales son acciones que se realizan en mejores condiciones de implicación, que afectan con mayor profundidad a la personalidad de cada uno y que son susceptibles de producir cambios en las actitudes y en los valores.

En cuarto lugar, el modelo prevé que el proceso de la acción pueda ser regulado por los propios chicos que la llevan a cabo, lo cual es de estricta justicia, ya que son ellos quienes aportan su esfuerzo.

Finalmente, es un modelo que ciñe la intervención del maestro o del animador a tres modalidades precisas, cada una de las cuales tiene su momento:

- Una *intervención de enmarcamiento* de la situación, que se produce

tancias quisieron obsequiarnos. La más destacable es el hecho fortuito de que un agricultor calculara erróneamente el grado de concentración de cierto plaguicida, con lo que produjo la intoxicación de docenas de aves a las que hubo que rescatar y tratar rápidamente para evitar su muerte.

Creo que los datos citados bastan y que es posible plantearse directamente lo que constituye lo más sustancial de nuestra experiencia. Creo, además, que esta experiencia permite proponer un modelo de intervención útil para plantearse y regular la acción de grupos escolares en relación a la solución de problemas reales.

El paradigma básico

Uno, que normalmente, no es lo suficientemente lúcido como para antici-

par de forma muy precisa qué criterios van a regir su intervención, se conformaba inicialmente con que las acciones propuestas a los niños cumplieran algunas especificaciones generales. En este sentido, el equipo de animadores de la actividad se orientaba a que los chicos tuvieran la oportunidad de:

- plantearse problemas reales y que fueran de su interés;
- tomar decisiones sobre la forma óptima de resolver estos problemas, contando consigo mismos;
- hallar la forma de organizarse para llevar a cabo las acciones decididas;
- actuar efectivamente en la solución de los problemas que hubieran aceptado plantearse y hallar, cada uno, su lugar en la acción;



Vuelven las cigüeñas.

en el momento inicial y en la que se pretende por una parte, plantear el o los problemas susceptibles de ser resueltos por la acción del grupo, y por otra, conducir a éste a formularse cuál es el significado de su acción.

• Una *intervención organizativa* que se produce una vez decidida la acción de emprender y en la que se trata de contribuir a que el grupo se organice adecuadamente en función de la acción a desarrollar, de su capacidad para llevarla a cabo y de los medios disponibles.

• Una *intervención reguladora* que se produce desde el mismo momento del inicio de la acción y, con especial intensidad, en los momentos de finalización de una fase o del conjunto de la acción. Se trata, con ella, de facilitar que el grupo reencuentre de forma actualizada y optimizada sus propósitos, su reorganización y las formulaciones que es capaz de realizar a partir de la experiencia vivida.

Hechas estas consideraciones de tipo general, paso a analizar algunos de los aspectos del modelo.

El planteamiento de un problema

Hoy en día, se acepta en pedagogía el principio de que el pensamiento y las habilidades se desarrollan mediante la acción personal a propósito de problemas percibidos por el individuo como significativos.

Ello implica que no es cierto que cualquier problema planteado de cualquiera de las formas posibles constituya una contribución efectiva al crecimiento de los chicos. En efecto, el volumen o la complejidad de determinados problemas pueden tener un efecto paralizador, si no atemorizador. O bien, la constatación de la propia incapacidad para contribuir a la resolución de cuestiones ya conceptualizadas origina a menudo sentimientos de frustración o de impotencia.

Consecuentemente, una correcta elección de los problemas que se van a plantear a los chicos y, aún más, una elaboración cuidadosa de la forma de presentárselos son factores que pueden condicionar la posibilidad de que una propuesta de acción tenga

efectos acordes con un proyecto educativo, o bien que los tenga de otro tipo.

Una vez se haya estimado que el planteamiento de determinado problema al grupo puede resultar sugerente, es preciso contemplar, por lo menos, tres dimensiones del mismo.

• La entidad del problema

Los chicos aspiran en general a orientar sus esfuerzos en función de objetivos relevantes y provistos de significado.

• Las posibilidades de comprensión del problema

Es conveniente evaluar la complejidad de la situación que se piensa plantear al grupo y no proceder a ello si no se llega al convencimiento razonable que es probable que puedan comprenderla.

Proponer a un grupo que actúe a propósito de algo que no llega a comprender es escasamente rentable. Existe, además, la posibilidad de simplificar el problema (sin desvirtuarlo en lo esencial) hasta hacerlo asequible.

Lo esencial, sin embargo, hay que hallarlo en la puesta en marcha de un dispositivo de autorregulación del maestro o animador, quien, en su intervención, no puede pasar por alto el hecho de que existe un proceso de construcción del problema: el proceso por el cual el grupo intenta precisar sus causas, los factores que condicionan su aparición, las consecuencias que comporta, etc.

Es justamente este proceso el que revela hasta qué punto se halla el grupo en condiciones de plantearse el problema, en qué términos se lo for-

mula y cuál es la significatividad que le otorga.

Pasar por alto la realización de un proceso de identificación y construcción del problema implica dos riesgos:

– desproveer a la acción de una parte significativa de su riqueza: la posibilidad de formularse el sentido que tiene;

– no incidir en los niveles más profundos de la motivación para actuar.

• La capacidad de intervenir en la resolución del problema



La vida como vivencia apasionante.



La escuela se conecta con la realidad.

Ciertamente, es absurdo plantear a un grupo la realización de algo que se halla más allá de sus posibilidades y, en este sentido, se hace necesario evaluar las exigencias concretas que puede comportar tal o cual acción.



Hay que prestar atención, por ejemplo, a cuestiones tan elementales como:

– la fuerza física necesaria;

– la fatiga, debida especialmente a la persistencia en un esfuerzo determinado;

– las habilidades o destrezas necesarias;

– el grado de concentración requerido;

– la precisión de determinadas ejecuciones;

– la constancia;

– el método.

Si bien es cierto que existen límites que a cierta edad no puede superarse, lo es igualmente que la medida de la capacidad de un grupo de chicos y chicas para emprender determinadas realizaciones es una medida muy relativa: tan frecuente es que un grupo se considere incapaz de emprender algo que puede conseguir fácilmente como

lo es el que pretenda ir más allá de sus posibilidades reales.

En este sentido, se hace necesario efectuar un proceso que permita hallar la medida de las posibilidades reales.

Este proceso no es independiente del que, antes, he tratado como «proceso de construcción del problema» y consiste en la construcción de la solución del mismo.

No sólo se trata de dos problemas teóricamente dependientes el uno del otro, sino que, en la práctica, los chicos suelen efectuarlos simultáneamente: en el análisis de un problema concreto, echan mano indefectiblemente de su experiencia y ésta se halla constituida por acciones y no por conceptos.

Aquello que «ya he hecho antes» y aquello que «puedo hacer ahora» impregnan la construcción conceptual del problema y anticipan la o las formas de solución.

La cuestión se halla en saber acompañar al grupo en un proceso de construcción de respuestas dotadas de significado identificable tanto en relación al mundo real como en relación a uno mismo.

Resumiendo las consideraciones anteriores, el planteamiento de un problema de acción a un grupo no se asemeja al planteamiento de un problema de matemáticas, no puede limitarse a la correcta estructuración de unos datos significativos.

Plantear un problema de acción consiste, además de proporcionar los datos significativos, en realizar con el grupo el doble proceso de construcción del significado real del problema y de anticipación de los parámetros

- planos de construcción;
- condiciones a tener en cuenta en la construcción;
- secuencias de operaciones que han de desarrollarse;
- orden lógico de dichas secuencias.

La distribución de las tareas entre diversos grupos; distribución que hay que tender a efectuar de forma que se cumplan ciertas condiciones:

- la tarea de cada grupo debe ser similar —en horas, en esfuerzo— a la de los demás;
- la distribución de las tareas entre los grupos debe ser tal que permita cumplir un calendario de realización y establecer un encadenamiento de las diversas operaciones;
- La concreción de un horario y/o de un calendario de trabajo que permita la realización del proyecto dentro del plazo disponible.
- La concreción de cuál es el material y el equipamiento que serán necesarios y, adicionalmente, la previsión de qué materiales y equipo se hallen disponibles en el lugar y en el momento indicados.

● *La organización de la vida del grupo*

Una correcta organización de la vida doméstica del grupo es particularmente importante en el caso de que el grupo deba residir lejos de su domicilio habitual, ya sea en una casa de colonias, ya sea instalado en un campamento.

La forma en que se resuelve la vida cotidiana —que es la forma en que se resuelve todo lo relativo a la seguridad, al bienestar, a la autonomía personal de cada chico o chica— tiene una importancia enorme ya que es precisamente esta dimensión aparentemente trivial la que establece el nivel de calidad de la vida.

Por si ello fuera poco, es también en este ámbito de la vida de cada día donde cada chico o chica ha de resolver multitud de pequeños problemas, todos ellos relativos a la satisfacción de necesidades básicas, y es ahí donde la atención personal a cada chico o chica por parte del maestro o del animador halla su nivel más profundo.

● *La animación y la elaboración de lo imaginario*

La animación, es decir, la creación de unas condiciones de contacto interpersonal, de participación en la vida y en el proyecto colectivos y de génesis de unas valoraciones compartidas, es una necesidad de toda colectividad.

En el caso de que la colectividad sea formada por chicos, existe adicionalmente la necesidad de elaborar el trasfondo imaginario, fantástico o de juego con que los niños revisten muchas de sus actividades.

No se trata de inventar argumentos falaces (y supuestamente motivadores) sino más bien de prestar atención a aquellos que el grupo genera, a lo que va construyendo como su propia estética. Acoger estas construcciones sensibles, amplificarlas y contribuir a transformarlas en juego real es algo que construye un continuum útil para enlazar momentos y situaciones, para elaborar dudas y dificultades para edificar solidaridades e identidad colectiva.

Un ejemplo: el relato de la desaparición de las últimas cigüeñas del Alt Empordà (que uno de los animadores del grupo había intentado evitar) emocionó desde el primer momento a un grupo numeroso de niños en el año 83. Hoy, casi tres años más tarde, aquellos mismos niños (que ya no lo son tanto, ni mucho menos), aquellos mismos niños que dibujaron, compusieron poemas y canciones, que prepararon algunas plataformas para los nidos de las cigüeñas que, sin duda, van a volver un día, siguen contando la historia a otros y a otros más. Las cigüeñas han ido materializando uno de los mitos de un colectivo muy amplio y disperso que, aún a distancia, comparte un proyecto y una ilusión.

«No exagero si digo que son quizás un millar los niños, chicos o jóvenes quienes han hecho propia la voluntad de que las cigüeñas vuelvan a poblar los llanos ampurdaneses. No hay escuela a la que vaya (y mi trabajo hace que deba visitar escuelas a menudo) donde no se me acerque algún niño o niña y me pregunte por ellas: ¿cuándo crees que volverán?»

La organización de la actividad no se limita, pues, a lo relativo estrictamente a la acción a desarrollar; comporta también necesariamente la atención al marco en el que se configurará la vida cotidiana y a las referencias estéticas, lúdicas e imaginarias sobre las que va a construirse la vida colectiva.

Evidentemente, estoy refiriéndome a la necesidad de preconfigurar estos marcos de referencia. La forma definitiva no pueden obtenerla más que de la vida.

El desarrollo y la regulación de la acción

Los proyectos de acción suelen ser de larga duración. Ello implica siempre que aparece la fatiga, los errores de

de una solución que implica la acción personal y colectiva.

Y ello en el bien entendido que una respuesta no constituye aún una solución, sino una simple conjetura, una hipótesis que habrá de ser contrastada con dos tipos de referencias: las cosas reales y uno mismo.

En este sentido, el planteamiento de problemas de acción nos ha revelado en la práctica un enorme potencial de contribución al desarrollo personal de chicos y chicas.

La organización para la acción

Una vez establecido qué es lo que se trata de realizar, es preciso organizarse para ello y, complementariamente, diseñar el contexto de vida cotidiana y de relación en el que ha de inscribirse la acción.

Prestar atención únicamente al desarrollo de un proyecto de acción implica el riesgo de desatender dimensiones de la experiencia del grupo en la que éste basa una buena parte de su seguridad y de su bienestar. En muchas ocasiones hemos tenido ocasión de ver como grupos que emprenden proyectos ciertamente ambiciosos y diseñados con lucidez permiten que el conjunto de su convivencia se degrade ostensiblemente, lo cual es poco deseable y contribuye a corroer el significado global de la experiencia que se supone que se les ha propuesto compartir.

Parece, pues, necesario prestar atención a tres frentes distintos:

● *La organización*

La primera reflexión relativa a la organización consiste en precisar hasta donde sea posible cuál es la realización material elegida y por qué es precisamente «ésta».

Se trata de una reflexión supuestamente elaborada en la fase anterior, pero nunca está de más repetirse. Esclarecidos los supuestos de la acción, los pasos sucesivos son convencionales.

El diseño material de la acción:

- emplazamiento;



En cualquier lugar hay vida.

previsión, la disminución de la motivación inicial... y exige inevitablemente mucha atención al proceso mismo de la acción y a su regulación.

Dirigir la realización de la acción no consiste, pues, simplemente en ir desarrollando de forma sucesiva los pasos previstos antes de su inicio.

Consiste esencialmente en un ir regulando el funcionamiento del grupo como colectividad humana y el desarrollo de la actividad de tal manera que se mantenga lo esencial de los propósitos iniciales y puedan superarse las dificultades que vayan surgiendo.

En este sentido, la persistencia de las oportunidades de valoración de lo que el grupo vive es un factor determinante de una buena regulación. Por ello cabe hablar de los niveles de regulación.

• La valoración puntual

Es la idea a la que acabo de referirme: es preciso intervenir en el mismo momento y sobre la marcha a fin de facilitar que el grupo pueda superar las dificultades que se le plantean.

Cabe plantearse la regulación a intervalos determinados: por ejemplo, al final de cada sesión de trabajo.

Este tipo de valoraciones puntuales, suele regular algunos de los aspectos organizativos concretos que han sido establecidos a priori.

• La valoración global

Puede producirse únicamente en el momento de finalizar la acción emprendida y se abre a una de tres conclusiones posibles.

Si se han conseguido satisfactoriamente los resultados que el grupo se había propuesto, resulta altamente positivo reinterpretar el sentido de la acción realmente llevada a cabo con el propósito de obtener de la experiencia el máximo de partido.

Si los resultados han sido conseguidos de forma poco satisfactoria, es preciso, en primer lugar, elucidar cuáles han sido los factores que han determinado el relativo fracaso y, en segundo lugar, reformular las hipótesis iniciales en el sentido de si un objetivo más preciso o una organización distinta hubieran permitido unos resultados más acordes con lo deseado.

Si, como suele ser casi inevitable, la resolución de un problema trae aparejada la aparición de otros, hay que elucidar ciertos aspectos:

- si se trata de problemas abordables por parte del grupo, es preciso evaluar la posibilidad de iniciar un nuevo proceso de acción;
- si se trata de problemas que se hallan fuera del alcance del grupo o de las circunstancias en que éste se mueve, es aconsejable elaborar la conciencia de los propios límites.

Notas finales

El modelo que he intentado exponer resume la experiencia de tres veranos a lo largo de los cuales se han realizado hasta un total de trece campos de trabajo para niños, para adolescentes o para jóvenes.

Creo, sin embargo, que se trata de un modelo abordable desde la escuela, en la medida que la práctica de

una semana anual de actividad fuera de las aulas va generalizándose. Una lectura atenta de Bruno Ciari⁽³⁾ permita intuir semejanzas entre los procesos de investigación que diversos maestros del movimiento de cooperación educativa (MCE) italiano han puesto en práctica y nuestra experiencia en un contexto de vacaciones.

Limitar la base del aprendizaje a los experimentos, a la experiencia controlada o a las encuestas constituye un paradigma empobrecedor y que, en la práctica, exige un esfuerzo complementario por «conectar» con la experiencia que el niño realiza cotidianamente en su entorno.

No existen razones de entidad por las cuales la escuela deba negarse a la realización de proyectos de acción que sirvan efectivamente para la transformación de aspectos precisos de la realidad. Como no existen razones para que este tipo de proyectos deban divorciarse de los propios programas escolares.

Creo, finalmente, que ésta es una de las funciones que los espacios naturales protegidos pueden cumplir en nuestro país. Si las cosas siguen un curso lógico, dentro de un año el Parc dels Aiguamolls podrá ofrecer regularmente en calendario escolar la posibilidad de tomar parte en la atención a aves rapaces heridas, en la reintroducción de las tortugas, en la realización de diversos trabajos de mejora del medio y, por supuesto, en el retorno de las cigüeñas. ■

Notas

- (1) Aiguamolls significa, traducido al castellano, «marismas».
- (2) Se ha publicado un libro con la crónica de esta primera experiencia. Véase: JOAQUIM FRANCH. *El lleure com a projecte*. Ed. Generalitat de Catalunya, 1985.
- (3) CIARI, B. *Nuevas técnicas didácticas*. Ed. Reforma de la escuela. Barcelona.