

AmbientalMente sustentable

Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental

xuño-decembro 2006
volume I, números 1-2

ambiental ENTE sustentable

Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental

Un ollar estratéxico á educación ambiental

xuño-decembro 2006

volume I, números 1-2


UNIVERSIDADE DA CORUÑA
SERVIZO DE PUBLICACIÓNS

 **CEIDA**
CENTRO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA E DIVULGACIÓN
AMBIENTAL DE GALICIA

 **XUNTA DE GALICIA**
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN,
INDUSTRIA E COMERCIO
Dirección Xeral de Investigación
e Desenvolvemento

Consello de dirección

Carlos Vales Vázquez CEIDA

Araceli Serantes Pazos Universidade da Coruña

Edita

Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña

Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia CEIDA

Consello científico asesor

Javier Benayas del Álamo Universidade Autónoma de Madrid

Susana Calvo Roy Ministerio de Medio Ambiente

José Antonio Caride Gómez Universidade de Santiago

Oscar Cid Favá Universidade Rovira i Virgili

José M^a de P. Corrales Vázquez Universidade de Extremadura

Isabel García-Rodeja Galloso Universidade de Santiago

Fernando González Laxe Universidade da Coruña

José Gutiérrez Pérez Universidade de Granada

Pablo A. Meira Cartea Universidade de Santiago

Pedro Membiela Iglesias Universidade de Vigo

Ignacio Munilla Rumbao Universidade de Vigo

Pablo Raimil Rigo Universidade de Santiago

Marcos Reigota Universidade de Sorocaba

Michèle Sato Universidade Federal de Mato Grosso

Lucie Sauvé Universidade de Quebec

Araceli Serantes Pazos Universidade da Coruña

Marcos Sorrentino Universidade de Sao Paulo

Emilio Suárez Fernández Universidade de Vigo

Carlos Vales Vázquez CEIDA

Corrección Lingüística

Servizo de Normalización Lingüística da Universidade da Coruña (Amelia Sánchez Pérez)

Imprime

Sertrico

Deseño da cuberta

la nuestra comunicación

Deseño e maquetación do interior

Araceli Serantes Pazos

Depósito Legal C-3317-2006

ISSN 1887-2417

Fotografías no número 1-2

Xacobe Meléndrez (www.xacobe.tk)

2º Premio de fotografía no I Certame Artístico do

Ministerio de Medio Ambiente 2006



Revista Científica Galega-Lusófona de Educación Ambiental

Revista Semestral, Ano I, nº 1-2
xuño-decembro de 2006

ambientalMENTEsustentable é unha publicación semestral de ciencias sociais, ciencias da natureza, ciencias da saúde, ciencias químicas, enxeñaría civil e arquitectura, ciencias xurídicas, ciencias económicas, enxeñaría informática e ciencias físicas e matemáticas, editada pola *Universidade da Coruña* e o *CEIDA* (Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia) coa colaboración da *Dirección Xeral de Investigación, Desenvolvemento e Innovación* da Consellería de Innovación e Industria.

Os *obxectivos* da revista son divulgar as aportacións de carácter científico que desde distintas áreas do coñecemento estanse a facer no ámbito da educación ambiental, abordar temas socioambientais de actualidade e presentar propostas innovadoras nas que se aúne investigación e acción, reflexión teórica e xestión.

A revista admite colaboracións en calquera idioma, mais serán publicados en galego ou portugués

Suscripcións-Distribución

Centro de Documentación Domingo Quiroga-CEIDA

Castelo de Santa Cruz, s/n

15179 Liáns-Oleiros (A Coruña)

telf: 0034-981 630 618

documentacion@ceida.org

INDICE

5 Presentación do número

MARCO TEÓRICO

7 O terceiro espellismo da educación ambiental

Susana Calvo Roy

13 Si a Educación para o Desenvolvemento Sostible é a resposta, cal era a pregunta?

Pablo Angel Meira Cartea

27 Educación Ambiental nos centros educativos

José María de Juan Corrales Vázquez

MEDIDAS ESTRATÉXICAS

37 Claves dunha viaxe pola educación ambiental en España

Carlos Mediavilla, Javier García e Yolanda Sampedro

49 Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular

Marcos Sorrentino

69 A educação ambiental no contexto lusófono: o caso Cabo-verdiano

Aidil Borges

75 De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos

Joaquim Ramos Pinto

TRAXECTORIAS E RETOS

103 Avances e retrocesos no campo da avaliación da educación ambiental: dunha tarefa pendiente a unha realidade en marcha

José Gutiérrez Pérez e M^a Teresa Pozo Llorente

121 Aportacións da educación ambiental á conservación do patrimonio natural

Óscar Cid Favá

141 O reto da profesionalización das educadoras e dos educadores ambientais

Susana Soto Fernández

- 165** Bases teóricas para a elaboración dun Plan de formación Ambiental nas Administracións Públicas

Javier Asín Semboroiz

- 185** A ulmeira de Fuenteovejuna: o reto dos Concellos ante a educación ambiental

Diego García Ventura e Javier Benayas del Álamo

RECURSOS E INSTRUMENTOS SOCIAIS

- 193** E aínda así, sobreviven. Os procesos de calidade nos equipamentos para a educación ambiental

Araceli Serantes Pazos

- 209** A Interpretación do Patrimonio (natural e cultural), unha disciplina para producir significados

Jorge Morales Miranda

- 221** Interpretación do Patrimonio e Educación Ambiental

Francisco J. Guerra Rosado

- 229** A participación como proceso de aprendizaxe e coñecemento social

Francisco Heras Hernández

BANCO DE BOAS PRÁCTICAS

- 243** Sustentabilidade do fogo na Tróa Amazônica

Michèle Sato

- 257** Ecocentros. Unha experiencia de intervención, investigación e compromiso por unha educación para a sustentabilidade

Mª del Carmen Conde Núñez, José María de P. Corrales Vázquez e Samuel Sánchez Cepeda

- 265** O CEIDA: un centro de referencia para a educación ambiental en Galicia

Carlos Vales Vázquez

- 281** Normas de publicación

Presentación do número

A revista **ambientalMENTEsustentable** nace coa intención de converterse nunha publicación científica que permita o intercambio e a divulgación das investigacións e reflexións que se están a facer no ámbito da **educación ambiental** desde distintas áreas científicas. O obxectivo é abordar cunha perspectiva interdisciplinar os actuais problemas e retos socioambientais, así como presentar iniciativas e prácticas innovadoras que supoñen avances no ámbito da conservación, da equidade, do desenvolvemento humano e da xestión responsable dos recursos.

A crise ambiental esixe a realización de todos os esforzos teóricos posibles así como a divulgación das boas prácticas que contribúan a reducir o noso impacto degradante dos sistemas biolóxicos que sustentan a vida na Terra. Así como durante varias décadas do século XX os temas ambientais foron o centro da preocupación dun número relativamente reducido de especialistas, principalmente vinculados ás ciencias da vida e ás ciencias sociais, a evidencia da crise, impón a necesidade de reflexionar a toda a sociedade sobre un modelo económico que se basa no uso ineficiente dos recursos, do deterioro dos ecosistemas, e da inequidade social. Os impactos sobre a sociedade actual e as consecuencias para as xeracións futuras levan a que o medio ambiente e a sustentabilidade sexan motivo de reflexión e traballo de practicamente todas as disciplinas do coñecemento científico.

Aínda que para as persoas que desenvolvemos o noso traballo no ámbito da educación ambiental sexa unha evidencia, é conveniente insistir en que os problemas ambientais non son problemas da natureza, senón da sociedade que os provoca e, compre decir, que os padece. E que a fascinación tecnolóxica, a ilusión espúrea que acredita en que a tecnoloxía asociada ao coñecemento científico vai ser quen de resolver todos os nosos problemas, é teimudamente contradecida pola evidencia da realidade. Xa que a educación ten ante sí o desafío de axudarnos a xestionar mellor o mundo, e as nosas vidas, a educación ambiental

ten ante sí o desafío de ensinarnos a xestionar o medio ambiente do que depende o noso futuro como sociedade.

Este número recolle moitas das aportacións elaboradas polas persoas que participaron como poñentes no Seminario Internacional de Perfeccionamiento de Educación Ambiental celebrado no CEIDA (Galicia-España) nos días 23 ao 25 de novembro, baixo o título *“pensar estratéxicamente”*. O fin do Seminario foi dobre, para o que se contou coa colaboración de moitas das persoas especialistas en distos ámbitos: por unha banda presentar a traxectoria da educación ambiental no Estado español nos 30 últimos anos, a modo de balance, e propoñer retos a curto e medio prazo e, por outra banda, compar-

tir esta visión cos representantes expertos en educación ambiental de algún dos países lusófonos, co fin de xerar espazos de cooperación e intercambio. Neste caso a lingua común convirtese nunha oportunidade para a cooperación que se consolidará no Simposium Lusófono-Galego que se celebrará en outubro do 2007 na cidade de Santiago de Compostela (Galicia).

Como calquera outra revista científica, os números seguintes están abertos á colaboración das persoas investigadoras e profesionais que dende calquera ámbito do coñecemento poidan aportar luz a un problema que compete a todos e todas: o futuro común no Planeta Terra.

Consello de Dirección

O terceiro espellismo da Educación Ambiental

Susana Calvo Roy

Gabinete Técnico da Secretaría Xeral do Ministerio de Medio Ambiente (España)-Membro da Xunta Directiva da Comisión Internacional de Educación e Comunicación da UICN

As consecuencias do reverso tenebroso do desenvolvemento están a ser amosadas con desastres naturais e con catástrofes artificiais. O Prestige, Nova Orleáns, os atentados en Madrid e en Londres, non só poñen en crise o modelo, tamén apelan á educación ambiental tal e como a estivemos a realizar.

A educación ambiental, tal e como hoxe a entendemos, naceu para responder os problemas ambientais nos anos sesenta do século pasado, mesturada co Maio do 68 e coa época do *peace and love*. Unha época en que, ao contrario que agora, había unha gran efervescencia social na construción dunha mudanza que parecía posible. Grazas ao apoio dos organismos das Nacións Unidas tivo un enorme eco internacional, que atraeu ao seu contorno moitos daqueles cambiadores de mundos e deu unha lexitimación internacional moi valiosa para os activos practicantes. O Programa Internacional de Educación Ambiental tivo un gran protagonismo desde 1975, coa conxunción da UNESCO-PNUMA, e cun desapercibido final en 1995, da man do desenvolvemento sustentable.

Os comezos románticos teñen un fondo de boa vontade que xurde nos países do norte, especialmente no mundo anglosaxón. A primeira definición amplamente aceptada é a que propón a Conferencia sobre a Educación Ambiental e a Escola, organizada pola UICN (Unión Mundial para a Conservación) e pola UNESCO en Carson City (Nevada, EUA) en 1971: *“A educación ambiental é o proceso de recoñecer os valores e de clarificar os conceptos para desenvolver as destrezas e as actitudes necesarias para entender e para apreciar as interrelacións entre o home, a súa cultura e o seu medio biofísico. A educación ambiental tamén comprende*

a práctica na toma de decisións e a propia formulación dun código de comportamentos sobre os aspectos relacionados coa calidade ambiental". Hoxe, trinta e cinco anos máis tarde, podemos considerar que nada fundamental lle falta a esta definición, que asume o carácter procesual da educación ambiental e que leva os seus obxectivos ata as actitudes, ata a cultura, ata a toma de decisións. Non obstante, na práctica, durante estas décadas o tratamento desta definición en todo o seu alcance foi máis unha excepción que unha regra.

O **primeiro espellismo** da educación ambiental é a crenza, romántica, de que a formación que se dá nas escolas pode modificar, por si propia, os sistemas de produción e de consumo do mundo occidental. A súa orixe é claramente occidental, posto que o seu propósito é lograr unha cidadanía informada e formada, que teña opinións e que poida facer que estas opinións sexan tidas en conta. Isto só acontece nas democracias avanzadas, con sistemas de eleccións políticas firmemente establecidas, con canles desenvolvidas para a acción social e cunha poboación con conciencia da súa capacidade de influir no desenvolvemento da política e na propia concepción do político. Unhas sociedades en que os nenos e as nenas están, ademais, plenamente escolarizados.

Sen dúbida, unha boa educación é imprescindible, mais son necesarias

outras mudanzas converxentes nos ámbitos políticos, sociais e económicos para inverter a tendencia que agudiza a crise socioambiental e para abrir uns procesos amplos e fondos de cambio e de construción de novos modelos de sociedade. Aínda así, esta idea de traballar preferentemente cara ao sistema educativo formal, persiste en boa parte da EA actual, como unha fantasía que pode ser inxenua ou interesada. Persiste en políticos, en xestores e nalgunhas ONGs que prefiren realizar grandes campañas xenéricas nos medios de comunicación ou xogos e programas para os escolares, que precisan moitos recursos económicos e cuxa efectividade case non se avalía.

Estes dous destinatarios, os escolares e o público en xeral, foron os recomendados pola Conferencia de Estocolmo, en 1972. Semella que todos os avances de conceptualización, de experimentación, de avaliación e a madureza crecente dos educadores ambientais, quedasen nos seus propios círculos, non transcenderon, nin sequera, aqueles ámbitos ou entidades en que se desenvolveu o seu traballo. Estamos na definición de 1971 e nos destinatarios de 1972.

O concepto desenvolvemento sustentable, que se mencionou por primeira vez na estratexia *Coidar a Terra* (UICN/WWF/PNUMA, 1991) e que se difundiu mundialmente no *Cumio da Terra* (ONU, 1992), converteuse tanto nun horizonte

común, nun camiño que permitirá a supervivencia da especie humana no planeta, coma nunha coartada perfecta para diluír os modelos de crecemento desorbitado e para enmascarar as desigualdades, para prometer, novamente, unha resolución dos problemas sen unha mudanza das causas. Dá a posibilidade de vestir, ou mellor, de disfrazar co mesmo concepto dúas accións contrarias *“a capacidade de converxencia demostrou ser o punto forte do desenvolvemento sustentable e a ambigüidade semántica o seu punto débil”* (SACHS, 2002: 10).

Se a educación ambiental se chama educación para o desenvolvemento sustentable, a ambigüidade mantense, mais pérdese a converxencia, posto que non está aceptado en todas as partes o cambio de denominación. Se revisamos as novas definicións, en especial a que ofrece a UNESCO, non achamos unhas diferenzas apreciables con aquelas que xurdiron de Belgrado. En ambas as denominacións se poden apreciar profesionais activos e comprometidos, con máis puntos en común que desacordos conceptuais ou procedementais. Nos dous casos se pode caracterizar como unha profesión emerxente baseada na vontade dos seus prácticos, con pouca visibilidade, necesitada de formación e de investigación autóctona na práctica e sobre esa práctica, para facer aflorar a súa utilidade e para lograr o respaldo institucional e académico.

Está por ver que a mudanza do nome sirva para cumprir eses obxectivos, sobre todo se consideramos que as estratexias que xorden con motivo da declaración das Nacións Unidas dun decenio, 2005-2014, dedicado á educación para o desenvolvemento sustentable volven falar, prioritariamente, do cambio nos currículos escolares. Para comprobalo, abonda revisar a estratexia para a educación sobre o desenvolvemento sustentable na páxina web da Comisión Económica para a Europa das Nacións Unidas (CEPE). <http://www.unece.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.sp.pdf>

O intento de mudar a educación ambiental pola educación para o desenvolvemento sustentable ofrece unha oportunidade para reflexionar sobre os obxectivos e os logros desa educación ambiental, que a UNESCO considerou superados, ao tempo que moitos dos seus practicantes, especialmente no mundo hispano-portugués, a seguen considerando unha entidade con historia e con futuro. *“O relevante é que esta polémica sobre a sostenibilidade pon en primeiro plano a dimensión política da EA, aspecto algo esquecido ata a formulación da concepción de desenvolvemento sostible”* (GARCÍA, 2004: 30).

A reflexión iniciada debe resolver unha serie de problemas de orde ideolóxico, conceptual, ético, político, filosófico e cultural, mais non semella que a adhesión dos educadores e das educadoras ambientais á nova fe vaia achegar unha

maior claridade, xa que detrás achamos que *“implicitamente, aparecen distintas maneiras de entender a sustentabilidade. Estas diferenzas reflicten ideoloxías diferentes... e denotan como, a pesar de se referir todas elas á educación para a sustentabilidade, fracasan á hora de describiren a esencia deste novo foco e de diferenciaren esta formulación dos enfoques previos”* (TILBURY, 1995: 198).

Hai que mirar con novos ollos o ámbito que nos rodea e hai que modificar as formas de entendernos e de explicarnos o que acontece, cómpre acostumarnos á incerteza, compartila cos participantes nos nosos programas e traballar desde ela. O papel dos novos profesionais será, máis que inventar programas illados, a medida de quen os prepara, mediar nos conflitos e nas tensións. Estamos nun momento que esixe pragmatismo e a adaptación nos ámbitos de traballo, nos que debemos aprender a equilibrar os principios cos procedementos e a proximidade cos axentes sociais coa capacidade de diagnosticar os problemas compartidos e a clarificación das metas. É o paso dos discursos declarativos cara á planificación estratéxica das políticas ambientais. Ese paso non o pode dar ningún colectivo en solitario, os discursos que os educadores ambientais lanzan ao aire como denuncias xeneralizadas deben, ás veces, matizarse, porque ese cambio que procuramos farémolo cos políticos que temos, cos xestores que traballan sobre o terreo, cos

que dirixen as empresas e cos sindicatos, coas comunidades e coas poboacións que temos, ou non o faremos en absoluto. Esta realidade comeza a se perfilar: *“a EA entrou nunha fase na que se fai máis crítica, menos inxénua e máis escéptica consigo mesma, conforme a quens analizan as súas prácticas ou as resolven diariamente como educadores son cada vez máis conscientes das súas limitacións fronte a unha realidade e a unha transformación que se reclama -o paso a unha sociedade sustentable-, pero que escapa en grande medida as súas posibilidades”* (CARIDE e MEIRA, 1998: 9).

O **segundo** **spellismo** da educación ambiental é que ese paso do discurso cara á acción, con repercusións e con visibilidade, se poida dar sen entrar na area común dos debates sobre o ambiente e a cultura, sobre a sustentabilidade e sobre o modelo de desenvolvemento.

Nos niveis que poderíamos chamar niveis micro, achamos programas que marcan novos rumbos de colaboración e de eficacia, como mostra o recentemente publicado *Un viaje por la educación ambiental en España. Una visita a algunas de las iniciativas promovidas desde la administración general y autonómica tras la publicación del Libro Blanco* (2006). Na variada panorámica que nos ofrece a investigación observamos uns programas, uns equipamentos e unhas realizacións que nos falan dunhas relacións diferentes entre a administración e os cidadáns, coa

educación como un instrumento para crear escenarios en que a participación sexa un proceso de aprendizaxe, centros de recursos que ofrezan unha variedade de ferramentas dispoñibles, redes de profesionais que manteñan seminarios como lugares de reflexión e de formación entre iguais. Nas reunións internacionais, nos seminarios e nos obradoiros por todo o territorio nacional estamos a achar experiencias de colaboración de éxito. Mais os problemas ambientais son cada vez máis graves e a educación ambiental non tivo a suficiente relevancia social como para ser considerada un instrumento máis, do mesmo rango que a normativa.

O desenvolvemento sustentable pódese converter no novo espellismo para os educadores ambientais. O propio concepto podería marcar unha corrente de renovación ao incluír, de feito, os aspectos sociais e económicos, mais non pode constituír un grande avance para aqueles que xa o tiñan como ideario. Por outra banda, a proclamada transición desde a educación ambiental cara á educación para o desenvolvemento sustentable non parece facer xustiza á suposta capacidade de integración dos aspectos sociais. Resta sentido á educación borrarlle o adxectivo de “ambiental” por considerar unicamente o ambiente como un obxectivo naturalista, cando xa deberíamos saber que o ambiente non é só a natureza. Non lle ofrece ningún sentido á educación engadirlle a finalidade “para o desenvolvemento sustentable” se

para o perseguir seguimos sen contar coa poboación e sen a desenvolver como un instrumento social.

Se concibimos a educación ambiental como un proceso e como un instrumento social, a súa potencialidade de cambio non está na integración de contidos sociais e económicos (nos currículos ou nos programas). Esta integración é pertinente mais, probablemente, a menos potente. A integración máis necesaria é a de incorporar o sentido da aprendizaxe en todos os ámbitos precisos para o cambio de modelo de desenvolvemento, para facilitar unhas dinámicas comúns con todos os colectivos implicados en cada un dos seus aspectos.

Que podemos facer para achegar a nosa realidade aos nosos soños? Temos que combater máis coa realidade, achegarnos aos problemas tanxibles, non tanto a través de grandes definicións ou títulos máis ou menos rimbombantes ou novidosos, senón a través da construción de procedementos, de plataformas, de acordos e de compromisos, dunhas complicitades que poidan inverter as dinámicas de enfrontamento ou de indiferenza.

Cómpre democratizar a xestión, convertela nun exercicio de aprendizaxe e atreverse a formular publicamente cal é o futuro que se está a forxar con este presente, se se quere seguir así, se se quere cambiar, que

se quiere cambiar, como e con quen. Se se quiere asumir o que supón o cambio, se é que sabemos o que supón ese cambio. Se é que estamos dispostos a realizar os soños.

Bibliografía

- CARIDE, J. A. e MEIRA, P. A. (1998): "Educación Ambiental y Desarrollo", *La Social*, núm. 2, páxs. 7-30.
- GARCÍA, E. (2004): *Educación Ambiental. Construtivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA, J. e SAMPEDRO, E. (2006): *Un viaje por la educación ambiental en España. Una visita a algunas de las iniciativas promovidas desde la administración general y autonómica tras la publicación del Libro Branco*. Madrid: Ministerio de Medio.
- SACHS, W. (2002): *Equidad en un mundo frágil. Memorando para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*. Valencia: Edicions Til.

Se a Educación para o Desenvolvemento é a resposta, cal era a pregunta?

Pablo Angel Meira Cartea

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social-Universidade de Santiago de Compostela (Galicia-España). Profesor do programa Interuniversitario de Doutoramento en Educación Ambiental

“Cando eu uso unha palabra, dixo Humpty Dumpty nun ton completamente desdenhoso, esa palabra significa o que eu quero que signifique, nin máis nin menos.

A cuestión -insistiu Alicia- é se se pode facer que as palabras signifiquen tantas cousas diferentes.

A cuestión -resolveu Humpty Dumpty- é saber quen é o que manda, iso é todo”.

Lewis Carrol. Alicia a través do espello

O título que encabeza este texto é un plaxio ou, como se adoita disimular nos tempos que corren, unha “cita intertextual”. A pregunta orixinal dá título a outro texto, de Jorge WAGENSBERG (2002) -sen dúbida máis atractivo que este e que aproveito para recomendar-, que é tan brillante como suxestivos son os 500 aforismos que analiza o autor: *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?*. O fío condutor do mosaico de pensamentos que ofrece WAGENSBERG na súa obra é a “incerteza”. De feito, a súa obra é un tratado científico *sui generis* sobre a epistemoloxía da complexidade e o seu impacto na ciencia contemporánea. Di, ademais, WAGENSBERG (2002: 11): *“Abro os ollos, vexo o espectáculo do mundo e, claro, maravíllome. Entón, para pensar a maravilla, considero as dúas opcións que se abren ante min. Unha: o mundo é un mundo de preguntas e a miña tarefa é buscar as respostas. A outra: o mundo é un mundo de respostas e a min tócame descubrir de qué preguntas”.*

Ambas as perspectivas para enfocar o coñecemento do mundo son válidas, mais son tamén substancialmente diferentes. Na primeira o que importa é o por que

e o para que das cousas, a casualidade e a finalidade do que acontece e do que inquieta ao ser humano. *“Nesta opción as preguntas son sempre as mesmas e o que cambia, de cando en vez, é a variedade das respostas”, un camiño -advirte Wagensberg- que desemboca, tarde ou cedo, no “coñecemento revelado e nas creencias”. Na segunda perspectiva o que importa máis é o como das cousas e a “intelixibilidade de todo o que ocorre”, unha vía que leva ao coñecemento científico e á investigación. Conclúe Wagensberg (2002:12): “A historia da ciencia é a historia das boas preguntas. Avánzase cando cambia a pregunta. A resposta é casi rutina. Un paradigma é unha tregua entre dúas boas preguntas”.*

Como se pode advertir, o autor ordena as súas reflexións arredor dun concepto de ciencia circunscrito ás ciencias naturais, mais ofrece, na miña opinión, unha plataforma interesante para reflexionar sobre as relacións entre a Educación Ambiental (EA), a Educación para o Desenvolvemento Sustentable (EDS) e a “realidade”. Enténdase aquí por realidade a “crise ambiental”, posto que a xénese do debate EA/EDS, se ten algún sentido, radica na forma en que facemos intelixible a devandita crise e na forma en que facemos intelixibles -e operativas- as respostas educativas á devandita crise, as que se están a dar na práctica e as que se proxectan como desexables para o logro dunha sociedade futura sustentable.

Un dos problemas, que WAGENSBERG non necesita resolver de forma tan incitante como os que nos dedicamos á educación -en xeral- ou á educación ambiental -en particular- é, precisamente, o sentido “normativo” ou “prescritivo” do coñecemento que xeramos. O noso coñecemento non ten sentido en si propio: para nós a comprensión do mundo é o punto de partida para deseñar un “proceso de cambio”, for como for que se defina este. Dito doutra forma, ademais de entender que acontece, de facer máis intelixible a realidade, debemos explicar que facer para que determinados aspectos desta, cualificados como indesexables desde un punto de vista antropolóxico, ético e/ou político, deixen de acontecer e se produzan cambios cara a formas desexables de ser e de estar no mundo e de se relacionar con el -o cal inclúe tamén as relacións entre os seres humanos-.

Son a educación ambiental e a educación para o desenvolvemento sustentable dúas respostas distintas á mesma pregunta ou son a mesma resposta a preguntas distintas?

Pode parecer un interrogante imposible - aínda que loxicamente correcto- sacado do diálogo entre a Alicia de Lewis CARROL e Humpty Dumpty, mais encaixa e,

quizais, reflicte con bastante fidelidade o rumbo que está a adquirir por momentos o debate entre a EA e a EDS. Como se puxo de manifesto en diferentes estudos, a mesma comunidade de practicantes e de reflexivos que se moven no campo das respostas educativas á crise ambiental, non ten clara cál é a relación (continuidade, complementariedade, exclusión, intersección, oposición...) que se establece entre as dúas, digamos, disciplinas (HESSELINK, VAN KEMPEN e WALS, 2000 e GONZÁLEZ GAUDIANO, 2004). De feito, a mesma confusión que existe no campo educativo sobre o “significado” e os “límites” dunha e doutra, existe tamén nos campos da economía e da política (unha distinción absurda posto que a economía, como ciencia, só pode ser ciencia política) á hora de interpretar a partitura do “desenvolvemento sustentable” (ou “sostible”, que ata nesta cuestión existen diferentes pareceres na comunidade hispano-falante).

Á fin, e iso é tamén importante, a distinción establécena -ou establecémosla- ao utilizaren a linguaxe para intentar facer intelixible a realidade. Como en todo proceso de significación da realidade, os discursos que elaboramos dependen dos intereses que defendemos -lexítimos ou non- e das posicións relativas que ocupamos nos distintos campos -no sentido que BOURDIEU dá a este termo- que, neste caso e en moitos outros, se superpoñen: o académico, o científico,

o propiamente ambiental, o político, o ideolóxico, o cultural etc. A superposición de campos enriquece mais, tamén simultaneamente, tende a facer cada vez máis confusas as coordenadas desde as que construír a resposta educativa. Tal é así, que ata agora se aceptase, máis ou menos tacitamente, que a EA era un campo plural, multiparadigmático e, tamén, multidisciplinario. Mentres que, polo menos desde determinadas miradas da EDS e segundo translocen tamén os documentos da *Década da educación para o desenvolvemento sustentable (2005-2014)*, a EA quedaría reducida a unha praxe “conservacionista” e, polo mesmo, reducionista e simplificadora da realidade -da crise ambiental-, superada pola nova fronteira a que nos guiará o desenvolvemento sustentable. Non deixa de ser irónico que un dos poucos textos que lle conceden á EA o grao de disciplina sexa o *Draft* da Década, polo menos na súa versión de 2004, aínda que a mesma definición se vexa lastrada polos intereses estratéxicos, corporativos e tamén ideolóxicos, de quen constrúe a definición.

Hai un punto sobre o que coincide a maioría dos implicados neste debate: que o “desenvolvemento sustentable” é, como moito, un concepto ambiguo e sometido a unha feroz loita pola interpretación e, como pouco, unha palabra sen concepto, un pasto doado da mercadotecnia ambientalista para moldear a propaganda

e a publicidade ao gusto dunha opinión pública -occidental ou occidentalizada- cada vez máis consciente e máis preocupada polas ameazas ambientais e, sobre todo, por como as devanditas ameazas poden coartar o seu –o noso– estilo de vida. Se nisto, polo menos, estamos de acordo, resulta difícil defender que a EDS poida constituír unha nova e unha sólida perspectiva educativa para enfocar as respostas educativas á crise ambiental. Nin tampouco parece doado considerar que o “paradigma” do desenvolvemento sustentable, se lle concedemos este grao epistemolóxico, permite ascender un chanzo nesa escaleira de progresiva –e de suposta– sofisticación e axuste á realidade que parece seguir a educación ambiental ao longo da súa curta historia. Se a EDS é a resposta, non existen indicios de que, como tal, resolva mellor que outras propostas educativas xa coñecidas os retos educativos e socioculturais da crise ambiental, polo menos no contexto das sociedades avanzadas.

Cal é a pregunta a que dá resposta a EDS?

Non é doado resolver esta cuestión. Poñamos por caso que sexa a seguinte: como se pode educar a sociedade para que asuma certos cambios que, sen cuestionar no substancial o marco socioeconómico establecido, evite os

desaxustes ambientais e sociais que ameazan a evolución do sistema a medio e a longo prazo? Este interrogante tería unha segunda parte: a resposta non pode ser a mesma que a ofrecida pola EA desde a década dos anos setenta do século pasado e que, explícita ou implicitamente, se axuíza desde o campo da EDS como parcial, insuficiente e, en certo sentido, fracasada. Se esta é a pregunta, dúas son as consideracións en que queremos facer fincapé na nosa análise:

- É discutible que se poida resolver a crise ambiental, na súa dimensión ecolóxica, ligada á sustentabilidade, e na súa dimensión social, ligada ás desigualdades no desenvolvemento, no marco da sociedade de mercado e sen cuestionar a lóxica económica e a lóxica cultural que lle é afín, que a globalización impuxo e xeneralizou como a única posible.
- É discutible que a educación ambiental sexa un camiño sen saída, posto que non se pode valorar o seu “éxito” ou o seu “fracaso” relativo sen considerar o contexto socio-cultural e económico en que se desenvolveu como teoría e como práctica socio-educativa. Ademais, e iso é fundamental, a educación ambiental non é un campo monolítico, senón un campo plural no cal coexistiron dialecticamente diferentes enfoques, quer desde o punto de vista teórico e ideolóxico quer desde o punto de vista epistemolóxico.

A insoportable leividade do desenvolvemento sustentable

Vexamos estas dúas cuestións con certo detemento. Nos documentos preparatorios da *Década da EDS* auspiciada pola UNESCO pódese ler: “A economía global de mercado tal e como existe non protexe o ambiente e non alcanza a beneficiar aproximadamente á metade da poboación mundial (sic). Un cambio básico é crear sistemas de goberno global que harmonicen máis efectivamente o mercado coa protección ambiental e co obxectivo da equidade. Ademais, é necesario impulsar unha revolución na tecnoloxía que incremente significativamente a eficiencia enerxética, o uso das fontes renovables de enerxía, a reciclaxe e a redución de residuos. **A educación é ela propia parte do sistema económico en sentido amplo e está influenciada por patróns de oferta e de demanda**, polos niveis de fiscalidade e por outras forzas económicas (...). Para que a EDS ache o seu lugar nas ofertas educativas que respondan ás forzas do mercado, será importante **influír nas normas e no funcionamento do mercado**” (UNESCO, 2004: 20). Nunha liña sutilmente similar maniféstase o PNUD con respecto ao papel da educación na consecución dos obxectivos do milenio relacionados coa sustentabilidade: “A falta de educación priva ás persoas dunha vida plena. Tamén

priva á sociedade da base necesaria para un desenvolvemento sostible, posto que a educación é fundamental para mellorar a saúde, a nutrición e a produtividade. Por conseguinte, o Obxectivo da educación é crucial para acadar os demais Obxectivos” (FUKUDA, 2003: 7).

Aínda que nas dúas citas se desliza unha tenue crítica da “economía global de mercado” e das súas derivacións ecolóxicas e sociais indesexables, os dous delinean unha “educación” entendida como un instrumento de mercado, considerada como “parte do sistema económico en sentido amplo” ou como un factor ligado á “produtividade”. Enténdese, en definitiva, como un mecanismo regulador que “responda ás forzas do mercado”. Esta visión funcionalista non cuestiona a lóxica do mercado, senón que a reforza ao considerar que é posible incorporar correctores culturais -entre outros, como os tecnolóxicos- no sistema que, a través da formación do capital humano, permitan incrementar a súa eficiencia e a súa produtividade. O obxectivo é, dígase como se diga, garantir o crecemento sustentable das magnitudes económicas. Convén non esquecer que o *Informe Brundtland* (CCMAD, 1987), un fito na institucionalización do concepto de desenvolvemento sustentable, afirmaba literalmente que “Se se quere que boa parte do mundo desenvolvido evite as catástrofes económicas, sociais e ambientais é indispensable que se revitalice o crecemento

económico mundial. Na práctica, isto significa crecemento económico máis rápido nos países industriais e nos países en desenvolvemento, acceso máis libre aos mercados para os produtos dos países en desenvolvemento, tipos de interese máis baixos, maior transferencia de tecnoloxía e correntes de capital considerablemente maiores, tanto en condicións favorables como de tipo comercial" (páx. 118). Convén lembrar aquí que o concepto de desenvolvemento sustentable, tal e como foi concibido orixinalmente por economistas como Herman DALY, partía da idea dun "mundo cheo" que está a alcanzar os seus límites físicos para prover recursos e para asumir residuos e que, por tanto, *"a produtividade do capital formado polo home vese cada vez máis limitada pola decrecente disponibilidade de capital natural complementario"* (1997: 39). Desde esta óptica, calquera alternativa de futuro pasaría por reducir a presión sobre o ámbito, limitando o crecemento da economía humana e redistribuíndo máis xustamente os recursos que ofrece; non obstante, a institucionalización do concepto do DS no sistema das Nacións Unidas sucumbe ao discurso e á praxe do mercado. Xa dixo BUSH pai á súa chegada ao Cumio de Río de 1992 que *"todo é negociable, menos o noso estilo de vida"*. É dicir, nada é negociable.

A tese en que se fundamenta este enfoque é de sobra coñecida: é preciso medrar nas magnitudes económicas (producción,

consumo, beneficio, capital, renda, comercio etc.) para producir os recursos suficientes que satisfagan as necesidades básicas de toda a poboación e para xerar os excedentes económicos que se poidan invertir na conservación do medio. A suposta racionalidade que incorpora a economía de mercado á explotación, á xestión e á distribución dos recursos, con leves axustes que non afecten á súa estrutura e que reforcen a lóxica que a fai funcionar, é a única que pode garantir o logro concertado dos obxectivos do desenvolvemento e do medio. De feito, a EDS perfílase como unha "tecnoloxía social" ligada a conceptos como os de "información ambiental", "alfabetización científica" ou "formación ambiental". Trataríase de ofrecer aos destinatarios, aos individuos e ás comunidades, a base formativa -nótase o emprego frecuente dos termos "cualificación", "capacitación", "competencia", "eficiencia", "produtividade"- para que o seu comportamento dentro do sistema sexa racional e, por tanto, tendan a actuar conscientemente para evitar nas súas actividades como produtores, consumidores ou cidadáns efectos indesexables sobre o medio. No documento preparatorio da *Conferencia Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educación e Conciencia Pública para a Sustentabilidade* celebrada en Tesalónica en 1997 e que foi un fito na transición cara á EDS (aínda que se evitou esta denominación no título da conferencia, como se evitou tamén a de EA), pódese

ler o seguinte: *"a eficacia da concientización e da educación para un desenvolvemento sustentable deberá en última instancia cuantificarse pola medida na que modifica as actitudes e os comportamentos dos individuos en tanto que consumidores e cidadáns"* (UNESCO, 1997: 6).

O mito da racionalidade do sistema económico transfírese aquí ao mito da racionalidade (ou da información) como determinante dos comportamentos proambientais. A idea da educación como un "instrumento" incorporado á xestión ambiental recalcaría este enfoque. Como suxería JONAS (1995), o capitalismo moderno é unha corrente máis tecnofílica que tecnocrática, posto que o poder segue en mans dunhas elites económicas cada vez máis difusas e descentralizadas que ocultan a súa identidade nas redes da globalización. Nada mellor que reducir o "problema ambiental" a unha avaría importante do sistema que é preciso e posible reparar desde dentro, entre outras cousas porque o sistema necesita recursos naturais, para manter a orde establecida.

O principal inconveniente desta perspectiva -se así se entende a EDS- é que ignora a natureza social e política da resposta -ou das respostas- educativas á crise ambiental. A aceptación da economía de mercado como un marco inmutable en que e para o que se pretende educar a poboación supón asumir unha serie de postulados éticos, ideolóxicos e políticos que, en boa

medida, están na orixe da crise ambiental e da crise de civilización que padecemos e que, sobre todo, padece o 80% da poboación mundial. A representación en forma de triángulo equilátero ou de tres conxuntos que interseccionan dos tres "píares" básicos do desenvolvemento sustentable e, por tanto, da EDS -a cultura, a economía e o ambiente-, non deixa de ser unha idealización xeométrica que encobre simbolicamente que unha das tres dimensións, a economía, é unha invariante -posto que é a "economía de mercado"-, e que as outras dúas son as variables dependentes ou subordinadas (MEIRA e CARIDE, 2006). Os diagnósticos sobre o estado do desenvolvemento e do ambiente e de como "interactuar" coa economía global, non fan máis que mostrar unha sinerxía negativa crecente a nivel estrutural, de que son evidencias claras a alteración da atmosfera pola emisión de gases invernadoiro, o conseguinte quentamento global no campo ambiental e as crecentes tensións migratorias norteamericanas no campo social.

Se desde a EDS se asume, pois, a economía de mercado como "a economía", non parece que poida ser considerada como a "resposta" renovadora, alternativa e socialmente necesaria que moitos dos seus defensores afirman que é. En obras anteriores situamos esta "interpretación" da crise ambiental e das alternativas de resposta educativa nun "paradigma" ambientalista (CARIDE e MEIRA, 2001). Visto

desta forma, a caracterización da resposta educativa á crise ambiental non é tanto un problema epistemolóxico ou táctico, como suxire FREITAS (2004, 2006), como un problema ideolóxico e político.

A forma en que se diagnostica a crise ambiental, en que se identifican as súas causas primarias e as súas consecuencias, e en que se define a natureza do cambio que se prescribe, se é este o obxectivo, condicionan a resposta educativa. O DS non é un concepto neutro e a EDS vese penalizada polo seu uso para lexitar o ambientalismo de mercado. A súa ambigüidade -calculada, como suxiren CAINRCROSS (1993) ou FIEN e TILBURY (2002)- faíños presa doada de calquera discurso inmovilista de fondo. De feito, iso é o que está a suceder en Europa ao introducir a EDS nas políticas ambientais e educativas da UE e dos estados membros: en moitos casos substitúese, simplemente, a expresión EA por EDS, sen maiores cambios relevantes que un acento máis claro na necesidade de harmonizar o mercado e o ambiente. Noutros ámbitos sociais, a nivel, por exemplo, dos colectivos de educadores ambientais e das ONGs máis críticas co mercado global, as etiquetas de DS e EDS asóciase cos intentos do propio sistema por adoptar unha linguaxe pro-ambiental que enmascare e que lexitime as súas actividades socio-ambientalmente insostibles ou inxustas. Non é que o DS, e a EDS como o seu híbrido educativo, sexan conceptualmente “febles”, senón

que son doadamente asimilables nos discursos do ambientalismo neoliberal para manter e para lexitar a que para nós é a causa primaria da crise socio-ambiental: a primacía dos intereses do mercado e dos capitais sobre a satisfacción das necesidades humanas baseándose na crenza, sincera ou cínica, de que é a mellor forma, mesmo a máis natural desde un punto de vista antropolóxico, de extraer, de transformar e de distribuír os recursos -entre eles, os recursos naturais- dispoñibles no planeta.

Do suposto fracaso da educación ambiental ao suposto éxito da EDS

Na xenealoxía da EDS, sobre todo no impulso que lle deu a UNESCO a partir da conferencia de Tesalónica de 1997 (UNESCO, 1997), ocupou un lugar principal a diferenciación do novo “campo” con respecto ás tradicións da educación ambiental. De feito, os documentos de traballo e a propia *Declaración* de Tesalónica constitúen unha especie de carta de agradecemento á EA polos servizos prestados, como as que adoitan acompañar as cartas de despedimento para suavizar o trauma. Como recolle un refrán castelán: “*a rei morto, rei posto*”. A ruptura comezouse a fraguar realmente con anterioridade. Como xa se destacou (MEIRA, 1995 e 2004; GONZÁLEZ GAUDIANO,

2001 e 2006; CARIDE e MEIRA, 2001 etc.), a redacción do capítulo 36 da Axenda 21 en Río-1992 transmuta a educación ambiental nunha referencia histórica - cítase a Conferencia Intergobernamental de Educación Ambiental celebrada en 1977 en Tbilisi como antecedente-, superada por un “prometedor” neo-discurso educativo que aparece institucionalmente ligado ao concepto de desenvolvemento sustentable.

Os argumentos para xustificar esta transición -para uns- ou ruptura -para outros- son basicamente tres (GONZÁLEZ GAUDIANO, 2001: 149):

- que a educación ambiental era con frecuencia demasiado abstracta e estaba moi desligada da realidade do ámbito local
- que se centraba na transmisión de coñecementos sen atender a formación de comportamentos responsables
- que daba excesiva atención aos problemas de conservación dos recursos naturais e á protección da vida silvestre e a temas parecidos, para descoidar as dimensións económicas e socioculturais que definen as orientacións e os instrumentos conceptuais e técnicos requiridos para comprender e para utilizar mellor eses recursos da natureza na satisfacción de necesidades materiais e espirituais, presentes e futuras da humanidade.

A estas xustificacións habería que engadir outras incorporadas nas últimas elaboracións do discurso da EDS:

- O impulso dos ámbitos “non formal” e “informal” da acción educativa, unidos na idea da educación permanente, fronte a unha EA demasiado paidocéntrica e centrada na escola e no sistema educativo formal.
- A adopción dunha epistemoloxía da complexidade e dun discurso que asume certo relativismo cultural e ideolóxico propio da posmodernidade, fronte ao discurso simplista da EA conservacionista (UNESCO, 2004) ou ao, supostamente unidimensional e ideoloxicamente dogmático, da EA de orientación crítica (Scout e Oulon, 1999)¹.

¹ Autores como SCOTT e OULON (1999) instrumentalizan o discurso posmoderno para cuestionar a validez teórica, ideolóxica e metodolóxica da pedagogía crítica no campo da EA, a que acusaron de dogmática, pouco “pragmática” e, na medida en que forma parte da pulsión moderna das “grandes ideoloxías” fenecidas aos pés do relativismo cultural, tamén como un enfoque anacrónico. Fronte ás súas formulacións, avogan por un eclecticismo teórico e práctico que poña en valor “enfoques múltiples cuidadosamente discutidos por la comunidad, para desarrollar y cumplir las metas educativas que se consideren apropiadas y necesarias por esas mismas comunidades” (páx. 41). Como non hai nada tan vello como o novo -como recordaba sempre Bugs Bunny aos seus interlocutores con aquel antolóxico “que hai de novo, vello”-, os autores reinventan o “comunitarismo” propio dos albores do movemento ambientalista contemporáneo. Mais o máis curioso e sorprendente é que, desde os mesmos sectores académicos, acóllese agora con fervor a “causa” do DS

- A centralidade da economía nos procesos educativos para impulsar a sustentabilidade, fronte á centralidade das ciencias naturais nos enfoques pioneiros da EA.
- A incorporación do discurso das novas tecnoloxías da información e da comunicación, quer como instrumentos querna adopción mimética de estratexias educativas baseadas na configuración en redes “descentralizadas”, fronte á denunciada falta de imaxinación metodolóxica da EA.
- A relevancia da globalización -non se sabe moi ben se na súa dimensión cultural ou na súa dimensión económica- como contorno determinante da tarefa educativa en todos os ámbitos, fronte á cal a EA non posuía os instrumentos analíticos, teórico-conceptuais metodolóxicos con que semella contar a EDS.

O certo é que os flancos débiles da EA, como unha praxe educativa socialmente construída ao longo de tres décadas - e non só, ademais, desde o campo das Ciencias Sociais ou das Ciencias da Educación-, son estes e algúns máis, que

e da EDS, ata o punto, como denuncia JICKLING (2006), de confiar na conversión “de la desilusionada minoría (agardemos que algún día sexa pequena) que considera que el DS es un ardid, un truco o un taladro” (SCOUT e GOUGH, 2003: 77). Obviamente, quen así pensa, considera que nada hai de ideolóxico nas entrañas do DS e, aínda menos, na educación que o propugna. Unha vez abolidas as ideoloxías só queda a “realidade” e esta é, por definición tautolóxica e teolóxica, a que é.

aquí obviámos por falta de espazo. Autores como SAUVÉ (1999) ou GARCÍA (2002) realizan análises extraordinariamente atinadas das limitacións, das contradicións e das incertezas que afrontará a EA ante a evolución da crise ambiental e da súa representación, que derivan da dificultade para contestar o interrogante primario de como educar para o cambio na súa tripla dimensión: individual, socio-comunitaria e global. O que resulta obvio é que a educación ambiental, como xa se apuntara en Tbilisi nun afastado 1977, non responde á taxonomía elaborada por LUCAS (1988) que fixo fortuna nos debates sobre a súa identidade na década dos oitenta do século pasado: a EA non é -non pode ser- só educación sobre o ambiente, no ambiente e para o ambiente -entendido na súa concreción biofísica-, senón que se formulará como unha educación sobre as relacións sociais e as accións humanas que teñen o ambiente como obxecto indirecto, para procurar a súa transformación en termos de sustentabilidade socio-ambiental. O “ambiente”, digámolo así, non ten ningún problema, somos nós, a nosa especie e a forma de civilización que escollemos para os tempos que corren, os que si o temos. Desde este punto de vista, a EA é unha pedagogía radicalmente antropolóxica, social e política (CARIDE e MEIRA, 2001). Chegados ata aquí, haberá que agradecer á EDS que provocase coa súa irrupción o redescubrimento da natureza política do debate educativo arredor da crise ambiental (o “que”), aínda

que agora se centre máis no “como” que no “para que” (quen se oporía a un futuro social e ambientalmente sustentable?).

Porén, hai unha limitación estrutural aínda maior para contextualizar a difícil pragmática da EA, isto é, para definir o “como”: as condicións de “realizabilidade” dos valores, os comportamentos e as prácticas proambientais e sustentables que a EA debe formar no seo das sociedades, fundamentalmente as máis “avanzadas” (mais cada vez máis en todas as sociedades do planeta por efecto e por defecto da globalización económica), onde as prácticas, os valores, os estilos de vida e os modelos socioeconómicos vixentes son intrinsecamente insostibles.

Se a EDS é realmente unha resposta diferente ao “como” da praxe educativa ante a crise socio-ambiental deberá ter en conta tamén este limitante estrutural, sobre todo se asume, de entrada, que a súa proposta é funcional no marco do mercado: os valores, os comportamentos, os estilos de vida e o modelo de sociedade (sustentables?) identificados como desexables para afrontar a crise ambiental convértense, no escenario social dos países desenvolvidos, en contravalores e contrapráticas, convertendo a EA que consinte esta contradición nunha praxe contra-cultural, contra-hexemónica e contra-económica. Advirte SOUSA SANTOS (2000) que *“vivimos nunha sociedade dominada por aquilo que Santo Tome DE*

*AQUINO designa habitus principiorum, ou hábito de proclamar principios para non vivir segundo eles”, por iso non é admirable que a “teoría posmoderna relativice os valores e, nesa medida, teña unha forte compoñente de deconstrución (...). Mais a posmodernidade de oposición non pode quedar na deconstrución, unha vez que esta, levada ao extremo, deconstrúe a propia posibilidade da resistencia alternativa”. Para ir máis alá da simple deconstrución, o autor propón unha teoría crítica posmoderna -e asume o contradictorio da súa formulación- que transcenda a crítica conformista -dado que a teoría crítica dunha modernidade autorreflexiva responde ao mesmo canon que cuestiona- para se converter en **acción rebelde**” (páx. 31). Non en van, autoras como Michelle SATO claman pola rebeldía fronte á hexemonía do desenvolvemento sustentable no campo educativo-ambiental fronte ás múltiples identidades que o construíron e que o habitan a pesar de todo (SATO, 2005).*

Nesta tesitura, convén desconfiar dos enfoques e das prácticas da EA que non problematicen “a realidade”, comezando por cuestionar o propio sentido da intervención (o como, o que, o por que e o para que). A EA está condenada a fracasar se non reconece as súas propias limitacións, comezando polo risco de se converter nunha especie de “resolútica” ou “tecnoloxía social” para solucionar as disfuncións do sistema, mais incapaz de cuestionar a lóxica -económica e

política- que o fai radical e estruturalmente insostible. Esta é a principal debilidade da EA, polo menos nas sociedades avanzadas. Mirar o “como” implica analizar o sentido e o valor da acción máis alá da súa concreción instrumental.

A maioría da poboación occidental declárase moi preocupada polo estado do medio e pola fenda de desenvolvemento que separa o norte e o sur, mais a súa predisposición ao cambio, na medida en que supoña asumir transformacións substanciais nos “estilos de vida” (un eufemismo usado nas demoscopías para sondar a predisposición ao “cambio social”), é mínima. O bosque da crise socio-ambiental, convertida en espectáculo mediático, non deixa ver as árbores das responsabilidades individuais e colectivas que a alimentan e que a agravan. Somos cómplices, a maioría das veces involuntarios e inxenuos, daquilo que rexeitamos e repudiamos formalmente. A complexidade do mercado, a distancia entre a extracción e a transformación dos recursos en obxectos de consumo, e o individualismo, que se premia e que se alimenta na recreación permanente de necesidades e de desexos, velan as conexións directas coa degradación do planeta e coa degradación física e moral que padecen a maior parte dos seus habitantes. O labirinto por que circulan as mercadorías, os servizos e os capitais na economía global oculta a súa orixe e o seu destino, camufla a mochila ecolóxica

e social que levan consigo para que se poidan consumir sen que as conciencias individuais e colectivas se resintan. Mentres nos afanamos en separar os residuos que producimos cada vez en maior cantidade (o maior éxito da EA en Europa durante as dúas últimas décadas foi o “adestramento” dos cidadáns para a separación do lixo doméstico en fraccións reciclables, aínda que a prioridade, agora abandonada, foi inicialmente a redución) non chegamos, sequera, a intuír os custos ambientais e sociais que se xeraron antes ou que se producirán despois de pasar polas nosas mans. Na lóxica do mercado acéptase como *natural* a obsolescencia técnica ou cultural dos produtos, programándose a súa caducidade para alimentar a espiral da demanda, a produción e o consumo. Os discursos simétricos do desenvolvemento sustentable e da sociedade “pos materialista”, coexisten cunha cultura da insustentabilidade que se impón a través dos recursos da publicidade, da mercadotecnia e da dependencia docilmente asumida dun estilo de vida que produce, obxectiva e subxectivamente, benestar aos que o gozamos.

Atrévémonos, mesmo, a propoñer unha nova lei para expresar a insustentabilidade ambiental e social inherente á globalización entendida como unha nova fase na expansión do mercado: o mundo é tanto máis insostible canto menor é a probabilidade de que os produtos que consumo proveñan do ámbito en que

habito e canto maior é a probabilidade de que calquera habitante do mundo poida consumir un produto que proveña do ámbito en que habita.

Epílogo

Neste relatorio deslizamos unha crítica fundamentalmente ideolóxica á EDS e á súa irrupción no campo das respostas educativas á crise ambiental. Non estamos, como xa advertimos, ante un problema de substancia epistemolóxica ou disciplinaria. De feito, debemos recordar, non sen certa ironía, que o “libro de estilo” elaborado pola UNESCO para a *Década* da EDS é un dos poucos documentos que recoñece explicitamente que a EA é unha disciplina consolidada (UNESCO, 2004). Un presuposto básico da dialéctica marxista ensínanos que a crítica ideolóxica é ela propia ideoloxía e que, por tanto, está sometida á mesma lóxica de cuestionamento. Un presuposto para ter en conta por quen, se asumimos a EDS como unha nova ferramenta, marxinan a traxectoria e os fundamentos da EA. Dito doutra maneira: a EA e a EDS son repostas á mesma pregunta (a “como” enfocar a educación para superar a crise ambiental), mais a EDS rachou o pacto de pluralidade tacitamente establecido na primeira metade da década dos anos setenta do século pasado. Paradoxicamente, son poucas e pouco significativas as diferenzas

de fondo e de discurso que existen entre os documentos aprobados en Belgrado ou Tbilisi e os que agora se fan explícitos como marco doutrinal da EDS.

Quédanos, en fin, a sustentabilidade -se é que se significa como limitación e autolimitación², acaso o denominador común dos dous “campos”. Quedan, tamén, moitos interrogantes abertos sobre os intereses institucionais, corporativos, culturais e científico-académicos que desembocaron nesta confrontación. Como afirma Humpty Dumpty, a personaxe de Lewis CARROL que charla con Alicia na cita que abre este texto, quizais a cuestión de optar por un ou por outro concepto ou discurso sexa, simplemente, “saber quen é o que manda”.

Bibliografía

- CAIRNCROSS, F. (1993). *Las cuentas de la Tierra. Economía verde y rentabilidad medioambiental*. Madrid: Acento Editorial-The Economist Books.
- CARIDE, J.A. e MEIRA, P. (2001). *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

2 Non achamos palabras mellores que estas para explicar a nosa “idea” de sustentabilidade: “Polo xeral, e nas súas formulacións máis razoables, a autolimitación implicada na defensa da sostenibilidade enténdese como unha corrección drástica ou radical do antropocentrismo que dominou a filosofía occidental durante séculos, como un recoñecemento do límite natural co que choca unha civilización expansiva ou como aceptación de que non toda necesidade humana, culturalmente inducida, pode ser satisfeita, dado o risco que esto suporía para a parte maioritaria da especie de que formamos parte e, tal vez, para toda a especie” (FERNÁNDEZ BUEY, 2005: 18).

- CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.
- DALY, H. (1997). "De la economía del mundo vacío a la del mundo lleno", en GOODLAND, R.; DALY, H.; EL SERAFY, S. y VON DROSTE (Edts.). *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del informe Brundtland*. Valladolid: Trotta.
- JICKLING, B. (2006). "Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizador". En *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, Año VIII, nº 20-21, páxs. 63-73.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- FERNÁNDEZ BUEY, F. (2005). "Filosofía de la sostenibilidad". En *Gaceta Sindical. Reflexión y Debate*, nº 6, páxs. 17-32).
- FIEN, J. e TILBURY, D. (2002). "The global challenge of sustainability", en TILBURY, D. et alli (Ds.) *Education and sustainability: responding to the global challenge*. Gland: CEC-UICN, páxs. 1-12.
- FREITAS, M. (2004). "A Educação para o desenvolvimento sustentable a formação de educadores/professores". En *Perspectiva*, Florianópolis, V. 22, nº 2, páxs. 547-575.
- FREITAS, M. (2006). "A Década de Educação para o desenvolvimento sustentável: do que nao deve ser ao que pode ser". Ponencia presentada en *V Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental*, Joinville, Brasil, 5 a 8 de abril.
- FUKUDA-PARR, S. (Ed., 2003). *Desarrollo Humano 2003. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- GARCÍA, E. (2002). "Los problemas de la Educación Ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora?". En *Investigación en la Escuela*, nº 46, páxs. 5-25.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2001). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe". En *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, nº 3, páxs. 141-158.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E (2004). "Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable". Estudio presentado na *Conferencia Internacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentable*, Universidade de Miño, Braga, Portugal, maio 2004.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2006). "Configuración y significado. Educación para el Desarrollo Sustentable". En *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales*, Año VIII, nº 20-21, páxs. 100-109.
- HESELINK, F.; Van KEMPEN, P.P. e WALS, A. (2000, Edts.). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- LUCAS, A.M. (1988). "Environmental Education: definitional debates and conceptual issues". En *Actas del Congreso Internacional sobre Educación Ambiental*. Madrid, 22 a 26 de marzo, 1988, páxs. 9-14.
- MEIRA, P.A. (1995). "¿Dúas estratexias diverxentes para a Educación Ambiental?". En *Revista Galega de Educación*, nº 22, enero-marzo, páxs. 41-52.
- MEIRA, P.A.e CARIDE, J.A. (2006). "La geometría de la Educación para el Desarrollo Sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41 (en prensa).
- SATO, M. (2005). "Identidades da Educação Ambiental como rebeldia conta a hegemonia do desenvolvimento sustentable". En *Actas das XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental*, Lisboa: ASPEA, páxs. 18-20.
- SAUVÉ, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". En *Tópicos en Educación Ambiental*. Vol. 1, nº2, Agosto, páxs. 7-26.
- SCOTT, W. e OULTON, Ch. (1999). "Educación Ambiental: un debate desde múltiples perspectivas". En *Tópicos de Educación Ambiental*, Vol. 1, nº2, páxs. 37-43.
- SCOTT, W. e GOUGH, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO (1997). *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. París: UNESCO.
- WAGENSBERG, J. (2003). *Si la Naturaleza es la Respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Barcelona: Tusquets Editores.

Educación Ambiental nos centros educativos

José María de Pedro Corrales Vázquez

Departamento de Didáctica das Ciencias. Universidade de Extremadura. Director Xeral de comunicación cultural da Junta de Extremadura (España)

Resulta difícil o intento, nunha colaboración como esta, de dar resposta a cal é a situación da Educación Ambiental nos centros educativos. Resulta máis difícil, aínda, cando o público destinatario desta procede de diferentes sectores, ten distinta formación e só ten en común o seu traballo na Educación Ambiental, en ámbitos diversos e con diferentes dedicacións.

Se seguimos os principios didácticos cabería, antes de comezar, coñecer cales son as ideas previas e as preconcepcións dos destinatarios destas reflexións. Iso permitiría coñecer mellor a situación de partida e detectar preconcepcións erróneas.

Como exemplo, suxerimos algunhas preguntas para, polo menos, facilitar a autorreflexión:

Cantos de nós traballamos sobre Educación Ambiental no sistema educativo?

Interesa realmente a Educación Ambiental á comunidade educativa?

Interesa ao profesorado? A todo? Quizais só ao de Ciencias Experimentais?

Interesa ao alumnado? É a Educación Ambiental un tema de interese para os mozos?

Preocúpalles o medio?

Interesa aos pais e ás nais? Consideran que se trata dunha materia verdadeiramente importante para o futuro dos seus fillos?

Trabállase sobre Educación Ambiental nas academias e noutros centros formativos, ademais do inglés ou das matemáticas?

Interesa ás administracións públicas? A cales?

Ten o profesorado unha formación axeitada para ensinar Educación Ambiental?

A formación inicial e permanente do profesorado de Educación Ambiental é a axeitada?

Desde cando vimos traballando sobre Educación Ambiental?

Educación Ambiental ou Educación para o Desenvolvemento Sustentable?

(des)Consideracións sobre a Educación Ambiental nos centros educativos

Unha vez que formulamos as preguntas previas, realizamos unha reflexión sobre a situación da Educación Ambiental nos centros educativos nun marco máis amplo, que teña en conta a educación en xeral, a educación en valores e o ensino dos chamados temas transversais.

Na actualidade, e desde hai varias décadas, a maioría dos países do noso contorno inician uns procesos de reforma, como unha consecuencia ou como unha expresión do desaxuste que semella existir entre as expectativas sociais depositadas na educación e a resposta que a elas dan os sistemas educativos. E é que o sistema educativo é un subsistema aberto, que non pode entenderse sen o seu medio, con el

está nun continuo proceso de interacción, que chega, en ocasións, a unha clara inestabilidade ou a un afastamento permanente do equilibrio. De aí a crise e de aí a reforma, as continuas reformas.

Desde unha perspectiva de desenvolvemento, a Educación Ambiental no sistema educativo non se pode reducir ao tratamento educativo de contidos puntuais, descontextualizados e fragmentados en diferentes disciplinas. Tampouco pode quedar en actuacións esporádicas en forma de campañas, que substitúan un tratamento continuado da problemática existente ou a consolidación de actitudes que favorezan actuacións responsables e solidarias co medio.

No mesmo sentido, a Educación Ambiental no ámbito escolar, se o entendemos como un ámbito de accións intencionadas, non abrangue todas as influencias que o alumno recibe, mais pode darlle os instrumentos necesarios para as interpretar e para as valorar, ademais de propiciar a participación activa e solidaria na solución dos problemas detectados.

A opción por un *deseño curricular aberto* permite dar unha resposta educativa que teña en conta os diferentes contextos en que están encravados os centros escolares. Este enfoque favorece os obxectivos da Educación Ambiental, que son relativos ao fomento dunha toma de contacto coa realidade a partir da formulación de problemas próximos á propia escola.

Por último, nos diferentes niveis de ensino recóllese a ampliación do espazo educativo, a través dunhas actividades e dunhas orientacións que inducen á exploración do ámbito e á intervención frecuente sobre el. En relación con iso, as actividades extraescolares poden perder o seu carácter de complementariedade e articularse plenamente coa educación formal, para aproveitar máis axeitadamente os recursos do medio.

Da teoría á práctica

A Educación Ambiental forma parte do conxunto do currículo nas diferentes áreas e o seu tratamento educativo debe reflectirse nos diferentes momentos ou nos niveis de concreción do currículo, mais non como unha acumulación de contidos, senón como unha perspectiva que impregne unha gran parte deles, para interrelacionar, ademais, os conceptos, os procedementos e as actitudes.

O feito de que a Educación Ambiental, estea presente no currículo é unha condición necesaria, mais non suficiente, para que se impregne a acción educativa dun centro no seu conxunto. Para que así sexa, requírese unha reflexión da comunidade educativa sobre o que significa o estudo deste tema no contexto do centro educativo e é necesario que esta reflexión informe as decisións que tomen no Proxecto Educativo, no Proxecto Curricular e nas Programacións de Aula.

É necesario que o tratamento da transversalidade non se desvirtúe ao se centrar de maneira prioritaria sobre os aspectos disciplinarios, ou sobre os contidos conceptuais, senón que se debe facer analizando, tamén, as decisións que afecten quer á formulación dun concepto de educación en chave de principios e de fins, quer á concreción do estilo da liña docente que o centro vai asumir en coherencia coa formulación dos principios e dos fins.

A Educación Ambiental debe constituír, non unha parcela do traballo escolar, senón un enfoque determinado deste que impregne todas as áreas do currículo desde os primeiros niveis.

O obxectivo primeiro e fundamental da educación debe ser a proporción, aos nenos e ás nenas, aos mozos dun e doutro sexo, dunha formación plena que lles permita conformar a súa propia e esencial identidade, así como a construción dunha concepción da realidade que integre á vez o coñecemento e a valoración da ética e da moral desta.

Esta formación plena estará dirixida ao desenvolvemento da súa capacidade para elixir, de xeito crítico e nunha sociedade axioloxicamente plural, uns valores como a liberdade, a tolerancia e a solidariedade.

Na actualidade vemos que existe unha preocupación crecente por fomentar nos

escolares a competitividade en lugar da competencia, preparando os cidadáns para un mercado, en lugar de ter en conta o interese social unanimemente compartido de educar non só para uns determinados roles produtivos senón tamén para: a tolerancia, a convivencia pacífica e democrática, a participación cidadá, o respecto polos dereitos humanos, o recoñecemento da igualdade entre as persoas, a saúde, a protección do medio, o lecer e a cultura.

Por que e para que a Educación Ambiental no sistema educativo?

A necesidade do tratamento dos contidos transversais, emerge dunha demanda social, das sociedades desenvolvidas, en relación con situacións problemáticas que se observan no contexto social; con situacións discriminatorias, coa degradación do medio natural, social ou cultural etc.

A incorporación dos contidos transversais leva implícita a integración do coñecemento experiencial (obtido fóra da aula) e do coñecemento académico (obtido na aula), que funcionará como un saber estruturado que facilita a comprensión da realidade.

Permiten tamén múltiples experiencias de adopción de novos enfoques

metodolóxicos nas disciplinas clásicas e, mesmo, reconsideracións epistemolóxicas dalgunhas delas, á luz do tratamento dalgúns destes contidos. Así, por exemplo, no noso país iniciouse xa unha crítica dos negos androcéntricos na filosofía, na historia, na economía etc. e, por tanto, comezan a existir as condicións para poder avanzar nun coñecemento non androcéntrico da creatividade humana.

A Educación Ambiental desenvolve no alumnado unha conciencia crítica que lle permite un protagonismo activo como un cidadán no seu medio natural, social e cultural. Ofrece os coñecementos precisos que potencian no alumnado un compromiso razoado coas opcións vitais máis axeitadas aos valores aceptados nunha sociedade democrática. Axuda a tomar decisións informadas, resiste a presión social e atende valores como o respecto, a xustiza, a cooperación, a solidariedade, a tolerancia ou a igualdade. Potencia estilos de vida saudables que contemplen as dimensións do ser humano referidas ao benestar físico, psíquico, social e de relación co ámbito.

Evolución histórica e situación actual da implantación da Educación Ambiental

Os temas transversais aparecen fundamentalmente da man da Educación para a Saúde, a partir da experiencia europea. O Ministerio de Sanidade comezou a xestionar aqueles programas que lle interesaban e, ao necesitar a maquinaria do Ministerio de Educación e Ciencia para os poder levar a cabo, estableceu a primeira sinatura dun convenio entre ambos os ministerios.

En segundo lugar aparece a Educación Ambiental. Partíase da grande sensibilización da poboación e intentouse copiar o modelo que se tiña levado a cabo en Educación para a Saúde. Fixéronse cursos mixtos ao respecto con docentes/educadores e con axentes forestais e ambientais.

A Educación Ambiental chega ao Ministerio de Educación e Ciencia e, desde aquí, a través dos centros de profesores, realízanse as primeiras actuacións. Estamos arredor do curso 1990/91, cando comezan as primeiras accións.

O obxectivo fundamental, nese momento, é a creación de equipos que teñan actuacións conxuntas no mesmo ámbito da comunidade.

Máis adiante aparecen en escena as comunidades autónomas que, xunto coas unidades de programas das direccións provinciais, comezan a desenvolver uns programas específicos, nomeándose responsables por parte das consellerías correspondentes para colaborar cos centros de profesores.

A Educación Ambiental en secundaria trabállase, nesta primeira época, máis en contidos que en valores. Nunha primeira avaliación conclúese que había que cambiar os procedementos por uns logros máis adaptados á filosofía que se pretendía: a concienciación e o cambio de actitude da comunidade escolar con respecto aos temas ambientais.

Todo iso facíase en mans dos centros de profesores. Creáronse zonas de actuación e chegou a descentralización. Posteriormente desenvóléronse cursos de perfeccionamento, os cales deron paso a seminarios, de maneira que, na maior parte dos centros educativos, se desenvolveron programas de Educación Ambiental referidos a temáticas diferentes.

Unha vez sensibilizada a poboación, o Ministerio continuou producindo materiais e divulgándoos, aínda que cedeu cada vez máis protagonismo ás comunidades autónomas.

Unha ferramenta para a implantación da EA no sistema educativo: a Subdirección de Formación e o Centro de Desenvolvemento Curricular

Na estratexia para a implantación dos temas transversais, desempeñou un importante papel o Centro de Desenvolvemento Curricular, que produciu unhas iniciativas, uns materiais e unhas campañas que ían desde o Ministerio ás subdireccións deste e ás propias direccións provinciais

As etapas que seguían nesta cadea serían:

- 1º Formación dos responsables das unidades de programa
- 2º Difusión de materiais
- 3º Transmisión ao profesorado

A Subdirección de Formación do Ministerio elaborou un plano que marcaba as liñas xerais que debían ser recollidas nos planos provinciais. O Centro de Desenvolvemento Curricular encargábase da difusión de materiais.

Os pasos para dar serían:

- formación dos asesores técnicos
- elaboración de estratexias para a súa divulgación
- difusión nos centros educativos
- seguimento e avaliación

Educación Ambiental a comezos dun novo século

A planificación e o desenvolvemento de actuacións formativas experimentou nos últimos anos un descenso e, actualmente, áchase nunha situación preocupante, quer polo número de actividades organizadas quer polo número de participantes.

De calquera maneira, convén sinalar que algunhas actividades de formación relacionadas coa Educación Ambiental están moi arraigadas nos centros de profesores e nos centros de educación ambiental, de modo que o profesorado pode achar actuacións formativas, relativas a un “tema transversal” tan relevante na nosa sociedade, sen moita dificultade. Un bo exemplo diso é o CEIDA para Galicia.

A sinatura dos sucesivos convenios entre o Ministerio de Educación e o de Agricultura, posibilitou dar unha formación ao profesorado que coordina os proxectos de Educación Ambiental, aos asesores dos centros de profesores e aos asesores técnicos docentes das unidades de programas educativos no CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental); aínda que o seu papel e a súa funcionalidade actual, merecería unha reflexión á parte.

Son diversos os factores que explican esta situación. Do forte apoio inicial que se veu prestando a esta temática pasamos a unha

situación onde o apoio se centra noutros temas, a miúdo impostos por temáticas máis actuais como a violencia de xénero ou nas aulas... Diminuíron, así mesmo, as accións de formación conxunta para os profesionais dos ámbitos ambiental e docente.

Así pois, o esforzo será dirixido ao mantemento do desenvolvemento adquirido e, para tal efecto, propóñense dous obxectivos básicos:

- a formación complementaria dirixida aos responsables da súa potenciación
- a formación do profesorado, en xeral, mediante estratexias e diversificadas segundo o perfil do profesorado, quer a través de actuacións específicas, quer noutras actividades que poden incorporar os obxectivos e os contidos propios da Educación Ambiental.

A posta en marcha dunhas actividades específicas, que deberán estar incorporadas en cada plano dos centros de profesores e recursos e que estarán, por un lado, encamiñadas á sensibilización de novos colectivos de docentes e, por outro, ao afondamento en aspectos concretos que demanden os grupos de profesorado máis concienciados ou máis motivados e coñecedores dos principios e das estratexias en EA. Como exemplo poderíamos falar de: desenvolvemento sustentable, avaliación en EA, estratexias...

É necesaria a revisión dos planos e das actuacións formativas que se levan a cabo

nos CPR, para mellorar os deseños e a organización das actividades de formación, así como para a correcta incorporación do enfoque educativo-ambiental na totalidade das actividades planificadas.

Por outro lado, mantense como a liña de traballo a elaboración de materiais de apoio á formación do profesorado que posibilite o deseño e a planificación de calquera actuación formativa que se leve a cabo, de forma coherente e que responda aos obxectivos. O tratamento desta temática ten como obxectivo a súa integración de modo transversal no Proxecto Curricular dos centros educativos.

O papel das universidades na Educación Ambiental no sistema educativo

A maior parte das universidades españolas, desde o ano 1995, foron transferidas ás diferentes comunidades autónomas. Ata entón, dependían directamente do Ministerio de Educación e Ciencia, hoxe o Ministerio de Educación, Ciencia e Tecnoloxía. Como o responsable de outorgar os títulos de formación do futuro profesorado, tamén sufriu reformas importantes destinadas a adaptar ou a converter as antigas titulacións que se impartían á nova realidade educativa. Así en 1992 nas escolas universitarias

de formación do profesorado e nas facultades de Educación desaparecían os antigos títulos de Preescolar, Ciencias Humanas, Ciencias e Filoloxía e comezaban a impartirse as de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Linguas Estranxeiras, Educación Musical, Educación Social e Educación Especial, que son acordes xa coas novas formulacións que recollía a LOXSE.

Debo dicir, na miña crenza, que só desde a crítica construtiva é posible lograr avances significativos. As novas titulacións a partir das directrices marcadas polo Ministerio de Educación e Cultura, enténdase desde o Consello de Universidades, non consideraron os temas transversais como unhas materias fundamentais, posto que non apareceron nos novos planos de estudos como materias troncais e obrigatorias, e só grazas ao interese dalgúns dos centros que organizan a docencia se ofreceron e aínda se ofrecen na actualidade, aínda que ben é verdade que como materias optativas e de libre elección. O que quere dicir que só son cursadas por aquel alumnado interesado e sensibilizado nestas materias.

Conviría dicir aquí que, se ben o panorama no que afecta á formación dos docentes non é nada alentador, desenvolvéronse nas universidades algunhas experiencias de éxito e exemplares en Educación Ambiental. Tamén é de xustiza sinalar que as universidades, ao longo dos

últimos anos, levaron a cabo un labor investigador importante e unha formación de profesionais que chega, mesmo, ao terceiro grao (doutoramento). Aínda é cedo para recoller os froitos deste labor, mais, sen dúbida, terá unha influencia no futuro.

A xeito de conclusión

Gustárame facer unha última reflexión, se vostedes o permiten. Penso que se comezou a andar, que a primeira inercia é a máis difícil de vencer e que, esta, non só afectou á propia administración senón, principalmente, aos responsables políticos, igual que ao profesorado e ao propio alumnado. Mais, unha vez iniciada a rodaxe desta bóla, o proceso debería ser imparable. Se o rozamento é maior, a bóla irá máis lenta; se conta con axuda, irá máis rápida.

Non estamos ante unha carreira a ningunha parte, estamos nun camiño cara a un futuro en que imperen uns valores como: a tolerancia, a convivencia pacífica e democrática, a participación cidadá, o respecto polos seres humanos, o recoñecemento da igualdade entre as persoas, a saúde e a protección do medio.

Nos últimos días escoito falar con insistencia, desde púlpitos, medios de comunicación ou responsables políticos, da nova materia que formará parte do currículo

do alumnado, trátase da Educación para a Cidadanía e dos seus posibles contidos. Isto lémbreme outros tempos en que falabamos dos denominados temas transversais e, se reflexionamos un pouco sobre iso, rematarei como comecei, coa pregunta:

Non servían os temas transversais para educar a cidadanía?

Referencias bibliográficas:

- BLAS ZABALETA, P. de; HERRERO MOLINO, C. y PARDO DÍAZ, A. (1991): *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- BUSQUETS, M.^a D. y CAINZO, M. (1993): *Los temas transversales: Claves de la formación integral*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- CADUTO, M. J. (1992): *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Madrid : Los Libros de la Catarata.
- CALVO, S. y CORRALIZA, J. A. (1995): *Educación Ambiental: Conceptos y preguntas*. Madrid: Editorial CCS.
- CAÑAL, P. ; GARCÍA, J. E. y PORLAN, R. (1981): *Ecología y escuela. Teoría y práctica de educación ambiental*. Barcelona: Laia
- COLL, C.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995-2003): *Informes sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid.
- GARCIA MÍNGUEZ, J. (1992): *Los temas transversales como criterio de calidad educativa*. Granada: Proyecto Sur.
- (1994): "Los ejes transversales del currículum. Una aproximación a la calidad educativa", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, páxs. 7-18.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.^a P. (1994): Bibliografía sobre "Temas transversales", en *Revista de Ciencias de la Educación*, ICCE, Madrid, páxs. 421-449.
- LUCINI, F. G. (1993): *Los temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- MARCHESI, A. y otros (1993): *Los temas transversales en el currículum*. Madrid: Alauda.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RICO VERCHER, M. (1990): *Educación Ambiental: Diseño curricular*. Madrid: Cincel.
- (1992): *El aprendizaje de valores en Educación Ambiental*. Madrid: MOPT.



Mindelo
Illa de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

Chaves dunha viaxe pola educación ambiental en España

Carlos Mediavilla García¹, Javier García Fernández e Yolanda Sampedro Ortega²

1. *Unidade de Educación Ambiental do Ministerio de Medio Ambiente (España)*

2. *Técnicos en Educación Ambiental de GEA, SL (España)*

O Libro Branco da Educación Ambiental en España é un documento nacido dun consenso sobre os principios, os obxectivos e os instrumentos da educación ambiental, froito do traballo colectivo das administracións públicas, dos axentes sociais e dos profesionais da educación ambiental. Recolle un proceso de reflexión e unha experiencia de máis de vinte anos.

Que aconteceu coa educación ambiental en España desde a publicación do Libro Branco? Esta pregunta é a que se formulou en abril de 2004 o SEMINARIO TÉCNICO DE ESTRATEXIAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL en Barcelona, un foro de reflexión colectiva para os técnicos implicados na xestión das estratexias de EA. O Ministerio de Medio recolleu esta demanda e puxo en marcha un estudo cuxos obxectivos eran *“coñecer iniciativas concretas que estean a servir para desenvolver as recomendacións dirixidas ás administracións xeral e autonómicas no Libro Branco”* e *“valorar o interese das iniciativas desenvolvidas, realizando un balance dos avances”*.

Este foi o punto de partida dun percorrido por algunhas das experiencias máis representativas dos cambios que xerou o proceso aberto polo Libro Branco. O resultado é un libro de inminente publicación polo Ministerio de Medio: *Unha viaxe pola educación ambiental en España. Unha visita a algunhas das iniciativas promovidas desde a administración xeral e autonómica tras a publicación do Libro Branco*. Aquí tratamos de compartir as principais coordenadas desta viaxe.

O espírito do Libro Blanco: os principios básicos como indicadores de calidade

Os principios básicos do Libro Branco, que se recollen no seu capítulo terceiro, dotan o Libro Branco dun corpo teórico que axuda a definir *de que estamos a falar cando falamos de educación ambiental*. É resultado do consenso logrado co proceso de participación pública e foi considerado por todas as estratexias autonómicas, para evidenciar aínda máis o grao de consenso.

O estudo posto en marcha non pretendía ser un test de cumprimento polas administracións xeral e autonómica das recomendacións, senón detectar os principais fitos do mapa da educación ambiental, que reflectisen a evolución e a calidade das novas experiencias. Por iso, partiuse dos principios básicos como o *espírito* do Libro Branco e fíxose un primeiro esforzo converténdoo nunha batería de criterios de calidade, que se recolle ao final deste artigo.

Na primeira fase do estudo, foi esta batería de criterios de calidade a que se propuxo como guía de selección de experiencias, para recollelas nun sinxelo cuestionario en que se indicasen os seus datos básicos. A fonte básica de información constituírona os técnicos de educación ambiental das administracións xeral e autonómicas, como coñecedores máis directos dos

programas promovidos por aquelas. Por outra parte, e como contraste, consultouse a 90 entidades e a expertos ligados a asociacións de educadores ambientais, a universidades, a empresas de educación ambiental, a equipamentos e á administración local de todo o territorio. Recibíronse 103 experiencias.

É importante sinalar que a batería se mostrou útil para transmitir ás persoas consultadas que tipo de programas se estaban a procurar. É significativo indicar, neste sentido, que un 10% dos expertos de contraste consultados foron críticos ata o punto de non poder extraer exemplo ningún no seu territorio que cumprise minimamente cos criterios propostos.

Unha mostra para unha cartografía

O sentido da batería de criterios non era, non obstante, que *cantos máis criterios marcados, mellor será o programa* descrito. O estudo non pretendía facer un *ranking* nin unha compilación de *hit parades*, senón unha representación diversa do que está a acontecer coa educación ambiental nos últimos anos, dos cambios que xerou a reflexión arredor do Libro Branco e das estratexias de educación ambiental, que nos permita repensar a nosa práctica cotiá e afianzar os enfoques máis avanzados. Con este fin, fíxose unha segunda selección de entre as 103 experiencias recibidas.

Non se tratou tanto de escoller as mellores, senón de compilar unha información máis detallada dalgúns casos que axudase a coñecer aqueles matices que puidesen ser máis ilustrativos e inspiradores do que estaba a acontecer na *trastenda* da educación ambiental. Aplicouse unha segunda batería interna de criterios. Dous deles eran de control con respecto a criterios propostos na primeira recollida: que as experiencias propostas fosen promovidas polas administracións xeral ou autonómicas e que estivesen inspiradas ou que recollesen os principios básicos. Outros dous referíanse ao conxunto da mostra: un certo equilibrio territorial e unha diversidade entre as experiencias para que acollesen diferentes modelos de traballo, ámbitos temáticos, instrumentos, enfoques e perspectivas. Os catro restantes referíanse a cada unha das experiencias e á súa utilidade para axudar a reflexionar desde outros contextos:

- Coherentes coa escala e co ámbito de actuación da entidade promotora
- Exportables nalgunha das súas variables máis relevantes
- Innovadoras, que supoñan un cambio fronte a iniciativas anteriores
- Inspiradoras, capaces de xerar ideas e novas iniciativas noutros territorios

Seleccionouse un total de 40 experiencias. Aos responsables directos das 40 experiencias enviáuselles un segundo cuestionario ou guión de traballo, xunto

cunha explicación dos obxectivos e da metodoloxía seguida na segunda fase do estudo, pedíndolles afondar nos seguintes aspectos:

- Datos básicos: nome do proxecto ou do programa. Entidade promotora. Outras entidades participantes. Persoa de contacto. Procedencia do financiamento
- O contexto: como xorde a iniciativa? Cal é o seu punto de partida? Cal é a orixe do programa?
- A experiencia: descrición xeral. Obxectivos. Liñas principais. Destinatarios. Como se traballou? Avaliouse? Resultados
- Os puntos fortes: que é o que mellor funcionou? Cales foron os aspectos máis enriquecedores?
- As ideas inspiradoras: que aspectos poden interesar máis de cara á súa exportabilidade? Que é o máis innovador a respecto de experiencias anteriores?
- O futuro: o proxecto está pechado? Cara a onde camiña? Evolucionou? En que sentido? Cales son os proxectos ou as tendencias de futuro?
- Máis información: materiais xerados, páxinas web, enderezos de contacto etc. para obter máis información

O resultado é un mapa do territorio que representa os diversos ámbitos que se revelaron nos últimos anos como os piares básicos do traballo en educación ambiental das administracións estudadas:

- Estratexias de educación ambiental
- Equipamentos
- Ecoauditorías ou axendas 21 escolares
- Educación como instrumento da xestión
- Oferta de recursos de información, de documentación e de formación para o propio sector da educación ambiental e para outros colectivos
- Creación de redes
- Apoio a outras entidades

Faremos, a continuación, un percorrido polas claves que se deducen para cada un deses ámbitos desde o estudo dos casos.

As estratexias de educación ambiental (ou de como navegar nun mar de incertezas)

As estratexias supuxeron procesos que reforzaron un sector, o da educación ambiental, afectado de precariedade crónica. Non en van, os elementos máis destacados destes procesos polos seus propios promotores foron a participación, o entusiasmo e o compromiso dos diferentes actores. Isto permitiu ver a moitos educadores ambientais que o seu traballo non está tan illado como se sente, a miúdo, na práctica diaria. Tamén nos achegou a sectores ata os que agora non tiñamos acceso.

Non obstante, non sempre o resultado respondeu ás expectativas espertadas durante o proceso. Das experiencias analizadas pódense deducir algunhas claves que axudan a manter uns procesos máis alá da produción dun documento:

- Un decidido apoio da institución que as promoveu. É recomendable establecer unha vía formal de aprobación do documento que avale o consenso e a aprobación dos participantes. Con todo, máis alá da publicación, é imprescindible que a institución promotora asuma os compromisos ou as liñas de acción que lle corresponden no marco da estratexia
- A publicación oficial dunha estratexia non garante a súa presenza na sociedade. É preciso desenvolver vías diversas de difusión por parte da entidade promotora e de todos os actores implicados na estratexia como boletíns electrónicos, encontros e foros, integración en planos ou en programas non especificamente relacionados coa educación ambiental...
- Unha chave fundamental é non perder a dinámica participativa durante a implantación da estratexia. Así sexa mantendo as estruturas do propio proceso de elaboración ou creando outras novas como comisións interdepartamentais, comisións ase-soras e observatorios, ou ben prestando apoio explícito aos sectores a través de secretarías técnicas ou doutras fórmulas

- Moi en relación coa chave anterior, hai que desenvolver e manter fórmulas para a súa implantación participativa. O modelo máis utilizado foi o de promover adhesións e compromisos para a acción. A experiencia demostra que require medidas complementarias que o fagan eficaz e participativo máis alá do papel. O modelo navarro aposta por manter a participación propia do proceso de elaboración e trasladala a outro tipo de iniciativas, temáticas e procesos. En calquera caso, no desenvolvemento da estratexia débese contemplar a avaliación e o seguimento como parte integrante en que se deben implicar as fórmulas de participación establecidas, o que non obsta a oportunidade de contar en determinados momentos coa presenza ou co asesoramento de avaliadores externos.

Non imos despedir as estratexias, porque dun modo ou doutro, o seu *espírito* faise sentir en iniciativas presentes nos seguintes ámbitos. Non obstante, antes de pasar a eles é importante resaltar como un dos seus puntos fortes a capacidade que tiveron para concitar unha armazón de redes formais e informais. É importante vertebrar mecanismos que axuden a manter e a potenciar estas redes mediante a celebración de xornadas e de encontros, seminarios formativos, o apoio ás asociacións de educadores ambientais existentes etc.

Unha nova mirada aos equipamentos

Non nos imos estender sobre o papel que xogaron os equipamentos no impulso e na consolidación da educación ambiental no noso país, nin nos innumerables altibaixos que sufriu este sector. Seguen a ser un elemento fundamental e os últimos anos de experiencia dan chaves para o seu futuro:

- Avanzar cara á consolidación e a profesionalización dos equipos, a través das súas condicións laborais, formación continua, motivación e participación
- Elaborar un proxecto educativo de centro capaz de recoller, a partir dunha análise do contexto en que está o equipamento, quer a filosofía que hai que seguir quer os obxectivos, axustándoos a cada colectivo destinatario, e as temáticas
- Poner en marcha instrumentos participativos para os diferentes axentes vinculados ao centro (promotores, equipo educativo, destinatarios ou poboación do ámbito) e implicarse activamente no seu ámbito para lograr que se converta nun verdadeiro centro de recursos aberto a todos e en nodo e dinamizador das iniciativas, para articular redes que posibiliten xerar ideas, xuntar e coordinar esforzos
- Ser igualmente un recurso para todos aqueles departamentos da administración, entidades e colectivos

cuxos obxectivos sexan coherentes coa filosofía e coas orientacións do seu proxecto educativo

- Un obxectivo que concentra os esforzos de moitos equipamentos nos últimos anos é a definición duns criterios de calidade como un instrumento útil de autoavaliación e de mellora
- A respecto do papel da administración, debe apoiar a iniciativa privada e facilitar os procesos de colaboración e de encontro dentro do propio territorio e con centros doutros territorios, as iniciativas de formación, o traballo en rede, así como un marco normativo adecuado cando sexa necesario e coa participación do sector, apoiando a difusión das súas iniciativas, asistindo aos usuarios con menos recursos e colaborando na adaptación ás novas demandas sociais. Ao mesmo tempo, debe desenvolver os seus propios obxectivos e a súa propia oferta de equipamentos, especialmente naqueles ámbitos de actuación, espazos ou temáticas non satisfactoriamente cubertos ou non doadamente asumibles pola iniciativa privada

Traballando na escola

Trátase, en todos os casos, de experiencias promovidas desde as administracións ambientais, que contan coa colaboración activa dos respectivos departamentos

de educación ou doutras instancias. As experiencias analizadas teñen en común combinar a ambientalización e a mellora do centro cunha perspectiva educativa, a participación da comunidade educativa no seu conxunto e, en distintas modalidades, a implicación co ámbito e coas redes de centros con proxectos comúns. As súas diversas denominacións (ecoauditorías escolares, escolas verdes, ecoescolas, ecocentros ou axendas 21 escolares) non nos impiden subliñar as chaves para o futuro deste tipo de programas, en expansión:

- Traballar as cuestións ambientais nos centros no marco dun proxecto consistente e sólido
- Implicar nun mesmo proxecto toda a comunidade escolar, adoptando metodoloxías participativas
- O enfoque cara á mellora, cara á acción
- A posibilidade de transcender o perímetro da propia escola
- A opción de integrar os contidos traballados no currículo escolar
- O traballo en rede, que permite sentirse parte dun proxecto máis amplo
- Programas flexibles e dinámicos, abertos a se repensar e a se reinventar
- A implicación e a colaboración activa entre as diferentes administracións e as entidades nun proxecto conxunto
- O feito de poder traballar en proxectos a medio e a longo prazo

A educación, un instrumento indispensable na xestión

Este é un dos retos permanentes da educación ambiental, o de se converter nun verdadeiro instrumento da xestión, destacado con especial énfase tanto polos convenios e documentos internacionais coma polo propio Libro Branco. Os desafíos pendentes neste sentido son moitos e todos pasan por un mellor coñecemento mutuo entre os xestores e os educadores. Os proxectos analizados son de ámbitos temáticos diferentes, mais todos eles translocen unha procura de estratexias de actuación conxunta que supón un cambio fronte a anteriores formas de traballar. Un cambio para a propia xestión e un cambio na consideración do papel que debe xogar a educación nas administracións ambientais. As chaves deste cambio, desta nova forma de traballar, son:

- Un diagnóstico de partida que inclúe non só os aspectos ambientais, senón tamén os sociais, e que integra o traballo e as perspectivas dos educadores desde as primeiras fases da planificación, polo que os instrumentos sociais se transforman en verdadeiras ferramentas de traballo que impregnan todas e cada unha das fases de intervención
- Uns proxectos ou uns planos participados desde a súa propia concepción, e que manteñen estándares

elevados de participación ao longo de todo o seu desenvolvemento

- Unhas canles de achegamento entre os educadores e os xestores, que propician o debate e a reflexión conxunta e que permiten poñer en valor os instrumentos sociais no ámbito da xestión. Conséguese, así, redes formais ou informais capaces de xerar á súa vez novas iniciativas e proxectos
- O achegamento da educación ambiental a sectores e a entidades que, ata hai ben pouco, lle eran alleos
- A flexibilidade, que os seus propios promotores caracterizan como o punto forte dos seus programas e que, posiblemente, ten moito que ver cunha forma de traballar máis participada e máis aberta e en que a avaliación, sistematizada ou non, ocupa un lugar importante no transcurso do programa

É importante remarcar o feito de que falamos, de programas e de estratexias de traballo cuxos resultados non se perciben, xeralmente, a curto prazo. Facermos demasiada énfase no curto prazo pode xerar dinámicas contraproducentes para o conxunto do proxecto ou da intervención. A énfase debe estar na maior riqueza destas experiencias: xerar dinámicas de traballo que se enriquecen co tempo e abertas a desenvolveren novas iniciativas.

Abrindo vías para mellorar os nosos recursos

As iniciativas reunidas neste ámbito comparten un mesmo obxectivo: mellorar a capacitación e incrementar os recursos dispoñibles para o traballo no ámbito da educación ambiental, o medio ou a intervención social: centros de documentación, catálogos de boas prácticas, programas de formación... Responden ao reto constante dos educadores ambientais de estaren ao día, quer canto se refire ás temáticas ambientais, quer canto ás demandas da sociedade que obrigan a unha actualización permanente dos nosos coñecementos e das nosas formas de facer.

As administracións xogan un papel moi relevante. A iniciativa privada non pode atender en toda a súa extensión, cun custo asumible polos destinatarios, a gran cantidade e a diversidade de demanda de formación nestes campos. É importante que as administracións ambientais sexan capaces de realizaren unha oferta formativa de calidade e actualizada, capaz de cubrir os ocos non cubertos por outras entidades públicas ou privadas, de combinar e de explorar metodoloxías de traballo diferentes e canles diversas que permitan a cada destinatario achar o tipo de espazos e a actividade que se adapte mellor ás súas necesidades e á

súa dispoñibilidade. É desexable que se articule unha oferta de recursos que teña en conta:

- Un deseño participado da oferta formativa
- Unha oferta de alternativas de formación a través de tecnoloxías en liña
- A difusión de boas prácticas, que se revelou un instrumento moi útil para a progresiva difusión de modelos exitosos de traballo
- A elaboración participada de criterios e de instrumentos de calidade, unha vía de formación continua con gran potencial
- A xeración de recursos documentais de calidade no terreo da intervención social, en que se detecta certa escaseza de materiais dispoñibles e accesibles aos educadores
- A creación de grupos, de seminarios e de espazos de reflexión conxunta nos diversos sectores e ámbitos de traballo, a incentivación e a difusión as boas prácticas e a promoción de espazos de intercambio de ideas
- A creación de centros de recursos como espazos vivos e dinámicos capaces de articular e de vertebrar as necesidades que o sector vai xerando

En definitiva, as administracións deben poñer en marcha e consolidar proxectos estables e sólidos, capaces de atenderen a demanda e, mesmo, de se adiantaren a esta.

Tecendo redes

O illamento é unha das debilidades que afecta ao traballo dos educadores ambientais. A nosa forza aumenta na medida en que somos capaces de traballar xuntos, de construímos espazos de ilusión, de aprendizaxe e de esforzo colectivo. Tecer redes non é unha tarefa doada, sabemos o complicado que pode chegar a ser construír unha linguaxe común, poñernos de acordo, crear consensos, xerar unha acción colectiva. Con todo, é unha vía idónea para incrementar a formación e para incentivar os esforzos ao aumentarmos a percepción de estarmos a traballar nun proxecto común, máis alá dos nosos límites cotiáns.

Por iso, o impulso das redes é tarefa inescusable das administracións. As redes constitúen instrumentos eficaces de acción que, unha vez consolidados, poden camiñar por si sós, multiplicando os efectos, quer educativos quer ambientais, das súas actuacións. As experiencias de redes informais ou formais promovidas por administracións ambientais apuntan as seguintes chaves:

- Crear mecanismos eficaces de intercambio de información
- Afianzar lazos institucionais e persoais que faga do traballo conxunto un apoio ao traballo cotián e non unha carga
- Propiciar espazos de encontro, proxectos comúns e atractivos en que

se evidencie que o todo é máis que a suma das partes

- Proporcionar recursos suficientes para que as redes incipientes se articulen e se vertebren progresivamente

Ao ser imprescindible este apoio, a chave fundamental segue estando no propio traballo en rede: ter boas razóns para traballar xuntos, dispoñer de tempo abondo e de ritmos axeitados, sentir respecto polo traballo que se realiza, coñecer os resultados, sentir que o proceso é estimulante...

Explorando outros camiños

Neste apartado, desde dúas experiencias moi diferentes entre si, analízanse dous casos que están a lograr difundir, por territorios moi extensos (Andalucía e Castela e León) programas e actuacións de educación ambiental que están a contribuír a consolidar a necesidade de traballar, desde ámbitos moi diferentes, cara á sustentabilidade. Son proxectos que van consolidándose no tempo, o que fai medrar as súas potencialidades de mellora, ao permitir que os instrumentos de avaliación que se poñan en marcha perfilen os seus obxectivos e as súas metodoloxías de traballo. Explóranse con forza vías de traballo e de colaboración entre entidades moi diferentes, que dan lugar a iniciativas conxuntas que, por separado, sería difícil

pór en marcha. Unha vez máis achamos a necesidade de explorar ámbitos de coordinación e de esforzo común, un terreo en que as administracións deberían continuar invertendo recursos.

Relendo o diario de a bordo: o que aprendemos

Este estudo é un reflexo da situación actual, mais non de toda a situación. En moitos casos séguense a empregar recursos (tempo, diñeiro e esforzo) en programas que non responden fielmente a un diagnóstico previo, á realidade socioambiental en que se enmarcan ou a unha planificación rigorosa. Detéctase certa inercia en manter algúns proxectos que, aínda que no seu momento tiveron importancia, hoxe, no contexto dunha educación ambiental que evolucionou, quizais non sexan a resposta axeitada ás demandas que a sociedade ten. Hoxe coñecemos mellor os problemas socioambientais e están mellor identificados, quer os conflitos quer os actores, que xogan un papel relevante en cada situación. Non obstante, a resposta que se ofrece desde a educación ambiental en moitos casos segue a ser xenérica e utiliza os mesmos instrumentos e métodos desde hai anos. É necesario comezar a utilizar de forma máis xeneralizada ferramentas como as que nos ofrecen a participación e o traballo en rede para afrontar os novos retos desde un

enfoque que teña en conta a diversidade de escenarios e de axentes implicados.

Hai novos retos que van poñer en evidencia esta necesidade. A nova normativa en materia de acceso á información e á participación pública en asuntos ambientais (as leis 7/2006, de planos e programas, e 27/2006, coñecida como Lei Aarhus) pon a proba a capacidade de resposta das administracións ambientais a novas demandas de transparencia e de xestión participativa. Ao mesmo tempo, é unha oportunidade para que os educadores ambientais acheguen a súa experiencia sobre os requirimentos, o funcionamento e o sentido dos instrumentos sociais.

A intención dos autores do estudo era achegar un gran de area e contribuír, quer á reflexión quer a inspirar, e a descubrir novos camiños que percorrer. Neste momento, e sobre a base dos instrumentos e da experiencia desta primeira viaxe aquí ilustrada, estanse a levar a cabo percorridos polos ámbitos do sistema educativo e das entidades locais. Seguro que nos achegarán a todos novos enfoques desde os que reflexionar. Porén, nin aquel, nin estas viaxes esgotan o traballo de reflexión conxunta que se abre en múltiples camiños e lugares desde o propio Libro Branco, as estratexias de educación ambiental, moitas das experiencias aquí recollidas e outras que poderían ser igualmente ilustrativas. En palabras dos propios autores: *esperamos poder acharnos nalgún deses camiños.*

ANEXO: batería de criterios

Implicación de toda a sociedade...

1. O programa está dirixido a diferentes sectores sociais relacionados co obxectivo do programa, incluídos sectores da poboación tradicionalmente non recollidos
2. Os destinatarios do programa convértense á súa vez en axentes educadores
3. O programa persegue xerar un sentimento de responsabilidade compartida nos seus destinatarios
4. O programa está integrado na acción cotiá dos seus destinatarios
5. O programa ten en conta a diversidade de contextos e de realidades dos destinatarios na súa planificación e execución

Adopción dun enfoque amplo e aberto...

6. O programa ten en conta a complexidade do problema, así como todos os aspectos da armazón social, cultural, económica e afectiva que xiran arredor del
7. O programa parte dun enfoque e dunha práctica intercultural
8. O programa planifícase e desenvólvese cun enfoque interdisciplinario e interdepartamental

Promoción dun pensamento crítico e innovador...

9. O programa propicia unha comprensión axeitada das principais cuestións socioambientais relacionadas co problema
10. O programa procura o acceso dos destinatarios e dos axentes implicados a información transparente, comprensible e rigorosa
11. O programa contribúe a que as persoas sexan capaces de analizar, de interpretar e de valorar por si propias a información que reciben
12. O programa contempla mecanismos orientados á reflexión e á inclusión permanente de cambios orientados á mellora
13. O programa traballa activamente para potenciar a creatividade dos axentes implicados na procura de novos modelos e de solucións para alcanzar os seus propios obxectivos
14. O programa incorpora os principios de equidade, de solidariedade e de xustiza social

Desenvolvemento dunha acción educativa coherente e crible...

15. O programa xorde como resposta a unha demanda ou a unha necesidade socioambiental e ten en conta que a idoneidade dos temas tratados quer a oportunidade dos momentos de actuación
16. Existe unha coherencia entre a mensaxe e a acción e entre os fins e os medios utilizados no programa
17. O programa ten previstos mecanismos de continuidade co obxecto de afondar nos obxectivos formulados, para evolucionar cara a novas propostas e a métodos, o traballo con novos axentes etc.
18. A planificación do programa fíxose conxuntamente coas persoas e/ou coas entidades responsables do seu desenvolvemento e execución

Impulso da participación...

19. O programa promove nas persoas a conciencia da súa capacidade para intervir na resolución dos problemas e axuda a construír alternativas de acción positiva
20. O programa promove a implicación, quer individual quer colectiva, nos procesos de toma de decisións
21. O programa conta con tempo abondo, predisposición, responsabilidade e actitude aberta cara á participación
22. O programa dispón de espazos para fomentar a aprendizaxe de habilidades sociais e de métodos de participación
23. O programa facilita canles de participación para todos os axentes afectados e procura que as devanditas canles estean adaptadas ás particularidades de cada situación
24. O programa apoia o movemento asociativo e fomenta o voluntariado como vías de participación comunitaria

Incorporación da educación nas iniciativas de política ambiental...

25. O programa educativo está integrado, desde o inicio, na planificación, na xestión e na avaliación das políticas ambientais e exerce unha influencia real sobre as devanditas políticas

Mellora da coordinación e colaboración entre axentes...

26. O programa favorece os procesos de encontro, de intercambio e de cooperación entre os diferentes actores e enfoques
27. O programa procura a creación de redes formais e informais, orientadas a facilitar o intercambio de ideas e de experiencias, a posta en marcha de actuacións conxuntas, o debate arredor de novas formulacións, así como a avaliación do propio traballo

Garantía dos recursos necesarios...

28. O programa dispón dos medios necesarios -económicos, técnicos e humanos- para o seu desenvolvemento e utilízalos de xeito eficiente
29. O equipo que planifica e desenvolve o programa ten continuidade ao longo do seu desenvolvemento, conta con diversidade de perfís e con oportunidades para a súa propia capacitación

Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular

Marcos Sorrentino

Director de Educación Ambiental do Ministerio de Medio Ambiente. Departamento de Ciencias Ambientais da Universidade de São Paulo. Coordinador do Laboratorio de Política Ambiental da USP (Brasil)

As inúmeras pequenas tarefas cotidianas e as atividades de lazer que nos distanciam de nós mesmos, não permitindo olhar no espelho em busca do eu e a alienação e o diversionismo que nos afastam das perguntas essenciais para cada indivíduo, para cada grupo social e para a humanidade, não parecem ser o melhor caminho para conseguirmos estabelecer um pacto de co-existência na Terra que permita a continuidade e a melhoria da Vida.

A questão do aquecimento global e das mudanças climáticas coloca de forma enfática e dramática a necessidade de aproveitarmos cada minuto de nossos dias atuais para atuarmos pelo Bem Comum.

Não é momento para concessões a nossa inércia comportamental, para a auto-complacência ou mesmo para tergiversar sobre a probabilidade disto ocorrer num futuro muito remoto dando tempo para a ciência encontrar alternativas de solução ou pelo menos de mitigação.

É uma grande oportunidade para nos conectarmos para dentro e para fora de cada um, de cada grupo (familiar, tribal, social), de cada comunidade, estado ou país, unindo-nos para enfrentar não só as causas das mudanças climáticas mas as de

todas as mazelas sociais que nos distanciam da plena felicidade de Ser Humano.

Não é possível vivermos uma humanidade que ainda extingue diariamente outras espécies com as quais compartilha o Planeta, que degrada o solo, o ar e a água como quem “cospe no prato que comeu”, que elimina línguas e culturas tradicionais numa faina homogeneizadora e demente, pautada pela mercantilização e concentração dos lucros.

Não é possível suportar a informação de sermos 800 milhões de pessoas famintas e uma enorme parcela da humanidade abaixo da linha da pobreza.

Continua-se a matar e morrer por intolerância racial, religiosa, sexual, política e por inúmeros motivos mais absurdos ainda como a cobiça e a inveja. A violência cotidiana da falta de diálogo e alternativas de educação, trabalho e lazer para as crianças e jovens continua a fazer vítimas em todo planeta. Os idosos e os “não-produtivos em geral”, continuam à margem das decisões e das políticas de inclusão.

Precisamos nos conectar em torno de valores essenciais e imemoriais como o amor ao próximo e o desejo de paz para todos e para cada um. Paz construída não apenas com a ausência de guerras, mas também pelo respeito aos direitos humanos e liberdades democráticas já

consagrados em acordos e documentos internacionais.

Conectarmo-nos em grupos de reflexão e ação (os Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire ou as Comunidades Interpretativas e as Comunidades de Aprendizagem sugeridas por Habermas, Carlos Brandão e tantos outros e outras) tendo em mente a humanidade e cada pessoa.

Comunidades de Aprendizagem pelo Meio Ambiente e Qualidade de Vida, formando e alimentando-se da atuação de seus participantes como educadores ambientais populares.

Nossa incansável ambição e procura deve ser a formação de milhões de Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem por todo o planeta. Nas Escolas e Associações de Vizinhança, Sindicatos e Grupos Ambientalistas, Igrejas e Partidos Políticos, famílias e equipes esportivas...enfim, grupos de convivencialidade, onde a relação afetiva e o compromisso político impliquem em laços fortes de responsabilidade com as decisões comuns.

Esses **grupos** serão capazes de promover tais mudanças comportamentais e de valores que o momento atual está a exigir e que as convenções e acordos governamentais ou o mercado têm sido incapazes de realizar.

São mudanças construídas a partir do cotidiano de cada um, de cada casa, bairro e cidade, mas exigem a decidida **ação governamental** e das **organizações empresariais** e da **sociedade civil organizada**.

Ações indutoras da sensibilização e mobilização popular, mas também de atendimento às demandas que serão suscitadas por um autêntico processo de participação, através de políticas públicas e de projetos específicos que valorizem e respondam às responsabilidades assumidas pelos indivíduos e grupos sociais.

Portanto, estamos falando de pessoas e grupos deixando de estar com “a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar”, ou de “tudo isto acontecendo e eu aqui parado dando milho aos pombos”, como diz um poeta/músico brasileiro. Precisamos de todas e de cada pessoa. São mudanças no modo de produção e de consumo da humanidade, que exigem a tomada de posição e ações de cada uma. Basta às “baladas intermináveis” e ao matar o tempo com atividades diversionistas e descomprometidas!

Estamos falando também de ações coletivas indutoras das atitudes e ações individuais e dos pequenos grupos de cidadania. Estamos falando de educação ambiental popular e de formação de educadores e educadoras ambientais populares.

Uma proposta neste sentido será apresentada na sequência, objetivando abrir o diálogo com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa e outras comunidades falantes do galego e do português, bem como com os países de fala hispânica e outros que venham a se interessar.

O interesse inicial é demonstrar ao sistema das nações unidas e às demais comunidades de falantes de uma mesma língua a necessidade e as possibilidades de ações coordenadas entre países pelo Bem Comum. É também fortalecer sistemas nacionais de educação ambiental comprometidos com a participação e melhoria da qualidade de vida de todos. Mas é, acima de tudo, nos potencializar e estimular cada pessoa, grupo e país para o enfrentamento eficiente e eficaz das grandes questões socioambientais planetárias, fazendo de tal enfrentamento uma oportunidade para o crescimento e felicidade de cada ser humano e de toda a humanidade.

Por uma Política Internacional de Educação Ambiental

A educação ambiental (EA) foi definida como a primeira das prioridades na Plataforma de Cooperação da Comunidade

de Países de Língua Portuguesa (CPLP) na área Ambiental, durante a Reunião de seus Ministros de Meio Ambiente, ocorrida no dia 26 de maio de 2006, em Brasília.

O Sistema das Nações Unidas definiu o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Inúmeros encontros nacionais e internacionais estão apontando demandas diversas de EA e cada vez mais os protagonistas das Convenções Internacionais no campo ambiental constatarem e declarem que não há como viabilizar as mudanças com a radicalidade que o momento exige, sem a mobilização, participação e educação de todas as sociedades.

Como exemplos, pode-se citar que 95% das escolas no Brasil, segundo uma recente pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Normas Pedagógicas do Ministério da Educação, afirmam desenvolver atividades de EA. Uma grande parte dos 5560 municípios brasileiros afirmam realizar atividades de EA em pesquisas de 2002 e 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Independentemente dos questionamentos que já começam a suscitar novas pesquisas voltadas a saber *“o que fazem as escolas e os municípios que dizem que fazem EA”* é importante assinalar a significativa presença da intenção de se fazer EA nas bases da sociedade brasileira. A estas pesquisas podem-se agregar os resultados da

pesquisa realizada no final de 2005, por uma conceituada organização não governamental brasileira - ISER, junto a 1100 dos 1300 delegados-representantes de todas as Unidades Federativas e dos distintos setores da sociedade brasileira na II Conferência Nacional de Meio Ambiente. Nela a EA é apontada como a atividade mais realizada nas organizações de origem dos delegados e atribui-se um alto grau de positividade ao Programa Nacional de EA.

Objetivando estimular o diálogo entre os países para estabelecer-se Plataformas, Políticas e Programas Internacionais de Educação Ambiental apresenta-se a seguir uma proposta que vem sendo trabalhada pela Diretoria de EA do MMA para ser submetida aos participantes dos Foros nacionais e internacionais que irão ocorrer em 2007.

Tal proposta deve realizar-se através de dois eixos de atuação:

- . estímulo e apoio à construção dos sistemas nacionais de EA enraizados territorialmente, que permitam fazer frente às questões socioambientais locais, nacionais e regionais;
- . campanhas de comunicação coordenadas entre os países participantes, objetivando o engajamento cotidiano de cada pessoa nas questões socioambientais planetárias.

O enfrentamento do **aquecimento global e das mudanças climáticas** é proposto

como o tema gerador capaz de mobilizar e alavancar as inúmeras questões e problemáticas nacionais e locais a isto associadas, permitindo trabalhar-se a sua interface com as questões da desertificação, da perda da biodiversidade e da carência e degradação da água, dentre outras. Para que o processo não seja efêmero e fragmentado, como uma nova moda que não transforma atitudes, comportamentos e valores, é fundamental a existência de Sistemas Nacionais de EA, pautados pela perspectiva de promover processos educacionais e ambientalistas que tenham permanência e continuidade, sendo destinados à totalidade dos habitantes da base territorial onde atuam de maneira articulada.

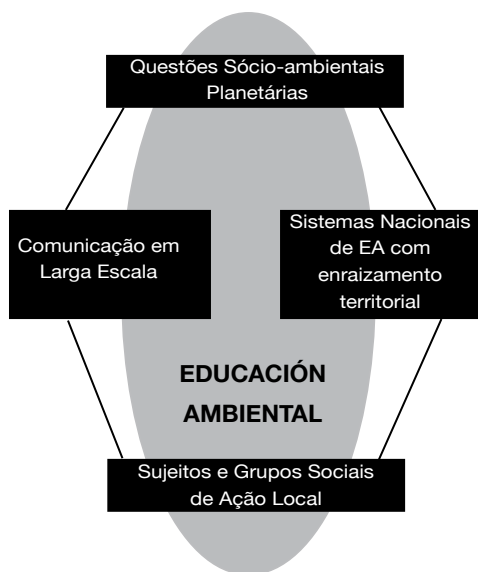


Figura 1

Para o desenvolvimento destes eixos, apresentam-se a seguir algumas sugestões a serem debatidas, aprimoradas e encaminhadas para um amplo diálogo com todos os setores que atuam no campo da educação ambiental em cada país. As Redes de Educação Ambiental e outras organizações da sociedade se constituem em relevantes parceiras para o delineamento e implementação desta Proposta.

“Coidar o Mundo é Cousa de todos” (palavra de ordem expressa em folheto comemorativo do Dia Mundial do Meio Ambiente de 2005, do Centro de Extensión Universitária e Divulgación Ambiental de Galicia - CEIDA) e *“Vamos Cuidar do Brasil”* (mote das Conferências Nacionais de Meio Ambiente, realizadas no Brasil em 2003 e 2005), são dois temas que podem servir de referência para uma ação coordenada destinada a estimular em toda a sua base o compromisso cotidiano, de cada um e de cada uma, com a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

Como benefício conexo desta cooperação, lançada simultaneamente em vários países, pode-se mencionar o estímulo à percepção e à compreensão de uma identidade que fortalece o idioma e o sentimento de pertencer a uma nação e a uma comunidade de países, contribuindo também para o sentir-se pertencente à própria Terra - a Terra-Pátria ou Matria, como dizem alguns autores.

Fundamentando o desenvolvimento desses eixos de atuação estão documentos debatidos e aprovados em eventos internacionais de educação ambiental realizados nas quatro últimas décadas, dando-se especial destaque para o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado no processo preparatório da Rio 92 e aprovado na Conferência do Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais.

A Carta da Terra, o Manifesto pela Vida, as Convenções e o documento final aprovado na Rio 92, bem como as Declarações de Tbilissi e Thesalonick também são documentos de referência na área. A eles deve-se agregar os programas de EA produzidos de forma participativa no diálogo entre países, como é o caso do PLACEA – Programa Latino Americano e Caribenho de Educação Ambiental e mesmo os exemplos de países e regiões que já elaboraram as suas políticas e programas nacionais de EA, apontando a necessidade e importância de Sistemas Nacionais de EA.

Os documentos sobre as Convenções Internacionais de Meio Ambiente, especialmente aqueles relacionados às mudanças climáticas, perda da biodiversidade, desertificação, segurança alimentar e diversidade cultural, são essenciais para a fundamentação da presente proposta.

Para cumprir um papel educacional, “empoderador” dos indivíduos e grupos no sentido de contribuir para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida de cada um e de todos, uma ação de educação ambiental de larga escala exige a cooperação de um sistema capilarizado de apoio e referência para as ações de cidadania, contribuindo para qualificá-las para a solução de problemas e para o processo de aprendizagem aprofundado de seus sujeitos e atores.

A produção de vinhetas para rádios e televisão, ou de outras peças de comunicação para jornais e revistas, expressando os compromissos e mensagens de cada um ou de cada grupo, exige, além do incentivo advindo de uma Campanha Internacional, o estímulo e apoio a produção e divulgação das idéias, ações e propostas dos atores locais.

Como exemplo, pode-se citar o incentivo à ação cidadã para o plantio de árvores. O ciclo de vida da árvore (da colheita da semente à produção de muda nos viveiros; do plantio na terra aos cuidados para o seu desenvolvimento; da convivência e participação dela nos demais ciclos de vida ao seu papel na manutenção dos sistemas naturais) pode ser um excelente elo entre questões ambientais planetárias (alterações climáticas/ desertificação/ biodiversidade) e a ação cidadã.

Estimular indivíduos e grupos sociais a tomarem uma atitude em relação às sementes presentes em seu cotidiano ou em relação à produção e plantação de árvores e outros seres vegetais para resolver problemas locais e permitir-lhes visualizar a contribuição que estas ações podem dar para o enfrentamento das grandes questões ambientais planetárias pode ser um procedimento inicial capaz de mantê-los mobilizados em prol de outras iniciativas apropriadas a diferentes realidades e contextos locais e planetários.

Para isto, as duas dimensões são necessárias: a Campanha nos meios de comunicação e a possibilidade do indivíduo (sensibilizado por ela) poder recorrer a um conjunto de instituições locais que lhe respaldem em seu desejo de atuar e o potencializem para se auto-educar neste processo, contribuindo para a educação de mais e mais pessoas.

Sistemas Nacionais ou Territoriais de EA

As características básicas desejadas para cada País ou Comunidade ter condições de suportar a ampliação da demanda cidadã por cooperar na superação das questões socioambientais, são:

1. Promover a **sinergia** de recursos e potencialidades, promovendo uma ação articulada entre as instituições que atuam com educação, formal e não formal, com meio ambiente e EA, em cada base territorial com a qual se pretende atuar. O primeiro passo neste sentido deve ser o do **mapeamento e diagnóstico participativo** do estado da educação ambiental através da criação e/ou fortalecimento de **Coletivos Educadores** capazes de acolher e potencializar a demanda cidadã;
2. Orientar as ações para uma EA **comprometida com a democracia e a vida**, refutando qualquer tipo de totalitarismo e voltando-se à **totalidade** dos habitantes da sua base territorial de atuação, procurando envolvê-los de forma **permanente e continuada**;
3. Promover **processos educacionais sincrônicos** nas bases territoriais onde atuam. Sugere-se a adoção de distintas modalidades de ensino/aprendizagem e a utilização de métodos e técnicas que promovam a participação, a pesquisa e o aprender fazendo solidariamente;
4. Ter a EA e **recursos** para ela previstos **em Lei** e nos orçamentos plurianuais;
5. Estimular e apoiar a **participação de todos** os atores da EA (notadamente da sociedade civil) nas distintas esferas de planejamento, avaliação e decisão do Sistema Nacional de EA;
6. Definir **momentos** (encontros, seminários e outros) e **processos** (redes, intercâmbios, acordos e outros)

- nacionais e internacionais, para o **diálogo** entre pessoas e instituições sobre iniciativas, reflexões, projetos, programas e políticas públicas de EA;
7. Disponibilizar ao grande público informações sobre EA, estimulando a **comunicação** com finalidades educacionais;
 8. Delinear e implementar participativamente o **Sistema** Nacional ou Territorial de Educação Ambiental.
 9. Promover diálogos e **cooperação internacional** de alto nível voltada ao aprimoramento das **políticas públicas** nas áreas e a assinatura e implementação de acordos de cooperação entre projetos, programas e comunidades dos países envolvidos;
 10. Desenvolver **Campanhas** de Comunicação de Massa simultâneas nos países e comunidades envolvidos;
 11. **Ação coordenada** junto a outras nações e instâncias de cooperação internacional para promover a EA em todo Planeta;
 12. **Busca cooperativa de recursos**, apoios e patrocínio que promovam o incremento da EA em todas as comunidades participantes.

Educação Ambiental Popular

Enfim, a proposta é a de uma ação educacional, modelar, voltada à construção

de sociedades sustentáveis, através da promoção de ações cotidianas de sujeitos de uma mesma comunidade linguística comprometidos com a convergência e popularização das principais convenções ambientais das Nações Unidas.

A construção de alternativas cotidianas de ação pessoal e coletiva na adaptação às mudanças climáticas e no enfrentamento das causas do aquecimento global, exige a popularização dos conhecimentos científicos através da sua comunicação com finalidade educacional.

Portanto, potencializar cada humano e seus grupos sociais para a construção coletiva de sociedades sustentáveis, torna-se o maior desafio para todas as forças que se aliam hoje no campo ambientalista de luta pela VIDA.

Isto exige debatermos quem é o educador e a educadora ambiental que desejamos formar. Abaixo, neste item, transcrevo parte dos meus escritos para um texto sobre o tema que estou escrevendo com Carlos RODRIGUES BRANDÃO.

Quando se desenvolve um projeto ou programa educacional voltado à formação de pessoas que atuem como educadoras ambientais populares, são comuns perguntas do tipo:

Quem é o educador ou a educadora ambiental popular?

Como ele e ela se formam? Onde e de quais maneiras atuam?

Qual é o perfil da educadora ou do educador ambiental a ser formado?

Algumas respostas, que também são perguntas, emergem na sequência:

É uma pessoa comprometida com a emancipação da classe trabalhadora ou com a emancipação de todos os seres humanos?

É empreendedor(a), protagonista, líder, um ser humano exemplar, cidadã ou cidadão, uma pessoa que busca, um indivíduo que dialoga com os outros e consigo próprio?

É Humanista? Socialista? Anarquista? Comunista? Democrata? Social-democrata? Democrata-cristão? Capitalista? Liberal?

Cristão ou Cristã? Católico(a)? Protestante? Judeu? Muçulmano? Budista? Taoista? Esportista? Macrobiótico? Vegetariano? Ciclista?

Bem falante? Bom ouvinte, atencioso? Prestativo? Ponderado? Introspectivo? Extrovertido? Solidário? Cooperativo? Fuma maconha? Cigarro careta? Cheira cocaína? Toma pinga e cerveja? Consome açúcar?

É trabalhador(a)? Trabalha por necessidade ou é viciado(a) em trabalho?

Deve ter no mínimo o ensino fundamental completo? Ser alfabetizado? Ter ensino superior? Ter renda mínima? Estar na escola? Não ter terra ou qualquer outra propriedade?

Morar na periferia? Ser agricultor ou agricultora familiar?

Deve saber cálculo diferencial e integral? Deve escrever bem?

Ao final do processo de ensino deve estar habilitado(a) a conduzir reuniões e elaborar projetos e relatórios?

Debater as características, as habilidades e a ideologia da educadora ou do educador ambiental popular pode levar a opções reducionistas e autoritárias. Ao mesmo tempo, como definir um processo educacional sem dizer onde se quer chegar e de onde se quer partir ou de onde se está partindo?

Ter convicções sem querer impô-las aos outros. Querer que os outros compartilhem daquilo que nos faz bem, que nos ilumina, respeitando as demais opções e necessidades. Traçar caminhos. Construir processos educacionais pautados pela construção de arenas, espaços de aprendizagem, de diálogo, onde o que quero ensinar tenha como pré-requisito o desejo de aprender e o estímulo à capacidade de análise crítica do outro.

Ser assertivo e propositivo, ter iniciativas e ser criativo é fundamental, mas mais importante ainda é conseguir estimular e propiciar a assertividade, a iniciativa, a criticidade (como capacidade reflexiva, analítica e intuitiva) e a criatividade nos outros. A todas e a cada pessoa a vontade e a capacidade de imaginar e enunciar o

seu projeto de futuro e a disposição de dialogar sobre ele, aprimorá-lo e construí-lo individual e coletivamente.

Outra questão que se coloca é de caráter metodológico. Como formar lideranças? Protagonistas? No grupo, nos processos educacionais, a liderança e o protagonismo de uns estimula ou inibi a liderança e o protagonismo de outros?

Para estimular, é necessário, em primeiro lugar, que a questão se coloque individualmente e ao grupo.

Em seguida, é preciso exercitar-se cotidianamente a humildade, o despir-se da vaidade e da necessidade de ser líder, sem perder a vontade de fazer, de cooperar, de auxiliar, sem receio de em certos momentos protagonizar e liderar. No livro *O TAO da Liderança*, de Lao Tsé, encontramos importantes provocações neste sentido e em livros e textos de Boaventura de Souza Santos, Carlos Rodrigues Brandão, Rubem Alves, Eda Terezinha de Oliveira Tassara, Krisnamurti, Roberto Freire e outros bons escritores anarquistas depreendemos a compreensão de uma “vanguarda que se auto-anula”, de uma liderança que sai de cena para a emergência de novas lideranças e para o desenvolvimento de processos auto-gestionários.

Em terceiro lugar, deve-se realizar planejamentos estratégicos, participativos, incrementais e articulados, propiciando a

cada passo que o aprendizado obtido com ele seja socializado, interiorizado em cada um e no grupo e permita as redefinições na caminhada, re-direcionando as velas, o rumo, as estratégias e até mesmo os objetivos.

Dar o testemunho é fundamental! Testemunho de disposição ao diálogo. Ter tempo para o outro. Saber ouvi-lo e considerá-lo interlocutor para o seu pensamento e opiniões, incomodando-o, estimulando-o a pensar e a expressar-se, mas dando-lhe segurança de que, seja qual for a opção que ele fizer, continuará a tê-lo como interlocutor/educador (amigo ou amiga, pai, mãe, irmão ou irmã, filho ou filha, professor ou professora, pastor ou pastora, padre ou madre, psiquiatra ou psicólogo(a), estudante, servidor público ou atendente no comércio, entrevistador ou vendedora...).

Portanto, ser educador ou educadora ambiental popular, exige ter conteúdos e objetivos a perseguir, mas sejam quais forem eles, são apenas suporte para um objetivo maior de propiciar a todos e a qualquer um, o acesso ao diálogo empoderador. O diálogo crítico e acolhedor que permite a tomada de posições pautadas nas próprias convicções e na capacidade de revê-las e incrementá-las em direção à construção do seu projeto de futuro, dos seus sonhos e utopias. Diálogo que permita abrir-se ao próximo e planejar e avaliar juntos. Diálogo consigo mesmo,

com os ventos, com as árvores, com os animais, com outros seres e energias que povoam os nossos sentimentos, a nossa alma e enriquecem o nosso espírito. Diálogo com a sociedade, procurando entendê-la criticamente, historicamente, conjunturalmente, em toda a sua estrutura e contradições, de forma a sentir-se potente para transformá-la com os outros e para o bem de todos.

Diálogo voltado à superação das posturas e ações competitivas, intolerantes, homogeneizadoras, machistas, massificantes, imediatistas, predatórias e gananciosas, para o incremento dos conhecimentos e compromissos de toda a humanidade e de cada um com a VIDA, a democracia, a solidariedade, o repúdio a todo e qualquer tipo de totalitarismo, a diversidade, a paz, a justiça, o amor e a emancipação humana.

A Rede de Educação Popular e Ecologia (REPEC), vinculada ao Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), oportunizou a troca de experiências entre inúmeras atividades neste campo que ocorrem em praticamente todos os países da região. Há uma coletânea, coordenada por Joaquim ESTEVA, em 1994, que relata algumas dessas experiências. Nele pode-se encontrar uma definição para Educação Popular Ambiental: *“es um proceso formativo permanente, que desde una perspectiva política, proporciona elementos teóricos y prácticos com la finalidad de modificar actitudes, elevar la comprensión*

y enriquecer el comportamiento de los sectores populares en sus relaciones sócio-culturales y con el medio biofísico, em vías de la construcción de sociedades sustentables que, con equidad social, respondan a las particularidades culturales y ecológicas existentes”.

Pode-se ainda perguntar, mas qual é a razão para incluir-se o adjetivo popular na EA ou o ambiental na EP?

Uma possível resposta é apontar a perspectiva de romper com a idéia de profissão e de formação de especialistas trazendo a EA para o campo da práxis cidadã, a ser exercida por todas as pessoas cotidianamente. Outra, é argumentar a respeito do ideário ambientalista percolando a educação popular e vice-versa, debatendo-se os seus argumentos ideológicos relacionados a busca de uma outra forma de produção e consumo, de organização e relacionamento nas sociedades humanas, distinta da ordem capitalista hegemônica na modernidade.

O mais importante é que o educador e a educadora ambiental popular promovam o debate de tudo isto, propiciando a enunciação das utopias, o debate crítico voltado ao amadurecimento dos projetos individuais e coletivos e as ações coordenadas no sentido da construção dos mesmos.

A política de Educação Ambiental do Órgão Gestor da EA no Brasil

“Educação Ambiental para um Brasil de todos” é a frase estampada numa publicação do Governo Federal, de 2003. Pode-se dizer que ela sintetiza a incessante busca do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental no país nestes últimos quatro anos.

Como propiciar a 186 milhões de brasileiras e brasileiros o acesso permanente e continuado à educação ambiental de qualidade?

Como construir uma política estruturante de Educação Ambiental (EA) que propicie a todas e a cada pessoa tornarem-se educadoras ambientais de si próprias, atuando neste mesmo sentido junto aos outros, especialmente nas suas tribos de convivencialidade?

Como as políticas públicas governamentais de EA se tornam políticas de Estado e da Sociedade, dialogando com os sujeitos da sua realização cotidiana, sujeitos esses que há mais de 30 anos vêm construindo-a como uma referência internacional na área?

Como este diálogo permite ao Estado ouvir e atender aos reclamos e propostas da sociedade e tem nela a sua principal aliada para implantar as políticas públicas?

Como tais políticas de EA podem contribuir para o enfrentamento das grandes questões socioambientais da contemporaneidade e ao mesmo tempo cumprir os objetivos maiores da educação, relacionados à emancipação humana?

O que mobilizou e continua a mobilizar o Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é a construção de um Sistema Nacional de EA (SISNEA), articulado, integrado e integrador, capaz de atender à formação permanente e continuada de **educadores ambientais populares**, formadores e anima-dores de grupos locais de atuação e reflexão (aprendizagem) sobre e pelo meio ambiente e qualidade de vida.

Estes grupos locais recebem o nome de Com-Vida. Nas escolas – Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e nas comunidades – Comunidades de Aprendizagem sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida.

Para “alimentar” estes educadores ambientais populares em suas práxis junto às Com-Vidas, estimula-se a união das instituições de caráter educacional e ambientalista que atuam em cada base territorial deste imenso país.

O tamanho desta base territorial vai variar em função das condições de deslocamento, número de habitantes e condições de atuação das instituições que

se unem para criar o **Coletivo Educador** (CE) da região.

Portanto, **Educadores(as) Ambientais Populares, Com-VIDAs e Coletivos Educadores**, são a base do Sistema, para a qual devem convergir os esforços de todos os seus demais componentes.

Quais são os demais componentes e como podem contribuir para a existência de um Sistema que promova uma EA permanente, continuada, integrada e junto à totalidade dos habitantes de cada base territorial deste país?

No âmbito federal a instância coordenadora da Política Nacional de EA é o **Órgão Gestor** (OG) composto pelos titulares dos Ministérios do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC). Funciona assessorado por um Comitê Assessor (com treze

representantes dos mais diversos setores da sociedade brasileira).

O esquema abaixo procura representar os diversos componentes deste Sistema em construção (**Figura 2**):

(com quatro eixos transversais: Fundos Socioambientais; Encontros Presenciais; Sistema de Comunicação; Redes e outras modalidades de organização setorial; e cinco instâncias de coordenação junto a base territorial à qual se destina: Órgão Gestor e seu Comitê Assessor, para políticas públicas nacionais; CIEAs em cada Unidade Federativa; Coletivo Educador em cada território por eles definido; MES em cada município e conjunto de municípios; Com-Vida no âmbito local das tribos de convivencialidade).

Um Programa central na estruturação do SISNEA é o “Município Educador Sustentável”.

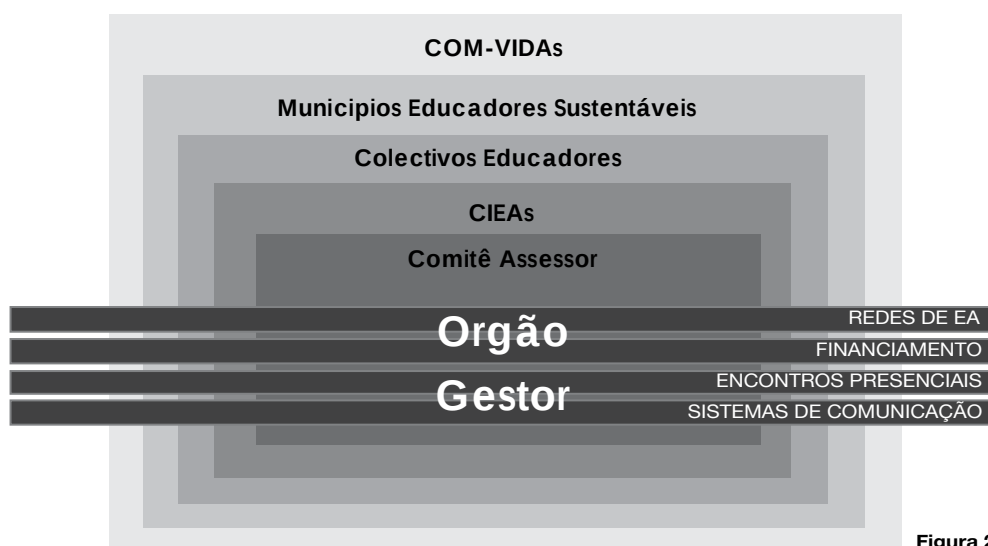


Figura 2

A sua implementação (ainda inicial) propiciará gradativamente a incorporação de uma instância de gestão/coordenação da EA na esfera mais capilar de governo, no estado brasileiro, que é o Município. Essas instâncias de gestão democrática e participativa da EA no município devem se tornar as principais responsáveis pelo apoio às Com-Vidas e seus educadores ambientais populares, articulando as relações e ações com os Coletivos Educadores regionais.

Como instâncias coordenadoras em cada uma das 27 Unidades Federativa, existem as Comissões Interinstitucionais de EA (**CIEAs**). O esforço da atual gestão do OG tem sido não só o de torná-las presentes em todas as UFs, mas de promover a sua efetiva democratização e reconhecimento por todos os atores do campo da EA, identificando nela a responsabilidade pela elaboração da Política e do Programa Estadual de EA

A **Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA)** e mais de 40 Redes regionais e setoriais, são efetivos mecanismos autônomos dos educadores e educadoras ambientais, de intercâmbio de informações, participação e controle social.

A Rede de **Fundos Socioambientais** (locais, regionais e nacionais) que começa a ser implantada, capitaneada pelo Fundo Nacional de Meio Ambiente, objetiva se constituir como um efetivo mecanismo de descentralização e democratização do acesso a recursos financeiros.

As Conferências Nacionais de Meio Ambiente (de adultos e infanto-juvenil) e os Fóruns Nacionais de EA (organizados pela REBEA), constituem-se em importantes momentos de **encontros presenciais**, onde trocam-se experiências, debatem-se diretrizes e prioridades para o Sistema Nacional de EA e suas interfaces e elaboram-se agendas de reivindicações e de luta para todos os atores deste campo.

Para aproximar e promover a sinergia entre as ações dos diversos atores sociais do campo da EA, necessita-se de **mecanismos de comunicação** democráticos e descentralizados que permitam o livre acesso a cada pessoa e instituição interessada em fazer EA e se comunicar. O SIBEA (Sistema Brasileiro de Informações em EA) e o EA.Net (o canal virtual da EA), aliados às inúmeras produções locais e regionais de programas radiofônicos e vídeos, jornais, boletins, portais e outros instrumentos de comunicação virtual e pautados pelo Programa Nacional de Educomunicação, vão delineando o formato de um sistema nacional de comunicação em educação ambiental.

Diversos **Programas e Projetos** promovidos pelo MMA e pelo MEC e por outras instâncias e instituições mencionadas acima são o insumo cotidiano para a estruturação e funcionamento de um Sistema Nacional de EA.

É importante ainda mencionar que o Conselho Nacional de Meio Ambiente e o Conselho Nacional de Recursos Hídricos com suas Câmaras Técnicas de EA são instâncias normatizadoras na área. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Educação é responsável por emitir resoluções que normatizam a EA no sistema formal de ensino. A relação entre o SISNEA e outros Sistemas e seus Conselhos e instâncias do poder executivo, legislativo e judiciário nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) é mais um ponto de debate na extensa agenda de prioridades para a consolidação da Política e do Programa Nacional de EA.

Hoje, o eixo do enraizamento da EA no país passa inicialmente pela meta de consolidar-se aproximadamente 300 Coletivos Educadores em todo país, como referência para as diversas políticas de formação, capacitação, educação, comunicação, mobilização do MMA e de outros Ministérios, das CIEAs e das Redes e outros atores do campo educacional, ambientalistas e da EA.

Mas é preciso visualizar-se e debater-se com profundidade os demais passos deste enraizamento, pois não podemos perder de foco o nosso grande objetivo e missão de termos 186 milhões de brasileiros e brasileiras (sem falar dos mais de seis bilhões de humanos) aproximadamente, atuando como educadoras e educadores ambientais populares, desenvolvendo-se

como seres humanos em busca de seus projetos de futuro e de felicidade.

Esses demais passos têm duas vertentes principais:

Um consistente e flexível desenho de capilaridade que permita ao Sistema funcionar como tal, alimentando e vitalizando todas as suas partes, mesmo quando há descontinuidade em algumas delas, funcionando como um ecossistema ou um organismo vivo que aciona suas defesas e mecanismos de compensação, quando enfrenta alguma dificuldade localizada.

Por exemplo, se o governo federal retrocede em um programa ou projeto, as CIEAs e outros atores o assumem. Se exorbitar em suas funções e procura impor alguma proposta, o Comitê Assessor, os Fóruns, as Conferências e as Redes dão o alerta e criam as condições de resistência desde a base. Se uma CIEA constitui-se apenas de atores governamentais (chapa branca) ou fica refém dos desígnios de uma ou poucas instituições, todo o Sistema contribui para que Coletivos Educadores, Redes, Com-Vidas, Salas Verdes e outros atores daquela unidade federativa, sejam alimentados independentemente do boicote ou ineficiência da CIEA. Se o Coletivo Educador de uma região não funciona, as Redes, as Salas Verdes e outros atores da EA na região apóiam as Com-Vidas e os educadores ambientais populares em suas ações.

Inúmeras tarefas estão em pauta: o fortalecimento da Rede de Coletivos Educadores; a formação continuada dos participantes iniciais desses Coletivos (os chamados PAP2 - sigla advinda das expressões “pessoas que aprendem participando” e grupos de “pesquisa-ação-participante”); a atribuição de certificados aos participantes dos PAPs2, 3 e 4 (para maiores informações sobre isto veja o site www.mma.gov.br e de certificação de qualidade dos Coletivos; a captação e destinação de recursos para o aprimoramento das ações do Coletivo e para os Fundos de financiamentos a pequenos projetos de EA; dentre outros temas estruturantes. É preciso também debater aprofundadamente os projetos políticos pedagógicos dos CEs e o aprimoramento das capacidades educacionais de seus participantes.

A segunda vertente é a da comunicação em larga escala. As campanhas nacionais, a produção e disseminação da produção já existente de materiais didáticos e de outros que possam cumprir papel educacional, a utilização da TV e Rádios comunitárias e escolares, ou da mídia de impacto nacional. Aqui praticamente está tudo por ser construído. Temos um Programa de Educomunicação Socioambiental, o SIBEA, o EA.Net, a campanha “EA. no Ar”, alguns projetos e atividades e outras iniciativas de referência na sociedade brasileira. É preciso avançar-se na comunicação mobilizadora da cidadania. Realizar

campanhas que entrem no cotidiano de cada pessoa, que as sensibilizem para atuarem nas causas socioambientais, a procurarem ou a formarem Com-Vidas, Coletivos educadores, Salas Verdes e outras estruturas educadoras próximas de suas casas e trabalhos.

Produzir processos de EA à distância através da Internet e de Kits educacionais a serem amplamente distribuídos aos Coletivos, Com-Vidas e outras estruturas educadoras.

Sincronizar as atividades dos Coletivos Educadores com estas atividades à distância e estimular/facilitar a criação/fortalecimento do Programa Nacional e dos Programas Estaduais/Regionais de EA, consorciando Universidades e outros atores institucionais.

Outros pontos importantes no debate do Sistema são: a existência de um Órgão gestor no âmbito do estado e do município; o papel da CGEAM IBAMA junto ao OG Nacional e dos NEAs/IBAMA em cada Unidade Federativa junto às CIEAs e o seu OG ; a necessidade de Conselhos e Fundos Municipais de Meio Ambiente ou de Consórcios de Municípios ou Comitês de Bacia Hidrográfica que criem e promovam tais Fundos de Meio Ambiente que financiem projetos de EA e que também promovam a elaboração de legislação municipal sobre MA e EA.

Nos últimos dias de agosto ocorreu um Encontro de Especialistas em Educação Ambiental voltado a criação do Centro de Saberes e Cuidados Socioambientais da Bacia do Prata, tendo por objetivo maior a promoção de diálogos e ações educacionais e ambientalistas, através de uma Rede de Atores Sociais capilarizada numa região que abrange cinco países (Paraguai, Brasil, Bolívia, Argentina e Uruguai) e aproximadamente 132 milhões de habitantes. A receptividade dos participantes a uma proposta voltada a aprofundar os diálogos sobre políticas públicas de formação de educadores ambientais através de coletivos institucionais territorializados, como pontos centrais de uma proposta de enraizamento e expansão da EA que vem sendo feita a inúmeras mãos, há décadas, em inúmeros locais de todo Planeta, renovam as expectativas e esperança sobre a possibilidade de avançar-se simultaneamente no global e no local.

Um fato a ser destacado neste Encontro foram as três apresentações de educadoras e educadores ambientais que estão sendo formados na região. Uma menina deficiente auditiva, uma catadora de papéis e um aposentado que foi fazer o curso por insistência do neto. Além das suas falas de agradecimento pela oportunidade de voltarem a estudar, afirmavam um compromisso de levarem os aprendizados e oportunidades para o aprendizado das pessoas que estavam em

suas relações cotidianas como catadores, deficientes auditivos e aposentados.

É preciso ampliar os mecanismos sociais para ouvi-los com frequência, sistematizar os seus depoimentos e possibilitar a todos se ouvirem e se expressarem. Apenas assim superaremos o habitual seqüestro de toda mobilização social para os campos de poder de uma antiga, arrogante e decrépita elite econômica e intelectual, que insiste em manter as bases da sociedade brasileira à margem das instâncias e processos de enunciação dos sonhos individuais e dos diversificados projetos coletivos de futuro, distanciando-as da oportunidade de se co-responsabilizarem pela construção de um Brasil e um Planeta de Todos e de Todas.

Considerações Finais

Qual é o nosso referencial teórico?

É a Bíblia e o Alcorão! É Budha e Lao Tsé!

É Marx e Thoreau, Gandhi e Malatesta, Trotsky e Mão Tsé Tung, Anthony Giddens e Boaventura de Souza Santos.

Paulo Freire e Carlos Brandão, Rubem Alves e Eda Tassara.

Rousseau e Comenius, Freinet e Ferraro, Tamaio e Silva.

Uns conhecidos, outros nem tanto. Uns anarquistas outros liberais.

Uns comunistas outros socialistas.

Certamente humanistas, românticos e radicais.

Ecologistas ou ambientalistas, educadores ambientais, populares ou impopulares.

Fermentam idéias e apaixonam corações. Desafiam intelectualmente a construirmos o caminho ao andar.

Há muitos referenciais e o principal deles é o do compromisso com a Vida. Compromisso com o “gente é pra brilhar”. Com a educação de dentro para fora e de fora para dentro. Com a emancipação humana nas relações sociais.

Três convicções:

Toda educação, ou é ambiental ou não é educação!

Toda ação ambientalista, ou é educadora ou não é ambientalista!

Toda educação ambiental, ou é popular ou não é transformadora!

Transformar o diversionismo cotidiano, que ilude os nossos sentidos mas não toca fundo os nossos corações (MARSHALL BERMAN, 1987), não potencializando as nossas ações para superar os problemas socioambientais locais e globais.

Construir políticas públicas nacionais e internacionais capazes de envolver a todos e a cada um dos humanos nesta missão pela VIDA.

Enraizar e expandir!

Enraizamento que procura estimular a todos e a cada um e a cada uma, a serem educadores e educadoras ambientais populares, trabalhando-se interiormente, promovendo círculos de aprendizagem sobre a questão ambiental e de qualidade de vida e atuando na construção local de uma cidadania planetária. Agregando forças, sinergizando com todos os atores sociais e sujeitos da base territorial onde atuam para se auto-alimentarem contínua e permanentemente no enfrentamento das forças da degradação e da morte.

Tal enraizamento passa pela consolidação dos Sistemas Nacionais, Regionais e Comunitários de EA, envolvendo as Redes de Cidadania e as Comissões Interinstitucionais de EA, em cada região geopolítica ou geofísica. Envolve um Órgão central e transversal, Gestor da Política Nacional de EA e uma instância colegiada associada a ele, de controle social do Estado e de promoção da participação dos distintos setores da sociedade.

Núcleos de EA dos órgãos federais, disseminados pelo país, e uma rede descentralizada de Fundos Socioambientais podem promover a democratização do acesso a recursos e programas dos governos centrais.

Outro elemento essencial no aprofundamento e radicalização da EA

realizada em cada país, é a criação e alimentação de um Sistema Nacional de Informações em EA que contemple a comunicação por meios digitais e em rede e a ampliação da interatividade entre receptor e emissor das mensagens nos meios de comunicação de massa, ampliando as possibilidades para todos comunicarem suas propostas e reflexões.

As Conferências e Fóruns de Meio Ambiente e de EA, em diálogo com as instâncias de coordenação das políticas públicas, programas e projetos nacionais, regionais e locais de EA., bem como uma rede capilarizada de coletivos de instituições educadoras para dar suporte permanente e continuado a tribos de convivencialidade dispostas a pensar e atuar em defesa do meio ambiente e da qualidade de vida, são outros ingredientes fundamentais para avançar-se na educação ambiental em cada país.

Para fortalecer a criação e o funcionamento desses Sistemas e Políticas Nacionais de EA é fundamental também o avanço do diálogo e a coordenação das ações entre os países. Só seremos capazes de enfrentar os grandes desafios socioambientais planetários se soubermos exercitar esta arte de agir sincronicamente para dentro, até as raízes de cada tecido social e para fora, até uma grande convenção planetária que estabeleça mais do que Convenções, verdadeiros Pactos de Responsabilidade escritos com o próprio suor, sangue e amor dos bilhões de humanos que ainda habitam o Planeta.

Começemos pelos países de língua portuguesa e galega. Convidemos os hispânicos e logo em seguida os demais de origem latina. Certamente as demais comunidades lingüísticas do Planeta se mobilizarão paralelamente e assim conseguiremos não apenas deter as piores conseqüências do aquecimento global, dentre elas as medidas autoritárias que já começam a se delinear, mas cultivaremos a solidariedade e a paz sincrônica e diacrônica com a nossa e com todas as demais espécies com as quais temos a oportunidade de compartilhar este Planeta.

Bibliografia de Referência

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem Gosta de Ensinar*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo/1, Cotez Editora e Autores Associados, 20edição, São Paulo, 1985 - 87 pág.
- BARBIER, René. *A Pesquisa – Ação*, Série Pesquisa em Educação/3. Brasília: Líber Livro Editora, 2004 - 159 pág.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 - 360 pág.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999 - 252 pág.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *Formando COM-VIDA*. Ministério da Educação/ Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2004.
- BOSQUET, Michel (André Gorz). *Ecologia e Liberdade*. Coleção O Direito à Diferença. Editorial Veja: Lisboa, Portugal, 1978 - 73 pág.
- BUNCH, Roland. *Duas Espigas de Milho – uma proposta de desenvolvimento agrícola participativo*. Rio de Janeiro: AS-PTA, 1994 - 221 pág.

- CARIDE, José Antonio e MEIRA, Pablo Angel. *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Coleção Horizontes Pedagógicos/107. Lisboa: Instituto Piaget, 2001 – 302 pág.
- CROALL, Stephen e RANKIN, William. *Ecologia*. São Paulo: Proposta Editorial, Coleção Conheça. 1edição inglesa, 1981 – 174 pág.
- DELORS, Jacques (coordenador). *Educação – um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 2edição, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO e MEC, 1999 – 288 pág.
- ESTEVA, Joaquin (coordenador). *Educación Popular Ambiental en América Latina*. Red de Educación Popular y Ecología/Consejo de Educación de Adultos de América Latina (REPEC/CEAAL), Pátzcuaro, Michoacán, México, 1994 – 148 pág.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42edição, Coleção Questões da Nossa Época/13, São Paulo, Cortez, 2001 – 87 pág.
- FREIRE, Roberto. *Pedagogia Libertária*. São Paulo: Sol&Chuva Editora Clacyko, Coleção Paidéia/1, 1996 – 63 pág.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. Editora Moraes, São Paulo, 1986 6edição revista Coleção Educação Universitária – 142 pág.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. *Novos Roteiros em Educação*. São Paulo: Editora Cultrix, 2edição revista e melhorada, 1980 – 131 pág.
- LAGO, A. & PADUA, J.A. *O que é Ecologia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – A pedagoga crítico-social dos conteúdos*. Coleção Educar/1. São Paulo: Edições Loyola, 1984 – 149 pág.
- LOBROT, Michel. *Animação não diretiva de grupos*. São Paulo: Moraes Editores, 1977 – 247 pág.
- LOUREIRO, Isabel Maria. *Rosa Luxemburgo: vida e obra*. 4edição, São Paulo: Expressão Popular, 2005 – 96 pág.
- LUTZENBERG, José. *Ecologia – do jardim ao poder*. Coleção Universidade Livre/17. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985 – 102 pág.
- McCORMICK, John. *Rumo ao Paraíso*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1992.
- MINC, Carlos, *Como Fazer Movimento Ecológico e Defender a Natureza e as Liberdades*. Coleção Fazer/11, Editora Vozes/Ibase: Petrópolis, 1985 – 100 pág.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- OSÓRIO, Jorge e WEISTEIN, Luis (editores), *El Corazon Del Arco Íris – Lecturas sobre Nuevos Paradigmas em Educación y Desarrollo*. Consejo de Educacion de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, Chile, 1993 – 298 pág.
- PIAGET, Jean, *Para onde vai a educação?* Tradução Ivette Braga, Livraria José Olympio Editora e Unesco, 3edição, Rio de Janeiro, 1975, 96 pág.
- QUINTAS, José Silva. *Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente*. Coleção Meio Ambiente Brasília: Edições IBAMA, 2000 – 161 pág.
- SANTOS, Boaventura de SOUSA, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna – Rio de Janeiro: Graal, 2000, 3edição, 176 pág.*
- SANTOS, Boaventura de SOUSA, *Um Discurso sobre as Ciências – Edições Afrontamento Porto, Portugal, 13 edição: abril de 2002, 59 pág.*
- SANTOS, Boaventura de SOUSA, *Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. 3edição – São Paulo: Cortez, 1997, 348 pág.
- SATO, Michele e CARVALHO, Isabel. *Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005 – 232 pág.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 26edição, Campinas: Editora Autores Associados, 1992 – 104 pág.
- SCHUMACHER, E. F. *O Negócio é Ser Pequeno (Small is Beautiful) – Um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977 – 261 pág.
- SORRENTINO, M. (Coord). *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.
- SORRENTINO, M. “De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil”. In: QUINTAS, J. S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, volume 3, 2000. (Coleção Meio Ambiente). Série Educação Ambiental.

A Educação Ambiental no contexto lusófono: o caso Cabo-Verdiano

Aidil Borges

Membro do Equipo Pedagógico Nacional do programa de Educação Ambiental na Rexión do Sahel (África Subsahariana). Ministerio de Medio Ambiente de Cabo Verde

A Educação Ambiental no espaço lusófono

O espaço lusófono caracteriza-se por uma grande variedade de contextos e de âmbitos geograficamente diversificados que em função do seu estágio de desenvolvimento determina a evolução da experiência de Educação Ambiental (EA) nesses países ou regiões onde se encontram perfilados. Logo, a evolução da EA apresenta-se bastante disforme dada a diversidade típica dos vários espaços que caracterizam o mundo lusófono apesar de serem pertença de um contexto comum do ponto de vista linguístico histórico e cultural.

Entenderia assim, a EA no espaço lusófono em três estádios distintos de evolução, conforme tentaremos caracterizar mais à frente.

No processo geral da evolução conceitual da EA existe um certo distanciamento na contextualização da questão ambiental no espaço lusófono se caracterizarmos a evolução da EA, desde há três últimas décadas onde os avanços verificados neste campo foram cruciais para a consolidação do conceito de EA dentro de uma perspectiva de Desenvolvimento Sustentável. Este é um elemento importante para as transformações que ocorreram na nossa sociedade, provocando mudanças estruturais profundas em termos de desenvolvimento, principalmente nos dois lados do Atlântico, que eu caracterizaria como o contexto europeu, com destaque para o caso português e o galego, e do outro lado, o contexto latino americano – o caso brasileiro. Pode-se, considerar que dentro destes parâmetros, os países lu-

sófonos africanos (PALOPs), encontram-se em estádios de desenvolvimento bastante incipiente, onde praticamente tudo está por se fazer neste campo.

Portanto, apesar desse novo experimento de aproximação das experiências de EA no espaço lusófono, convém sempre ter presente as diferenças que separam os contextos onde esses grupos de países e regiões lusófonos se encontram inseridos.

A EA na Europa conheceu o seu desenvolvimento mais importante na Conferencia de Tbilissi, onde os objectivos da mesma extravasaram o campo meramente físico e estenderam-se ao campo afectivo. O conceito de EA passou a ser assumida como conteúdo da prática de Educação virada para a prevenção e resolução de problemas concretos relacionados com o Meio Ambiente de forma interdisciplinar, participativa, activa, responsável individual e colectivamente.

Dez anos depois, aconteceu o Congresso de Moscovo com o intuito de revisar as políticas de EA e projectar um plano de acção para a década de noventa. A operacionalização dessas reflexões contribuiu para o desenvolvimento de planos estratégicos que concorreram para o fortalecimento de orientações viradas para o desenvolvimento da EA adaptados aos novos problemas.

Paralelamente, também a experiência brasileira, inserida no contexto latino-americano tem conhecido evolução desde a Conferencia de Tbilissi que proporcionou o aparecimento de uma identidade própria da concepção ambiental na América Latina e no Caribe. Este conceito foi sedimentado durante a década de 80 após a Conferencia de Moscovo com o aparecimento da Rede de Formação Ambiental para a Região, sob o patrocínio do PNUMA e UNESCO que veio a culminar com vários encontros internacionais, donde saíram documentos importantes como *“As dez Teses sobre o Meio Ambiente”* na América Latina e a carta de Bogotá que clamava para uma redefinição do papel da universidade como parceira na implementação dos pressupostos ambientais nos programas e pesquisas.

No espaço lusófono africano existem várias tendências e contextos diferenciados que marcam cada uma das realidades em função das suas zonas geográficas de influência nomeadamente o espaço saheliano para os países localizados no oeste africano de influencia árabe – francófona, o espaço centro – africano e o espaço sul – oriental – africano, maioritariamente de influencia anglófona.

Contudo, é importante assinalar que a nível do continente não existe um marco referencial que norteasse a política ambiental de forma assumida pelos estados membros de molde universalista com um

posicionamento próprio como acontece na América latina, preocupada em fazer uma profunda reflexão sobre as grandes questões que mexem com a vida das populações e impeçam o desenvolvimento harmonioso dos estados africanos, apesar de a EA passar a ser assumida como conteúdo da prática de Educação após a década de noventa. No entanto, as questões ambientais abordadas são feitas de forma marginal sem contudo ter a preocupação de chegar à origem dos problemas.

Até o momento actual ainda não existem condições favoráveis para o desenvolvimento de um pensamento ambiental próprio no continente africano que proporcionasse o aparecimento de uma rede de contactos e de formação Ambiental para as diferentes regiões e susceptíveis de proporcionar encontros intra – continental e internacional, partilhar experiências e produção de documentos, parcerias e redefinição do papel da EA no desenvolvimento sustentável das sociedades africanas. O caso cabo-verdiano insere-se no espaço saheliano, efeito da sua localização na africa ocidental junto ao deserto do Sahara.

A Experiência da EA em Cabo Verde

A evolução da questão ambiental em Cabo Verde passou por três grandes fases sempre de forma integrada no contexto da região saheliana.

Primeira fase – anos setenta (APRENDER A LIDAR COM O PROBLEMA)

Caracterizamos esta fase como uma fase de aprendizagem frente a um grave problema ambiental agravada com a crise dos anos setenta. Corresponde a uma década assinalada pela incessante luta contra a seca e a desertificação nessa região assolada por uma estiagem persistente e secas cíclicas de vários anos que dizimou culturas, muitas vidas humanas e dos animais dessa região, transformando toda a terra em pó com graves consequências para impactos ambientais negativos, contrastados com grandes problemas demográficos, a miséria humana de grande parte da população e uma gritante degradação económica e social. Se bem que este cenário tem sido o retrato fiel dos últimos trinta anos nesta região do continente.

A protecção do ambiente refugiava-se nos moldes tradicionais ou mesmo rudimentares como forma que os sahelianos encontraram para debelarem do flagelo da seca e da desertificação, alternando a prática

agrícola com a pastorícia no entorno de um ecossistema muito frágil.

Segunda fase – anos noventa (ALCANÇAR A MUDANÇA COMPORTAMENTAL)

É o momento do surgimento da EA na região da África Saheliana. Esta fase marca uma nova era para esta região e ao mesmo tempo uma era de aprendizagem e de experimentação na forma de se relacionar com o ambiente e as questões ambientais. A introdução de EA no sistema educativo de forma quase que institucionalizada, marca portanto, uma viragem na estratégia de lidar contra as contrariedades ambientais típicas dessa região, passando para o campo pedagógico com vista a alcançar uma mudança comportamental.

O programa de EA, implementado durante a década de noventa, tinha carácter regional e se enformava para uma mudança de comportamento apostada na ruptura com o passado e nos procedimentos tradicionais e propunha como princípio, a alteração dos comportamentos, valores e atitudes, com base no conhecimento e na sensibilização através dos sistemas educativos nacionais, transformando os alunos num veículo de opinião e no reforçar as capacidades de gestão dos recursos naturais no Sahel.

O princípio básico deste programa era a introdução e inclusão da EA nos planos de estudos em níveis de ensino básico, valorizando a qualificação de pessoal adequado a esse ensino e a elaboração de material didáctico. Preconizava ainda o envolvimento de meios de comunicação de massas nessa tarefa. Propôs-se um conjunto de objectivos que acabaram por eclodir na definição de um marco referencial de estratégias para o desenvolvimento de EA estandardizado de forma a ser adoptado facilmente por qualquer país ou estado dessa região.

Terceira fase – a partir da década de 2000 (A PROCURA DA SUSTENTABILIDADE)

Esta fase marca o período de consolidação do conceito de EA dentro de uma perspectiva de Desenvolvimento Sustentável. Neste contexto, a EA passa a ser assumida como um projecto educativo, portanto, o momento a partir do qual começa-se a pensar numa educação “para” o ambiente e não só “a partir” do ambiente. É a fase pós do programa regional ambiental saheliano o PFIE (programme de Formation et d’Information pour l’Environnement),

É importante precisar que no início da década de 2000 até 2004, momento da preparação do Plano Ambiental Intersectorial (PAIS) – educação, no âmbito do Segundo Plano de Acção Nacional para o Ambiente

PANA II, que cobre o horizonte de 2004-2014, não houve um vazio porque o término do programa regional saheliano coincidiu com a institucionalização da EA no sistema educativo nacional, infelizmente só no Ensino de Base, deixando os restantes níveis de ensino a descoberto no que toca às questões ambientais.

Os Planos Intersectoriais passaram a ser elaborados numa visão do Desenvolvimento Sustentável de Cabo Verde, de forma integrada, evitando a sobreposição de actividades e a dispersão na utilização dos recursos financeiros e humanos na implementação das mesmas acções. Há ganhos inegáveis obtidos nesta fase em relação à anterior se atentamente observarmos o actual plano, que mais do que sensibilização e informação às pessoas, os actuais planos, são abrangentes a todos os níveis de formação e da sociedade civil, passando a reflectir na sua essência, as grandes preocupações da população, a busca de soluções para os problemas ambientais existentes, atendendo às necessidades humanas procurando o bem-estar social de todos sempre numa perspectiva de sustentabilidade dos recursos naturais e do equilíbrio ecológico. Contudo, as metas a alcançar na sua implementação é um dos maiores desafios que temos pela frente.

Bibliografia

- BORGES, Aidil (2000) *Education Environnementale au Sahel : le cas spécifique du Cap Vert*, PFIE, Praia
- BORGES, Aidil (2006) *A Experiência Cabo-verdiana em EA*, Joinville, Brasil.
- MAAP – (2004): *Plano Ambiental Intersectorial (PAIS – Educação)*, Praia – Cabo Verde 75 p.
- MAAP – (2003) *Plano Nacional para o Ambiente*, Praia – Cabo Verde
- PFIE, *Relatórios e documentos do projecto*, Praia – Cabo Verde



Ponta do Sol
Ilha de Sato Antão-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos

Joaquim Ramos Pinto

Membro da Direcção da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (1998-2006). Presidente de NEREA-Investiga. Membro da Comissão de Educação e Comunicação da UICN (Portugal)

RESUMO

Em Portugal, a Educação Ambiental (EA) começou a ter visibilidade institucional nos anos setenta através dos esforços desenvolvidos pela Comissão Nacional do Ambiente, não lhe sendo alheio o contexto internacional, mas desenvolve-se particularmente durante os anos noventa onde são visíveis um conjunto de actividades cívicas e educativas, assim como determinações políticas a elas associadas. Nos anos oitenta podemos considerar que existe um vazio ao nível das políticas de ambiente e, conseqüentemente, no âmbito das acções de Educação Ambiental ressaltando como resultado relevante a entrada de Portugal na União Europeia que viria a impulsionar o surgimento de dois diplomas fundamentais em 1987: a Lei de Bases do Ambiente e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente.

Em 2001 dá-se uma reestruturação da Lei Orgânica no Ministério do Ambiente que faz a fusão do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB) com a Direcção-Geral do Ambiente, dando origem ao Instituto do Ambiente (IA), que agrega os serviços desses dois organismos tendo provocado um movimento de instabilidade e contestação por parte das associações de defesa do ambiente e de coordenadores de projectos de Educação Ambiental nas escolas que se vêm confrontados com a extinção das linhas de financiamento existentes.

No Ministério da Educação têm vindo a ser introduzidas, gradualmente, algumas referências à educação cívica e educação para a cidadania com carácter transversal, o que tem contribuído para a implementação de projectos de Educação Ambiental a nível do Sistema Educativo. Alguns destes projectos foram apoiados pelo Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), que passou do (ex) Instituto de Inovação Educacional (IIE) para o Departamento de Educação Básica, nos termos do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro.

Na sequência do desaparecimento dos dois principais organismos públicos que apoiavam projectos de Educação Ambiental (IPAMB e IIE) encontramos-nos nos meados da primeira década do novo milénio na expectativa de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental que teima em não sair apesar de já ter sido anunciada publicamente e fazer parte de documentos oficiais, tais como a Lei Orgânica do Instituto do Ambiente e da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (primeira versão pública).

Evolução da política de Ambiente e de Educação Ambiental em Portugal

No âmbito da política de ambiente e educação em Portugal, e para entendermos

a concepção dominante da Educação Ambiental em Portugal será pertinente focar alguns aspectos da sua evolução e as acções mais relevantes realizadas por instituições públicas e privadas, numa perspectiva histórica recente, devendo atender ao contexto político antes e pós 25 de Abril de 1974.

Antes do 25 de Abril de 1974, apesar de alguns esforços por parte da administração na articulação e concertação de medidas e políticas, não podemos considerar que existisse uma “política pública de ambiente”, uma vez que para tal, e segundo SOROMENHO-MARQUES (1998), seriam necessários indicadores fundamentais tais como:

“A consagração na Constituição da República; a existência de um Ministério; interface com a sociedade civil; a publicação regular de relatórios e uma lei fundamental (Lei de Bases)”.

No nosso país, as primeiras referências explícitas e coerentes, por parte da administração, a questões ambientais, em linguagem contemporânea, encontram-se no III Plano de Fomento de 1968, elaborado e aprovado pelo governo de Marcelo Caetano, ganhando expressão e importância após o 25 de Abril de 1974. Até aí, as preocupações da administração e da sociedade com as questões ambientais eram assumidas no âmbito da lógica e prática conservacionistas, optando-se por uma política de conservação da natureza,

tendo, assim, surgido como primeiro movimento social neste âmbito, a Liga para a Protecção da Natureza (LPN), em 1948, por influência de C. M. Baeta Neves que publica em 1956 “*A Protecção da Natureza*”.

Embora algum caminho tenha sido percorrido no domínio do ambiente, é em Março de 1969, na Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), que se dão os primeiros passos para que a administração portuguesa abordasse as questões ambientais de forma mais coordenada e centralizada (SOROMENHO-MARQUES, 2004). Até aqui, estas questões eram entendidas como competências coordenadas sectorial e parcelarmente. Nessa altura, delineou-se, embora de forma difusa, um modelo de funcionamento e organização, que pode ser considerado como precursor de uma comissão permanente de estudos sobre ambiente denominada por Comissão Nacional do Ambiente (CNA) que vem a surgir em 1971.

Como resposta à solicitação da ONU é elaborado um documento por um grupo “*ad-hoc*” que resulta da preparação para a participação portuguesa na Conferência de Estocolmo em 1972 – Conferência Internacional sobre Ambiente Humano. Esse trabalho surge a partir de uma reunião na Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), em 19 de Março de 1969. Surgiu, então,

o documento para ser submetido à Conferência sobre Problemas relativos ao Ambiente promovida pela Comissão Económica para a Europa em Maio de 1971 e que viria a desempenhar um papel significativo na história do Ambiente em Portugal – a Monografia Nacional sobre problemas relativos ao Ambiente. Este é o primeiro documento oficial que sistematiza os problemas ambientais que afecta o país, tendo sido identificados, por este, outros documentos sectoriais de estudos e de sondagens, reportando-se o mais antigo a 1943: “*O problema das águas interiores, por Joaquim A. S. Soeiro*”. A secção II, alínea “C” da referida Monografia reflecte a necessidade de diversos tipos de medidas e acções relativos ao ambiente, nomeadamente a “investigação do ambiente, difusão dos conhecimentos: formação nas disciplinas que se relacionam com o ambiente: educação, informação e participação do público.

No âmbito do “*Ano da Conservação da Natureza*”, em 1970, organizado pelo Conselho da Europa, foi promulgada a Lei Básica para a criação de Parques Nacionais e outro tipo de Reservas (Lei nº 9/70) e, consequentemente, foi criada em Outubro de 1970, a primeira área protegida – Parque Nacional da Penêda-Gerês, constituído por 60.000 hectares de reservas naturais e integrais e zona de pré-parque (JNICT, 1971).

A criação da Comissão Nacional do Ambiente (CNA), em 1971, com funções e actividades no domínio da informação e sensibilização ambiental, é um dos efeitos institucionais mais visíveis resultantes da preparação para a participação de Portugal na Conferência de Estocolmo. Esta Comissão foi constituída por representantes de entidades oficiais, privadas e também por individualidades envolvidas nos assuntos do ambiente e da conservação da natureza com o objectivo de “estimular e coordenar as actividades do país relacionadas com a preservação e melhoria do meio natural, a conservação da natureza e a protecção e a valorização dos recursos naturais (...)”. Entre as suas atribuições em matéria de educação ambiental competia à Comissão incentivar a participação dos diferentes actores sociais na valorização do ambiente, realizar campanhas de informação e incentivar a constituição de associações (CUNHA, 1999).

A CNA investe, de forma qualitativa, no seu trabalho e promove a primeira comemoração do Dia Mundial do Ambiente, em 5 de Junho de 1973, com um programa diversificado, realçando-se as seguintes iniciativas: sessão solene na Gulbenkian, sessões de sensibilização em algumas escolas do país, edição da publicação “*O Mundo é a Nossa Casa*”, montagem de exposições e encerramento simbólico ao trânsito de uma parte da Baixa Pombalina (EVANGELISTA, 1992).

Em 1975 é criada a Secretaria de Estado do Ambiente (Decreto-lei 550/75 de 30 de Setembro) integrada na estrutura do Ministério do Equipamento Social e Ambiente. No mesmo diploma legislativo é reestruturada a CNA, continuando a exercer a sua função no âmbito da informação e sensibilização ambiental, com destaque para a sua nova orgânica com a criação do Serviço Nacional de Participação das Populações, liderado por João Evangelista que viria a ser o grande impulsionador das propostas educativas em matéria de ambiente. A este Serviço competia fomentar a realização de campanhas de divulgação, participação e formação da população em geral e da juventude em particular, com vista à conservação da natureza e promover a concretização de uma política regional e local de ambiente.

No âmbito das diferentes sessões que o Serviço Nacional de Participação das Populações promovia, nomeadamente palestras e formação, foi criado o programa “*O Homem e o Ambiente*” para professores que integrava, de forma articulada, as vertentes ecológica, social e histórico-cultural pretendendo uma educação ambiental com uma visão integrada e interdisciplinar.

É neste contexto, e na sequência da Reforma do Sistema Educativo, que se dão alterações dos programas escolares e se incluem diversas matérias ou temas ambientais em várias disciplinas

e áreas disciplinares, apesar de não se poder, ainda, considerar formalmente a Educação Ambiental (EA), uma vez que os objectivos, finalidades e princípios não estavam completamente estabelecidos e aceites internacionalmente, vindo-se a definir e concretizar na Conferência de Belgrado que decorreu de 13 a 22 de Outubro de 1975, e na qual participa uma representação portuguesa.

A Constituição da República Portuguesa de 1976, na sua primeira versão, estabelece no seu artigo 66º, os “direitos do ambiente”, sendo dados a conhecer, juntamente com muita informação disponível sobre temáticas ambientais, em inúmeros estabelecimentos de ensino, por grupos de professores em regime voluntário.

Com a realização da Conferência de Tbilisi, em 1977, onde são reiterados os conceitos e princípios da EA, resulta uma participação activa por parte de Portugal. Em consequência do trabalho desenvolvido, José ALMEIDA FERNANDES preside a um dos comités constituídos no âmbito do Conselho da Europa para as questões de educação em matéria de conservação da natureza, tendo vindo a ser realizado em Portugal, em Outubro de 1978, um seminário promovido pelo Conselho da Europa subordinado ao tema “Educação em Matéria de Ambiente na Região da Europa Meridional”.

A Comissão Nacional do Ambiente que desenvolveu um trabalho pioneiro de EA estendeu a sua acção até 1983, ano em que foi extinta pela reestruturação do então Ministério da Qualidade de Vida. Surge posteriormente o Serviço Nacional de Parques, Reservas e Conservação da Natureza (SNPRCN), onde se mantém em idênticas funções até 1987. A abordagem da Educação Ambiental era feita numa vertente mais conservacionista tendo em conta as linhas estratégias do organismo de tutela. Já nos finais deste serviço, em 1986, é criada, no mesmo, a Direcção de Interpretação, Informação e Educação Ambiental, tendo como objectivo “desenvolver formas de informação, interpretação e educação ambientais bem como conceber e utilizar os meios auxiliares adequados a uma progressiva tomada de consciência individual e colectiva dos problemas da conservação da natureza e do ambiente em geral”.

Em 8 de Abril de 1986 a expressão «Educação Ambiental» é pronunciada pela primeira vez num Debate Parlamentar da Assembleia da República Portuguesa inserido na reunião plenária da primeira sessão da IV legislatura (1985-1986). Essa referência é pronunciada pontualmente numa expressão do Deputado António Capucho do Partido Social-Democrata no âmbito de um debate travado com a Deputada Independente Maria Santos eleita pelo Partido “Os Verdes” no seguimento da apreciação conjunta dos diplomas: projecto de lei n.º 12/IV, do PSD

- Lei de bases do ambiente e qualidade de vida e do projecto de lei n.º 51/IV, da Sr.ª Deputada Independente Maria Santos - Criação do cargo de promotor ecológico com vista à defesa da vida e do meio ambiente. Questionava, então, o Deputado: “*não considera V. Ex.ª, que seria muito mais útil, muito mais válido e pertinente para os fins que são visados por este projecto, por exemplo, criar condições para que, de facto, as associações de defesa do ambiente sejam valorizadas,*

potenciadas e para que lhes sejam dadas condições para actuar? E ao mesmo tempo - mas resolvendo o problema por outro caminho não seria muito mais útil que a criação do promotor ecológico a criação de uma forma continuada - como, aliás, a Secretaria de Estado do Ambiente, quer deste Governo, quer do antecedente, tem vindo a fazer e mais alargada de programas válidos de formação e educação ambiental nas escolas, nas fábricas, enfim por todo o lado?”

Quadro Legislativo – Parlamentar com referências à Educação Ambiental ou Estratégia Nacional de Educação Ambiental

Ano	Governo	Partido Político	Legislatura	Sessão Legislativa	Plenária		Comissões	
					Nº Diários	Nº Páginas	Nº Diários	Nº Páginas
1985 – 1987	[X]	PSD	IV Legislatura (eleição em 6 de Outubro de 1985)	1ª- 2ª-	1 0	1 0	- -	- -
1987 – 1991	[XI]	PSD	V Legislatura (eleição em 19 de Julho de 1987)	1ª- 2ª 3ª 4ª	1 0 5 8	1 0 9 12	- . - -	- . - -
1991 – 1995	[XII]	PSD	VI Legislatura (eleição em 6 de Outubro de 1991)	1ª- 2ª 3ª 4ª	7 11 7 7	17 30 13 14	- - - -	- - - -
1995 – 1999	[XIII]	PS	VII Legislatura (eleição em 1 de Outubro de 1995)	1ª- 2ª 3ª 4ª	3 9 6 5	3 14 9 10	4 4 2 1	4 8 2 1
1999 – 2002	[XIV]	PS	VIII Legislatura (eleição em 10 de Outubro de 1999)	1ª- 2ª 3ª	3 6 0	3 9 0	6 3 5	11 3 5
2002 – 2004	[XV]	PSD-PP	IX Legislatura (eleição em 17 de Março de 2002)	1ª- 2ª- 3ª	9 5 0	12 7 7	9 13 12	12 19 12
2004 - 2005	[XVI]	PSD-PP		(**)				
2005 - 2009	[XVII]	PS	X Legislatura (eleição em Fevereiro de 2005)	1ª- 2ª-	2 1	2 1	13 0	18 0
Totais					96	167	67	95

(*) 4ª Revisão da Constituição da República Portuguesa que introduz uma alínea com referência à Educação Ambiental.

(**) Discussão e aprovação das Grandes Opções do Plano do Governo para 2004 em que faz a referência à Estratégia Nacional de Educação Ambiental e aposta na formação no âmbito da Educação Ambiental no Sector da Educação.

Depois da primeira referência à educação ambiental num debate parlamentar da Assembleia da República outras se seguiram, sejam em plenário ou em comissões. Poderemos encontrar com grande expressividade a referência à «Educação Ambiental» ao nível dos debates em plenário no período de 1991 a 1995, tendo a mesma começado a fazer parte dos debates em sede de comissões parlamentares a partir de 1995 (ver Quadro Legislativo – Parlamentar).

Ainda no ano de 1986 aprova-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que nos seus princípios organizativos e nos objectivos da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, dá oportunidade a que a Educação Ambiental se integre nos processos de formação dos alunos, através das áreas transversais, apesar de não ser de uma forma clara e objectiva. Mais concretamente podemos referir dois diplomas legais que foram regulamentados para aplicação da Lei, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto e o Despacho 142/ME/90.

No primeiro caso institucionaliza a Área-Escola como uma «área curricular não disciplinar», tendo por finalidades fundamentais a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

No segundo caso aprova o plano de concretização da Área-Escola e respectivo modelo organizativo. Refere este Despacho que a “concretização da interdisciplinaridade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objectivos comuns às diversas áreas disciplinares ou disciplinas, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos.

Neste contexto, o desenvolvimento da Área-Escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo projecto, como, também, outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local”. Apesar dos bons resultados que se conseguiram, nomeadamente, na implementação de projectos de Educação Ambiental, a Área-Escola é extinta, como consequência de mudanças de políticas ao nível governamental.

A entrada de Portugal na União Europeia (Janeiro de 1986), constituiu um marco decisivo para uma nova política de ambiente e educação ambiental no nosso país.

Através da combinação de mecanismos e instrumentos político-jurídicos com linhas de financiamento comunitário, conduziu-se à publicação, em 1987, de dois diplomas legais fundamentais: a Lei de Bases do Ambiente (Lei 11/87 de 7 de Abril) e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87 de 4 de Abril) e ao início do processo de transição e integração de directivas comunitárias nas mais diversas áreas. A Lei de Bases do Ambiente compromete-se no seu artigo 4º «objectivos e medidas» na adopção de medidas que visem designadamente: *“a inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional, bem assim como os incentivos à sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didácticos de apoio aos docentes (livros, brochuras, etc.)”*.

A criação do Instituto Nacional do Ambiente (INAmb), em 1987, no quadro da Lei de Bases do Ambiente (artigo 39º) tem como atribuição, entre outras, *“estudar e promover projectos especiais, de educação ambiental, de defesa do ambiente e do património natural e construído, em colaboração com as autarquias, serviços da Administração Pública, instituições públicas, privadas e cooperativas, escolas e universidades, incluindo acções de formação e informação”*. Neste enquadramento vêm-se incrementadas, de modo significativo, as práticas de Educação Ambiental no nosso país. Estas

resultam do apoio e promoção de projectos de educação ambiental e de projectos ligados à defesa do património natural e construído, para além do apoio às associações de defesa do ambiente, que passam a desenvolver acções de sensibilização e formação essencialmente com as escolas em colaboração com a administração do poder local.

Entre as diversas acções do INAmb destacam-se, a nível da EA, algumas que ainda hoje se mantêm: campanha “Bandeira Azul da Europa para as Praias” e os Encontros Nacionais de Educação Ambiental co-organizados anualmente desde 1990, pelo INAmb (posteriormente IPAmb e IA) e o Parque Biológico de Gaia .

Com a realização do Ano Europeu do Ambiente, em 1987, verificou-se um aumento do interesse por parte da sociedade civil em geral e da comunidade educativa em especial, em relação às questões ambientais, tendo havido, igualmente, uma maior intervenção por parte do INAmb no apoio a projectos e em publicações.

Em 1990 é criado o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais, reflexo da importância que o ambiente passa a ter a nível político-governamental. Neste mesmo ano surge a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA) tendo realizado em 1995 as I e II Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental,

de âmbito nacional, que passaram a ter regularidade anual, chegando à sua 13ª edição em Janeiro de 2006. A ASPEA tem como principal objectivo participar no desenvolvimento da educação ambiental, nos sistemas de educação formal e não formal. Com vista à prossecução dos objectivos pretende esta associação contribuir para a produção e divulgação de conhecimento no domínio da educação ambiental; fomentar a investigação e a troca constante de ideias, experiências e projectos nesta área.

Com a realização da “Conferência do Rio”, em 1992, e após terem passado já 20 anos desde a Conferência de Estocolmo, esperava-se em Portugal um impulso nas políticas de ambiente e de Educação Ambiental. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação coordena a organização da VI Conferência Internacional sobre EA, contando, para o efeito, com a colaboração do Ministério do Ambiente.

Em 1993, com mudanças na Lei Orgânica do Ministério do Ambiente e Recursos Naturais dá-se a reestruturação do INAmb que é substituído pelo Instituto de Promoção Ambiental (IPAmb). Este prossegue com os direitos e obrigações do INAmb, cabendo-lhe a responsabilidade de *“promover acções no domínio da formação e informação dos cidadãos e apoio às associações de defesa do ambiente”*. Através dos fundos comunitários criam-se linhas de

financiamento a projectos de Educação Ambiental promovidos por escolas e associações de defesa do ambiente, para além do reforço das actividades que já vinham sendo desenvolvidas.

No âmbito das principais actividades de informação do IPAmb, contam-se as publicações periódicas que são um recurso bibliográfico para quem pretenda actualizar ou aprofundar conhecimentos em matérias específicas do ambiente e educação ambiental. Três foram as publicações periódicas editadas que constituem, hoje, um património sobre um percurso das políticas de ambiente e da educação ambiental em Portugal: «Informar Ambiente» onde são divulgadas actividades no âmbito da sensibilização e formação em ambiente, promovidas pelo IPAmb e por outras entidades; «Revista do Ambiente» que apresenta a intervenção institucional, maioritariamente constituída por artigos que dão a conhecer o trabalho desenvolvido pelo próprio ministério do ambiente; «Cadernos de Educação Ambiental» onde se divulgam projectos e experiências de educação ambiental, investigações científicas, recursos em EA. Esta publicação era integrada, como separata, na revista Fórum Ambiente.

Destaca-se, em 1993, o colóquio sobre Educação Ambiental promovido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e IPAmb que teve como objectivo, como referiu Marçal Grilo -presidente do CNE-

no seu discurso oficial de abertura: “estudar e debater alguns temas que, não sendo propriamente problemas endógenos aos Sistema Educativo, constituem áreas educativas que devem ser abordadas e discutidas no âmbito do Conselho, de forma a que este pudesse contribuir para o aumento da sua importância no contexto do processo educativo” (CNE, 1993).

O primeiro Plano Nacional de Política de Ambiente (PNPA) é publicado em 1995, após ter estado sujeito a um processo de discussão pública que decorreu de forma intensamente participada de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/95. O PNPA foi debatido também pela Associação Nacional dos Municípios Portugueses e obtiveram-se pareceres do conselho directivo do Instituto de Promoção Ambiental, das Confederações da Indústria e da Agricultura, bem como de numerosas associações profissionais e de defesa do ambiente, e ainda o parecer do Conselho Económico e Social. Tratou-se, assim, do mais vasto debate jamais realizado em Portugal em torno de um documento de iniciativa governamental na área do ambiente.

Neste Plano a Educação Ambiental aparece com um capítulo específico, prevendo-se uma articulação entre as políticas sectoriais de educação, ambiente e formação, numa perspectiva de finalidades comuns e responsabilidades partilhadas. No entanto, enquanto princípios bem

concebidos não resulta numa política eficaz para a implementação efectiva de Educação Ambiental em Portugal.

O PNPA apresenta a preocupação de atribuir grande importância aos múltiplos aspectos da interacção entre ambiente e sociedade, pelo que foi determinado que se tivesse iniciado e concluído com as linhas de orientação estratégica relativas à educação ambiental e à participação da sociedade civil, respectivamente linhas de orientação 1 e 10. A linha de orientação 1 que determina a Educação Ambiental como Tarefa Primordial refere que jamais será possível justificar as políticas ambientais numa perspectiva puramente economicista ou de curto prazo. Assim, a educação ambiental é considerada uma prioridade da política de ambiente (CORREIA, 1995).

Refere, ainda, o PNPA que *“deve ser tornado claro que a educação ambiental não é aqui assumida como uma tarefa paternalista para fazer ver aos portugueses uma qualquer verdade de que andem arredados. A educação ambiental, tal como é assumida no quadro deste Plano, tem por objectivo suscitar uma reflexão sobre um património comum e sobre valores que a todos são caros e que ninguém tem o direito de delapidar por razões imediatistas ou mesquinhas, na linha do que é preconizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza e na Carta de Belgrado: A Educação Ambiental*

constitui um processo de reconhecimento de valores e de clarificação de conceitos, graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e as competências que lhe permitem abarcar e apreciar as relações de inter-dependência entre o Homem, a sua cultura e o seu meio bio-físico”.

Para finalizar a linha de orientação “1” reforça que a importância atribuída pela política de ambiente às questões da educação ambiental e à participação da sociedade civil nos processos de formulação das decisões, é suficientemente grande para que o tema seja abordado, de forma recorrente, em mais do que um capítulo deste Plano, embora sob formas e em contextos distintos. O reforço do papel dos principais actores e do princípio da responsabilidade partilhada, e o reforço dos mecanismos de participação da sociedade civil, são linhas de orientação estratégica, também prioritárias, que reforçam e complementam as preocupações relativas à educação ambiental.

Na confluência das sinergias originadas no quadro das políticas da Educação e do Ambiente, definidas no Programa do XVIII Governo e no âmbito das prioridades estabelecidas pelo II Quadro Comunitário de Apoio, foi assinado em 9 de Julho de 1996 um Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o então Ministério do Ambiente. Este protocolo, de carácter inovador, pretendia enquadrar acções comuns a nível dos projectos

escolares, da introdução da Educação Ambiental nas orientações curriculares e da formação de professores. Pretendia-se, desta forma, lançar as bases para uma colaboração a nível técnico, pedagógico e logístico, no sentido de viabilizar uma estratégia para a introdução das bases científicas da temática educativo-ambiental nos currículos dos ensinos básico e secundário, numa óptica integradora da Educação Ambiental. A implementação deste protocolo gerou, ainda, uma linha de financiamento de Apoio a Projectos de Educação Ambiental em Jardins-de-infância e Escolas dos Ensinos Básico e Secundário.

O Ministério da Educação tem participado, desde a celebração do referido protocolo, com uma quota de professores destacados/requisitados em regime especial, seleccionados através de candidaturas propostas pelas Organizações Não Governamentais de Ambiente (ONGA), os quais, ao nível local, prestam apoio técnico e pedagógico à comunidade educativa, desenvolvem projectos articulados com autarquias e fomentam o envolvimento dos diferentes actores sociais contribuindo para as políticas de sustentabilidade local.

No entanto, apesar deste protocolo ter gerado, ao longo dos anos, dinâmicas de parcerias e acções de grande relevo no panorama nacional em matéria de educação ambiental, carece de uma

estratégia política a médio ou longo prazo que diminua a instabilidade que se gera anualmente na manutenção desta bolsa de coordenadores regionais de projectos de educação ambiental.

Num período em que a Educação Ambiental tem um papel reconhecidamente relevante ao nível das políticas governativas e da sociedade civil, a 4ª revisão da Constituição da República Portuguesa (CRP), em 1997, passa a integrar, no seu artigo 66º - ponto 2) destinado ao «ambiente e qualidade de vida», a «educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente». Este ponto, que é contemplado com mais quatro alíneas, refere que: *“para assegurar o direito ao ambiente, no quadro de um desenvolvimento sustentável, incumbe ao Estado, por meio de organismos próprios e com o envolvimento e a participação dos cidadãos, promover designadamente, em colaboração com as autarquias locais, a qualidade ambiental das povoações e da vida urbana bem como promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente”* (CRP, 2003).

Tal como observado por José Magalhães em “Dicionário da Revisão Constitucional, Editorial Notícias” a IV revisão da Constituição da República Portuguesa pôs mais ecologia numa Constituição já “amiga do Ambiente” (em: <http://debates.parlamento.pt>). Como comenta o referido autor foram também aditadas alíneas que reforçam incumbências do Estado:

- alínea “e”, proposta pelo PSD: Promover, em colaboração com as autarquias locais, a qualidade ambiental das povoações e da vida urbana, designadamente no plano arquitectónico e da protecção das zonas históricas;
- alínea “f”, proposta pela Deputada Teresa Patrícia Gouveia (PSD): Promover a integração de objectivos ambientais nas várias políticas de âmbito sectorial;
- alínea “g” proposta pelo PCP: Promover a educação ambiental e o respeito pelos valores do ambiente;
- alínea “h”, proposta pelo Deputado Francisco Torres (PSD): Assegurar que a política fiscal compatibilize desenvolvimento com protecção do ambiente e qualidade de vida.

Refere ainda José Magalhães que no debate em Plenário, houve quem quisesse vislumbrar nas alterações do artigo 66.º uma mudança de filosofia. Na redacção anterior à revisão incumbiria ao Estado a tarefa de protecção do ambiente *“fazendo dele mais uma vez, um Estado muito interventor e acima de tudo um Estado quase totalitário nesta gigantesca tarefa”* e com a nova redacção teria querido consagrar-se uma filosofia em que se faça sentir que o ambiente e a qualidade de vida são, acima de tudo e em primeiro lugar, uma tarefa da sociedade, de cada um dos cidadãos que integram a sociedade e, ao mesmo tempo, fazer incumbir ao Estado, em colaboração e envolvimento total da

sociedade e dos cidadãos, da tarefa de, da melhor maneira possível, assegurar esse direito ao ambiente de todos os cidadãos, como referido pelo Deputado Calvão da Silva (PSD).

No seguimento do investimento feito nestes últimos anos é lançada, nos finais dos anos noventa, a Rede Nacional de Ecotecas através de parcerias entre o IPAmb e outras entidades como autarquias e ICN, cujos objectivos eram a descentralização da actuação do IPAmb, o apoio às escolas e comunidade local que desenvolvem actividades no âmbito da Educação Ambiental, competindo-lhe, igualmente, potenciar a participação dos cidadãos nas questões ambientais. Estes equipamentos têm igualmente como função a disponibilização de um conjunto de serviços aos cidadãos nas orientações da Agenda21 Local.

Resultado de uma dinâmica implementada pelo IPAmb e em articulação com o grupo de professores destacados/requisitados ao abrigo do referido protocolo M.E./M.A., as ONGAs, autarquias e Direcções Regionais de Educação realizou-se, em 1998, a 1ª Mostra Nacional de Projectos Escolares de Educação Ambiental tendo-se mantido, anualmente, até 2001.

No âmbito das mudanças curriculares produzidas com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, e com a actualização produzida com o Decreto-

Lei nº 209/2002, de 18 de Outubro, foi reforçada a ideia de que a escola, no seu processo de aproximação à comunidade deverá abrir-se ao exterior através de articulações com o meio em que se insere uma vez que isoladamente não poderá acompanhar o ritmo acelerado da mudança da sociedade contemporânea. Esta amplificação do conceito de espaço educativo torna-se pois inquestionável no novo modelo de escola para os cidadãos do séc. XXI. Um século que se nos apresenta crítico em termos ambientais, e para o qual a Educação Ambiental poderá contribuir para a compreensão e resolução das situações de crise relacionada com os problemas sócio-ambientais locais e globais.

A revisão curricular e a definição dos princípios de uma reorganização curricular do ensino básico, reforçam a articulação entre os três ciclos que o compõem. Nesta reorganização assume particular relevo a consagração, no currículo, de três novas áreas curriculares não disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências. O diploma prevê, ainda, a integração, com carácter transversal da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares. Esperava-se que a Educação Ambiental pudesse ter expressividade nas referidas áreas curriculares não disciplinares, dando-se seguimento aos projectos desenvolvidos na “Área-Escola”, o que

não veio a acontecer por vários motivos relacionados com um desinvestimento nas políticas que vinham sendo seguidas e pelos momentos de instabilidade que se criam no sistema educativo.

Alguns dos momentos de instabilidade no sistema educativo estão relacionados com a importância de que se revestem os referidos Decretos-Lei devendo, estes, trazer uma responsabilidade acrescida para o Ministério da Educação tendo em conta que os professores, na sua generalidade, não passaram por um processo de formação que lhes possibilitasse a aplicação rápida e eficiente das disposições contidas nos mesmos. Desta forma considerar-se-ia oportuno que a requisição de um grupo de professores, prevista no protocolo entre o ME e o MA devesse ser ampliada e articulada no sentido de poderem ter capacidade de resposta às necessidades em matéria de formação em Educação Ambiental numa perspectiva de educação ao longo da vida, em contexto formal e não formal. Este seria, mesmo, uma demonstração de vontade política que correspondesse a todo o debate produzido nas sessões plenárias e comissões da Assembleia da República, assim como as prioridades dos programas de Governo aprovados em sede parlamentar e onde referem como uma das prioridades a Educação Ambiental.

A reforçar o desinvestimento político, atrás referido, em 2001 mais uma reestruturação

da Lei Orgânica no Ministério do Ambiente faz a fusão do IPAmb com a Direcção-Geral do Ambiente, dando origem ao Instituto do Ambiente (IA), que agrega os serviços destes dois organismos (Decreto-Lei nº 8/2002, de 9 de Janeiro). Esta fusão que prevê a racionalização de recursos e a promoção de sinergias entre funções distribuídas pelos dois organismos traz ao movimento ambientalista, aos educadores e professores e aos investigadores, entre outros, algumas preocupações por não se conhecerem, claramente, de que forma todo o investimento feito na Educação Ambiental nos últimos anos iria ser transferido.

Entra-se num período de indefinição, provocado pelos cortes nos apoios financeiros a projectos de ONGAs, pela não abertura de concursos para as candidaturas de projectos escolares resultando no fim dos apoios a esses projectos e, consequentemente, chega o fim da Mostra Nacional de Projectos Escolares de Educação Ambiental e terminam as edições de publicações periódicas do IPAMB.

Criam-se, desta forma, grandes expectativas, sobre como virá a ser apresentada a orgânica do Instituto do Ambiente, tendo, mesmo, sido criado um momento de instabilidade e contestação no meio das organizações ambientalistas que não teve consequências no nível das políticas seguidas.

Associado aos factores atrás descritos reflecte-se no Orçamento de Estado dos anos de 2002 e 2003 alterações orçamentais, respectivamente, através da Lei n.º 109-B/2001, de 27 de Dezembro e da Lei n.º 32-B/2002, de 30 de Dezembro que autorizam o Governo a transferir para obras nas instalações do Jardim Zoológico e de Aclimação em Portugal, S.A., a dotação inscrita nos capítulos 50 dos orçamentos do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente e do Ministério da Educação, o montante total para os dois anos de 2.615.167 (dois milhões, seiscentos e quinze mil, cento e sessenta e sete) euros. Deste valor total correspondia 1.896.033,€ ao Programa de Promoção, Informação e Educação Ambiental, da responsabilidade do Instituto de Promoção Ambiental / Instituto do Ambiente e 719,134,€ ao Programa de Apoio a Instituições Ligadas à Educação Ambiental, da responsabilidade do Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação.

Num contexto de instabilidade sobre o futuro da Educação Ambiental em Portugal foi criada, no âmbito das XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA - Janeiro de 2005, a Rede Lusófona de Educação Ambiental. No cenário da globalização, a “REDELUSO” pretende ser um espaço de construção de identidades, proporcionado pela articulação entre diferentes abordagens no campo da Educação Ambiental.

Espera-se, ainda, que esta Rede possa reforçar as experiências e a partilha na produção de conhecimento, procurando alternativas que possibilitem a valorização das vivências em EA na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desta forma pretende-se contribuir para as políticas e programas nacionais de Educação Ambiental, podendo ser dada uma resposta efectiva às prioridades definidas na III Reunião de Ministros de Ambiente da Comunidade de Países de Língua Portuguesa que aconteceu em Brasília entre 24 e 26 de Maio de 2006.

Numa mistura entre esperança e necessidade de uma sociedade civil mais activa vão surgindo os vários programas de Governo aprovados nos quais se vai dando prioridade à Educação Ambiental. Podemos considerar como exemplo o Programa do actual XVII Governo Constitucional quando refere em matéria de Educação Ambiental: Capítulo III – ponto 3: “O XVII Governo assumirá o objectivo de inverter o ciclo de degradação e desinvestimento na política de conservação da natureza e da biodiversidade, comprometendo-se a concretizar a Estratégia Nacional de Conservação da Natureza e da Biodiversidade e articulá-la com as políticas sectoriais; (...); dinamizar o Programa Nacional de Turismo de Natureza e promover um esforço de educação ambiental para o usufruto sustentável destes espaços naturais; (...).

Por outro lado vão-se debatendo e aprovando propostas de resolução na Assembleia da República como é o caso da proposta de resolução n.º 7/X que aprova, para ratificação, o Acordo de diálogo político e cooperação entre a Comunidade Europeia e os seus Estados-membros, por um lado, e as Repúblicas da Costa Rica, de El Salvador, da Guatemala, das Honduras, da Nicarágua e do Panamá, por outro, assinado em Roma, em 15 de Dezembro de 2003, reforçando na sua alínea f) do artigo 38º, sobre Cooperação em matéria de ambiente e da biodiversidade, “a *Promoção da educação ambiental, criação de capacidades e reforço da participação dos cidadãos*”.

Numa tentativa dos movimentos da sociedade civil influenciarem o mais alto representante do Estado Português realizou-se em Dezembro de 2006 a primeira reunião de uma organização não governamental portuguesa (QUERCUS) com o actual Presidente da República destinada, essencialmente, a procurar sensibilizar para a necessidade de uma agenda pública integradora, que destaque as grandes questões ambientais e do território. Para além do incontornável tema das alterações climáticas e do cumprimento do Protocolo de Quioto por parte de Portugal, também foram abordados outros temas relacionados com o modelo de desenvolvimento pretendido para o nosso país, com particular destaque para o desrespeito constante da legislação

nacional e comunitária no que diz respeito ao território e à conservação dos valores naturais, que tem vindo a ser perpetrado por particulares e por autoridades públicas nacionais, regionais e locais (em <http://www.quercus.pt>).

Como se foram sucedendo e fracassando as intenções de estabelecer uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental em Portugal

Em 1992 é referenciada, em Portugal, pela primeira vez a necessidade de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental no âmbito da realização das 1ªs Jornadas de Educação Ambiental para Associações de Defesa do Ambiente. Como consequência deste evento é apresentado o documento “*Contributos das Associações de Defesa do Ambiente para uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental*” (TEIXEIRA, 2003) que teve como base a Estratégia Internacional de Acção que resultou da Conferência Internacional sobre Educação Ambiental e Formação em Moscovo (1987).

Resultaram como contributos das Associações de Defesa do Ambiente para uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental:

- a) Criar um sistema nacional de informação em Educação Ambiental;
- b) Potenciar a participação das populações locais na Educação Ambiental formal e não formal;
- c) Incrementar a investigação e experiências em Educação Ambiental;
- d) Integrar a dimensão ambiental no sistema de formação profissional;
- e) Intensificar a informação e educação dos cidadãos em matéria de educação ambiental;
- f) Integrar a dimensão ambiental no ensino universitário.

Em 1993, realiza-se um Colóquio Nacional de Educação Ambiental promovido pelo Conselho Nacional de Educação onde é referida, pela 2ª vez, a necessidade de um debate regional e local para a definição de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental tendo em conta o papel relevante que desempenha o Instituto Nacional do Ambiente e as Associações de Defesa do Ambiente (CNE, 1993).

Em 1999 temos a 3ª referência à Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA) no Encontro Nacional de Educação Ambiental, por iniciativa de José Alho, presidente do Instituto de Promoção Ambiental. Um grupo reduzido produz um projecto inacabado de ENEA de onde saem 6 princípios orientadores e 3 dimensões fundamentais (TEIXEIRA, 2003):

Princípios:

- Educar para uma cidadania activa;
- Educar para o desenvolvimento sustentável;
- Educar tendo em conta a experiência internacional (Belgrado y Tbilissi);
- Educar integrando as aprendizagens de experiências nacionais;
- Educar para estimular e apoiar iniciativas e actores educativos;
- Educar para promover uma sociedade civil e uma administração pública mais qualificadas e aptas a enfrentar os desafios do futuro.

Dimensões:

- Promoção do desenvolvimento sustentável;
- Exercício da cidadania;
- Participação activa crítica.

Partilhando a ideia de TEIXEIRA (2003), este esforço iniciado por um grupo de trabalho sob coordenação do, então, presidente do Instituto de Promoção Ambiental não encontrou continuidade das direcções seguintes do IPAMB e IA, nem do próprio Ministério do Ambiente, comprometendo o tão necessário e obrigatório instrumento de política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal, reconhecido por diferentes organismos internacionais e nacionais.

Através do Decreto-Lei nº 113/2003, de 4 de Junho, aprova-se a orgânica do Instituto do Ambiente concluindo-se o

processo de reestruturação do mesmo que, com funções de natureza transversal, no âmbito do MCOTA, passa a ter um papel de coordenação geral na aplicação das políticas ambientais a nível regional e local. É neste contexto que temos a referência, pela quarta vez, à Estratégia Nacional de Educação Ambiental.

De acordo com o seu Artigo 3º são atribuições do IA, entre outras: *“promover, e apoiar a concretização de estratégias de desenvolvimento sustentável e as que se referem a matérias de natureza global no âmbito das alterações climáticas e à protecção da camada de ozono; realizar acções de sensibilização, educação e formação dos cidadãos no domínio do ambiente e promover a Estratégia Nacional de Educação Ambiental que garanta a integração das matérias relevantes no sistema e programas de ensino; promover formas de apoio às organizações não governamentais de ambiente e avaliar a sua eficácia; assegurar a divulgação e o acesso à informação sobre ambiente, promover e garantir a participação dos cidadãos nos processos de decisão em matéria de ambiente.”*

Na estrutura do IA podemos contar, entre outras, com a Direcção de Serviços para o Acesso à Informação e Participação do Cidadão. Esta compreende a Divisão de Divulgação e Acesso à Informação e a Divisão para a Participação do Cidadão. Por sua vez, esta passa a ter competências

para promover a Estratégia Nacional para a Educação Ambiental, já prevista em vários governos, mas sem que tenha havido vontade política para que os votos de intenções se tornassem realidade.

No seguimento da criação de um grupo de trabalho com a coordenação do Instituto do Ambiente encontramo-nos, uma vez mais (5ª referência pública e institucional), perante o anúncio da Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, feito pelo presidente do IA, em Janeiro de 2003, quando da realização das X Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA, realizadas na Curia.

Após o anúncio público da implementação em breve, da Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade são criadas expectativas para que se possam desenvolver, de forma coordenada e participada, uma política de Educação Ambiental tão esperada em Portugal ao longo das últimas décadas. De acordo com a base de uma proposta dos professores requisitados, ao abrigo do protocolo entre o ME e MA, no ano lectivo 2002/2003, esta deverá ter a implicação directa dos diferentes actores sociais na sua elaboração e implementação e deverá contar com algumas áreas de intervenção nomeadamente aos seguintes níveis:

- elaboração de um plano de avaliação tanto ao nível dos projectos escolares

como dos recursos e equipamentos para a Educação Ambiental existentes com base em critérios de qualidade a definir previamente e de forma participada;

- avaliação/diagnóstico no âmbito da formação em matéria de Educação Ambiental;
- realização de Seminários Regionais e Mostra Nacional de projectos escolares de Educação Ambiental a promover em parceria pelo I.A. – Secretaria-geral de Inovação – Direcções Regionais – ONGA, Centros de Formação de Professores, etc;
- apoio na dinamização de uma Rede Nacional de Educação Ambiental desmultiplicada localmente, nomeadamente em acções/estruturas de apoio na implementação da Agenda21 Local e Agenda21 Escolar;
- apoio ao incentivo de acções de participação social que responsabilizem os actores sociais no processo de elaboração e implementação das Agendas 21 Locais.

Como resposta política, e de acordo com os compromissos internacionais assumidos no âmbito da Agenda21, acordada na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, Portugal apresentou, em Joanesburgo (2002), a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) onde é referida pela sexta vez uma nova Estratégia Nacional de Educação Ambiental para

a Sustentabilidade. A sua elaboração, da responsabilidade do Instituto do Ambiente, contou com a colaboração de diversos ministérios e das regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Este documento foi submetido ao parecer do Conselho Nacional do Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CNADS) e esteve em discussão pública até 5 de Agosto de 2002. Com a mudança sucessiva de governos e governantes - entre 2002 e 2005- a aprovação da ENDS e respectivo Plano de Implementação foram sendo adiados, encontrando-se uma nova proposta sujeita à discussão pública anunciada em Junho de 2006. Depois do referido documento ter sofrido várias alterações, em consequência de diferentes orientações políticas, encontramos perante uma necessária mobilização das organizações não governamentais de ambiente e de todos os actores sociais e em especial da área da Educação Ambiental para que os contributos possam reflectir-se em medidas concretas que reforcem a necessidade de uma tão esperada Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, como já constava na respectiva versão anterior da ENDS.

Na 2ª sessão legislativa da IX Legislatura (2003-2004) o XV Governo apresenta à Assembleia da República a proposta de lei n.º 97/IX - Grandes Opções do Plano para 2004. No seu Artigo 2.º faz o enquadramento estratégico referindo que as “Grandes

Opções do Plano para 2004 inserem-se na estratégia de médio prazo para o desenvolvimento da sociedade e economia portuguesas apresentada no seu Programa de Governo e consubstanciada nas Grandes Opções do Plano para 2003-2006”.

A importância da Educação Ambiental, assim como de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental estava referenciada em diferentes sectores de actuação deste Plano, sendo a primeira referência à estratégia num debate da Assembleia da República e a sétima referência político-institucional à mesma.

O sector do Ambiente referia a necessidade de incentivar a formação de associações juvenis de ambiente, da criação de centros de educação ambiental e do reforço das parcerias para a Educação Ambiental com o movimento associativo e em particular com o movimento escutista; na área da Política Ambiental.

O sector da Política Ambiental refere o estabelecimento de programas e acções estruturais para uma gestão integrada do ambiente, com relevância para as associadas à implementação de acções no âmbito da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS) e do Plano Nacional das Alterações Climáticas (PNAC). Neste âmbito foram definidos como objectivos a promoção e incentivo de mecanismos de sensibilização ambiental dos cidadãos e empresas,

designadamente desenvolvendo a Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (ENEAS), e fomentando o acesso à informação ambiental e a participação do público e a implementação de sistemas de melhoria de desempenho e qualificação ambientais, com enfoque no apoio às autarquias na elaboração de Agendas 21 Locais.

O sector do Ordenamento do Território realça a importância da informação e promoção ambiental: elaboração de campanhas e acções de informação; elaboração de campanhas de sensibilização e de educação ambiental; reforço da Estrutura Regional de Ecotecas.

O sector da Educação contemplava como objectivo a intensificação de projectos de educação para a cidadania, apostando na formação no âmbito da “educação para a saúde”, “educação rodoviária” e “educação ambiental”.

Para além dos sectores referidos foram definidas áreas de intervenção que contemplavam acções na área da Educação Ambiental, nomeadamente no que respeitava à Conservação da Natureza e Gestão dos Espaços Naturais previa este Plano o desenvolvimento de acções tendo em vista promover a melhoria do uso público dos espaços naturais protegidos e assegurar a sustentabilidade dos respectivos ecossistemas e a realização de actividades relacionadas com a educação ambiental

Na área de intervenção da Educação e Informação Ambiental estavam previstas actividades de Educação Ambiental, onde se inscrevem, de forma genérica, todas as acções que envolvem directamente a comunidade escolar da Região Autónoma da Madeira.

Reptos e compromissos baseados numa Estratégia de Participação Social

A análise de alguns estudos sobre a efectividade da participação, levada a cabo pelo Banco Inter-Americano de Desenvolvimento, e os resultados do trabalho de investigação desenvolvido por RAMOS-PINTO (2004) mostram que os princípios do “desenvolvimento sustentável” são tanto mais explícitos quanto mais se implicam os actores-chave (pessoas e entidades que têm interesse legítimo nas matérias de sustentabilidade) no planeamento e na execução dos projectos e instrumentos de Educação Ambiental. Esta apreciação é essencialmente visível onde se requer uma alteração fundamental no comportamento da comunidade para que se possam atingir os objectivos previstos. Nestes casos, a participação alimenta um processo que facilita o “desenvolvimento sustentável” e a consolidação da democracia no mundo. Os benefícios da participação da

sociedade em matéria de Educação Ambiental compreendem:

- A afirmação do valor intrínseco da participação, em especial daqueles grupos socialmente desfavorecidos, e o reforço da legitimidade dos processos e dos resultados das políticas de ambiente e educação ambiental;
- O aumento do sentido de apropriação dos interessados pelos programas de educação ambiental, assim como a sua disposição para partilhar custos e manter os benefícios;
- Melhor planeamento, maior eficiência e conhecimento do problema a partir dos interesses e ideias do maior número de interessados;
- Melhor conexão entre as capacidades humanas e os investimentos ao nível dos recursos físicos, materiais e financeiros;
- Maior transparência, mais responsabilidade e funcionamento mais ágil das instituições;
- Maior fluxo de informação e de contri-butos nos processos de tomada de decisão;
- Equidade e maiores benefícios para as pessoas de escassos recursos e grupos marginais;
- Fortalecimento das capacidades dos agentes como consequência do seu envolvimento nos processos de políticas de ambiente e educação ambiental.

No outro lado da balança, podem-se considerar como custos da não utilização dos métodos participativos, os seguintes:

- A falta de sentido de apropriação e, consequentemente, de apoios individuais e colectivos para o uso mais eficaz dos serviços;
- A indiferença e a dependência perante serviços públicos onde os cidadãos possuem pouca ou nenhuma voz activa no seu funcionamento;
- Mal-estar e ressentimento quando os projectos ou as políticas são impostas e se limitam à criação de alternativas por parte dos actores da sociedade civil.

Em todo o processo deste tipo, para além dos benefícios e custos da participação, temos de ter em conta o planeamento e a metodologia participativa como estratégias mais importantes, pois evidencia a diferença com respeito aos enfoques mais tradicionais. O planeamento participativo é indispensável para conseguir um compromisso político de fundo no âmbito da participação social, o que não tem verificado nas políticas de ambiente e educação ambiental em Portugal. Daqui resultar o insucesso de uma eficaz política coerente e consequente para a definição de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental.

A opção por metodologias participativas deve dar lugar a revisões contínuas com a finalidade de conseguirem resultados duradouros. De acordo com um estudo apresentado pelo Banco Inter-Americano de Desenvolvimento, os elementos básicos de toda a metodologia participativa podem organizar-se em quatro grandes blocos:

- **Iniciativa social** – os cidadãos estabelecem as suas próprias soluções para os seus problemas em vez de serem os técnicos ou especialistas exteriores aos grupos sociais interessados a fazerem-no de uma forma isolada ou descontextualizada. A interacção entre técnicos, especialistas e cidadãos interessados permite criar condições sociais e políticas para uma eficaz resolução dos problemas;
- **Aprendizagem social** – os cidadãos desenvolvem competências a partir da compreensão dos problemas e da sua participação na definição de propostas para a sua resolução;
- **Compromisso social** – as pessoas deverão ter a oportunidade de se envolverem e comprometerem nas acções colectivas, através de ideias próprias;
- **Planificação sistemática** – esta deve ter em conta as realidades locais e responder às respectivas necessidades da população. Os necessários e permanentes reajustes da planificação, requerem o acompanhamento e intervenção dos cidadãos interessados.

Entender a participação como um processos educativos obriga a trabalhar tanto para a construção do processo como para o benefício de determinados fins. Mais do que a imposição de Leis, normativas ou comportamentos é importante o estabelecimento de novas formas de redes de relação entre políticos, técnicos e

cidadãos. Assim, uma política nacional de ambiente e educação ambiental requer que se entenda o processo participativo como exigência à colocação em prática das relações simétricas e horizontais entre os actores sociais e da consideração das suas percepções, vivências e representações do próprio processo.

A promoção de uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental implica uma abertura de espaços de reflexão participada e a colocação em funcionamento de processos sócio-ambientais emergentes que mobilizem a participação da sociedade civil na tomada de decisões a partir de uma visão holística e o mais complexa possível da realidade sócio-ambiental.

No âmbito de uma investigação recente, analisamos as percepções e representações que têm os actores políticos do poder local de num município seleccionado em relação à política ambiental do mesmo. Neste estudo considera-se, também, as relações que se estabelecem entre os discursos, mais ou menos pro-ambientais, e as práticas na gestão municipal, assim como as relações entre os processos e os produtos correspondentes na fase de diagnóstico do Instrumento de Sustentabilidade Local – Plano Municipal de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável.

Numa aproximação interpretativa optámos por realizar entrevistas a políticos de

distintos partidos com presença na vida local e, recorrendo a uma tática metodológica de triangulação, analisaram-se, também, documentos oficiais de especial interessantes para completar o retrato dos processos sócio-políticos que têm lugar no município seleccionado. A sua leitura cruzada procura o contraste dialéctico entre as perspectivas político-ideológicas ou pessoais, as tendências-contradições-excepções, a representação dos conceitos e as categorias básicas, a coerência-incoerência entre discursos e práticas.

A base do instrumento de sustentabilidade local, sobre o qual incidiu o estudo, a exemplo de muitos outros, é um resultado claro e palpável de um enfoque no qual sobressai a perspectiva técnico-política. A “estratégia de participação social”, se assim pode chamar-se, resultou num claro exemplo de “baixa” implicação dos cidadãos. Segundo a escala proposta por PRETTY (1995), pode considerar-se como “participação consultiva”, um dos níveis mais baixos já que não promove qualquer tipo de tomada de decisões por parte da comunidade local. O mesmo pode-se entender em relação aos processos participativos que estiveram na base da Estratégia Nacional de Educação Ambiental, por várias vezes pronunciada como intenções e compromissos políticos.

Os dois estudos referenciados e outros estudos similares, permitem-nos afirmar

que todo o processo destinado a conceber a política ambiental e de educação ambiental deve conter uma estratégia de participação social explícita, entendida como um instrumento no qual são definidas as relações entre os diferentes actores e variáveis sociais, culturais e situacionais que será preciso ajustar (ver esquema 1 – Estratégias de Participação):

- *Os factores condicionantes da participação:* os níveis de participação, os instrumentos de participação pré-existent e previstos (as técnicas e canais de participação), os interesses e os interessados, o contexto da participação (os espaços e os ambientes), etc.

- *As áreas relacionadas com a participação:* o sistema e o clima democrático, as redes de comunicação, as redes sociais, a educação ambiental e o papel das escolas e de outros agentes educadores na comunidade local, etc.
- *Os domínios afectados pela participação:* as políticas ambientais e de educação ambiental e de sustentabilidade local.

No estudo já comentado, as conclusões provisórias incidem essencialmente nos factores condicionantes, tendo possibilitado concluir sobre a importância da participação e dos processos participativos nas políticas de sustentabilidade local. Tendo como base estes pressupostos podemos afirmar: para que a participação



Esquema 1: Estratégias de participação social. Elaboração própria

social seja uma chave para as políticas de educação ambiental deverão dar-se, pelo menos, três condições necessárias: que os implicados (políticos, técnicos e cidadãos) **queiram, saibam e possam**.

- “*Querer*” significa clarificar politicamente se é ou não de interesse para os governantes abrir os canais para a definição colectiva duma estratégia nacional de educação ambiental. É necessário clarificar se o governo ou o organismo responsável tem as condições para avançar para um processo de participação democrática; a sociedade civil também tem que “querer” participar e isso nem sempre se pode assegurar. Se assim não for, pode-se criar um documento formalmente muito interessante, no entanto não terá uma aplicação prática coerente e consequente, ou o processo nunca chega a terminar, finado sempre no âmbito das intenções e reconhecimento moral.
- O “*saber*” reconhece o necessário investimento na formação dos políticos, dos técnicos e dos cidadãos, nas habilidades sociais, nas estratégias e na resolução dos conflitos que implica uma dinâmica social participativa. Afirma-se, cada vez mais, a necessidade de investir em programas de educação e dinamização socio-ambiental orientados a diferentes actores e colectivos sociais, como forma de criar as condições «a participar aprende-se»

e motivar a participação «o “querer”» dos cidadãos nas políticas orientadas à sustentabilidade, deficitárias, em geral, de um enfoque sócio-educativo.

- O “*poder*” requer que os actores políticos deixem a retórica democrática e assumam a posta em marcha de iniciativas sociais e normativas que permitam e facilitem a participação social mais além das modalidades tradicionais e conservadoras limitadas a procedimentos de informação e consulta.

Concluindo, podemos reconhecer que as estratégias de educação ambiental e a participação dos cidadãos nos processos de decisão das mesmas são muito vulneráveis por mudanças nos órgãos do poder político. Assim, para que uma política educação ambiental seja estável e continuada terá que existir um acordo de compromisso alargado a todos os sectores da política e da sociedade civil, o que aponta para a necessidade de novas formas de governação. Deve-se caminhar para uma nova cultura de participação social na qual a intervenção dos cidadãos tenha uma nova forma de estar, ligada a iniciativas de apoio à gestão e à tomada de decisões, em vez de centrar-se unicamente em fórmulas reivindicativas. Simetricamente, os grupos de políticos terão que integrar novos conceitos e práticas na acção política tendentes ao envolvimento directo dos cidadãos nos processos de decisão, através da

promoção de diferentes instrumentos, contextos e níveis de participação.

Neste sentido, as iniciativas ainda fracas e incipientes que se desenvolvem em geral ao nível dos processos participativos a nível nacional e local, devem contribuir para restabelecer a credibilidade das instituições públicas e dos políticos, tendo em conta:

- O estabelecimento de relações institucionais fortes e permanentes entre os diferentes órgãos do poder (p.ex.: Institutos, Direcções de Serviços ou Direcções Regionais, entre outros organismos da administração) e actores sociedade civil, em matéria de tomada de decisão que praticamente não existem ou são muito frágeis e superficiais.
- A abertura de canais fluidos e permanentes para facilitar a comunicação entre os responsáveis políticos e a sociedade civil (foros e grupos de discussão, mesas de participação, comissões eventuais de acompanhamento público, grupos de planificação colectiva, etc.).
- A informação permanente e a motivação dos cidadãos para que se impliquem na tomada de decisões tendo em consideração diferentes espaços e ambientes de participação (espaços públicos e da sociedade civil em ambientes educativo, social, cultural e político, etc.).

Referências bibliográficas

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2005). Libro de consulta sobre participación. En: <http://www.iadb.org/exr/espanol/politicas/participa/indice.htm>.
- CARIDE, J. A., MEIRA, P.A.(1995). “A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa”, in DIAS, A.(org.): *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE) 1993. *Actas do colóquio sobre educação ambiental*, Lisboa: CNE.
- Constituição da República Portuguesa (CRP). As 6 versões após o 25 de Abril (2003) Porto: Porto Editora.
- CORREIA, F. (Coord.) (1995). *Plano Nacional da Política do Ambiente*. Lisboa: Ministério do Ambiente e Recursos Naturais.
- CUNHA, C., VIEIRA, C., TEIXEIRA, F., RAPOSO, I., Sobrinho, J. (1999) *A Educação Ambiental na Política Pública de Ambiente, um historial e uma bibliografia de referência*. Lisboa: IPAMB.
- Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de Agosto, institucionalização da Área-Escola.
- Decreto-Lei n.º 113/2003, de 4 de Junho, aprova a orgânica do Instituto do Ambiente
- Despacho 142/ME/90, plano de concretização da Área-Escola e respectivo modelo organizativo.
- EVANGELISTA, J. (1992). *Razão e Provir da Educação Ambiental*. Lisboa: INAMB.
- FONSECA, T. (2001) (org.) *Educação Ambiental. Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: IIE.
- Junta Nacional de Investigación Científica e Tecnológica - JNICT (1971). *Monografía Nacional sobre Problemas relativos ao Ambiente*. Lisboa.
- Lei de Bases do Ambiente, Lei n.º 11/87 de 7 de Abril.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- MEIRA, P. (2000). “La educación ambiental, en el escenario de la globalización”, in *Actas Nuevas Propuestas para la acción. Reunión internacional de expertos en educación ambiental*. Santiago: Xunta de Galicia – UNESCO. Páxs. 99 – 123.
- PRETTY, J. N. (1995). *Regeneration Agriculture*. Earthscan. London.
- RAMOS PINTO, J. (2004). *Educação Ambiental e Participação Social: Processos Participativos nas Estratégias Locais de Sustentabilidade*. Universidade de Santiago de Compostela; Facultade de Ciencias da Educación;

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social (Tese: DEA).

RAMOS-PINTO, J. (2004). "Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonismos e principais acções". Em: *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto. 21, páxs. 151-165

RAMOS-PINTO, J. (2005). "A Participación Social: chave para a sustentabilidade local". Em: *Interea Visual*. Coruña. 5, páxs. 35-40.

Resolução do Conselho de Ministros nº 38/95 de 21-04-1995, Plano Nacional da Política de Ambiente.

SOROMENTO-MARQUES, V. (1994). *Regressar à Terra: consciência ecológica e política de ambiente*. Lisboa: Fim de Século.

SOROMENTO-MARQUES, V. (1998). *O Futuro Frágil: os desafios da crise global do ambiente*. Lisboa: Publicações Europa-América.

SOROMENTO-MARQUES, V. (2005). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (2005-2015): um projecto para Portugal*. Lisboa: Edições Pandora.

TEIXEIRA, F. (org.) (2000). *Guia de Recursos em Educação Ambiental*. Lisboa: IPAMB.

TEIXEIRA, F. (2003). *Educação Ambiental em Portugal: etapas, protagonistas e referências básicas*. Lisboa: LPN.

Referências de páginas electrónicas

Assembleia da Republica Portuguesa: <http://www.parlamento.pt>

Assembleia da República Portuguesa – Debates Parlamentares: <http://debates.parlamento.pt>

Associação Nacional de Conservação da Natureza - Quercus: <http://www.quercus.pt>

Associação Portuguesa de Educação Ambiental: <http://www.aspea.org>

DEB Inovação – Ministério da Educação: <http://www.iie.min-edu.pt>

Instituto do Ambiente: <http://www.iamambiente.pt>



Ponta do Sol
Illa de Sato Antão-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

Avances e retrocesos no campo da avaliación da educación ambiental: dunha tarefa pendente a unha realidade en marcha

José Gutiérrez Pérez¹ e M^a Teresa Pozo Llorente²

1 Director do Secretariado de Avaliación da Calidade Docente do Vicerreitorado de Planificación, Calidade e Avaliación da Universidade de Granada

1 e 2 Departamento de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Investigación. Universidade de Granada (España)

Introdución

Achamos precedentes afastados ao campo da avaliación en Educación Ambiental remóntanos ás iniciativas do movemento da Institución Libre de Ensino, cando valoraban minuciosamente as dimensións antropométricas dos colonos en función das medidas que se tomaban antes e despois da colonia, desde proxectos educativos inspirados nun transfondo de filantropía, hixienismo e interese polo medio mariño. Tamén as anotacións que desenvolvían os colonos en forma de cadernos de bitácora durante a viaxe e a estada na colonia son o contrapunto dunhas técnicas de recollida de datos da realidade baseadas na observación e na narración cualitativa, xa moi avanzadas desde finais do século XIX. Mais, realmente, os estudos avaliativos no campo da Educación Ambiental propiamente dita non se levan a cabo ata que, baixo o patrocinio da OTAN (Organización do Tratado do Atlántico Norte), se financian en España varios estudos avaliativos orientados a verificar as implicacións dalgúns dos programas desenvolvidos no noso país a mediados dos anos 90. É outro referente de incuestionable valor o documento elaborado para o Congreso de Moscova de 1997, en que diferentes equipos de traballo fixeron achegas moi significativas sobre o estado da Educación Ambiental a partir de avaliacións inspiradas nos censos de equipamentos ambientais, nos catálogos de programas e nas listaxes

de actividades de distinta natureza. Outro documento digno de mención, polo seu impacto como manual de estándares de avaliación en España, é o documento do CEMIDE: Criterios para a avaliación de programas de Educación Ambiental.

O desenvolvemento que tivo a investigación avaliativa, en xeral, en España e, máis concretamente, o seu uso como instrumento aplicado ao campo específico da Educación Ambiental ao longo dos últimos vinte anos foi espectacular. Tal é así que podemos afirmar que a avaliación é, neste momento, un dos campos profesionais con maiores proxeccións e expectativas de futuro dentro das ciencias sociais en xeral, mais tamén se proxecta cada vez con máis naturalidade nos moitos ámbitos da vida cotiá, do funcionamento das organizacións, dos sectores de produción primaria e do mundo dos servizos, dos medios de publicidade e mercadotecnia da sociedade de consumo, do campo da economía, da política, do lecer, do deporte e da medicina. Tamén do medio. A avaliación da sustentabilidade mediante indicadores operativos converteuse nun imposto base das grandes promesas do novo século para soste o desenvolvemento alcanzado ou para equiparar os desequilibrios neste. A avaliación está nas nosas vidas, “avalíate que non engorda”, di o lema dunha marca de manteiga hipocalórica e baixa en graxas que, baixo este lema verde, invita a manter a liña corporal desde o discurso da

ecoloxía. Sería complexo estimar cantas veces nos avaliamos, nos avaliaron ou nos avaliarán na nosa vida?

Xa non só nos recomendan que midamos as nosas constantes vitais para avaliar como andamos de saúde cada certo tempo. Dispoñemos de arsenais para calcular a nosa pegada ecolóxica, o CO₂ que desprendemos nas diferentes actividades cotiás ou a cantidade de metais pesados acumulados no noso organismo, segundo o tipo de dieta, de peixe e marisco, que habitualmente caracteriza os nosos hábitos alimenticios semanais.

Na era da obsesión pola calidade, a avaliación converteuse nunha ferramenta imprescindible para o control, para a rendición de contas e para a mellora e a innovación, no persoal e no institucional. Sen perder de vista o saudable dos procesos de avaliación, non debemos ignorarmos as moitas trampas posibles en que nos podemos ver atrapados ao deixarnos levar pola febre dunha avaliación orientada exclusivamente por modelos de taxación numérica e de medida da excelencia das institucións, das persoas, dos planos e dos programas. Vivimos un momento histórico en que os procesos de certificación, acreditación, homologación e converxencia, que derivan da nosa integración en unidades xeográficas de rango europeo, nos mostran algúns sinais de alarma inéditos que poderían converter o mundo en que vivimos nunha

máquina programada sometida ás tiranías da estandarización e ás regras duns mercados que intimidan a diversidade de iniciativas e de experiencias de cada contexto xeográfico. En definitiva, as avaliacións son saudables en todos os sentidos, mais haberá que gardar unhas distancias prudentes para que non nos escravicen nunha dirección excesivamente tecnocrática e eficientista, que se oriente por principios exclusivos de rendibilidade, de eficacia e de produtividade ambiental á carta, segundo ditan as diferentes ISO - 9000 a 14000- e as diferentes modalidades de recompensas, etiquetas e selos.

A avaliación en Educación Ambiental: concepto, necesidade, finalidades e usos posibles

Entendemos por avaliación toda aquela acción sistemática e continuada encamiñada a recoller información sobre o éxito dun programa, a satisfacción dos visitantes ao faceren unha ruta, a adecuación dos recursos e dos tempos, así como a valoración do papel desempeñado por un monitor ao longo dunha actividade de Educación Ambiental. Evidentemente, os procesos de avaliación póñense en marcha coa idea de emitir un xuízo ou de ditaminar un veredicto sobre

a calidade dun proceso e co obxecto de tomar as oportunas medidas correctoras que permitan corrixir os erros e adoptar os cambios pertinentes. Por iso, un proceso de avaliación pode conducir a eliminar un programa nunha administración ambiental, nun equipamento ambiental ou nun espazo natural protexido; ou ben a substituílo por outro ou a incorporar as oportunas melloras e cambios.

A necesidade da avaliación

Se a avaliación nunca seríamos conscientes de se alcanzamos os obxectivos que nos propoñíamos, se os visitantes cubriron as súas expectativas, se a nosa actuación como monitor foi satisfactoria... A necesidade de pór en marcha procesos de avaliación sistemática para garantir o bo funcionamento dos programas de visitas responde a un interese expreso por parte do mediador, do axente, do profesor ou do educador ambiental, ou ben por parte da institución a que pertenzan (unha empresa prestamista de servizos, un membro da administración...), de obter información, de exercer un certo nivel de control sobre o desenvolvemento do programa e de tomar as correspondentes medidas de cambio, innovación ou mellora. Por iso, a avaliación non é un proceso terminal que se realiza ao final do desenvolvemento dunha visita ou dun programa de traballo

no espazo protexido, a avaliación debe ser unha tarefa sistemática e continuada, que se debe pór en marcha desde o comezo, antes, mesmo, de executar a visita ou de desenvolver o programa de traballo.

Existe unha razón fundamental para iniciarmos os procesos de avaliación das actividades e programas, dos planos e das políticas ambientais, baseada na enorme potencialidade que encerra a avaliación como instrumento de mellora e de innovación da propia práctica. Posto que, se non avaliamos, non sabemos o que acontece, nin os efectos que provoca unha determinada actuación, un programa, unha innovación, un plano ou unha iniciativa política.

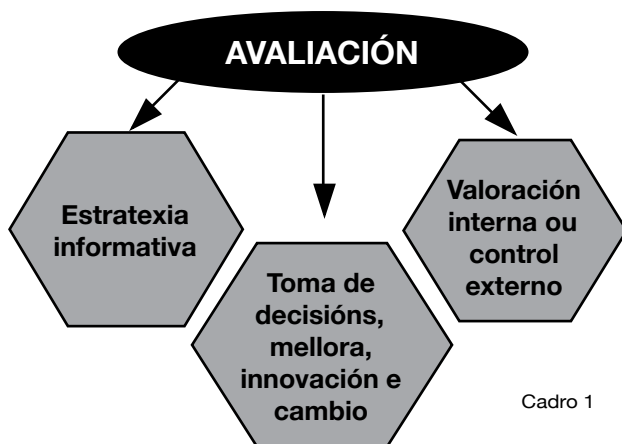
As finalidades da avaliación

En termos xerais, podemos destacar como finalidades básicas da avaliación as seguintes:

1. A avaliación como unha *estratexia informativa* sobre algunha das dimensións do programa, da actividade ou do plano de uso público do espazo protexido.
2. A avaliación como un proceso de *valoración interna* ou de *control externo*

de cara ao control do cumprimento duns mínimos, ou ben de cara ao seu recoñecemento e á súa lexitimación polo seu bo funcionamento como plano de uso modélico que debe manter os seus obxectivos nesa dirección.

3. A avaliación como unha estratexia de *toma de decisións de mellora, innovación e cambio* dentro do propio programa, da actividade ou do plano de uso público do espazo protexido (Cadro 1).



Cadro 1

Os posibles usos da avaliación

Ademais destas grandes opcións e dos posibles usos da avaliación, tamén podemos achar outros usos máis específicos dos procesos de avaliación, baseados en

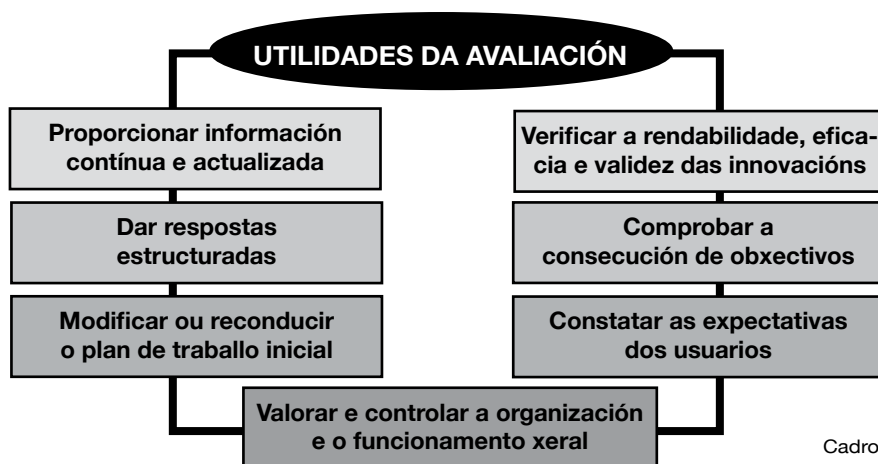
recollidas de datos sistemáticas ao longo do tempo, tales como (Cadro 2):

- a) PROPORCIONAR información continua e actualizada, quer aos responsables da institución, quer aos patrocinadores directos do programa, así como aos usuarios e aos axentes implicados neste
- b) RESPONDER a cuestións tales como ata que punto as actividades do programa seguen o ritmo axeitado, están adaptadas á idade dos participantes, se desenvolven tal e como se planificaran inicialmente, ou se fai uso dos recursos dispoñibles do xeito máis eficaz posible
- c) MODIFICAR ou RECONDUCIR o plano de traballo inicialmente consensuado e atender sobre a marcha as demandas xurdidas no proceso
- d) VERIFICAR a rendibilidade, a eficacia e a aceptación das innovacións postas en marcha

- e) COMPROBAR se os obxectivos formulados se alcanzaron
- f) CONSTATAR se as expectativas dos usuarios se cubriron
- g) VALORAR en que medida o funcionamento xeral das instalacións e das estruturas organizativas pode ser mellorado e enriquecido a partir da reflexión sistemática sobre a práctica

As implicacións formativas e os requisitos prácticos da actividade avaliadora

A avaliación xoga un papel importante como elemento motivador e estratexia formativa de todos os axentes implicados. Canto á súa función motivadora, contribúe a que todas as persoas implicadas nese proxecto sexan conscientes dos avances e dos progresos alcanzados, converténdose



Cadro 2

nun importante estímulo para seguir cara a diante marcándose novas metas e intervencións para suplir as deficiencias e os erros cometidos con anterioridade. Canto á súa función formativa, non cabe dúbida que os procesos avaliativos, favorecen a autocrítica e contribúen á reflexión colectiva, dado que requiren dun alto nivel de sistematización e toma de conciencia dos límites e das posibilidades de cada plano de traballo. Neste sentido, a avaliación cumpre as funcións dunha investigación na acción preocupada pola mellora, polo cambio, pola innovación e pola autoformación.

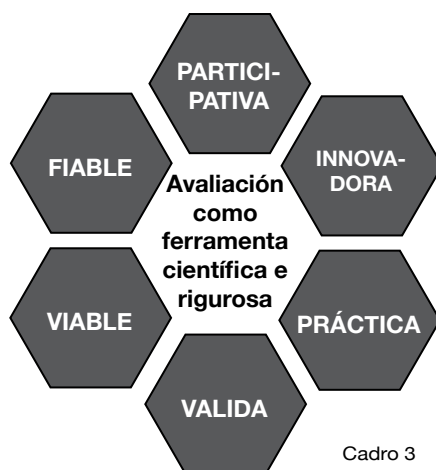
Unha avaliación formulada desde este enfoque constitúe un proceso sistemático e rigoroso, guiado pola periodicidade na recollida de datos, a constancia na súa análise e a disciplina na revisión, na análise e na interpretación compartida dos significados e das tendencias manifestas nos datos e nas informacións que achegan os diferentes axentes. Por tanto, a avaliación é unha ferramenta útil que contribúe á formación na práctica diaria do monitor e dos demais axentes implicados, á corrección das deficiencias detectadas nunha ruta ou á ampliación das fronteiras de intervención, ao incorporar novos elementos, novas estratexias, novos recursos...

Unha boa avaliación será aquela que cumpra unha serie de requisitos e de condicións básicas que lle dan

credibilidade e confianza e que nos permiten fiarnos dos seus resultados. Mais isto non sempre é así, xa que, nalgúns ocasións, tamén facemos trampas coa avaliación, cando empregamos resultados que foron manipulados e cambiados, ou ben cando utilizamos datos pouco fiables simplemente porque nos veñen ben para xustificar intencións ocultas e intereses concretos.

Para que a avaliación poida ser empregada como unha **FERRAMENTA ÚTIL, CIENTÍFICA e RIGOROSA**, debe cumprir, polo menos, os seguintes requisitos (Cadro 3):

- **Ser fiable**, é dicir, estar baseada nunha recollida e nunha análise de datos orientada por unhas recomendacións técnicas e científicas de que nos poidamos fiar.
- **Ser viable**, é dicir, que se poida levar a cabo con certa facilidade, empregando técnicas que non sexan



Cadro 3

demasiado sofisticadas de analizar e complicadas de contestar.

- **Ser práctica** e estar orientada á toma de decisións, é dicir, estar encamiñada a xerar resultados que sexan útiles e que sirvan para a mellora real do programa ou das actividades que se están a avaliar.
- **Ter validez**, é dicir, que cos instrumentos empregados se recolla realmente unha información relevante e útil, de acordo co que se quere avaliar.
- Permitir **deseñar actuacións futuras** que contribúan á innovación e ao cambio.
- Na medida do posible, debe **ser participativa**, é dicir, debe implicar o maior número posible de axentes persoais: xa sexa patrocinadores, xestores, executores, usuarios directos, persoas próximas do ámbito local, movementos asociativos...

En termos xerais, coa avaliación adóitase dar resposta a cuestións como: a pertinencia, a idoneidade, a efectividade e a eficacia do programa, do plano ou das actividades desenvolvidas.

- 1) A respecto da PERTINENCIA, a avaliación dinos se esa actividade é adecuada ou non, se o tempo que se dedica a ela é óptimo e se se adapta aos requirimentos dos visitantes.
- 2) A respecto da IDONEIDADE, a avaliación infórmanos sobre se

a metodoloxía é coherente cos obxectivos perseguidos, así como se desenvolveron as tarefas máis adecuadas para conseguir as metas propostas.

- 3) A respecto da EFECTIVIDADE, a avaliación demostranos se se conseguiron os obxectivos ou non, e ata que grao.
- 4) A respecto da EFICACIA, a avaliación pon de manifesto o impacto alcanzado con ese programa ou co conxunto de actividades e o grao de optimización dos recursos humanos e materiais.

A avaliación débese formular como algo máis que a entrega duns simples cuestionarios ou dunhas enquisas aos destinatarios do programa, e convértese nun procedemento que favorece e que estimula a reflexión individual e o axuizamento colectivo. Serán, por tanto, instrumentos de avaliación, tamén, as propias reunións do equipo educativo que desenvolve o programa, así como os encontros informais iniciais e finais que o monitor manteña co grupo de destinatarios e cos responsables patrocinadores, antes e despois de desenvolver o programa.

Este modelo de avaliación integrada que inclúe unha fase inicial, de proceso e final, en que se incorporan informacións cuantitativas e cualitativas derivadas de actuacións levadas a cabo, quer polo persoal interno responsable do propio programa, quer polo persoal externo,

esixen o uso hibridado de técnicas variadas para a recollida de información e a documentación sobre os problemas. Por iso, sería desexable que se conxugasen a observación directa ou espontánea e as entrevistas abertas con instrumentos máis formalizados como os cuestionarios, os informes individuais e colectivos, así como as gravacións en vídeo e ata a información que achegan as fotografías. Un modelo de avaliación integrada completo será aquel que inclúa de forma sistemática todos os ingredientes anteriormente mencionados (Cadro 4):

Estes modelos integrados de valoración e de seguimento sistemáticos apóianse en procedementos de triangulación e de confrontación das informacións obtidas por distintos procedementos. É dicir, poñamos por caso, para ter a certeza de que unha visita de escolares a un espazo protexido foi un éxito, haberá que tomar datos, quer da opinión que teñen os propios escolares,

quer dos comentarios do profesorado acompañante e das observacións realizadas polo propio educador ambiental que actuar de guía nesa visita.

De igual modo, as decisións de cambio que deriven dos procesos avaliativos, sobre calquera dos aspectos considerados no programa de actividades, xurdirán das demandas da propia realidade e dos conflitos e dos intereses que nela se xeren. Por tanto, tan importantes serán os comentarios do profesorado como as opinións do propio alumnado; en calquera caso, os cambios deberán atender os puntos de vista dos diferentes axentes implicados. A triangulación das técnicas ou dos axentes é un procedemento avaliativo que permite obter unha información contrastada desde distintos puntos de vista.

Os estudos encarados baixo a utilización de diferentes técnicas e perspectivas



Cadro 4

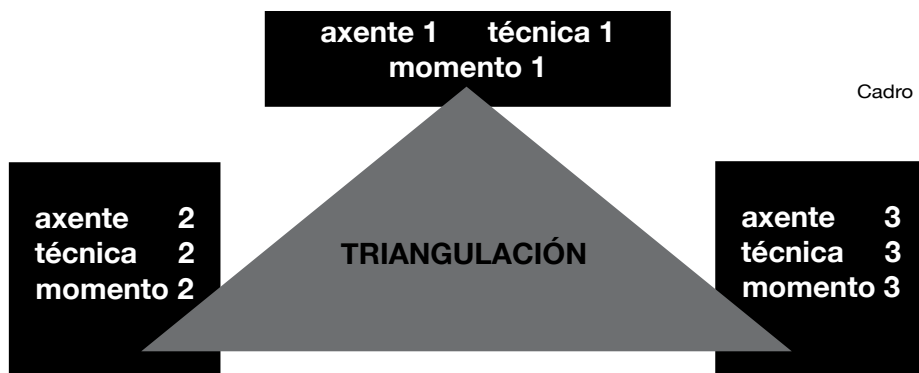
nos procesos de análise e de recollida de datos, poñen de manifesto a riqueza de información e a complementariedade de visións que se poden obter no uso sistemático de instrumentos e de perspectivas diferenciadas. Réalzase a idea de que a selectividade inherente a calquera instrumento ou enfoque dado á observación dos procesos, as condutas e os acontecementos, está amplamente complementada e automaticamente enriquecida coa variación sistemática das técnicas. A comprensión dos fenómenos con técnicas adicionais cualitativas, á vez que investigacións cualitativas poden aforrar tempo e recursos cando se complementan con análises cuantitativas en momentos oportunos.

O seguinte cadro resume abreviadamente os procesos de triangulación, de contraste de opinións e de comparacións para describir unha realidade desde diferentes puntos de vista (Cadro 5):

Os elementos persoais implicados, neste caso na recollida de información, son varios axentes dos que participan no programa, os que actúan de descritores dos acontecementos. A xeito de avaliadores participantes no contexto, emiten xuízos e descricións persoais sobre as súas visións subxectivas dos procesos e das circunstancias envolventes.

Os focos de atención e os centros de interese da avaliación

Afortunadamente, os procesos de avaliación viñéronse incorporando progresivamente á práctica habitual dos proxectos de Educación Ambiental, se ben, ao noso modo de ver, fíxose un uso abusivo de técnicas baseadas en cuestionarios, relegando a un segundo plano instrumentos doutra



Cadro 5

natureza como observacións, técnicas grupais, narracións... A necesidade de considerar a avaliación como unha parte integrante dos modelos de traballo educativo das estruturas de planificación, de organización e de funcionamento xorde, en boa media, como unha resposta inmediata ás demandas e ás necesidades de orde eminentemente práctica encamiñadas a detectar en que medida se dá resposta a estas catro preguntas:

- 1) alcanzáronse os obxectivos formulados?
- 2) cubriron as súas expectativas os usuarios?
- 3) pode mellorarse a formación do persoal que atende o público?
- 4) o funcionamento xeral das instalacións e das estruturas organizativas pode ser mellorado e enriquecido a partir da reflexión sistemática sobre a práctica?

Por iso, entre os posibles focos de atención da avaliación, podemos destacar os seguintes:

1. Cumprimento de obxectivos, organización, funcionamento e calidade xeral do programa

INDICADORES AO RESPECTO:

- Clarificación de obxectivos
- Diferenciación da metodoloxía
- Especificación dos contidos, das actividades e das tarefas que cómpre desenvolver
- Adecuación das técnicas de avaliación

2. Satisfacción dos usuarios

INDICADORES AO RESPECTO:

- Adecuación de tempo
- Atención das demandas e das peticións
- Adecuación á idade e á tipoloxía das persoas visitantes

3. Calidade do equipo educativo

INDICADORES AO RESPECTO:

- Cualificación profesional
- Variedade e heteroxeneidade na formación dos educadores
- Tradición de traballo en equipo
- Estabilidade na repartición das competencias
- Proxección na comunidade local
- Participación en accións coordinadas con outros equipos e institucións

4. Calidade nas infraestruturas, rutas, recursos e instalacións

INDICADORES AO RESPECTO:

- Espazos e rutas dispoñibles no espazo natural
- Dotación de recursos e grao de sinalización
- Condicións de seguridade
- Enclave e distribución das rutas
- Centros de interese ecolóxico e variedade de ecosistemas
- Dispoñibilidade de recursos complementarios de tipo etnográfico, arquitectónico, histórico, arqueolóxico...

O papel que debe cubrir a avaliación nestes ámbitos constitúe unha peza chave para cubrir as tres finalidades que mencionamos na epígrafe primeira: ofrecer información, exercer un control de calidade e favorecer a toma de decisións de mellora en cada un dos ámbitos correspondentes.

Segundo o momento en que se realice: inicial, continua e final

Partindo da idea de que a avaliación comeza desde o mesmo momento en que se empeza a planificar e a deseñar un plano de actuación, a programación dunha visita ou o programa de actividades, podemos distinguir diferentes tipos de avaliación, en función do momento en que se poña en marcha e dos aspectos concretos ou dos indicadores específicos que intente valorar. Distinguimos tres momentos esenciais na práctica avaliativa (Cadro 6):

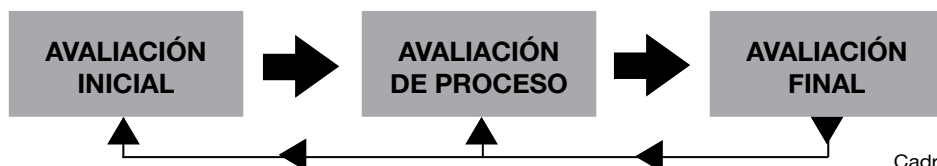
Os modelos de avaliación máis comunmente empregados, ata hai moi pouco, eran modelos terminais, que soamente empregaban as estratexias de avaliación ao final da posta en marcha

dos programas. Hoxe resulta impensable desenvolver un programa de visitas ou un plano de actuacións dentro dun espazo natural que non integre propostas de avaliación sistemáticas ao longo de todo o proceso de deseño, de planificación e de execución das actuacións en forma de avaliación inicial, de proceso e final.

1) AVALIACIÓN INICIAL, DE NECESIDADES, DEMANDAS E INTERESES

Constitúe a primeira fase dun plano de avaliación e ten por obxecto establecer os mecanismos de recollida de información que permitan axustar as ofertas que se fan desde o espazo protexido coas demandas, as necesidades e os intereses dos seus potenciais usuarios. Mediante unha avaliación inicial ben formulada poderemos definir máis claramente cales son os obxectivos do programa que hai que desenvolver e o seu grao de adecuación aos requirimentos do que a sociedade demanda a ese espazo protexido.

Toda avaliación inicial debe considerar informacións múltiples recollidas por diferentes procedementos que permitan a documentación máis exhaustiva que for posible: desde enquisas específicas a datos



Cadro 6

de tipo estatístico de censos de visitantes, documentos oficiais, indicadores sociais, datos demográficos e documentos de arquivo dispoñibles no espazo protexido. Nesta fase, non necesariamente se adoitan empregar técnicas e instrumentos que non foron expresamente xerados, nin deseñados para a avaliación, un feito que significa que as necesidades deben ser inferidas a través da información dispoñible. Non se trata tanto de producir nova información, como de aproveitar e de interpretar a información xa dispoñible.

Dentro da avaliación inicial, podemos distinguir tres fases: a) fase de recoñecemento, b) fase de diagnóstico e c) fase de toma de decisións (Cadro 7).

a) **Fase de recoñecemento de demandas.** O seu propósito é identificar as situacións que permitan seleccionar e deseñar as fontes de información, deseñar as técnicas de recollida de datos e asignar responsabilidades a un grupo encargado de asumir os compromisos desta etapa.

b) **Fase de diagnóstico de discrepancias.** Cuxo propósito é identificar a situación actual, definir a situación desexable a que se aspira, analizar as discrepancias e as súas causas, determinar as demandas dos visitantes e comparalas coas ofertas do espazo protexido para establecer os axustes correspondentes.

c) **Fase de toma de decisións e de establecemento de obxectivos.** Require dunha priorización das necesidades detectadas e a procura de solucións viables para o deseño de obxectivos e de planos de acción realistas.

2) AVALIACIÓN DE PROCESO E DE SEGUIMIENTO

Tamén denominada avaliación formativa, de seguimento ou de proceso, é aquela recollida de información que se realiza durante o curso do desenvolvemento do programa ou do plano de actividades, e ten por obxectivo principal a mellora e o perfeccionamento das actuacións executadas. Este tipo de avaliación require (Cadro 8):

a) Fase de recoñecemento de demandas

b) Fase de diagnóstico de discrepancias

c) Fase de toma de decisións e establecemento de obxectivos

Cadro 7

Cadro 8



- o establecemento do tipo de información -en forma de indicadores- que se desexa recoller
- a elaboración dun sistema de catalogación, clasificación e organización de toda a información recollida
- a realización dunha análise periódica da información para avaliar o esforzo realizado, a produtividade das diferentes actividades, o interese que esperta nos usuarios...

3) AVALIACIÓN FINAL DE RESULTADOS E IMPACTO

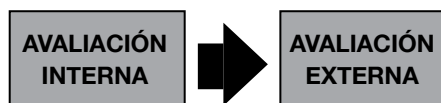
Aspira a determinar o grao en que o programa e as actividades alcanzaron os obxectivos previstos. Por tanto, nela trátanse as cuestións da avaliación da efectividade e da eficacia dos planos previstos. Tamén se considera, con frecuencia, unha avaliación sumativa das consecuencias do programa. Con ela respóndese a cuestións tan básicas como: estanse a conseguir os resultados perseguidos? estes resultados son

consecuencia do plano de actividades e dos cambios e das innovacións introducidas?

A avaliación de impacto é tamén unha parte da avaliación final ou de resultados, mais refírese especialmente aos efectos que o programa de uso público do parque pode xerar a medio e a longo prazo na poboación a que están dirixidas as actuacións, conxuntamente coa valoración do grao de optimización dos medios e dos recursos postos en xogo.

a) Segundo os axentes que a leven a cabo: avaliación interna e externa

Outro xeito de ver a avaliación consiste en adoptar o punto de vista de quen realiza a avaliación e, para iso, diferénciase entre a avaliación interna, ou desde dentro, fronte á avaliación externa, ou desde fóra.



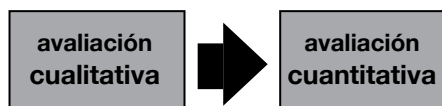
A avaliación interna non é, nin máis nin menos, que o conxunto das decisións que toma o equipo de traballo dun determinado espazo protexido para a recollida de datos e para a valoración de determinados aspectos sobre a organización, o funcionamento, as demandas ou a satisfacción dos usuarios.

Cada vez máis nos ámbitos sociais e educativos, estanse a implantar os procedementos de auditoría e de avaliación externa dos programas, das institucións e dos planos, co fin de establecer unhas valoracións consistentes desde fóra do contexto, levadas a cabo por expertos que non pertencen ao propio grupo interno que desenvolve o programa, e que, por tanto, teñen perspectivas máis obxectivas que permiten enriquecer o que desde dentro non se analiza como un problema.

b) Segundo o tipo de datos que se recollan: avaliación cuantitativa e cualitativa

Tamén é frecuente reducir os tipos de avaliación a dous, en función do tipo de datos que recollan. Distinguimos entón entre a avaliación cuantitativa e a avaliación cualitativa. Nuns casos, empregaranse datos numéricos, que permitirán construír descrições estatísticas das preferencias dos usuarios e das consecuencias das actuacións e das intervencións, mais noutros casos, as informacións recollidas da realidade serán opinións, observacións,

anécdotas... cuxa consideración será tanto ou máis relevante que os propios números para podermos construír unha visión integradora do que acontece en cada fase do programa que se desenvolve.



Avances destacables, alarmas significativas e retos na avaliación no campo da Educación Ambiental

- Hai unha expansión importante do uso das técnicas de avaliación no campo da EA, que se liga a unha xeneralización dos procedementos que se usan e a unha globalización e un mimetismo nos hábitos avaliadores.
- Hai un incremento progresivo do número de programas con sistemas de avaliación incorporados de forma sistemática. A razón fundamental é a esixencia de democratización da sociedade en que vivimos, as presións desde a xestión do público baixo principios de transparencia, así como os impulsos, os estímulos e as presións que desde o sector privado se foron xerando nos últimos anos.

- A experiencia acumulada na posta a punto de avaliacións de distinta natureza e con distintas finalidades é unha realidade irreversible nas nosas prácticas. Quen non fai ningún tipo de avaliación? Quen non profesa ningún tipo de avaliación na súa práctica diaria? A avaliación forma parte das nosas prácticas profesionais e é unha competencia digna de consideración.
- A avaliación deixou de ser un terreo vedado aos expertos para se abrir paso a unha etapa de popularización e de democratización das ferramentas avaliadoras, se ben demanda, cada vez máis, no sector unha formación máis cualificada en ferramentas de distinta natureza, cuantitativa e cualitativa, que permita atender con rigor os problemas que se crean ao usar determinadas técnicas, que requiren unha formación específica para a súa utilización.
- Progresivamente, habituámonos ás avaliacións, produciuse unha maior naturalización, unha normalización e unha familiarización coas técnicas da entrevista, das enquisas, dos grupos de discusión e doutros procedementos que nos eran estraños ou nos incomodaban, aínda que quedan pendentes algúns retos que permitan desburocratizar os procesos de avaliación, deseñar estratexias operativas de procesamento e de interpretación, así como un uso real que non leve a recollidas rutineiras de datos que logo non se interpretan e non se valoran.
- Dunha avaliación artesanal, de andar pola casa, para saír do paso ou moi local, pasouse ao uso de modelos e de instrumentos de avaliación máis sofisticados, complexos e normalizados. Aínda que nos queda moito que avanzar no campo dos estándares e na procura de instrumentos comparables e comúns. Posiblemente o colectivo non o admita polas súas características intrínsecas, posiblemente as presións do mercado obriguen a certificar os produtos e tamén os programas e os centros. Talvez os profesionais deban acreditarse debidamente en axencias para o caso. O que acontecerá dentro dunha década ninguén o sabe, mais, indubidablemente, temos dado pasos que son irreversibles, a cultura da avaliación que construímos non se vai perder.
- Hai un avance progresivo na profesionalización das avaliacións, así como na dispoñibilidade de expertos, empresas, grupos investigación e entidades cualificadas para desenvolveren avaliacións no noso ámbito, que permiten desenvolver estudos, diagnósticos e análises da situación nun breve tempo. O que nos deixa dúbidas é o sentido da utilidade e a rendibilidade que se obtén destes esforzos, pois na maior parte das ocasións non hai toma de decisións asociada a esas avaliacións.

- Dunhas avaliacións de primeira xeración, moi concretas e limitadas, pasamos a unha avaliación máis pensada e orientada cara a unhas metas de maior alcance, xa non só interesa se o programa funciona ou non, ademais interesa en que medida ese programa, xunto a moitos outros, está a contribuír a elevar o rango de determinados indicadores globais que, á súa vez, contribuírán a elevar os niveis de sustentabilidade.
- Os sistemas de indicadores cuantitativos produciron interesantes froitos, especialmente todos os avances que desde o mundo da econometría, desde diferentes modelos e medidas, conseguiron visualizar os procesos e establecer as referencias sobre os avances, os retrocesos e a magnitude dos cambios sociais e ambientais.
- A avaliación sistemática, estruturada e reincidente, xunto co despegue da investigación no campo, está a contribuír ao avance na construción de modelos, teorías, explicacións e metodoloxías que van ao fondo das cousas e botan fundamentos para tomar decisións non caprichosas.
- Non existe unha perspectiva única sobre a que fundamentar as decisións avaliadoras, tras as avaliacións hai modelos que non son inocentes. Cada campo foi xerando os seus propios modelos, as súas propias prácticas. Non é o mesmo acollerse a modelos que se fundamentan nas avaliacións do político que as que se inspiran na xestión sanitaria, o campo da mercadotecnia, do deporte e da intervención social. Tampouco son as mesmas as que derivan dos ámbitos ambientais que contemplan e que integran variables e dimensións do mundo do social e do ambiental.
- Queda pendente desenvolver uns sistemas de seguimento dos programas, das políticas e das iniciativas ambientais dotados de indicadores cualitativos que ofrezan unha visión máis comprensiva da realidade.
- Existe unha ausencia notable de estudos lonxitudinais e de desenvolvemento evolutivo de fenómenos complexos (sociais, de participación, de cambios...). É certo que os testemuños e as referencias que achegan os ecobarómetros son un paso importante, mais os enfoques que os soportan e os métodos en que se sustentan aprecian soamente detalles moi concretos dos procesos, deixando fóra moitas outras dimensións máis complexas que non se axustan a modelos de medida e de cuantificación matemática.
- Constátase unha dificultade intrínseca de perda de singularidade coa estandarización dos programas e coa formalización dos modelos e dos procedementos de xestión para o uso.
- Hai unha resistencia importante a implantar uns usos saudables das avaliacións que dan lugar a unha

obsolescencia dos programas e das súas estruturas de coordinación que é difícil de superar.

- Existe unha saturación de ofertas superficiais e ausencias de control corporativo.
- Cómpre máis control público sobre as decisións ambientais nos diversos ámbitos da xestión e da administración desde a óptica de instrumentos dinámicos inspirados en principios de democracia, transparencias e publicidade.
- É necesaria a desburocratización dos procesos e dos instrumentos de recollida de datos nas avaliacións. A xente cánsase e a información que se recolle non sempre é analizada.
- Rexístrase un abuso excesivo e xeneralizado de cuestionarios, de sondaxes de opinión e de actividades estritamente descritivas
- Existen bloqueos derivados da competencia entre as institucións e os organismos de diferentes niveis de intervención na realidade.
- As avaliacións de planos estratéxicos de Educación Ambiental formulan algunhas alarmas destacables.
- A avaliación dos planos, dos programas e das accións nos diferentes niveis de intervención.
- Sería desexable levar a cabo máis traballo colectivo e unha maior coordinación de iniciativas, programas, accións, instrumentos e reivindicacións do sector, que se fundamenten en

estudos avaliativos específicos.

- Cómpre unha profesionalización do colectivo desde as limitacións que impón a fragmentación dos sectores, dos gremios, das culturas, das linguas e a diversidade de intereses no persoal e no profesional.
- É necesaria unha formación máis cualificada no campo da avaliación e da investigación.
- Necesítase unha procura de referentes de comparación comúns respectuosos coa diversidade e un deseño de estratexias de seguimento, control e mellora.
- Son precisos uns mellores instrumentos de intercambio de información e de difusión de experiencias que atendan a divulgación de resultados de avaliación de forma sistemática.
- Cómpre unha maior rendibilidade dos instrumentos e dos recursos existentes.
- É necesario articular uns procedementos de avaliación institucional interna e externa coordinados. Os procesos de avaliación orientados á mellora e á innovación son un instrumento de mobilización das organizacións. Os presupostos de fondo, os modelos e os formatos varían segundo as opcións e as modalidades mais, no fondo, as finalidades son as mesmas.

Bibliografía

- AZOFRA, M. J. (1999). Cuestionarios. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BENAYAS, J. (1991). Paisaje y Educación Ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno. Madrid. Dirección General de Política Ambiental.
- BENAYAS, J. (1996). Sugerencias para la evaluación de programas de Educación Ambiental. Ponencia a las Segundas Jornadas de Educación Ambiental de Castilla y León.
- BENAYAS, J. (1998). Evaluación de la eficiencia de diferentes campañas de sensibilización social sobre temas ambientales tomando como referencia a la administración y a colectivos sociales, en *L'educació ambiental a l'escolar, al treball i al carrer*. Mallorca: Sa nostra, papers de medi ambient.
- CALVO, S. y GUTIÉRREZ, J. (2006). El espejismo de la educación ambiental. Madrid: Morata.
- CASANOVA, A. (1995). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
- DE ALBA, A. y GAUDIANO, E. (1997). Evaluación de Programas de Educación Ambiental. Experiencias en América Latina y el Caribe. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERNÁNDEZ, R. (1995). Evaluación de programas sociales y educativos. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Madrid: Síntesis.
- GUTIÉRREZ, J. (1995). Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales. Madrid: Dirección General de Política Ambiental.
- GUTIÉRREZ, J., PERALES, J., BENAYAS, J. y CALVO, S. (1997). Líneas de investigación en educación ambiental. Granada: Universidad de Granada.
- GUTIÉRREZ, J. (2000). El educador ambiental. Dificultades gremiales y retos profesionales. *Revista de la Sociedad Catalana de Educación Ambiental* n° 19.
- GUTIÉRREZ, J., BENAYAS, J., POZO, M.T. (1999). Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los Equipamientos de educación ambiental. *Revista Mexicana Tópicos en Educación Ambiental* 1 (2), pp. 49-64.
- GUTIÉRREZ, J. y POZO, M^a T. (2005). *Stultifera Navis: institutional tensions, conceptual chaos, and professional uncertainty at the beginning of the Decade of Education for Sustainable Development*. *Policy Futures in Education* 3 (3), pp. 296-308. http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=3&issue=3&year=2005&article=7_Gutiérrez-Pérez_PFIE_3_3_web&id=150.214.32.110
- HERRERA, M. M. (1998). El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural. Universidad de Sevilla.
- MARCEN, C. (1996). El río vivo. Propuestas didácticas de Educación Ambiental. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEIRA, P. A. (2001). La investigación en Educación Ambiental y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación *Revista Teoría de la Educación. Nuevas Tecnologías en la Sociedad del Conocimiento* Vol. 2 (2). <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>.
- PÉREZ DE CAMPANERO, M. P. (1991). Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (1989). Evaluar es reflexionar sobre la práctica. Madrid: Narcea.
- STUFFLEBEAN, D. L. y SHINKINFELD, A. J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.

Aportacións da Educación Ambiental á conservación do Patrimonio Natural

Òscar Cid Favá

Asesor da Comisión Española de Comunicación e Educación da U.I.C.N. Escola Universitaria de Turismo da Universidade Rovira i Virgili (Cataluña-España)

Introducción

As primeiras actividades de Educación Ambiental en Espazos Naturais Protexidos (ENP) en España tiveron lugar, case coetaneamente, no parque nacional de Doñana e no parque Natural do Montseny (Barcelona), a finais dos anos 70 do pasado século.

Tratábase, basicamente, de actividades para escolares, mediante itinerarios naturalísticos (*Nature trail*) e actividades interpretativas desenvolvidas, na maioría dos casos, por profesionais do ámbito da bioloxía e doutros afíns.

Coa chegada da democracia e coa asunción de competencias por parte das comunidades autónomas, prodúcese unha auténtica explosión de declaracións de ENP e créanse unha gran cantidade de equipamentos e de instalacións para a Educación Ambiental. O incremento exponencial da frecuentación nos ENP durante os anos 80 e na década dos 90 xerou a necesidade de analizar o uso público dos ENP como un aspecto fundamental da xestión. Así, incrementáronse notablemente as instalacións para atender os visitantes: centros de interpretación, centros de visitantes, aulas de natureza, centros de Educación Ambiental... As actividades de EA nos ENP multiplicáronse exponencialmente debido, fundamentalmente, ao interese institucional por facer rendibles os investimentos nos ENPs.

Este crecemento, en que interviñeron os diferentes niveis administrativos e os departamentos, viuse incrementado polas accións de formación para o emprego da poboación xuvenil local e, nalgúns casos, polo interese económico de

empresas privadas, que viron no grande número de visitantes dalgúns ENP unha potencial fonte de beneficios.

Este proceso, acelerado durante os últimos anos de bonanza económica, carece dunha falta de coordinación administrativa e da necesaria planificación e avaliación, que provoca un “cheo caótico” que distorsiona os auténticos obxectivos da Educación Ambiental.

Paralelamente, desde as diferentes instancias internacionais e os foros de debate especializados, prodúcense algúns documentos-chave¹ que clarifican e que reformulan os obxectivos da conservación: o mantemento dos procesos ecolóxicos esenciais e dos sistemas vitais; a preservación da biodiversidade; o uso de xeito sustentable das especies e dos ecosistemas.

As concepcións -da conservación e da educación- que se manexan e/ou que subxacen nas formulacións educativas para a conservación do patrimonio natural, foron evolucionando a medida que as experiencias, a reflexión teórica e, ante todo, a urxencia histórica dos problemas ambientais puxeron de manifesto a necesidade de reformular as distintas dimensións dos programas educativos.

Así, pois, achámonos ás portas dunha nova etapa na evolución da Educación Ambiental que se caracteriza pola necesidade de reorientar os seus obxectivos, de maneira que a educación poida contribuír ao desenvolvemento sustentable e o uso racional dos espazos naturais.

Os ENP deberán preguntarse cal é o seu papel neste proceso e orientar os esforzos educativos para enmarcalos dentro dos obxectivos para conseguir unha sociedade máis sustentable, superando as anteriores etapas:

1. Os ENPs como recurso para a Educación Ambiental
2. A Educación Ambiental como un instrumento de xestión dos ENPs
3. EA nos ENPs: cara ao desenvolvemento sustentable e o manexo prudente dos recursos naturais.

A nosa contribución neste relatorio límitase a intentar evidenciar algúns aspectos relevantes que, durante as tres últimas décadas, presentaron as reflexións e as actuacións en materia de Educación Ambiental relacionada coa conservación e coa xestión nos espazos naturais en España.

¹ Estratexia Mundial para a conservación. UICN, 1986

A Educación Ambiental na Estratexia Mundial para a Conservación

A Estrategia Mundial para la Conservación foi elaborada pola Unión Internacional para a Conservación da Natureza e dos Recursos Naturais (UICN), co apoio do Programa de Nacións Unidas para o Medio (PNUMA) e o World Wildlife Fund (WWF), en colaboración coa Organización das Nacións Unidas para a Agricultura e a Alimentación (FAO) e a Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO).

O apartado 13 do devandito documento, *“Los puntos de apoyo de la conservación: participación y educación”*, contén as reflexións máis significativas en relación ao papel da Educación Ambiental na conservación:

- a) Os expertos coincidían xa na concepción dunha Educación Ambiental para o cambio ético e de comportamento que afectase a toda a sociedade.
- b) Facíase mención á necesidade de que os dirixentes e a poboación entendesen os beneficios da conservación e a súa relación coas “preocupacións cotiás”.
- c) Constatábanse dous tipos de problemas:
 - A escasa e a raramente adecuada participación pública nas decisións

relacionadas coa conservación e co desenvolvemento

- Aínda que se constatan progresos, a Educación Ambiental continúa a ser insuficiente

E incidíase nalgún dos problemas nucleares da Educación Ambiental para o uso *“...son numerosos e frecuentes os “berros” emocionais lanzados ás audiencias poderosas e tamén as explicacións didácticas sobre o funcionamento dos ecosistemas. Pero a defensa e mantemento dos sistemas ecolóxicos vitais e da preservación da diversidade xenética é a miúdo puramente anecdótica...”*

- d) O documento reflexiona sobre os “públicos-diana” *“...farán falta programas de Educación Ambiental dirixidos aos usuarios de recursos vivos (agricultores, pescadores, silvicultores, industrias, excursionistas...) e a outros grupos que poden provocar un impacto sobre os recursos vivos.*

Será necesario, tamén, si o goberno non ve a necesidade de cumprir cos requisitos da conservación, facerlle chegar a información aos lexisladores ou aos responsables da toma de decisións....”

- e) Menciona un aspecto estratéxico pouco común nos documentos e nas reflexións posteriores en relación coas oportunidades da Educación Ambiental

para a conservación: *“...Hay que sacar provecho de las circunstancias en las que es obvio que las decisiones a favor de la conservación son muy favorables dentro del período de tiempo que interesa a los legisladores y los responsables....”*

- f) O documento analiza, tamén, unha cuestión chave no desenvolvemento posterior da Educación Ambiental nos espazos naturais cal é a necesidade de adecuar as actuacións aos diferentes actores: *“Os organizadores dos programas educativos deberían determinar os principais grupos destinatarios destes programas, definir obxectivos concretos para os programas e seleccionar os medios e as técnicas máis axeitadas relacionadas cos grupos de destinatarios :*

- *lexisladores e administradores*
- *responsables do desenvolvemento da industria e o comercio e dos sindicatos*
- *asociacións profesionais e grupos con intereses particulares*
- *comunidades máis afectadas polos proxectos de conservación.*
- *escolares e estudantes”*

- g) Propón a acepción dunha Educación Ambiental en positivo, que mostre os exemplos de boas prácticas e que promova as prácticas de excelencia: *“....tamén fai falta unha recopilación de casos específicos de proxectos que*

fan tendo éxito na conservación e no desenvolvemento sostible.”

- h) Introduce a necesidade de integrar a Educación Ambiental na xestión: *“Os programas educativos terían que formar parte, ata donde sexa posible, de todos os proxectos de conservación e aproveitamento dos recursos,...”*

- i) Afronta o papel da Educación Ambiental no sistema educativo formal: *“Os programas escolares deberían contemplar a Educación Ambiental tanto como tema transversal como en calidade de materia aparte (sic) ...fará falta preparar un material didáctico de coste reducido...”*

“...explicar os conceptos e obxectivos da conservación facendo servir os exemplos locais....”

“...será necesaria unha avaliación periódica de todo o material didáctico...”

“...a EA debería ser un elemento importante das actividades extraescolares...”

“....deberá formar parte das actividades dos grupos xuvenís....”

- j) Dedicar un apartado a sinalar a importancia dos medios de comunicación como canles de difusión dos principios e os obxectivos da conservación *“...os distintos medios de comunicación de masas deberían ser utilizados íntegramente para chegar ao público en xeral...”*.

Introduce, también, la necesidad de utilizar los recursos del entorno y la creación de equipamientos específicos para la Educación Ambiental: “...sería útil aproveitar as oportunidades de con-tacto do público coa fauna e flora —parques nacionais e zonas protexidas, xardíns zoolóxicos e botánicos, museos de historia natural— para explicar os obxectivos da conservación e a súa contribución á supervivencia e ao benestar humáns...”
 “...fará falta reservar lugares determinados para a aprendizaxe, a demostración e a educación en materia de ecoloxía e de conservación.....”

- k) Incide na necesidade de desenvolver actuacións específicas: “Hai determinados temas relacionados cos recursos vivos que demandan unha publicidade máis ampla (especies introducidas...) e vincula a conservación cos obxectivos do desenvolvemento sistible. Será necesario tamén conseguir unha comprensión maior e un apoio máis decidido para o concepto de aproveitamiento sostido (sic)...”
- l) Denuncia a falta de programas continuos en Educación Ambiental: “...as diferentes campañas e programas non deberían ser considerados como unha finalidade en sí mesmos sinon como unha parte dun proceso interactivo a longo prazo...”
- m) Sinala a necesidade dunha Educación Ambiental baseada nas percepcións das persoas máis que no coñecemento dos

expertos: “...os individuos sentiranse máis inclinados a esixir a conservación si se perciben a contribución que esta pode prestar á satisfacción das súas necesidades, tal como eles mesmos as sinten, como tamén a solución aos seus problemas, tal como os ven”.

A Educación ambiental nos Espazos Naturais Protexidos Españois

No ámbito español, desde as II Xornadas de EA realizadas en Valsain (CENEAM) en 1987, constituíronse os seminarios permanentes de Educación Ambiental co obxectivo de realizaren un traballo permanente de coordinación e de intercambio nos períodos entre cada unha das xornadas. Un deles dedicouse á EA nos ENP.

Tamén durante a década dos 90 o tema foi tratado de forma específica en diversas xornadas de ámbito autonómico (Cataluña, País Vasco, Galicia..) e publicáronse algúns monográficos sobre o tema.

A documentación producida nestes eventos xunto coas conclusións dun proxecto de investigación do autor² constitúen a base

² “Comunicación y Educación en espacios naturales protegidos: el caso de los humedales Ramsar españoles”. Universidad de Gerona. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación Ambiental. Óscar Cid, 2005

documental sobre a que elaboramos esta segunda parte:

Que Educación Ambiental para os ENP? Unha reflexión crítica sobre a situación actual

A maioría dos ENPs son receptores de escolares procedentes da súa propia comunidade ou dun territorio máis extenso aínda que aínda, paradoxicamente, se dan situacións en que non participa a poboación escolar máis próxima, dos propios núcleos rurais onde se sitúa o espazo natural.

Na actualidade, practicamente todos os ENPs teñen planificado o uso público e contan con centros de visitantes para atender, como o seu nome indica, os visitantes de fin de semana, con obxectivos máis ben recreativo-turísticos.

En xeral, os programas de Educación Ambiental, quer os dirixidos á poboación escolar quer aos visitantes adoitan centrarse nunha “lectura do medio” con certos alicientes lúdicos e recreativos.

A fala do medio, da súa flora e da súa fauna, dos seus valores naturais ou ecolóxicos,... mais non é moi frecuente achar actuacións que consigan capacitar para seren persoas críticas, que saiban analizar os problemas, as súas consecuencias e a necesidade de actuar individual e colectivamente na súa resolución.

Aínda que os diversos documentos internacionais recoñecen a importancia das poboacións locais en e o desenvolvemento de proxectos que impliquen un ENP, a realidade é que na maioría dos programas de Educación Ambiental nos ENP, a poboación local segue a ser a última en se decatar dos proxectos e en ser a destinataria dos programas. Todo iso contribúe a que sigan a ser frecuentes os conflitos coa declaración, coa planificación e coa xestión dos ENPs.

Nos casos en que se tenen conta a poboación local, os programas desenvolvidos adoitan ir encamiñados, polo xeral, ás compensacións económicas en concepto de danos a cultivos, de gandaría... para incentivar as modificacións nas prácticas agrícolas etc. ou ben son programas de Educación Ambiental semellantes aos dirixidos ao resto de público. Raramente achamos unha formación que lles permita obter a capacidade para participar na xestión sustentable do territorio así como a aprendizaxe do diálogo, o consenso e a toma de decisións.

Así pois, é necesaria unha clarificación conceptual sobre as finalidades da Educación Ambiental nos ENPs que nos axude a decidir cuestións tales como:

- que educación é necesaria nos ENPs
- cales deben ser os seus destinatarios
- que relación debe existir entre os programas educativos e a xestión do ENP

- que obxectivos persecue a Educación Ambiental nos ENPs
- que contidos son relevantes para os programas de EA nos ENPs
- que tipo de prácticas, de técnicas e de metodoloxías son as máis adecuadas para conseguir os obxectivos en cada programa
- que recursos e que estratexias poden favorecer o desenvolvemento dos programas de EA en ENP
- como planificar e programar as actividades de EA nos ENPs
- como, cando e para que avaliar as nosas prácticas

En todo caso, faise imprescindible unha revisión da propia concepción do ENP, que foi evolucionando desde unha percepción como “santuario protexido” ao que había que protexer tamén do acceso das persoas, a excepción do mundo científico e dalgúns naturalistas privilexiados.

Hoxe en día admítase como necesaria a compatibilización entre a conservación dos recursos naturais co gozo dos visitantes e co desenvolvemento socioeconómico da zona.

Por tanto, os programas educativos nos ENPs deben ir orientados á procura de beneficios para o espazo -por medio dun uso cada vez máis racional deste- mais tamén para as persoas que o habitan -integrando o desenvolvemento local nas actuacións educativas- e as que o visitan -proporcionándolles experiencias enriquecedoras e significativas.

Características da Educación Ambiental nos espazos naturais protexidos

Pola súa propia natureza, os espazos naturais foron o punto de partida ou de inspiración de moitas das actividades que se realizaron no campo da Educación Ambiental tradicional no noso país.

Moitas destas actividades non responden a ningún programa e límitanse, frecuentemente, a aspectos moi simplistas da realidade ambiental, centrándose na divulgación das características físicas ou biolóxicas dos espazos naturais sen ter en conta as demais dimensións: sociais, culturais, económicas, políticas...

Moi a miúdo aparecen, tamén, tópicos subxacentes nos contidos que se transmiten (“a natureza é boa, os humanos son malos”) e utilízanse esquemas explicativos maniqueístas que desembocan nunha visión distorsionada da realidade: asimílese o concepto de medio ao de conservación da natureza; impútase a degradación unicamente á industria que a xera e á Administración que a tolera...

Un coñecemento dos valores naturais dun espazo baseado só en determinados hábitats illados, de especial interese, conduce a unha perspectiva pouco holística, que ignora a articulación dos sistemas complexos e os efectos dunha

visión liberalizadora da planificación territorial.

Os obxectivos da Educación Ambiental nos ENPs

Os programas educativos nos ENPs deberían estar orientados a:

- a procura de beneficios para o espazo, por medio dun uso cada vez máis racional deste
- a procura de beneficios para as persoas que o habitan, para integrar o desenvolvemento local nas actuacións educativas
- a procura de beneficios para as persoas que o visitan, para lles proporcionándolles experiencias enriquecedoras e significativas
- a educación para a conservación da biodiversidade
- dar a coñecer a xestión da área

Para iso é fundamental a implantación de programas coherentes e permanentes que se baseen nos seguintes principios:

- nun enfoque holístico da problemática ambiental
- nun contido transdisciplinario
- no fomento da participación e do espírito crítico
- na focalización nos problemas ambientais
- na orientación á asunción de compromisos

- nuns enfoques sistémicos
- na realidade social do espazo
- na promoción da confianza
- na incitación da investigación
- na orientación cara a acción

Como liñas estratéxicas básicas de actuación en materia de EA nos ENPs cremos imprescindible a incorporación dos seguintes criterios:

- a) incorporación, na Educación Ambiental e na xestión dos espazos naturais, dos intereses e dos patróns culturais de ocupación do territorio das poboacións locais
- b) potenciación das metodoloxías de avaliación das entidades e dos programas de Educación Ambiental
- c) mellora da difusión social dos programas de Educación Ambiental nos ENPs
- d) incorporación dos programas de Educación Ambiental sobre os aspectos máis problemáticos da conservación dos ENPs dirixidos aos actores pertinentes
- e) fomento da Educación Ambiental vinculada ás actividades de turismo rural, camiñada...
- f) integración nos contidos de Educación Ambiental da interpretación da paisaxe, dos diferentes elementos que o compoñen (poboación local incluída, historia cultural e social...) así como do seu dinamismo

- g) incorporación nos programas de Educación Ambiental dos modelos avanzados de xestión que entenden o territorio como unha globalidade e non como un conxunto de “illas de natureza” (os ENPs) protexidas e interconectadas
- h) integración das variables políticas, sociais e económicas así como da planificación do territorio nos programas de Educación Ambiental
- i) implicación das administracións no mantemento dos valores e das funcións dos ENPs, para promover o seu coñecemento exhaustivo e para compatibilizar o desenvolvemento local coas necesidades de protección
- j) integración da Educación Ambiental en todas as accións que se desenvolven no ENP
- k) potenciación da Educación Ambiental como un instrumento de xestión dos ENPs
- l) potenciación dunha Educación Ambiental nos ENPs que supere as prácticas baseadas na educación naturalista
- m) potenciación da formación específica e continuada do educador ambiental en ENPs

No ámbito das actividades dos escolares nos ENPs, estas comezarán nos propios centros educativos, de maneira que a visita ao espazo se poida converter nunha experiencia de calidade.

Coa axuda dos materiais e dos recursos proporcionados polo ENP e da consulta en páxinas webs, os alumnos e as alumnas prepararán a súa visita de maneira que se sintan os seus protagonistas e non a consideren unha actividade preparada polo profesorado.

Así mesmo, a programación da actividade contemplará as cuestións pos-visita, que deben culminar o proceso de achegamento ao ENP.

Un aspecto para considerar é a relación que debemos establecer entre a visita ao ENP e a vida cotiá do alumnado, co fin de relacionar os obxectivos de sensibilización ambiental coa necesidade de mudar as nosas actitudes e as nosas condutas cotiás de cara á consecución dun modo máis sustentable nos nosos estilos de vida.

Por último, deberemos relacionar os obxectivos da actividade no ENP cos obxectivos e cos contidos do currículo do nivel educativo pertinente para evitarmos converter a visita ao ENP nunha anécdota no calendario escolar.

Sobre as relacións entre a educación e a xestión dos espazos naturais protexidos

Un dos efectos máis inmediatos a partir da declaración dun ENP é o incremento

exponencial das visitas a este. Por iso, é necesario que estean ben definidos e ben planificados os programas educativos ANTES DA DECLARACIÓN para evitar un uso non específico da área ou unha masificación non desexada.

A EA debe constituír un instrumento de xestión do ENP e debe estar integrada en todos os seus instrumentos de planificación: desde o PORN, o PRUG e ata os programas educativos.

Os programas educativos que se desenvolvan nun ENP deben ser PERTINENTES, COHERENTES E EFICACES. Para iso é necesario avaliar permanentemente, quer os resultados obtidos quer os procesos mediante os que se foron tomando as decisións.

A xestión e a educación no ENP deben compartir os obxectivos: a educación debe dar a coñecer a xestión da área e a xestión debe ser educativa. A educación non debe constituír un apéndice da xestión senón que debe estar imbricada nesta. É necesario definir os obxectivos para a EA no ENP no mesmo momento en que se formulen os obxectivos de conservación.

O desenvolvemento exponencial de ENPs nos últimos anos no noso país, provocou un “cheo caótico” de actividades supostamente educativas que, aínda coa mellor das intencións, poden caer nalgúns riscos constatados como:

- a sobrevaloración do anecdótico sobre o transcendente (a conservación dos recursos da biosfera)
- a insistencia nos valores naturais de ámbitos privilexiados concretos ignorando o resto do territorio (a “síndrome ENP”)
- a ausencia de contidos sociais
- a predominancia do descritivo-funcional sobre o ecolóxico-conservador (a EA non é neutra)
- o perigo da turistización e do ciceronismo
- a insuficiencia metodolóxica: COÑECER, COMPRENDER E ACTUAR

“O obxectivo esencial da educación ambiental nos espazos naturais protexidos é que o espazo se explique e se xustifique a si propio, de maneira que a importancia da conservación quede clara para as persoas que o habitan e para as que o visitan”

(Seminario Permanente de Educación Ambiental en los Espacios Naturales Protegidos, 1994)

A falta de experiencia na xestión de ENPs e as súas concepcións tradicionais dificultaron o desenvolvemento dunha xestión moderna e eficaz que incorpora o uso dos instrumentos sociais -comunicación, educación, participación...- para conseguir os obxectivos. Algúns dos erros de xestión nos ENPs, en relación á súa función educativa, son:

- normalmente, pénsase na Educación Ambiental “a posteriori”, como un servizo do ENP destinado á difusión e á atención de demandas do público escolar
- existe o hábito xeneralizado de non proporcionar aos habitantes da área protexida unha comprensión dos obxectivos e das tarefas de conservación e de non os facer partícipes da planificación do novo desenvolvemento da zona
- son escasos os programas de EA dirixidos especificamente á poboación local. Estes programas deberían aplicarse antes da declaración do ENP
- as declaracións de ENP adoitan ter un grande efecto no incremento do turismo e da frecuentación indiscriminada, mais o visitante adoita rematar a súa visita sen comprender o sentido do que viu
- actualmente, a oferta de EA nos ENP límitase á organización de actividades para escolares, a miúdo pouco específicas do espazo natural en cuestión, masificadas e mal localizadas
- a inestabilidade e a precariedade dos equipos de EA e o exceso de iniciativas (locais, INEM...) crean un “cheo caótico” de actividades pouco coherentes, sen planificación...

A Educación Ambiental como un instrumento de xestión: a proposta das “Orientacións para planos CECOP en zonas húmidas españolas”

O documento “Orientaciones para planes CECOP en humedales españoles”³ presentouse en setembro de 2005 e constitúe unha proposta de deseño de planos de acción, específicos para cada zona húmida, en materia de comunicación, educación, concienciación e participación, orientados a facilitar e a mellorar a xestión para o uso sustentable das zonas húmidas españolas. Foi elaborado coa participación de xestores, educadores, decidores da Administración, expertos e investigadores que, durante dous anos, asistiron ao denominado “Seminario español CECOP de Ramsar”, facilitado polo Ministerio de Medio.

Que é un plano de CECOP?

O Plano de CECOP (*Comunicación, educación, sensibilización e participación*) é un instrumento ao servizo da xestión das zonas húmidas, e o seu obxectivo é a conservación da zona húmida e o seu uso racional. Ten un carácter horizontal e procura o establecemento de procedementos para a comunicación,

3 Pódese consultar en www.mma.es

a educación, a concienciación e a participación, para lograr programas de traballo continuo.

Facilita a definición da política informativa, de comunicación, formativo-educativa, de investigación e participativa sobre as zonas húmidas. Define como destinatarios aqueles implicados directa ou indirectamente no uso e na conservación da zona húmida, non só os escolares ou os visitantes externos. É, por tanto, unha parte integrante do plano de uso e de xestión; debe formar parte da política da zona húmida. A responsabilidade do seu deseño e da súa aplicación corresponde ao equipo xestor do espazo, que debe traballar conxuntamente cos profesionais responsables da súa realización.

Os obxectivos do plano son:

1. Propor unhas liñas directoras para a creación de procedementos e de actividades dentro do ámbito de CECOP en zonas húmidas
2. Pór en relevancia os instrumentos CECOP e amosar a súa utilidade

A aplicación dun plano CECOP mellora e achega diversos beneficios á xestión da zona húmida:

- proporciona cohesión no desenvolvemento de actividades CECOP de zonas húmidas

- mellora a conexión entre a acción educativa e as tarefas de xestión
- facilita o labor dos xestores en materia de uso público ante a escaseza de planos de uso público na maioría das zonas húmidas
- aumenta a eficacia das iniciativas educativas e de participación pública
- dota os educadores de instrumentos comúns de traballo
- para conservar a integridade ecolóxica e o uso racional das zonas húmidas. Para iso, é necesario facer chegar á sociedade a mensaxe de que as zonas húmidas constitúen un capital natural e cultural

Se seguimos as directrices no marco das resolucións Ramsar é recomendable cando:

- o compromiso activo é esencial para a xestión (cando está habitado ou é de propiedade privada)
- o acceso aos recursos naturais é esencial para o benestar da poboación
- a poboación gozou historicamente de dereitos sobre o espazo
- os intereses locais son afectados e as decisións que hai que tomar son complexas
- a xestión fracasou no seu intento por lograr o uso racional dos recursos
- algún dos problemas que padece son causados fóra do seu marco territorial/competencial e por axentes aparentemente externos

Os principios básicos que inspiran o Libro Branco da EA, e que por extensión se adoptan no presente plano español de CECOP nas zonas húmidas, poden sintetizarse en:

1. Implicación de toda a sociedade. En especial, o que fai referencia a que a EA *“...debe xerar nas persoas conciencia da súa capacidade para intervir na resolución dos problemas...”*.
2. Adoptar un enfoque amplo e aberto que incorpore *“...os distintos puntos de vista sobre os conflitos e sopesar os diversos factores que inflúen neles, incluíndo os aspectos sociais, culturais e económicos, así como os valores e sentimentos da poboación”*.
3. Impulsar a participación, para favorecer a aplicación práctica das aprendizaxes a través de accións orientadas a solucionar problemas concretos.
4. Incorporar a educación nas iniciativas de política ambiental para contar coas poboacións a que van dirixidas as actuacións e para os facer partícipes dos procesos que conducen á adopción de medidas.

Diagnóstico e propostas para o desenvolvemento de planos CECOP

O documento parte dun diagnóstico sobre a evolución das actividades educativas nas zonas húmidas nos últimos anos e realiza unha análise histórica desta, ao

observar que este tipo de actuacións en materia de educación nas zonas húmidas *“responden prioritariamente a obxectivos de divulgación, a través de actuacións dirixidas preferentemente á poboación escolar, xuvenil, ou ben ao denominado “público en xeral”*.

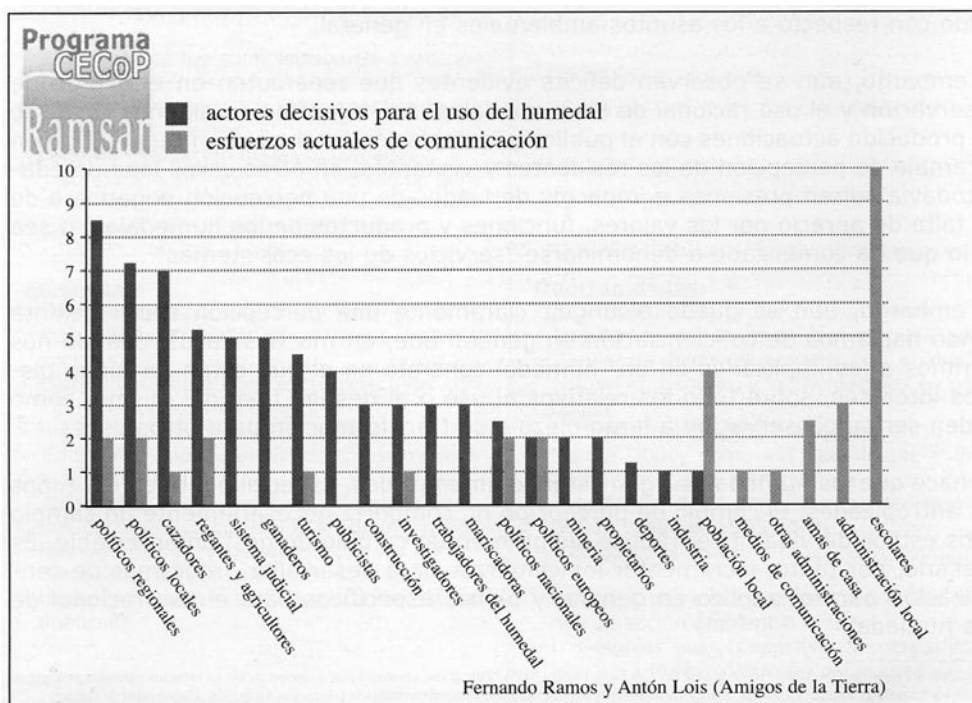
Os contidos máis frecuentes destas actuacións adoitan ser de tipo descritivo e pouco relevantes para os intereses dos seus destinatarios, a miúdo están desconectados dos obxectivos da xestión e están deseñados sen considerar a especificidade dun tipo de ecosistema tan particular como é o das zonas húmidas.

Unha situación posta de manifesto a partir da análise das actividades e dos destinatarios dos programas educativos nas zonas húmidas é a de que os educadores ambientais adoitan traballar con actores que nada ou que pouco teñen que ver cos problemas da zona húmida. É ilustrativo o gráfico elaborado a partir dos exercicios realizados nos seminarios.

Instrumentos

Para o desenvolvemento dos planos CECOP, descríbense catro tipos de instrumentos:

- información e comunicación
- formación e capacitación
- investigación
- participación



Cadro: Comparación do esforzo educativo e os actores nos humedais españois. Exercizo do Seminario CECOP Ramsar

Para cada instrumento propóñense diversas accións dirixidas aos diferentes actores que inflúen sobre a zona húmida. Estes instrumentos deberían utilizarse de maneira que se reforcen mutuamente, sen descoidar ningún, xa que diso dependerá o correcto desenvolvemento de cada plano.

Os instrumentos e as accións que se formulan concíbense de maneira que sexan aplicables a calquera zona húmida española. Proponse, non obstante, que os responsables da xestión de cada espazo detecten e determinen os actores máis decisivos, máis relevantes ou con máis influencia sobre a conservación e o uso

racional dos recursos e establezan as prioridades de participación. Así mesmo, ofrece unha lista non exhaustiva dos posibles actores nunha zona húmida:

1. **Decisores:** administracións con competencias directas sobre a xestión das zonas húmidas
 - convenios, institucións e normativas internacionais
 - Administración estatal
 - Administración autonómica
 - Administración local
2. **Propietarios e usuarios directos:** os que teñen intereses e dereitos directos sobre a zona húmida

- propietarios de terras, de vivendas e doutros bens inmoables
 - propietarios de empresas turísticas e doutro tipo
 - usuarios locais e foráneos: agricultores, regantes, gandeiros, colectores, pescadores, mariscadores, cazadores, artesáns, empregados de actividades turísticas, transportistas, turistas e visitantes ou artistas
3. **Posuidores ou depositarios do coñecemento e da cultura tradicionais:** persoas con coñecementos sobre o uso e a xestión tradicionais do medio e as que practican as manifestacións da cultura tradicional
 4. **Outros actores na cunca e fóra dela:** tamén operan no territorio, mais cunha vinculación de tipo profesional. Trátase de actores que non son tan activos na comunidade como os anteriores, mais que tamén exercen unha notable influencia. Tamén se inclúen aquí todos aqueles que afectan á calidade e/ou á cantidade da auga da zona húmida mediante intervencións en calquera lugar da cunca
 5. **Organizacións:** asociacións locais de desenvolvemento, grupos de interese, igrexas ou grupos relixiosos, fundacións, corporacións, sindicatos, cooperativas, ONG etc.
 6. **Medios de comunicación:** radio, televisión e prensa a nivel local rexional e nacional; sitios na web, taboleiros de anuncios e/ou publicitarios

7. **Centros de ensino e investigación,** a nivel básico, secundario e universitario, incluído os institutos de formación profesional

8. **Poboación en xeral**

Para cada un dos instrumentos que se propoñen, descríbense os obxectivos, os actores implicados e algunhas das posibles accións para desenvolver co fin de asegurar a conservación e o uso racional dos recursos da zona húmida.

Reflectimos, como exemplo, as propostas arredor dun dos instrumentos –a información e a comunicación– e para un dos grupos de destinatarios: os decidores.

Información e comunicación

Información: é dar a coñecer os feitos, as situacións ou os procesos, para os facer chegar aos destinatarios dun xeito que sexa comprensible para eles (sistemas unidireccionais)

Comunicación: é a información que procura xerar unha determinada actitude, provocar unha reacción ou motivar un determinado comportamento nos destinatarios, ao ofrecer uns argumentos ou unhas valoracións en apoio dunha determinada posición (sistemas bidireccionais)

Obxectivos:

- Introducir a imaxe corporativa, o selo de identidade das accións de CECOP en xeral, e de quen as promove
 - Dar a coñecer os valores e as funcións da zona húmida, así como as posibilidades, os beneficios (ecoservizos) do seu uso racional. Isto levarase a cabo mediante o deseño dos materiais necesarios para a súa difusión
 - Conseguir unha determinada actitude e un comportamento nos usuarios a respecto do uso sustentable dos recursos das zonas húmidas
 - Pór en marcha un proceso de interacción e dar a coñecer as canles de participación
 - Detectar as canles informais de información e analizar as súas potencialidades e a posibilidade de facer uso deles
- Inventariar e avaliar os recursos que sirvan para asegurar a sustentabilidade da zona húmida (equipamentos, redes, ONG ou liñas de investigación) e difundilos
 - Realizar seminarios informativos sobre a zona húmida e sobre os temas que soliciten os interesados directos
 - Iniciar (ou manter activos cando xa existiren) foros e páxinas web sobre o plano CECOP, con persoal de mantemento que, ademais, actúe como dinamizador
 - Divulgar os resultados da avaliación e a reorientación do plano CECOP
 - Outras, que determine a realidade de cada zona húmida

Accións:

1. Por parte dos decisores:

- Difundir o plano CECOP e facilitar os recursos humanos, financeiros e de apoio institucional para a súa implementación
- Reconsiderar o uso dos recursos dispoñibles á luz do plano CECOP, para asegurar que estes se destinan aos actores con máis influencia sobre a conservación e uso racional da zona húmida
- Garantir, facilitar e promover o acceso á información dispoñible sobre a zona húmida

Para rematar

O contraste das achegas dos documentos que analizamos permítenos deducir, polo menos, dous enfoques diferentes que, ao meu entender, reflicten o estado actual do debate arredor da Educación Ambiental para a conservación do patrimonio natural, cuxos trazos distintivos intento sintetizar no cadro que segue:

Para concluír, propoño algúns retos que a Educación Ambiental, no ámbito que analizamos, deberá afrontar nos próximos anos... e unha cita:

10 retos para a Educación Ambiental en relación coa conservación do patrimonio natural

1. A identificación do patrimonio natural coas áreas protexidas. O esquecemento dos espazos naturais non protexidos e a trama da biodiversidade.
2. A priorización dos obxectivos de sensibilización da sociedade, en xeral, versus a necesidade de capacitar

os axentes decisivos para a xestión participativa e para o uso racional.

3. O divorcio entre os programas de educación e de comunicación por un lado e a xestión do patrimonio natural por outro.
4. A predominancia das mensaxes orientadas á mudanza da conduta individual dos cidadáns -que, maioritariamente, non teñen ningunha posibili-

	A EA como recurso	A EA como instrumento de xestión
Ámbitos de intervención preferente	Áreas protexidas	Espazos naturais en xeral
Destinatarios preferentes	Escolares Público en xeral	Actores decisivos Interesados directos
Finalidades das actuacións educativas	Conseguir cambios de conducta individuais, a partir do coñecemento e comprensión do funcionamento dos sistemas naturais	A EA é un instrumento máis para xestionar e conseguir un uso racional dos recursos naturais. Por sí mesma non pode conseguir cambios de conducta duradeiros
Obxectivos	Sensibilización	Capacitación para a xestión Promoción de condutas proambientais
Contidos relevantes	Funcionamento dos ecosistemas	Conservación e desenvolvemento sostible Uso racional
Actividades prioritarias	Itinerarios Interpretación	Accións planificadas e vinculadas á xestión. Comunicación persuasiva Voluntariado
Concepción dos espazos naturais	Santuarios "naturais"	Escenarios sociais
Concepción da xestión dos espazos naturais	Enfoque técnico Xestión de flora e fauna Conservación	Enfoque social Xestión de intereses, conflitos... Sostenibilidade
Concepción dos educadores ambientais	"Misioneiros"	Profesionais
Concepción do ambiente	Natureza = medio ambiente	Concepción holística do medio ambiente
Concepción da urxencia histórica	Os escolares cambiarán o mundo, mañá	Non hai tempo. Probablemente os escolares, mañá, actuarán igual que nos hoxe

dade de intervención na xestión do patrimonio natural- en detrimento dunha acción orientada a mellorar a súa xestión colectiva.

5. A concepción da Educación Ambiental como un apéndice da xestión para divulgar os valores dunha natureza prístina, versus a potenciación da participación social e da xestión de conflitos.
6. A concepción “técnica” da conservación fronte á visión dos espazos naturais como escenarios sociais.
7. A concepción non específica da poboación local, versus a segmentación dos públicos, un obxectivo que teña en conta as percepcións, as preocupacións e os intereses dos distintos actores.
8. O reduccionismo inherente nunha visión da EA limitada á implementación dos equipamentos e dos programas (máis equipamentos que programas) nas áreas protexidas, fronte a unha comprensión global dos actores e das problemáticas asociadas á conservación do patrimonio, dentro e fóra das áreas de interese natural.
9. A vinculación dos contidos dos programas de Educación Ambiental para a conservación do patrimonio natural coas preocupacións cotiás da cidadanía.

10. - A necesidade de incorporar nos programas educativos orientados á conservación do patrimonio natural unha estratexia avaliativa que permita o contraste da eficacia, da pertinencia e da coherencia destes.

A cita:

“Necesitamos tener en cuenta los puntos de vista de los interesados, intentar comprender sus motivaciones y cómo se relacionan con nuestro problema. Deberíamos olvidarnos de intentar convencerlos. La realidad es más compleja. Deberíamos darnos cuenta de que, para un tema dado incluyendo la conservación de la naturaleza- habrá siempre más gente sin interés en el tema que gente interesada. Que la gente tenga diferentes puntos de vista, o puntos de vista contrarios a los nuestros, no los convierte en moralmente inferiores o en mala gente. Pueden tener puntos de vista legítimos. Por tanto, es más constructivo ver a los no interesados en los temas de conservación de la naturaleza no como enemigos, sino como grupos de interés legítimos, igual que nosotros somos conservacionistas. Para reducir el riesgo de no llegar a nuestros destinatarios y para ser realmente eficaces deberíamos verlos como agentes clave para el cambio y tratarlos de esa forma en nuestra comunicación”

(Fritz HESSELINK. Ex-presidente de la Comisión Europea de Educación y Comunicación. UICN).

Documentos consultados

- AA.VV (1996): "Educación Ambiental en los espacios Naturales Protegidos" en *Seminarios Permanentes de EA en ENP*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente. Páxs.: 61-117
- AA.VV (2005): *Orientaciones para planes CECOP en humedales españoles*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CID, Óscar (2005): "Comunicación y Educación en espacios naturales protegidos: el caso de los humedales Ramsar españoles". Proyecto de Investigación. Universidad de Gerona. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación Ambiental. (Inédito)
- EUROPARC (2006): "Comunicar los beneficios de los espacios protegidos a la sociedad."
- UICN (1986): *Estrategia Mundial para la Conservación*.



Ponta do Sol
Illa de Santo Antão-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

O reto da profesionalización das educadoras e educadores ambientais

Susana Soto Fernández

Educadora ambiental. Coordinadora do Grupo de Traballo de Dignificación Profesional.

Vicepresidenta da Sociedade Galega de Educación Ambiental-SGEA. (Galicia-España)

“A unión no rabaño obriga o león a se deitar con fame”

Proverbio africano

Cando me piden que escriba da profesionalización das e dos educadores ambientais, a miña primeira sensación é a de estranxeza polo infrecuente, a miña, porque habitualmente adoito a me sentar como asistente nas actividades de formación ou a ler o que outros e outras escriben, e creo que esta é tamén unha das cuestións relevantes á hora de analizar a problemática da profesionalización deste colectivo.

O habitual é que os relatores (xeralmente “os”, poucas veces “as”) sexan as e os teóricos da Educación Ambiental (EA), as persoas que perciben o seu salario polo seu traballo nas administracións públicas, os docentes en universidades e no ensino medio, os cargos políticos, os técnicos etc.

Outra realidade habitual é que por falar da EA se cobra moito máis que por facer EA. Nos seminarios, os relatores e as relatoras cobran unha cantidade que, comparada co que adoita cobrar un educador ou unha educadora ambiental en Galicia por unha xornada de traballo completa, é moito superior.

Un feito contrastado en diferentes reunións e intercambios entre educadores e educadoras ambientais de todo o Estado é que os orzamentos que se destinan á EA en Galicia son a metade, ou mesmo un terzo, dos doutras comunidades como Cataluña, Andalucía, Murcia, Valencia, Euskadi, Navarra...

Para sermos xustos e xustas, aínda hai comunidades que dispoñen de orzamentos menores que os galegos, como é o caso de Estremadura, mais isto non debería ser un motivo de orgullo para ningún.

Resulta un pouco duro, probablemente, iniciar este relatorio falando de diñeiro, mais é moi difícil teorizar sobre calquera tema cando non se teñen aseguradas as lentellas. Quizais por iso é pouco habitual achar nestes foros as persoas que vivimos ou que intentamos vivir directamente da práctica da EA, porque a nosa prioridade é procurarnos o sustento e cubrir as nosas necesidades básicas, e necesariamente temos que relegar a un segundo ou a un terceiro lugar o deseño de liñas estratéxicas, situarnos epistemoloxicamente, crear e situar presuntos novos paradigmas, participar en intercambios teóricos e, nin sequera, compartir as nosas inquietudes e os nosos problemas cos nosos compañeiros e compañeiras. Se a nosa práctica profesional intenta ser, ademais, ética, coherente e consecuente cos principios e cos valores que defende a EA, este intento de se asegurar o sustento dificultase aínda máis, se cabe.

Quen é un educador ou unha educadora ambiental?

Cando falamos de EA consideramos de forma xeral calquera dos ámbitos en que se desenvolve (formal, non formal e informal) e, por tanto, consideramos educadores ambientais todas as persoas cuxo labor ou cuxas actividades, ou a maior parte delas, se realizan no ámbito de calquera destas áreas, xa foren remuneradas ou non.

Mais un educador ou unha educadora ambiental profesional non é calquera persoa que traballe no ámbito da EA.

De quen estamos a falar, entón, cando formulamos a problemática profesional dos educadores e das educadoras ambientais?

Segundo o *Diccionario da Real Academia*, unha profesión é: “*un emprego, facultade ou oficio que alguén exerce e polo que percibe unha retribución; profesionalizar consiste en «dar carácter de profesión a unha actividade».*”

Resérvase a denominación educador ou educadora ambiental, pois, no seu sentido estrito, para aquelas persoas para as que tales actividades constitúen o núcleo da súa práctica profesional remunerada.

Profesionalización. Antecedentes

As referencias á realidade e á situación profesional da EA son dispersas mais constantes desde hai uns 20 anos, en que se constitúen as primeiras empresas e os primeiros e as primeiras “profesionais” da EA. Coincidindo con esa situación, comézanse a crear foros específicos para o debate e para o intercambio de experiencias dos e das profesionais da EA, quer provenientes do ámbito educativo formal quer do non formal.

No ano 1985 créase en Cataluña a primeira asociación de EA (SCEA), a que seguen en períodos sucesivos as de practicamente todo o Estado.

Galicia súmase a este movemento asociativo en 2001, data de constitución da SGEA. Este proceso segue aberto, xa que aínda hai algunhas comunidades que se están a incorporar recentemente a el e, de feito, acábase de constituír a asociación estremeña este mesmo ano.

A necesidade de intercambiar e de compartir experiencias non se limita ao espazo de cada comunidade autónoma e, a medida que empezan a xurdir as diferentes asociacións, empézanse a organizar foros e reunións entre estas a nivel estatal.

En 1999 realízase o I Encontro de Asociacións de EA no CENEAM, que se seguiu mantendo con periodicidade anual desde entón nun lugar diferente do Estado. Nestes encontros comeza a verse gradualmente unha maior presenza e participación dos profesionais da EA. Os educadores ambientais achamos neste foro o marco que nos falta para reivindicar as nosas preocupacións e a nosa situación profesional.

Así mesmo, o tema da profesionalización é tamén, indirectamente, un dos eixes principais de traballo do Seminario de Equipamentos de EA nas súas catro edicións celebradas.

Paralelamente e neste último período de tempo prodúcense unha serie de factores que achegan contidos relevantes ao debate no sector:

- Traballo de investigación tutelado. Doutoramento interuniversitario en Educación Ambiental "Aproximación ao Perfil Socioprofesional dos Educadores e das Educadoras Ambientais en Galicia", Xulio GUTIÉRREZ, 2005
- Contraste externo da cualificación profesional "Interpretación e Sensibilización Ambiental", INCUAL, Ministerio de Educación e Ciencia, 2005
- Estudo da ocupación "educador ambiental", IMEDS Ecoempleo, Ministerio de Traballo, 2005

“Aproximación ao perfil Socioprofesional dos Educadores e das Educadoras Ambientais en Galicia”

TIT. Doutoramento inter-universitario en Educación Ambiental

Este estudo, que sistematiza, organiza e avanza na análise da problemática que deriva da profesionalización dos educadores e das educadoras ambientais, constitúe e débese salientar, sen dúbida, como un paso adiante especialmente relevante para a construción desta casa común profesional que intentamos cimentar. Nos seguintes parágrafos realízase un extracto do referido traballo de doutoramento, que se pode consultar na súa totalidade na web da SGEA.

Este traballo pretende explorar e achegar información sobre a situación socioprofesional do sector e así contribuír a aumentar o coñecemento sobre as condicións en que se realizan as actividades de educación ambiental non formal.

A principal hipótese de que se parte para a realización do traballo, é a descrita na *Estratexia Galega de Educación Ambiental* da Xunta de Galicia no ano 2000 nos seguintes termos: “A situación laboral dos educadores ambientais no

ámbito non formal non ofrece, en xeral, condicións dignas en canto a estabilidade, duración, regulación e xornada laboral e remuneración”.

Segundo diferentes autores, calcúlase que, na actualidade, pode haber entre 10 000 e 15 000 educadores e educadoras ambientais en España.

As traxectorias laborais dos educadores ambientais transitan frecuentemente desde a actividade voluntaria en organizacións ou en entidades sen ánimo de lucro á actividade remunerada como profesional, a tempo parcial ou completo, en empresas ou institucións. É un proceso longo que pode abranguer dous ou tres décadas nalgúns casos, sendo as súas protagonistas persoas embarcadas en iniciativas de carácter case sempre local que aplican un inxente caudal de enerxía e de ilusión a un traballo que consideran ineludible.

Non é doado delimitar o paso da actividade totalmente altruísta á actividade completamente profesional. Entre ambos os extremos hai un intervalo que ás veces é de moi longa duración. En tales circunstancias a educación ambiental é máis un campo profesional que unha profesión. Un campo en que os educadores ambientais entran e saen con frecuencia e que simultanean con outros campos profesionais, profesións e ocupacións.

Os principais **obxectivos** deste estudo son:

- Achegar datos relevantes sobre un colectivo profesional sobre o cal aínda non hai en Galicia, nin no resto de España, un estudo en profundidade sobre o seu perfil socioprofesional.
- Detectar os puntos fortes e febles do sector para así contribuír á súa consolidación e á mellora da súa práctica e da súa situación profesional.
- Favorecer o proceso de profesionalización no campo da educación ambiental non formal.
- Facilitar a toma de decisións estratéxicas relativas a aspectos fundamentais sobre os educadores e as educadoras ambientais en Galicia como son a formación continuada e o asociacionismo profesional.

O instrumento de recollida de información foi un cuestionario, que se distribuíu entre o maior número posible de educadores ambientais e unhas entrevistas persoais con algúns deles e delas.

No tratamento dos datos tomáronse como referencia as categorías laborais e acometeuse de forma sistemática a análise dos resultados en función de cinco categorías, mais a medida que a análise foi progresando, fíxose evidente a grande afinidade entre algunhas delas, polo que se procedeu a un novo agrupamento en tres categorías: funcionarios, traballadores por conta propia (autónomos e empresarios) e

traballadores por conta allea (asalariados e parados).

Todas as persoas entrevistadas son de **nacionalidade** española, a maioría son galegas (85%) e só sete proveñen doutras provincias do Estado.

As datas de nacemento esténdense entre o ano 1953, para o entrevistado máis vello, e 1981, para o máis novo. A **idade media** é de 35 anos, mais hai grandes diferenzas entre os grupos.

O **estado civil** varía notablemente segundo os grupos. Entre os funcionarios son maioría os casados/as (79%), mentres que nos demais grupos predominan os solteiros/as (83%).

Tan só 21 dos entrevistados declaran ter **fillos**, o que representa o 22% do total.

O **perfil social** revela un alto grao de compromiso e unha alta implicación no tecido asociativo pois máis da metade dos entrevistados/as (54,16%) participa en dúas ou máis asociacións.

As **simpatías políticas** están moi claramente definidas, pois case o 80% dos entrevistados/as se sitúan en posicións de esquerda ou de centro esquerda, e só algo máis do 8% se define como de centro ou de centro dereita. Ninguén se declara abertamente de dereitas.

O **nivel de formación graduada** do colectivo é alto, case o 80% dos entrevistados posúe unha diplomatura ou unha licenciatura e unha cuarta parte ten, ademais, un doutoramento, un mestrado ou un curso de posgrao. Só sete persoas posúen unha titulación inferior á de COU. A titulación maioritaria é a Licenciatura en Bioloxía (case o 50%), seguida de lonxe por Ciencias da Educación, Maxisterio e Xeografía e Historia.

O **nivel de formación non graduada** tamén é alto. As titulacións máis frecuentes son a de monitor/a de tempo libre (46%), monitor/a de actividades na natureza (26%) e directores/as de campamentos (12%).

Aínda que a grande maioría dos educadores ambientais son titulados superiores, chama a atención que 16 persoas non o sexan. Trátase de persoas que levan moitos anos de percorrido profesional e algúns son pioneiros de recoñecido prestixio que adquiriron a súa formación de forma non graduada, coa práctica e coa reflexión sobre a experiencia propia e allea, tantas veces compartida, en reunións formais e informais de intercambio “horizontal” entre compañeiros de profesión.

A forma máis frecuente de **designar a súa propia actividade profesional** é a de educador ou educadora ambiental (52%) mais case a metade dos entrevistados/as prefere denominacións máis tradicionais

como mestre/a, biólogo/a, profesor/a ou ben outras que definen con maior precisión a súa ocupación profesional, como guía de zoológico, monitor/a ambiental ou intérprete do patrimonio.

A **situación laboral** dos entrevistados/as é moi diversa. Podemos establecer os seguintes grupos:

- Algo máis do 20% son empresarios ou autónomos (14,6% e 6,2% respectivamente). A condición de empresarios debe ser matizada pois son na súa práctica totalidade, socios de pequenas empresas prestadoras de servizos educativo-ambientais a distintas administracións. Moitas destas empresas están inscritas como sociedades cooperativas ou ben figuran en relacións das distintas administracións como entidades de utilidade pública, de apoio á xuventude etc. para así contar con certas vantaxes de carácter fiscal ou de contratación pola administración. As persoas incluídas nestas categorías figuran laboralmente como empresarios ou ben dispoñen de contratos fixos, o que lles outorga certa estabilidade laboral.
- O 52% dos entrevistados pertence á categoría de asalariados, a maioría contratados eventuais polas empresas a que aludiamos no parágrafo anterior ou pola administración local. Neste grupo poderíase incluír o 12,5% restante que

está constituído polas persoas que estaban en paro no momento de cumprir o cuestionario e que forman parte dun colectivo de traballo eventual, que son contratados de forma descontinua polas empresas ou polas administracións para satisfacer as demandas laborais ocasionais. En conxunto estes dous grupos representan a maioría (64,5%) dos entrevistados.

- Finalmente hai un pequeno grupo (14,6%) de funcionarios docentes ou contratados pola administración autonómica ou polas universidades. Non se poden considerar estritamente educadores/as ambientais senón profesorado que contempla a educación ambiental como unha dimensión transversal na súa práctica profesional. Constitúen un grupo de referencia e de contraste cos colectivos anteriores.

O abano de **actividades que realizan** os entrevistados/as é moi amplo e, entre elas, destacan o deseño, a execución e a avaliación de programas e de actividades de EA, actividades de interpretación do patrimonio, de información ambiental e de deseño e elaboración de materiais educativo ambientais. A variedade de tarefas e funcións mostran o perfil polivalente destes profesionais. Esta apreciación refórzase se consideramos que a gran maioría dos entrevistados/as (70,8%) realiza habitualmente tres ou máis das actividades sinaladas.

O heteroxéneo **nivel de ingresos** está relacionado claramente co tipo de contrato:

- Os emolumentos maiores de 18 000 euros corresponden aos funcionarios e a un pequeno grupo de asalariados das administracións públicas, que, en conxunto, representan o 23% dos entrevistados.
- O nivel intermedio, entre 6 000 e 18 000 euros, corresponde á práctica totalidade do grupo de empresarios e de autónomos (só quedarían catro persoas por debaixo deste nivel) e un grande grupo de asalariados (27 persoas). En conxunto representan case o 44% dos entrevistados.
- O nivel inferior está formado polo resto dos asalariados e dos parados e unha minoría de autónomos. En conxunto representa algo menos dun terzo dos entrevistados.

Á hora de estudar a estabilidade laboral resulta evidente a necesidade de segregar colectivos en función do seu **réxime laboral** e do **tipo de contrato**. Así podemos establecer os seguintes tipos:

- Estables: o grupo dos funcionarios a que se poden unir algúns profesionais con contratos laborais ou fixos coa administración.
- Moderadamente estables: o colectivo de empresarios e de autónomos que dependen de si propios para o

mantemento do seu emprego. O 40% leva traballando catro ou máis anos.

- Pouco estables: o grupo de asalariados con contratos fixos. A maioría (o 70%) leva traballando máis de cinco anos ininterrompidamente.
- Inestables: os asalariados con contratos temporais representan as tres cuartas partes dos asalariados. Só cinco persoas deste grupo leva cinco anos ou máis traballando de forma continua.
- Parados: este grupo débese considerar con cautela xa que está formado por persoas que traballan de forma descontinua e que poderían ser incluídos no grupo anterior de cumpriren o cuestionario uns meses antes ou despois. Estes dous últimos constitúen, en realidade, o mesmo grupo.

Un dos datos máis sobresaíntes desta investigación é a constatación de que un número moi importante dos educadores ambientais non se denominan a si propios educadores ou educadoras ambientais. Entre as posibles causas podemos indicar o descoñecemento xeneralizado da existencia dun sector profesional en educación ambiental e o déficit de identidade interno no propio sector. Este “problema de identidade” representa unha ameaza para a profesionalización do sector, polo que parece evidente que habería que afrontar unha decidida promoción interna e externa do colectivo como novo colectivo profesional, cun ámbito de traballo propio e con competencias específicas.

As condicións laborais: tipo de contrato, nivel de ingresos e estabilidade no emprego son un dos principais motivos de insatisfacción que mostran os educadores ambientais de forma reiterada en todos os foros en que se afrontan as cuestións da profesionalización e da calidade das actividades e dos programas de EA. A precariedade laboral e a penuria retributiva ameazan a continuidade de moitos educadores e educadoras ambientais e poden condicionar a calidade da súa práctica profesional.

A definición dun perfil profesional para os educadores e educadoras ambientais é unha cuestión central para o porvir do sector en que debería participar o colectivo a través dun proceso aberto en que se poñan de manifesto as diferentes visións, aspiracións e propostas de futuro. A principal dificultade para o establecemento de tal perfil (ou varios), é o carácter difuso deste campo profesional.

Contraste externo da cualificación profesional “Interpretación e Sensibilización Ambiental”, INCUAL.

O Instituto Nacional das Cualificacións INCUAL, con dependencia funcional do Consello Xeral de Formación Profesional,

traballa desde o ano 2003 con grupos de expertos tecnolóxicos e formativos dos distintos sectores produtivos na identificación e na definición das cualificacións que se van incorporando ao *Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais*, en desenvolvemento da Lei orgánica 5/2002 das cualificacións e da formación profesional.

Este *Catálogo* será a base para as ofertas de formación regulada, ocupacional e continua, así como o referente para avaliar, recoñecer e acreditar as aprendizaxes non formais e informais, incluída a experiencia laboral. As primeiras 97 cualificacións e os seus correspondentes módulos formativos, incorporados ao *Catálogo modular de formación profesional* foron establecidas polo Real Decreto 295/2004, do 20 de febreiro (BOE do 9 de marzo). O 11 de xaneiro incorporáronse 67 cualificacións, na do 8 de marzo, 13 novas cualificacións, e na do 17 de maio, 35 novas cualificacións, despois de que todas elas fosen sometidas á súa consideración a un contraste externo para dar participación ás organizacións implicadas e co fin de mellorar a súa calidade.

De acordo coas *Bases* aprobadas no Consello, as novas propostas de cualificación deben someterse ao contraste externo de organizacións empresariais e sindicais, das administracións (estatal e autonómicas), así como doutras entidades e asociacións profesionais significativas.

O obxectivo deste contraste é analizar en que medida estas propostas se axustan ás necesidades dos sectores de produción de bens e de servizos, así como a súa formación asociada, para identificar as modificacións necesarias e así mellorar a súa calidade, antes da súa aprobación polo Consello Xeral de Formación Profesional e da súa posterior tramitación.

En maio de 2005 o INCUAL ponse en contacto coa SGEA co fin de recoller as achegas da asociación. Envíanse as propostas de cualificacións profesionais (ámbito profesional, unidades de competencia e módulos formativos), un cuestionario en que se poden consignar as observacións e as propostas de modificación así como un documento que explica a natureza das cualificacións, a súa elaboración e os seus principais termos.

O grupo de traballo de Dignificación Profesional da SGEA traballa na análise dos documentos achegados polo INCUAL, redactando unha memoria que é consensuada posteriormente polo conxunto da asociación e presentando as súas conclusións en outubro de 2005.

As achegas ao devandito documento foron moi numerosas, xa que a formulación inicial da cualificación profesional proposta **“Interpretación e Sensibilización Ambiental”** non se correspondía practicamente en nada coa realidade formativa e laboral do sector.

A pesar da complexidade da análise e que para a súa comprensión é necesario coñecer todo o documento, indícanse como resumo as principais observacións feitas pola SGEA:

- O título proposto de INTERPRETACIÓN E SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL non se corresponde co contido formativo. A interpretación practicamente non se menciona e, cando se fai, é de forma confusa. Non obstante, establécense as competencias basicamente dun educador ambiental e esta denominación non aparece no título.

A EA require saber de mecanismos de participación, de procesos de ensino e de aprendizaxe en distintos contextos, do traballo socioeducativo con grupos sociais implicados nos problemas etc. A IP é para o gran público e require outras dinámicas e outros coñecementos. Podería considerarse a IP como unha técnica ou un ámbito de EA, máis que ao revés (a EA un ámbito ou un tema da IP), polo menos así nos recoñecen organismos internacionais como a UNESCO, a UICN, o PNUMA etc., e documentos nacionais como o *Libro Branco* da EA en España ou practicamente todas as estratexias autonómicas de EA.

Opinamos que o nome que se lle dá á cualificación profesional non é adecuado, xa que na descrición do ciclo formativo

non aparece ningún apartado en que se faga referencia ás diferenzas entre educación, interpretación, información e comunicación. Para poder chamarse “interpretación e sensibilización ambiental” tería que ser un ciclo que formase verdadeiros intérpretes do patrimonio. Para ser “interprete”, as unidades de competencia non se poden limitar a aquelas que permitirían “informar sobre o medio e os seus valores”...

Con respecto á interpretación, un/unha monitor/a de educación ambiental desempeña en moitos casos funcións de guía-intérprete a un nivel básico.

Aínda que o bloque de coñecemento e interpretación do patrimonio sería máis específico para unha cualificación profesional con entidade propia de intérprete ambiental (ou para maior precisión guía-intérprete do patrimonio, unha cualificación específica que reivindica, igualmente, o colectivo de profesionais da IP), consideramos que o coñecemento da IP para un educador ambiental ou un monitor de educación ambiental pode ser de suma utilidade e importancia, polo que se suxire unha ampliación do módulo correspondente. A interpretación é, para o EA, en esencia, unha técnica (ou un conxunto de técnicas) que se poden utilizar como un recurso para o desenvolvemento do seu labor profesional.

- Con respecto á familia profesional “**Seguridade e medio ambiente**”, consideramos que non é a familia axeitada, entre outras cousas porque estamos a mesturar delirantemente cualificacións específicas de medio con, por exemplo, todos os corpos do exército ou da seguridade privada.

Aínda que non se formula na enquisa, propomos a separación en dúas familias diferentes, de maneira que, neste caso, se denomine exclusivamente **medio ambiente**.

- En toda a proposta estase a asumir implicitamente que esta figura profesional vai actuar só ou principalmente en “contextos naturais”.

É un sesgo que incide no tópico naturalista que, a estas alturas, se debería cuestionar por reducionista e eliminarse de todo o proxecto.

- Nivel da cualificación. Establécese o nivel 3, sen dar opción para propor un nivel superior, cando no programa curricular se establecen claramente competencias de niveis 4 e, mesmo, 5.

Formúlanse competencias de “Deseño e desenvolvemento de programas de EA”, cando na descrición dos niveis do propio MEC as devanditas competencias se asocian cun nivel 4.

- Opinamos que se deben eliminar as referencias a guía-intérprete, xa que se trata de realidades profesións concretas e diferenciadas aínda que, sen dúbida, interconectadas en moitos aspectos e moitos educadores e educadoras ambientais teremos que as compaxinar por moi diversos motivos (de feito na EA e na IP utilízanse con frecuencia técnicas similares).

Podería denominarse guía ambiental, para deixar claro que é unha función que pode realizar un monitor de educación ambiental mais sen entrar en conflito coas funcións e coas competencias do intérprete ambiental ou do patrimonio.

Propomos a eliminación de “mediador ambiental” e de “dinamizador de procesos participativos”, por canto consideramos que se trata de actividades de maior complexidade e as súas capacidades escapan ao nivel desta cualificación profesional, agás que se eleve, como xa suxerimos, o nivel ao 4 ou ao 5.

Propomos modificar “monitor de campañas ambientais” por “monitor/a de actividades ambientais”.

- Hai algúns contidos que consideramos “non necesarios”, como todo o relativo a “atención médica e axuda ao accidentado”, que se correspondería cun curso do ámbito sanitario. Un EA

debe ter nocións de primeiros auxilios e de protocolos de actuación en caso de emerxencias, mais non pode nin debe suplir o persoal sanitario, a quen corresponde aplicar os tratamentos.

Pensamos que é excesivo o tempo e os coñecementos destinados a este apartado, que noutras cualificacións profesionais similares non se aplica.

As actividades de educación ambiental non deben ser consideradas no ámbito dos “deportes de risco”, que é o que se deduce implicitamente pola excesiva dedicación prestada á atención a posibles accidentados.

Eliminaríamos tamén os contidos referentes a anatomía e a fisioloxía corporal e o apoio ás técnicas de soporte vital avanzado.

- En xeral pensamos que a dedicación a temas de orientación, de cartografía e de supervivencia é excesiva, en detrimento das técnicas e das normas de comportamento no medio.
- Ao longo de todo o documento inicial consideramos que existe unha confusión ou unha mestura entre os medios de produción, os produtos e os resultados e a información utilizada ou xerada.

Unha vez presentadas as observacións, o INCUAL recoñece o interese das achegas

feitas pola SGEA e por outras asociacións estatais de educación ambiental, e manifesta que as tomará en consideración para desenvolver a cualificación profesional definitiva.

A día de hoxe, e unha vez transcorrido un ano desde a presentación do documento, nin a SGEA nin as demais entidades temos noticia da situación da cualificación.

A única información pública que existe ao respecto achámola na web do INCUAL, en que se acha a seguinte táboa no *Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais*:

Familia profesional. Seguridade e medio ambiente

Cualificacións profesionais publicadas no BOE:

Extinción de incendios e salvamento

Nivel 2

Xestión de residuos urbanos e industriais

Nivel 2

Gardaría rural e marítima

Nivel 2

Operación de estacións de tratamento de augas

Nivel 2

Servizos para o control de pragas

Nivel 2

Vixilancia e seguridade privada

Nivel 2

Control e protección do medio natural

Nivel 3

Prevención de riscos laborais

Nivel 3

Cualificacións profesionais en desenvolvemento:

Labores operativos básicos e de seguridade militar

Nivel 2

Orde e seguridade cidadá

Nivel 2

Prevención de incendios e mantemento

Nivel 2

Control da contaminación atmosférica

Nivel 3

Xestión de procesos para o control de pragas

Nivel 3

Interpretación e sensibilización ambiental

Nivel 3

Estudo da ocupación “educador ambiental”, IMEDES Ecoempleo

En decembro de 2005 a empresa IMEDES (Instituto Mediterráneo polo Desenvolvemento Sustentable) ponse en contacto coa SGEA con motivo dun novo estudo, nesta ocasión encargado polo Ministerio de Traballo, e que ten como finalidade intentar definir “as ocupacións do subsector de **educación ambiental**”.

Esta mesma entidade realizou un estudo similar no ano 2002, en que só se recollía a ocupación de “educador ambiental”. Na proposta actual describíronse toda unha serie de ocupacións máis específicas mais que se poderían englobar nunha única, a de educador ambiental ou monitor ambiental, indicando que esta é unha ocupación polivalente.

O que se pretende co estudo é comprobar se unha análise tan especializada de ocupacións dentro do sector sería necesaria e, sobre todo, se responde á realidade actual.

O documento que nos achegan é bastante inconexo e sen indicacións expresas sobre as achegas que esperan de nós.

Propóñense unha serie de ocupacións que se someten á nosa consideración:

- Educador ambiental
- Monitor ambiental
- Monitor de centro de interpretación de sendeiros da natureza
- Monitor de centro de interpretación medioambiental urbano
- Monitor de aula de natureza permanente
- Orientador ambiental
- Monitor/guía/intérprete do patrimonio nacional
- Monitor/guía/intérprete do patrimonio cultural

- Coordinador de equipos de educación ambiental
- Especialista en infraestructuras ou equipamentos de educación ambiental
- Director xerente de centro de educación ambiental
- Asesor de centros e programas de educación ambiental
- Documentalista de educación ambiental
- Deseñador de materiais de educación ambiental

Debido a que non se nos indica ningún formato específico para os nosos comentarios, na SGEA redáctase unha pequena memoria que se achega íntegra.

Memoria do Estudo de ocupacións de educación ambiental. IMEDS

Un(unha) educador(a) ambiental é un profesional titulado superior ou de grao medio que realiza unha ou varias das actividades que se detallan na listaxe 1 dentro do marco conceptual e metodolóxico establecido pola UNESCO (iniciado en Tblisi e desenvolvido posteriormente ata a formulación marcada na “Estratexia galega de educación ambiental”).

Listaxe 1

- Deseño, execución e avaliación de programas de educación, interpretación

- e sensibilización ambiental e de programas de participación cidadá para o desenvolvemento sustentable
- Deseño e elaboración de materiais educativo ambientais
- Orientación e asesoría sobre programas de educación e interpretación ambiental e programas de participación cidadá para o desenvolvemento sustentable
- Realización de informes técnicos sobre educación e interpretación ambiental e participación cidadá para o desenvolvemento sustentable
- Aplicación de programas de educación e interpretación ambiental
- Realización de actividades de educación ambiental
- Realización de actividades de interpretación do patrimonio
- Dinamización de procesos de participación cidadá para o desenvolvemento sustentable
- Información ambiental

Algúns educadores ambientais tamén realizan outras funcións e outras actividades que non pertencen ao ámbito estritamente educativo mais que son necesarias para as posibilitar. Estas actividades detállanse na listaxe 2.

Listaxe 2

- Dirección-xerencia de equipamentos de educación ambiental
- Coordinación de equipos de educación ambiental

Unha última listaxe comprende actividades

que, aínda que as realice un/unha EA, son propias dunha empresa e non funcións e labores dos ErAm.

Incluímolo debido á particularidade de que, como moitos ErAm pertencemos a nano-empresas, temos que facer estas tarefas e compaxinalas coas tarefas propias de educación ambiental.

Listaxe 3

- Tarefas administrativas e de xestión relacionadas cos centros onde se desenvolven as actividades de EA como aulas de natureza, centros de interpretación, centros de visitantes e outros equipamentos de EA
- Tarefas administrativas e de xestión relacionadas con empresas e entidades de EA

En consecuencia consideramos que:

- Monitor ambiental, monitor de centro de interpretación, monitor de aula de natureza, monitor de interpretación ambiental etc. non son máis que ocupacións diferentes ou realizadas en diferentes contextos (aínda que moi similares) dun mesmo profesional: o/a educador/a ambiental.
- A coordinación de equipos de EA é unha das ocupacións que pode realizar un educador ambiental.
- Un orientador ambiental é un educador ambiental que realiza (ocasional ou

permanentemente) esta ocupación.

- Un especialista en infraestruturas ou equipamentos é un educador ambiental con formación e experiencia nesas tarefas.
- Un director-xerente de centros de EA é un educador ambiental que realiza tal función.
- Un asesor de centros e programas é un educador ambiental que realiza (ocasional ou permanentemente) esta función.
- Un documentalista de educación ambiental é un educador ambiental que realiza (ocasional ou permanentemente) esta función.
- Un deseñador de materiais de educación ambiental é un educador ambiental que realiza (ocasional ou permanentemente) esta función.

Para concluímos, debemos facer constar que tampouco recibimos, a día de hoxe, ningunha información sobre os resultados das achegas feitas pola SGEA a este estudo.

Situación actual

Entre as reunións e os grupos de traballo dedicados a estes tres estudos e os encontros das asociacións estatais de EA, levamos varios anos debatendo e

divagando sobre o tema, sen conseguirmos desenvolver unhas propostas concretas e organizadas que desemboquen no recoñecemento profesional das e dos educadores ambientais.

Cando entramos en debate e afondamos un pouco en diferentes cuestións aparecen as primeiras discrepancias e decatámonos de que non existe un auténtico consenso entre nós.

Estas discrepancias débense, en boa medida, a que desenvolvemos o noso traballo en ámbitos moi diversos (administración, empresas, ONGs, sistema educativo...). Tamén son moi diversos os nosos destinatarios e destinatarias. Temos experiencias e formacións diversas, exercemos multitude de funcións e de competencias, temos diferentes condicións laborais (contratos e salarios) e o recoñecemento persoal, social e laboral é desigual.

Semella unha incongruencia mais, a pesar das nosas marcadas diferenzas, temos un consenso canto a cuestións moi importantes para o desenvolvemento do noso traballo:

- As e os educadores ambientais teñen un currículo profesional heteroxéneo e multidisciplinario, construímos o noso propio itinerario vital a través da experiencia e da formación permanente.
- A pesar desta orixe tan heteroxénea, non

existe unha formación clara e específica para o sector. Non hai un deseño curricular concreto e definitorio.

- As nosas mellores credenciais continúan a ser a nosa experiencia e a nosa formación práctica, ademais do noso compromiso para facer do noso traballo a nosa forma de vida.

Neste punto, e despois do recente **7º Encontro de Asociacións de EA** realizado entre o 10 e o 12 de novembro de 2006 en Valencia, co título “A profesionalización do educador ambiental” como eixe de traballo, as e os educadores ambientais queren darlle un impulso definitivo á regularización da nosa situación laboral e profesional, unha vez que comprobamos sobradamente que por parte das diferentes administracións non podemos esperar iniciativas neste sentido.

As propostas de traballo no Encontro de Valencia articuláronse en base a dous grupos de discusión:

- Competencias profesionais do educador ambiental:
 - Que debe ser, que debe saber e que debe facer o educador ambiental do século XXI?
 - Nova licenciatura - educador socio ambiental
- Recoñecemento socio laboral do educador ambiental
 - O caso dos colexios profesionais de educación social

- O marco laboral do educador ambiental

Estes grupos de traballo contaron coa participación de persoas alleas ao mundo da EA, mais que achegaron a súa experiencia en situacións similares á nosa:

- Profesores da Facultade de Ciencias da Educación, para analizarmos a viabilidade e a posibilidade dunha titulación en Educación Ambiental
- Educadores sociais, que pasaron por un proceso similar ao dos educadores ambientais con 10 anos de antelación
- Sindicatos UXT e CCOO, que achegaron a súa visión sobre os convenios colectivos

O desenvolvemento das diferentes sesións deixa patentes algunhas consideracións xa definidas con anterioridade noutros seminarios, xornadas, congresos e grupos de traballo:

- Falta de recoñecemento profesional dos educadores ambientais
- Confusión social sobre a figura dos educadores ambientais, unha visión parcial e incompleta que identifica o noso traballo sobre todo coas actividades con escolares e coas actividades na natureza
- Heteroxeneidade do currículo formativo dos educadores ambientais
- Heteroxeneidade de ámbitos de traballo,

destinatarios, condicións laborais, funcións e competencias

- Temporalidade dos programas e falta de continuidade nos proxectos de EA
- Indefinición de perfís profesionais, que se traduce en ausencia de categorías profesionais
- Sen categorías profesionais claras créase un baleiro sobre a asignación dos soldos
- Unha asignación salarial non regulada xera unha precariedade laboral, ao amparo dos principios éticos de quen nos contrata
- A precariedade laboral é responsable, en moitas ocasións, da “provisionalidade” desta profesión, así como da gran mobilidade
- A provisionalidade impide acumular experiencia e esta é unha variable importante na evolución dos perfís profesionais
- Sen a evolución dos perfís é complicado camiñar cara á profesionalización

Ademais destas reflexións, que xa analizamos en multitude de ocasións, nesta ocasión formulámonos “un paso máis”. Coa información achegada polas persoas que nos acompañaron neste encontro e co debate das e dos representantes das diferentes asociacións de EA, estableceuse tres instrumentos para afianzar e definir a profesión:

- Formación regulada
- Colexios profesionais
- Convenio colectivo

A. Formación regulada. Titulación

Ante a situación de indefinición profesional e de baleiro normativo, a saída maioritaria dos educadores e das educadoras ambientais consistiu en que cada quen construíu o seu propio perfil profesional e a súa propia traxectoria formativa, renunciando a loitar polos dereitos colectivos. Isto debilítanos como grupo e tamén nos deixa a vontade dos caprichos do mercado e das administracións.

A discusión sobre a aceptación ou o rexeitamento dunha titulación específica é unha constante no ámbito da EA. Hai multitude de opinións en ambos os sentidos, mais cada vez máis se acepta e se demanda a necesidade dunha titulación.

Na actualidade, e de acordo coa Declaración de Boloña, no Ministerio de Educación estanse a reformular as titulacións existentes e futuras, a diferenciación en graos e en posgraos e a adaptación ás titulacións europeas a través dos programas de converxencia.

Nos primeiros borradores elaborados referentes ás especialidades educativas, recollíase a EA como un ámbito común á Pedagogía e á Educación Social:

- **Ámbitos profesionais de Pedagogía:** deseño, desenvolvemento e avaliación de programas de educación ambiental; deseño e adaptación de materiais e de recursos didácticos para a educación

ambiental (xogos de simulación, guías de itinerarios e rutas de interpretación do medio, obradoiros, exposicións, cartelaría e sinalización ambiental...); dirección de centros de educación ambiental: aulas de natureza, granxas escola, escolas de educación ambiental...

- **Ámbitos profesionais de Educación Social:** educación ambiental, educación para o consumo, educación viaria, actividades ao aire libre...

Nun borrador posterior achamos unha proposta en que a EA aparece moi brevemente dentro dun dos bloques formativos na titulación de Educación Social, que corresponde a “outros ámbitos non formais”, xunto coa pedagogía hospitalaria ou a museística. Neste caso o bloque completo tería un conxunto de 6 créditos europeos, o que suporía como máximo unhas 50 horas de formación relacionadas coa EA.

Unha nova opción formulada polo Ministerio de Educación abre a posibilidade de que as universidades decidan o que queren impartir, desde o nome da titulación ao contido dos graos. Desta forma, algunha universidade podería impartir a titulación de EA, mais este feito quedaría suxeito á decisión de cada unha e non a unha regulación educativa a nivel estatal.

O establecemento do sistema definitivo de titulacións é algo que aínda se retrasará

uns anos, aínda que debería de estar concretado no ano 2010 como data límite.

A formación regulada non ten por que se referir exclusivamente a unha titulación superior, senón que cabe a posibilidade de acceder á regulación formativa da EA a través do sistema de cualificacións profesionais.

O *Catálogo nacional de cualificacións profesionais* xorde a partir da Lei orgánica 5/2002 co fin de facilitar a libre circulación de traballadores e a unidade do mercado laboral en todo o país. Entre as súas funcións e os seus obxectivos destacan os seguintes:

- Adecuar a formación profesional ás demandas do sistema produtivo
- Integrar os distintos sistemas de formación dos profesionais
- Promover a formación dos traballadores ao longo de toda a súa vida
- Identificar, definir e ordenar as cualificacións profesionais e establecer os seus correspondentes contidos formativos
- Determinar as ofertas formativas que conducen á obtención de títulos de formación profesional e de certificados de profesionalidade
- Avaliar, recoñecer e acreditar as competencias profesionais adquiridas a través da experiencia profesional ou de vías non formais de formación
- Facilitar a información e a orientación profesional e os procesos de avaliación

e de mellora da calidade do Sistema Nacional de Cualificacións e Formación Profesional e para establecer ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas.

As cualificacións profesionais que integran o CNCP e que se asocian a unha serie de módulos formativos, ordenaranse por niveis de cualificación e por familias profesionais. A cualificación é definida como “*un conxunto de competencias profesionais (coñecementos e capacidades) válidas para o exercicio dunha actividade laboral, que poden adquirirse a través da formación ou da experiencia profesional*”.

O Instituto Nacional de Cualificacións, que leva traballando varios anos na definición do *Catálogo*, estima que terá rematados os traballos para decembro do 2006. Por outro lado, desde a Dirección Xeral de Formación Profesional recolléronse unha serie de normas (centros integrados, procedemento para o recoñecemento, avaliación e certificación de competencia...) que tratarán de regular as materias que establece a Lei anteriormente citada.

Aínda que no momento de escribir estas liñas aínda se descoñecen as achegas presentadas en materia de EA ao Sistema Nacional de Cualificacións, é bastante probable que se teñan noticias neste sentido nun curto espazo de tempo, xa que os prazos establecidos para iso están a punto de concluír.

Por outro lado, desde as asociacións de educación ambiental fórmase a necesidade da creación dalgún tipo de certificación ou de homologación para as persoas que están a traballar nestes momentos e que carecen de titulación específica, e como recoñecemento dunha extensa e demostrable traxectoria profesional na maioría dos casos.

Esta certificación poderíase levar a cabo a través da habilitación profesional ou da certificación profesional, segundo se aplique esta certificación a titulacións superiores ou a cualificacións profesionais.

Unha tarefa pendente dos educadores e das educadoras ambientais é promover e difundir quer á sociedade en xeral quer a nivel administrativo, as peculiaridades e as particularidades da educación ambiental e a súa diferenciación doutras profesións, coa finalidade de conseguirmos unha formación específica nesta área.

B. Colexios profesionais

En todo este proceso de construción da figura profesional do EA é necesario configurar espazos dentro dos cales se recoñeza a función, as competencias e a identidade común das e dos educadores ambientais.

A constitución dun colexio profesional de EA está condicionada á existencia dunha titulación, aínda que existe a posibilidade de adhesión a un colexio xa existente, de

actividade profesional relacionada coa EA e con ámbitos de competencia comúns, e de crear un grupo de traballo dentro del.

No debate xurdido arredor desta cuestión, fórmase dúbidas sobre esta conveniencia xa que, se ben se lograría o recoñecemento profesional, perderíase a identidade propia como educadores e educadoras ambientais, ao quedar supeditada a EA á titulación de referencia do devandito colexio.

Independentemente da posibilidade ou non de creación dun colexio profesional de EA, as asociacións de EA establecen a importancia de definir un código ético ou código deontolóxico da profesión.

Este código deontolóxico entenderíase como un conxunto de principios e de normas que orientan a acción e a conduta profesional, que axudan ao educador e á educadora ambiental no exercicio da súa profesión e que melloran a calidade do traballo que se ofrece.

Este código reuniría unha serie de compromisos que se asumirían quer por parte das e dos educadores ambientais, quer por parte das empresas. Nel incluíriáanse cuestións de obrigado cumprimento para as persoas que o subscribisen, como a contratación, uns soldos dignos, a seguridade social, os seguros, as boas prácticas etc.

C. Sindicatos. Convenio colectivo

Con respecto ao marco laboral, as asociacións de EA formúlanse como unha parte importante da regulación profesional a necesidade de traballar na elaboración dun convenio laboral específico.

Na actualidade temos como marco de referencia tres convenios que se poden aplicar de inmediato a calquera contratación de EA.

A nivel estatal existe o *Convenio de ensino non regulado*, e a nivel autonómico os *convenios do menor e xuventude* (Valencia) ou *de lecer e tempo libre* (Cataluña).

Ningún destes convenios reflicte con exactitude a realidade do traballo en EA, mais aseméllanse bastante ao que debería ser un convenio específico e poden servir como borrador de referencia para a súa redacción.

Para a creación dun convenio propio non é necesario o establecemento previo dunha titulación, unicamente se require un consenso entre os representantes sindicados dos traballadores elixidos por votación democrática e a patronal do sector, constituída como tal.

Parece relativamente sinxela a creación dun convenio de aplicación para a EA, mais se volvemos ao comezo deste relatorio e se formulamos a problemática económica que condiciona o noso traballo, se

adoptamos un convenio colectivo antes de que se estableza unha regulación “oficial” e, por tanto, vinculante para as distintas administracións do sector, as pequenas empresas de EA, que constitúen unha grande parte do ámbito laboral, pódense autocondenar.

É inviable a adopción dun convenio colectivo sen o aumento dos orzamentos destinados á EA e sen o compromiso de regulación e de equiparación con calquera outra profesión por parte das administracións.

Conclusións

A maior parte do traballo en EA corresponde ao que xeran as administracións públicas, ás que o colectivo das e dos educadores ambientais demanda a ampliación dos orzamentos que lles achegan, non como unha cuestión de mercadotecnia e propaganda (ou encubrimento) de políticas concretas, senón como unha inversión máis para a xestión ambiental. Estes orzamentos deben reverter, na súa maior parte, en recursos humanos e non en macroproxectos publicitarios ou na creación de infraestruturas non sempre xustificadas nin axeitadamente dimensionadas.

De igual forma esta ampliación orzamentaria debe ir acompañada de

contratos plurianuais, dunha continuidade dos proxectos, dun compromiso de pagamentos mensuais, de concursos públicos con puntuacións que prioricen a calidade do proxecto e os seus equipos e non as baixas sobre o orzamento etc.

Por último, os educadores e as educadoras ambientais pedimos o compromiso de todo o colectivo da EA nos seus diferentes ámbitos para reivindicar a educación ambiental como unha especialidade profesional con entidade propia, para defender a necesidade dunha formación regulada, para impulsar programas de educación ambiental de calidade realizados por educadores e educadoras ambientais profesionais e para promover orzamentos axeitados e suficientes para garantir a calidade e a estabilidade dos proxectos e das condicións laborais dos educadores e das educadoras ambientais

O recoñecemento profesional ten que ser un medio e non un fin en si propio. Será útil para mellorar a nosa tarefa e para que poidamos contribuír máis eficazmente a sensibilizar, a concienciar, a capacitar e a actuar a favor dos cambios necesarios.

A profesionalización e o seu recoñecemento poden ser remedios eficaces contra a precariedade laboral, ao xerar expectativas de inserción laboral e traballo estable e xustamente remunerado. Pode tamén espertar e alentar vocación,

dar continuidade ao noso traballo, equipararnos con outros profesionais e dignificar a profesión.

A profesionalización non será a panacea, non resolverá por si propia, se non vai acompañada doutros instrumentos e de cambios estruturais, a precariedade laboral que nos afecta globalmente, mais si, polo menos, nos dotará dunha ferramenta que nos situará nas mesmas condicións que os demais profesionais.

Bibliografía

- AXENCIA NACIONAL DE AVALIACIÓN DA CALIDADE E ACREDITACIÓN (2005): *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Volume 1. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- AXENCIA NACIONAL DE AVALIACIÓN DA CALIDADE E ACREDITACIÓN (2005): *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Volume 2. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia2_0305.pdf
- BALLESTER, M.A. (2005): "Hacia la Profesionalización de los Educadores Ambientales". VI Encuentro de Asociaciones de Educación Ambiental. Mallorca, novembro 2005. <http://www.sbeamallorca.org/documents/ponencia.pdf>
- BENAVENTE, E. (2004): *Educadores Ambientales: Profesionales sin Especialidad o Especialistas sin Profesión*. Actas del I Congreso de Educación Ambiental en Castilla y León, 14-16 outubro de 2004, páxs. 115-120.
- CALVO, S. (2003): *La institucionalización de la Educación Ambiental y la profesionalización de los educadores ambientales: Un estudio de caso en la administración ambiental española*. Proxecto de investigación do Doutoramento Interuniversitario de Educación Ambiental.
- Declaración conxunta dos catro ministros representantes de Francia, Alemaña, Italia e no Reino Unido (1998). *A harmonización do deseño do Sistema de Educación Superior Europeo*. A Sorbona, París, 25 de maio de 1998.

- Declaración conxunta dos ministros europeos de educación (1999): *O Espazo Europeo do Ensino Superior*. Boloña. 19 de xuño de 1999.
- GUTIÉRREZ ROGER, X. (2005): "O Perfil Socioprofesional dos Educadores e Educadoras Ambientais en Galicia". Traballo de investigación tutelado do Doutoramento Interuniversitario en Educación Ambiental da Universidade de Santiago de Compostela Departamento de Teoría e Historia da Educación. http://www.sgea.org/perfil_socioprofesional.pdf
- INSTITUTO MEDITERRÁNEO POLO DESENVOLVEMENTO SUSTENTABLE (IMEDES): "Las ocupaciones en el subsector Educación Ambiental. El empleo medioambiental en España". <http://www.ecoempleo.com/downloads/empleoambiental/spain/1/10educa.pdf>
- INSTITUTO MEDITERRÁNEO POLO DESENVOLVEMENTO SUSTENTABLE (IMEDES): "La guía de ocupaciones medioambientales". <http://www.ecoempleo.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=121>
- INSTITUTO NACIONAL DAS CUALIFICACIÓN (INCUAL) (2005): "Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais". http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. M. (2005): "De las Formaciones Profesionales a la Formación profesional: La integración de subsistemas", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 173-183.
- Lei 1/1990 (1990): Lei de ordenación xeral do sistema educativo. Boletín Oficial do Estado, 4 de outubro.
- Lei 5/2002 (2002): Lei de cualificacións e da formación profesional. Boletín Oficial do Estado, 19 de xuño.
- LÓPEZ LACALLE, I. (2005): "El dispositivo de Reconocimiento de la Competencia del País Vasco", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 243-250.
- MARDONES ALONSO, J. (2005): "La integración de Subsistemas de Formación Profesional: una visión desde el País Vasco", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 195-201.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA E DEPORTE (2003): *Documento Marco: La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E CIENCIA (2006). *La Organización de las Enseñanzas Universitarias en España. Documento de trabajo*. Setembro de 2006. http://www.usc.es/estaticos/destacados/proposta_MEC_set06.pdf
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1999): *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid.
- MORALES LOZANO, J. A. (2005): "De los Subsistemas de Formación a los Centros Integrados", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 203-230.
- Real Decreto 1046/2003 (2003): regula o subsistema de formación profesional continua. Boletín Oficial do Estado, 12 de setembro.
- Real Decreto 1125/2003 (2003): establece o sistema europeo de créditos e o sistema de cualificacións nas titulacións universitarias de carácter oficial e validez en todo el territorio nacional, 18 de setembro.
- Real Decreto 1128/2003 (2003): *Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais*. Boletín Oficial do Estado, 5 de setembro.
- Real Decreto 1506/2003 (2003): establece as directrices dos certificados de profesionalidade. Boletín Oficial do Estado, 18 de decembro.
- Real Decreto 55/2005 (2005): establece a estrutura do ensino universitario e regula os estudos universitarios oficiais de grao. Boletín Oficial do Estado, 25 de xaneiro.
- Real Decreto 56/2005 (2005): regula os estudos universitarios oficiais de posgrao. Boletín Oficial do Estado, 25 de xaneiro.
- Resolución (2004): dispón a inscrición no rexistro e a publicación do V Convenio colectivo de ensino e formación non regulada. Dirección Xeral de Traballo, 13 de febreiro 2004.
- RIAL SÁNCHEZ, A (2005): "La integración de Subsistemas Formativos: el estado de la cuestión", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 185-194
- RUÍZ BUENO, C. (2005): "La Certificación Profesional: Algunas reflexiones y cuestiones a debate", en IV Congreso de Formación para el Trabajo, Zaragoza, 9-11 novembro de 2005, páxs. 233-241.
- Universidade de Santiago de Compostela. "Espazo Europeo de Educación Superior". <http://www.usc.es/ees/>
- XUNTA DE GALICIA (2000): *Estratexia Galega de Educación Ambiental*. Consellaría de Medio Ambiente. Santiago de Compostela.



Mindelo
Ilha de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

Bases teóricas para a elaboración dun Plan de Formación ambiental nas Administracións Públicas

Javier Asín Semberoiz

Director-Xerente da Fundación Centro de Recursos ambientales de Navarra (Gobierno Foral de Navarra-España)

Introducción

A política ambiental europea fai cada día máis fincapé na necesidade de integrar o medio no conxunto das políticas públicas.

O avance na integración ambiental no seo da Administración supón considerar diversos instrumentos: normativos, fiscais e económicos, tecnolóxicos e sociais. Ata o día de hoxe, as administracións empregaron, na execución das súas políticas ambientais, fundamentalmente as medidas normativas e as tecnolóxicas e, en menor medida, as económicas e as fiscais. Por contra, os instrumentos sociais foron escasamente empregados. Entre estes instrumentos sociais están a educación e a formación ambiental dos empregados públicos.

O presente artigo é un resumo do marco teórico do proxecto de investigación realizado polo autor, no Doutoramento Interuniversitario de Educación Ambiental, promovido por varias universidades españolas¹ e coordinado polo profesor Javier Benayas.

A citada investigación –que se basea no diagnóstico das necesidades de formación ambiental dos técnicos do Goberno de Navarra- levouse a cabo durante o ano 2001 no Goberno de Navarra (España), con motivo

¹ As Universidades que participan neste doutoramento son: Autónoma de Brece-
na, Autónoma de Madrid, de Granda, de Santiago, de Valencia, de las Islas Baleares,
de Girona, de la Laguna, y de Sevilla

do compromiso que adquiriu o devandito goberno -no transcurso da elaboración da Estratexia Navarra de Educación Ambiental (ENEA)²- de realizar un Plano de Formación Ambiental dirixido aos técnicos de todos os seus departamentos e das empresas públicas desta comunidade, por entender que era preciso impulsar as medidas sociais e educativas da política ambiental entre os empregados públicos.

Medio e políticas públicas

Tal e como sinalan SUBIRATS e GOMÁ (1998:17), o medio constitúe unha realidade emerxente no panorama das modernas políticas públicas. Hoxe, ningún pon en dúbida a necesaria intervención pública do Estado na súa preservación e na súa mellora. Ata non hai moito tempo, nin as políticas keynesianas, nin as posteriores políticas do Estado

2 Este proxecto iniciouse no mes de xuño de 1999 e nel veñen participando máis de 150 entidades significativas da Comunidade Foral de Navarra, que proceden de diversos sectores institucionais e sociais: os departamentos e as empresas públicas do Goberno, a Administración local, as empresas, as empresas de Educación Ambiental, os sindicatos, as asociacións e os colexios profesionais, as asociacións cidadás, os centros educativos universitarios e non universitarios, e os medios de comunicación. Un froito deste proxecto educativo é o Centro de Recursos Ambientais de Navarra (unha fundación promovida polo Goberno de Navarra, como resposta a un compromiso adquirido por este con todos os sectores e coas entidades sociais participantes na ENEA).

do benestar, consideraron as cuestións ambientais no deseño e no contido das políticas públicas.

O desenvolvemento do movemento ecoloxista (quer en Europa, quer en España), así como a incorporación progresiva doutros movementos sociais á defensa do medio e da integración (no caso español) á Unión Europea, foron factores que influíron decididamente na consideración progresiva do medio como un ámbito de planificación e de intervención das políticas públicas.

Apesar dos obstáculos e das dificultades que se presentaron, no caso español, no proceso de incorporación do medio ás axendas políticas, o modelo por que finalmente se optou foi o da creación dunhas estruturas específicas para a xestión ambiental. Así, no caso do Goberno español existe un Ministerio de Medio, nas comunidades autónomas existen consellarías específicas e nos concellos existen concellarías. Progresivamente, estas administracións fóronse dotando dos recursos económicos e humanos necesarios, e o balance final pódese cualificar de positivo, aínda que quedan pendentes bastantes retos para o futuro próximo.

É preciso impulsar políticas activas e superar a tradicional sectorización e a fragmentación administrativa para poder afrontar a complexidade das problemáticas ambientais

As políticas ambientais requiren un uso racional dos instrumentos ao seu

servizo, para o cal, débense formular o desenvolvemento de menos normas (unha tendencia moi arraigada no noso país) e aplicar -en opinión de Aguilar (2000: 382)- unhas políticas máis activas dirixidas a implicar na xestión ambiental outros axentes económicos e sociais, ata agora, afastados (e, mesmo, enfrontados) coa Administración ambiental. Os instrumentos fiscais, os convenios voluntarios e as medidas sociais deben ir adquirindo un maior peso e un protagonismo na política e na xestión dos asuntos ambientais.

Ante a complexidade e a globalización das problemáticas ambientais, cada día se fai máis necesario a mellora da eficacia e da eficiencia das respostas institucionais, e é preciso superar a sectorización e a fragmentación das respostas institucionais, para construír novos marcos intersectoriais, interministeriais e interdepartamentais, baseados no diálogo, na confianza, na cooperación e na negociación democrática. É necesario, igualmente, mellorar a coordinación inter-institucional e variar o rumbo das actuais políticas, para lograr que estas deixen de se basear en enfoques reactivos ante os problemas ambientais, para se converter en anticipatorias destes.

En opinión de FONT (1999:79) e de FONT e SUBIRATS (2000:100) o desenvolvemento da política ambiental está vinculado á aparición de novos actores cos que a Administración debe traballar e colaborar.

Así pois, a influencia da política ambiental está cada día máis relacionada coa súa capacidade de procurar aliados e de involucrar novos actores. Este novo enfoque, menos baseado na normativa e máis apoiado nas redes sociais, facilitará o desenvolvemento das políticas ambientais.

A integración ambiental: un obxectivo imprescindible para avanzar nun enfoque máis sustentable das políticas públicas

Cada día son máis os foros internacionais que reclaman, con máis insistencia, a necesidade de repensar as actuais políticas e de as facer máis sustentables desde o punto de vista económico, social e ambiental. Neste momento, o desenvolvemento da política ambiental constitúe un dos eixes esenciais para transitar dun modelo de crecemento, cara a un novo modelo de desenvolvemento baseado no equilibrio dos factores económicos, sociais e ambientais. De aí, a importancia da integración ambiental e da participación social como os elementos fundamentais para afrontar o cambio ambiental da nosa sociedade.

Necesitamos afondar na integración das consideracións ambientais en todas as políticas públicas. Este foi un obxectivo importante, formulado pola Unión Europea no seu VI Programa de Medio, e do que se fan eco a maioría das nosas administracións, ao mesmo tempo que en todas elas se practica a baixa ou a

nula transversalidade ambiental. Así pois, o problema reside en pasar da teoría á práctica, intentando combinar un modelo de política ambiental de carácter vertical, con outro horizontal que “ambientalice” as políticas sectoriais (de saúde, de educación, de industria, de transporte, de turismo, de obras públicas etc.) antes, durante e despois da súa implantación. O medio non pode, nin debe ser unha competencia exclusiva do ministerio, da consellaría, ou da concellaría específica que se ocupar deste. Por contra, debe ser unha política transversal que impregne a forma e o fondo de todas as políticas públicas para as facer máis sustentables.

A necesaria coherencia ambiental das administracións

O tipo de xestión que desenvolven os axentes da Administración pública, representa un elemento fundamental no desenvolvemento sustentable dun territorio, dado que a súa influencia é decisiva ao:

- actuar directamente no ambiente a través, entre outras, das obras públicas, das actividades turísticas ou deportivas, mediante a construción e/ou o mantemento dos centros en que se prestan a maioría dos servizos públicos:

educativos, sanitarios, residenciais, de lecer etc.; ou, indirectamente, mediante a autorización e a concesión de axudas para obras, instalacións e actividades.

- ter a competencia da vixilancia e do control das actuacións que xeren as actividades industriais, comerciais, agrícolas, gandeiras etc.
- desenvolver unha importante tarefa educativa ante a sociedade, a través dos seus modos de entender e de prestar os servizos públicos antes citados. O exemplo e a coherencia entre o que se di e o que se fai ten un alto valor educativo. Unhas boas prácticas ambientais na Administración poden ter un alto impacto positivo na sociedade, ao se converteren nun modelo que hai que imitar.

A xeito de hipótese, cabería pensar que a importancia da integración ambiental -que se destaca en moitas declaracións internacionais-, obedece a múltiples razóns e criterios, entre os que cómpre resaltar os seguintes:

- introduce elementos de coherencia nas políticas públicas e evita os conflitos e as contradicións entre unhas supostas políticas “expansionistas” e outras “conservacionistas”
- supón un bo ensaio para comezar a tratar a complexidade da regulamentación pública e a multicausalidade dos fenómenos implicados no crecemento económico e no desenvolvemento socioambiental

- desenvolve o principio da corresponsabilidade social na orixe da problemática ambiental e na resposta a esta
- estimula a coherencia interna e a mudanza dos comportamentos das administracións perante a sociedade, ao ter que "predicar co exemplo"
- incita a unha reflexión intensa, e, posiblemente, a introducir mudanzas nos enfoques, ás veces excluíntes, das actuais políticas ambientais
- constitúe unha alternativa para xestionar a transición do modelo actual a outro máis sustentable

A importancia de que as políticas ambientais se constrúan sobre a base da participación social

Unha crenza bastante estendida, segundo Mayer (2000) entre os responsables da xestión ambiental e, mesmo, entre algúns responsables de movementos ambientalistas, consiste en considerar que a problemática ambiental se pode resolver mediante a disposición de suficientes recursos económicos e tecnolóxicos. Non obstante, cada día son máis os expertos que, baseándose nas consideracións que relacionan a crise ecolóxica cos modos de vida e de produción social, insisten na necesidade de vincular ás persoas e á sociedade nas respostas e nas solucións á crise ambiental (FOLCH, 2000: 30; CASTRO,

1999: 129; CALVO e CORRALIZA, 1994: 43 e seguintes; CORRALIZA, 2001).

De afondarmos no exercicio da participación social no desenvolvemento das políticas ambientais, convén lembrar a ANDER EGG (1996), que nos indica algunhas condicións que se deben garantir para que esta se poida dar, e a HERAS (1996) que nos destaca os diversos valores que a participación social achega.

O desenvolvemento da participación require unha aprendizaxe progresiva da Administración e dos seus empregados

Este novo xeito de entender o papel da Administración e a súa relación co resto dos axentes económicos e sociais supón un cambio cualitativo importante que require unha aprendizaxe progresiva. Con todo, a Administración non pode levar a cabo esa aprendizaxe en solitario: necesita facelo en compañía dos demais axentes que interveñen na política ambiental. Neste sentido, FONT (2000: 15), ao se referir ás novas tendencias sobre a xestión da complexidade, menciona -citando a KOOIMAN (1993)- a idea de goberno relacional, como unha forma de goberno non xerárquica, baseada en redes.

A intervención dos axentes sociais nos asuntos públicos lévanos a formular a democracia participativa como o marco

e o método de afrontar as relacións entre os diferentes axentes sociais e a Administración. De aí que, en opinión de MAYER (2001: 10), a democracia non se deba vincular exclusivamente cos aspectos representativos e formais.

A participación supón unha aprendizaxe e unha decisión persoal de se querer implicar e de achegar solucións á problemática ambiental, quer na perspectiva profesional, quer na esfera da vida privada, ademais duns condicionantes externos que a posibiliten. É por iso que a participación tamén ten moito que ver co estilo de concibir e de desenvolver as políticas públicas, quer no ámbito social quer no institucional.

Desde o punto de vista institucional, os procesos de integración ambiental terán maiores dificultades, serán máis forzados e menos asumidos polos empregados públicos -en boa parte, por non seren comprendidos-, na medida en que estes non participen na definición e na posta en marcha dunhas iniciativas ambientais vinculadas ao desenvolvemento dos seus planos e dos seus programas de actuación. Ademais, os procesos de participación no seo das administracións poden cumprir outros obxectivos como os de aprender a harmonizar os obxectivos ambientais cos do resto das políticas sectoriais e a establecer unhas estratexias transitorias que dean unha maior coherencia ao sector público no exercicio das súas responsabilidades ambientais.

A necesidade de mellorar a integración ambiental e de impulsar a participación dos empregados públicos representa o cambio da cultura ambiental das nosas administracións, para o cal se fai imprescindible a utilización duns instrumentos sociais dinámicos, flexibles e participativos, entre os que destacan os programas de educación ambiental para os seus traballadores e para os técnicos dos diferentes departamentos.

A educación ambiental como unha ferramenta necesaria para avanzar na integración do medio nas políticas públicas

A educación, debe facilitar a comprensión a respecto da necesidade de avanzar nos obxectivos da integración e da participación, así como, a capacitación dos seus técnicos e dos seus directivos na liña de os axudar a saber e a querer reorientar os seus valores e os seus enfoques, un xeito de proceder e de entender que o desenvolvemento dun territorio non se pode manter sobre a base dunha sobre-explotación e un uso irracional dos seus recursos.

Non obstante, existen resistencias institucionais e grupais ao cambio ambiental. A este respecto, RIECHMANN (2000: 69-92) refírese aos problemas que as persoas temos para percibir e para actuar a respecto dos problemas ambientais. De

aí que sexa necesario xerar -en opinión de LEFF (1999: 10)- unha conciencia sobre as causas da problemática ambiental da nosa sociedade e as posibles vías de solución.

Este conxunto de circunstancias son as que xustifican a necesidade de contemplar a educación como un elemento imprescindible en todo proceso de integración e de cambio ambiental nas administracións. O seu rol consistirá en facilitar os cambios culturais e promover as capacidades individuais e colectivas dos directivos e dos funcionarios, que son necesarias para saber analizar os procesos socioambientais e para tratar de reverter as súas tendencias e as rutinas profesionais, transformando os coñecementos, os valores e os comportamentos que conforman a actual “racionalidade social” (LEFF, 1999: 33).

A educación convértese, así, nun proceso estratéxico co propósito de formar uns valores, unhas habilidades e unhas capacidades para orientar o proceso da integración e para así poder progresar cara á sustentabilidade. Neste sentido, HESSELINK (2000: 96) afirma que *“la tendencia emergente en Europa es a considerar la Educación para el Desarrollo Sostenible como un amplio proceso de aprendizaje de la sociedad civil”*. Este proceso de aprendizaxe require, no sector gobernamental, un programa educativo que abranga ao conxunto das administracións sectoriais (economía, agricultura, saúde,

industria etc.), que non sexa considerado como un fin en si propio senón como un medio para -en opinión de LÓPEZ OSPINA (2000: 40) *“(...) provocar los cambios necesarios en el ámbito de los valores, las conductas y los modos de vida con el fin de lograr un desarrollo sostenible (...); difundir los conocimientos, el saber técnico y las capacidades necesarias de introducir modos de producción y consumo viables y mejorar la gestión de los recursos (...)”*.

Así pois, unha Administración que desexe impulsar un proceso de integración ambiental debería dispor dun programa educativo ao servizo dese obxectivo. Ese programa deberá contemplar as necesidades internas dos funcionarios que traballan nas administracións específicas ambientais, e as do resto dos técnicos e dos directivos que traballan nas outras áreas de xestión pública.

Non é recomendable que ese programa o elabore unha consultaría, habería que o preparar nun proceso participativo interno que defina e que acorde os seus obxectivos e as súas accións. O desenvolvemento do devandito proceso participativo é o que garantirá que o programa se axuste ás necesidades reais dos empregados públicos e que cree unhas condicións político-administrativas determinadas para o seu éxito posterior.

Para que o proceso de integración ambiental teña éxito, os directivos e

os técnicos da Administración deben desempeñar un papel chave na definición dos seus contidos e do seu enfoque. Isto, a xuízo de HESSELINK (2000:97), “(...)implica alejarse de la planificación tradicional que elaboran expertos y burócratas en los despachos. Los funcionarios tienen que comunicarse más eficazmente con sus colegas de otros departamentos, así como con otros expertos, ciudadanos, empresarios locales, etc. La comunicación eficaz con diversos grupos destinatarios requiere capacidades y tácticas diferentes a las empleadas tradicionalmente”.

A educación ambiental: unha área necesaria nos organismos de xestión do medio

A educación ambiental ao servizo da xestión pública conta con poucos anos de experiencia nas nosas administracións. Mais cada día os educadores ambientais imos comprobando a súa grande utilidade, quer no seo dos organismos especificamente ambientais das administracións, quer na relación que estes deben manter co resto das administracións sectoriais. A continuación, sinálanse algunhas das súas principais achegas.

a) Achegas aos organismos especificamente ambientais

Desde o punto de vista interno dun organismo de xestión ambiental, a educación ambiental pode e debe:

- Facilitar a información interna entre as diferentes unidades de xestión, co fin de garantir unha maior coherencia e integración dos diferentes programas que delas dependen. Poden axudar, neste sentido, medidas como a posta en marcha dun boletín electrónico interno, ou o desenvolvemento de sesións internas informativas, que permitan expor aos demais os traballos individuais e grupais, os seus proxectos etc.
- Detectar as necesidades de formación dos técnicos e articular un plano de formación continua.
- Integrar en cada programa de xestión as medidas sociais necesarias para que estes se adapten ás necesidades da poboación e promovan o seu coñecemento e a súa implicación.
- Avaliar o funcionamento dos diferentes programas de xestión e o seu impacto social.
- Analizar e/ou promover as relacións de colaboración e de cooperación que se deben desenvolver entre as distintas unidades de xestión, para detectar as deficiencias e para establecer, de mutuo acordo, as medidas que sexan necesarias para a súa mellora.
- Promover a coherencia ambiental interna no uso dos recursos e no desenvolvemento das relacións humanas internas e externas.

Desde o punto de vista da relación dun organismo de xestión coas demais áreas

da xestión pública, a educación ambiental pode axudar a:

- Analizar, se for o caso, o estado das relacións humanas e profesionais no desenvolvemento dos programas compartidos con outras áreas da xestión pública.
- Diagnosticar as resistencias e os obstáculos manifestados polas outras áreas da xestión pública en relación coa integración ambiental e acordar unhas medidas para os solucionar.
- Facilitar a comprensión e o desenvolvemento duns estilos máis democráticos nos procesos de integración ambiental. Desde as administracións específicas ambientais, a tendencia é a fixación dos obxectivos da integración e o deseño dos instrumentos para os implantar (principalmente utilízanse os normativos), sen ter en conta as percepcións, os coñecementos e os intereses dos demais. A mudanza destas tendencias suporá compartir espazos de información, de debate e de diálogo cos demais, así como a negociación das propostas de mudanza.
- Desenvolver un tipo de comunicación cos demais de dupla dirección (ida e volta). A comunicación co resto dos xestores públicos consiste, habitualmente, en decidir que facer, anunciarlo e, posteriormente, defender o que se decidiu ante os demais. Este tipo

de estratexias xeran conflitos entre os xestores e os responsables políticos das administracións públicas, e os cambios que se conseguen son, polo xeral, máis formais que reais. Os asuntos non se poden decidir unilateralmente e logo anunciarlos; por contra, hai que os expresar, dalos a coñecer e debatelos en condicións de igualdade (non se pode exercer a autoridade ambiental desde os organismos específicos ambientais, polo simple feito de que a norma así o estableza). Hai tamén que analizar as dificultades e as vantaxes do que se propón, recoller, se for o caso, as suxestións de cambios, e, finalmente, se for preciso, pódese proceder a aprobar a normativa que fai falta, mesmo despois de experimentar os acordos adoptados. Hai que crear espazos de comunicación e de diálogo compartidos entre as culturas administrativas e as diferentes políticas públicas. E é que non existe comunicación sen diálogo e a través do diálogo somos e facémonos, experimentamos o acceso aos outros, ás súas necesidades e ás súas maneiras de se relacionaren co mundo.

- Promover un novo xeito de afrontar o conflito e a negociación. A este respecto, HESSELINK (1999: 208) lembra *"que la gente tenga diferentes puntos de vista, o puntos de vista contrarios a los nuestros, no los convierte en moralmente inferiores o en mala gente. Pueden tener puntos de vista legítimos"*.

A negociación debe formar parte do proceso de construción das políticas públicas ambientais. Hai que ser conscientes de que, sobre o medio, hai moitas percepcións e visións diferentes no seo dunha Administración pública e, mesmo, intereses diverxentes. Isto obriga a negociar.

Mais o problema é como negociar. Neste sentido, ELCOM e BAINES (1999: 42) diferencian entre a negociación de tipo distributivo (consiste en loitar polo anaco máis grande da torta, en gañar ao outro e en impor as miñas conviccións e intereses) e o integrativo (que se orienta a producir a mellor torta posible entre todos). As características dun tipo e do outro descríbense no seguinte cadro:

Queda claro que a segunda opción é o único camiño para lograr que unha política ambiental sexa institucional e socialmente sustentable. A negociación, ademais, supón saber afrontar os procesos e asumir uns compromisos de cambio polas dúas partes, non soamente polos outros.

b) Achegas ao resto das administracións sectoriais

Un programa educativo para a integración ambiental debería formular, polo menos, os seguintes obxectivos:

- Fomentar os encontros disciplinarios, o intercambio e o diálogo entre os diferentes saberes, coñecementos e experiencias dos diferentes departamentos dunha Administración.
- Promover un verdadeiro traballo interdisciplinario e intersectorial, para potenciar a creación de estruturas conxuntas e de redes no seo das administracións que faciliten os traballos de análise e a elaboración de propostas que tendan á integración, así como a colaboración e o intercambio que axuden a facer fronte á complexidade e á incerteza das situacións e dos problemas concretos.
- Pór en tea de xuízo os valores implícitos que aínda están presentes nas nosas administracións, no sentido de equiparar o progreso e o desenvolvemento, entendidos de xeito cuantitativo.

Negociación Distributiva	Negociación Integrativa
Se inicia con posiciones fijas	Se inicia desde los intereses y/o visiones
Cerrada sobre motivos/ antecedentes	Abierta
No existe una búsqueda de datos de manera conjunta	Búsqueda conjunta de información
Sobrecargada	No sobrecargada
Amenazante	No amenazante
No se desarrollan relaciones	Se construyen relaciones
No tiene efectos de aprendizaje	Aprendizaje social
No existe una preocupación por los otros	Existe preocupación por los otros.

- Un dos retos máis importantes da Educación Ambiental é o de educar na confrontación de valores, analízalos desde diversos puntos de vista e en relación cun problema concreto. Afrontar este reto é aceptar que mesmo os valores ambientais que guían os nosos comportamentos, poden ser construídos, como os coñecementos, e entender que os programas educativos que aspiren a producir cambios non deben formularse o cambio de comportamentos en tempos breves, senón a creación de condicións que permitan cambios reais a máis longo prazo.
- Colaborar na adopción -como sinala LÓPEZ OSPINA (2000:38)- de *"nuevos enfoques educativos en nuestros estilos de vida para luchar contra el despilfarro, movilizar el apoyo a las iniciativas públicas y privadas y desarrollar una visión psicológica y un sentimiento de solidaridad global. (...) el paso a la viabilidad depende más de un aumento de nuestro sentido de la responsabilidad ética que de nuestros conocimientos científicos (...)"*.
 - Afrontar un proceso de aprendizaxe social, co resto dos sectores institucionais, nun plano de igualdade e sen ideas preconcebidas, que debe posibilitar o intercambio de ideas e de percepcións sobre o significado e a importancia de considerar o "medio ambiente" como un elemento chave no desenvolvemento dunha comunidade, así como o coñecemento e a comprensión das dimensións globais e locais dos problemas ambientais, e as súas causas, para destacar o papel das accións humanas, en xeral, nos efectos ambientais, e as repercusións das diferentes políticas públicas, en particular. O desenvolvemento dunha acción educativa de éxito require ter en conta as concepcións, os coñecementos, os valores e os comportamentos previos das persoas involucradas no proceso.
 - Axudar a coñecer os problemas ambientais e a solucionarlos, para o cal a educación -entendida como práctica transformadora- debe recoller as seguintes dimensións e fases: 1) a dimensión de *"descubrir e recoñecer"*, relacionada coa fase de *"saber facer"*; 2) a dimensión de *"apropiarse"*, relacionada coa fase de *"querer facer"* e, finalmente, 3) a dimensión do *"compromiso e da acción"*, relacionada coa fase de *"poder facer"*.
 - Capacitar os directivos e os funcionarios. Para poder intervir na resolución dos problemas ambientais non abonda con coñecer a súa existencia e con estar sensibilizado. Fai falta *"saber facer"*, isto é, facilitar a adquisición dos coñecementos, das habilidades e das técnicas para analizar os problemas ambientais, para procurar solucións e para actuar. É necesario capacitar (individual e colectivamente) para o que xa é posible facer, mais tamén para pór en marcha o que poderíamos facer, que

aínda non sabemos ou non podemos levar a cabo. Tamén cobra importancia a capacitación para a elaboración de planos e de estratexias.

- Promover a responsabilidade e a acción. Do "saber facer" hai que pasar ao "querer facer", tal e como sinala SÁNCHEZ ALONSO (1991: 121). Neste salto cobra moita importancia o feito de que as persoas que desexen implicarse na acción se sintan partícipes dun proxecto colectivo, con capacidade de influencia e de resolución de problemas, e que, ademais, sintan seu o proxecto. De aí a importancia de favorecer os procesos de participación e de implicación persoal e grupal nestes procesos de aprendizaxe e de construción de cambios ambientais. A creación de redes informais de técnicos e de directivos fortalecerá a idea dun proxecto colectivo.
- Impulsar a adopción de compromisos institucionais e a coherencia ambiental. Xa dixemos noutro lugar que hai funcionarios que aínda que queren facer, non poden. Este paso do "querer facer" ao "poder facer" será máis doado a medida que as administracións vaian adquirindo compromisos concretos de cambio vinculados estreitamente á xestión. Por iso a educación é necesaria, mais non é suficiente. As administracións públicas deben reforzar estes procesos de cambio con outras medidas que fagan crible, ante a sociedade e ante os empregados

públicos, os seus desexos de cambio. O exemplo é a mellor medida educativa.

RIECHMANN (2000: 89) exprésao así: *"en situaciones de incertidumbre tendemos a hacer como los demás. De ahí el poder de los buenos ejemplos, tanto para reforzar la posibilidad de disentir frente a la mayoría como para estimular actitudes y conductas deseables (...)* Las minorías conscientes habrían de proponerse indesmayablemente ser ejemplares, y no dejarse arredrar por las consabidas observaciones de *"lo que hacéis tiene sólo un valor testimonial": precisamente las actitudes y conductas testimoniales en el buen sentido de la palabra tienen una eficacia enorme para el cambio social"*.

- Promover a realización de Axendas 21 nas administracións. Para consolidar o proxecto de integración ambiental nas políticas públicas hai que situalo dentro dun programa de cambio máis amplo que lle debe dar cobertura ideolóxica e política. Este marco xeral de avance cara á sustentabilidade lévanos a formular a necesidade dunha Axenda 21 nas administracións.
- Proxectar socialmente os avances do proceso de integración. Isto, ademais de servir de referente para outros axentes sociais, serve para recoñecer os seus protagonistas, os progresos e os esforzos realizados en favor da integración ambiental.
- Promover novas alianzas entre a Administración e a sociedade e afondar

no significado e no xeito de levar a cabo a xestión democrática dos asuntos públicos.

A formación ambiental: unha ferramenta educativa ao alcance das administracións

Os retos da integración ambiental e do desenvolvemento sustentable fan necesario formar capacidades para orientar un desenvolvemento fundado en bases ecolóxicas, de equidade social, na diversidade cultural e na democracia participativa. Isto formula o dereito das persoas e da sociedade á formación ambiental como un fundamento da sustentabilidade.

“Aprender en el sentido clásico, es decir, como transferencia de conocimientos, ya no es suficiente –dinos HESSELINK (2000: 98)-. El aprendizaje también se relaciona con la orientación social, el aprendizaje en contextos sociales, el desarrollo de opiniones, la exploración de posibilidades y el trabajo con incertidumbres. Por lo tanto, la educación para el medio ambiente está sólidamente orientada al cambio. El aprendizaje se convierte en gran medida en la identificación de oportunidades y limitaciones a la vez. Esto se logra mediante la reflexión sobre las nuevas posibilidades y sobre la profundidad del conocimiento disponible”

Para orientar o cambio cara á sustentabilidade requírense capacidades profesionais e coñecementos diferentes aos que foron fomentados polo modelo social actual.

Por iso, os poderes públicos -de acordo coas recomendacións internacionais recollidas en varios documentos e en declaracións internacionais, europeas e nacionais- necesitan incluír de forma programada e permanente a formación ambiental entre os seus planos e os seus obxectivos, para formar os seus xestores e os equipos técnicos na cultura da sustentabilidade ambiental, económica e social. Para iso deben ter en conta que non hai un saber ambiental feito e xa dado, que se imparte por un experto e que se insire nas mentes dos funcionarios, senón que se trata, como dixemos en repetidas ocasións, dun proceso educativo que debe fomentar a capacidade de construción dos conceptos e de elaboración das respostas aos problemas ambientais polos propios participantes, a partir das súas significacións primarias.

Porén, a formación ambiental debe ser algo máis que un proceso de capacitación que procura reciclar e axustar as habilidades profesionais dos empregados públicos ás novas funcións e ás normas ecolóxicas dos procesos produtivos e á produción e ao control das novas tecnoloxías (aínda que estes obxectivos teñen moita importancia e, por tanto, tamén os debe considerar).

Ten que desenvolver, así mesmo, un pensamento crítico a respecto do actual modelo socioeconómico e construtivo en relación cos criterios que deben guiar o novo modelo da sustentabilidade. Neste sentido, é preciso articular a formación ambiental cos novos procesos de produción e de adquisición de coñecementos e de saberes orientados cara a un proxecto histórico de transformación social.

A formación ambiental debe axudar - como nos sinala LEFF (1999:12)- a “(...) *internalizar la complejidad, la diversidad y las potencialidades del ambiente, frente al fraccionamiento de la realidad puesta al servicio de la explotación de la naturaleza y la dominación del hombre. En este sentido, la pedagogía de la complejidad debería enseñar a pensar la realidad socioambiental como un proceso de construcción social, a partir de la integración de procesos interrelacionados e interdependientes, y no como hechos aislados, predeterminados y fijados por la historia. En este sentido habrá de generarse las capacidades para comprender la multicausalidad de los hechos de la realidad y para inscribir la conciencia ambiental y la acción social en las transformaciones del mundo actual que habrá de conducirlo hacia un desarrollo sustentable, democrático y equitativo*”.

De todas as medidas que unha determinada administración pode promover para favorecer a integración ambiental, posiblemente sexa, a curto

prazo, a formación ambiental unha das máis posibles. Por iso, hai que considerala como unha importante oportunidade que está ao alcance de todas as administracións específicas ambientais e que, entre outros propósitos, pode e debe servir para:

- Abrir un debate e reflexionar, co resto das administracións sectoriais, sobre a necesidade de incorporar as preocupacións ambientais no deseño, na execución e na avaliación do conxunto das políticas públicas, e así poder diagnosticar as resistencias e os obstáculos concretos para a integración; coñecer as potencialidades presentes e futuras e establecer acordos cos máis interesados sobre as iniciativas que poidan xurdir no desenvolvemento dos citados debates.
- Facilitar o intercambio de coñecementos e de propostas a respecto do que se debe e do que se pode facer en cada unha das administracións sectoriais a favor da integración ambiental. Un bo comezo pode ser a elaboración conxunta duns códigos de boas prácticas en cada Administración sectorial.
- Repensar as nosas prácticas profesionais e reorientalas cara a modelos máis sustentables.
- Crear un espazo de relación e de acción inter e intradepartamental para a procura de solucións aos problemas de insustentabilidade que orixina o noso actual modelo de administración

e os efectos secundarios que derivan das súas políticas.

De todos os xeitos, o poder da formación é limitado. Por si soa, non vai cambiar as tendencias insustentables das políticas públicas. É unha ferramenta necesaria para o cambio, mais non suficiente. *“El aprendizaje para la sostenibilidad - dinos HESSELINK (2000:100)-, requiere un cambio en la organización (...)”*. Máis adiante, prosegue este autor dicindo que a devandita aprendizaxe tamén depende de *“la elaboración de nuevos conocimientos, de su coordinación, codificación, divulgación, integración en otras disciplinas, de las tecnologías de transferencia de los conocimientos y de los diversos papeles y gestión de estos procesos”*.

Principios metodolóxicos para afrontar as estratexias formativas

A formación ambiental, se queremos que sexa construtiva, crítica e transformadora, deberá incorporar, polo menos, os seguintes enfoques metodolóxicos:

- Enfoque baseado nun pensamento integrador: que teña en conta a compoñente sistémica e complexa da problemática ambiental. Neste sentido, Novo (1996: 163) sinala que *“El reto que*

se nos plantea consiste, en pasar de un mundo de objetos y hechos aislados a un mundo de relaciones. Ello significa asumir un enfoque sistémico-complejo tanto a la hora de interpretar la realidad como en el momento de favorecer el aprendizaje”.

- Enfoque interdisciplinario: a incorporación deste enfoque está moi de acordo coas actuais teorías sobre a aprendizaxe, que demostran que o saber non se xustapón, senón que se constrúe progresivamente nun sistema en que cada un dos elementos necesita interactuar con todos os demais. O medio configura un sistema complexo en que as partes están interrelacionadas e son interdependentes.
- Enfoque problematizador: hai que partir dos problemas e actuar sobre eles, mais facelo sen arrancar de conceptos predeterminados. Debemos saber procurar as alternativas ante cada situación e para iso temos que cuestionarnos permanentemente os nosos modos de facer e de pensar. Isto obríganos a propor planos de formación que centren os seus enfoques e os seus contidos menos na instrución que na xeración de espazos de debate e de confrontación de valores (MAYER, 1998: 226), para intentar salvagardar a máxima diversidade de puntos de vista no grupo a respecto da percepción ou da descrición dun problema ou dunha realidade. Isto esíxenos repensar o papel dos “expertos ambientais” no desenvolvemento das

accións formativas. Estes -en opinión de MAYER (1998: 224)- *“deben aprender a no ser los que conocen las respuestas sino sobre todo los que son capaces de formular preguntas y de discutir las maneras a través de las que hay que buscar las respuestas”*

- Enfoque cooperativo e de diálogo: a aprendizaxe cooperativa ten que ser unha práctica habitual nos procesos de formación ambiental e mais se temos en conta que se trata dunha formación de persoas adultas, co que pode ter de elemento de motivación. Na propia raíz da cooperación están o diálogo, a diversidade, o respecto pola diferenza e a resolución de conflitos de forma cooperativa. O acto educativo non pode quedar reducido ao puro acto informativo ou de instrución. Non pode chamarse educativo o que ten un sentido unidireccional.
- Enfoque construtivo dos valores: a educación ambiental *“requiere poner en tela de juicio los valores implícitos”* (MAYER, 1998: 225) que están presentes na nosa sociedade. Estes valores -sinála esta mesma autora- deben descubrirse, sacarse á luz, para examinalos e para pór en evidencia as contradicións que a miúdo se introducen nas persoas.

Para POSCH (1993: 29), é necesario distinguir entre os valores “expostos” e os valores “utilizados”. Segundo el, esta distinción permite explicar parte das dificultades que se achan na educación

dos valores: *“se os valores que se transformaron en comportamientos son en boa medida inconscientes e indiscutibles é comprensible que non se cambien polos valores expostos (aqueles dos que discutimos e falamos)”*.

Os valores, como o coñecemento, tamén poden ser construídos e, por tanto, requiren un proceso determinado. *“No se puede pensar que una acción colectiva, un comportamiento impuesto (por ejemplo, el reciclaje o la recogida selectiva) se convierta automáticamente en un valor aceptado y presente en la vida cotidiana: Hay que ofrecer tiempo y ocasiones para discutir y reflexionar. Hay que renunciar a cambiar los comportamientos en tiempos breves con el fin de intentar crear las condiciones para un cambio más a largo plazo”* (MAYER, 1998: 226).

- Enfoque de compromiso e de acción: a formación ten que estar enfocada á resolución de problemas concretos relacionados coas competencias propias de cada política sectorial. A formación non só debe favorecer o coñecemento dos problemas nas escalas micro (local), meso (nacional) e macro (internacional), senón que, ademais, debe propiciar respostas globais e locais concretas, mediante decisións e compromisos das persoas que participan nesta co seu ámbito.
- Enfoque positivo dos conflitos: As diferentes percepcións e intereses

que se dan no campo dos problemas ambientais xeran conflitos que, desde a educación, deben ser considerados como uns elementos motivadores nos procesos de aprendizaxe. Así pois, a formación ambiental deberá utilizar técnicas de resolución de conflitos e de negociación de solucións consensuadas.

- Enfoque socioafectivo: para cambiar as actitudes é necesario experimentar, hai que contar coa vivencia. Este enfoque trata de potenciar o afectivo, o vivencial, á hora de afrontar o social, e sinala tres momentos: sentir, pensar e actuar. Como factor de motivación, que é necesario para construír as aprendizaxes significativas, basea as súas calidades na participación e na actividade, que reforzan a vivencia do problema (algo indispensable para educar en valores).
- Enfoque multicultural: se consideramos a existencia, no seo das administracións, de diferentes culturas a respecto do medio e da sustentabilidade, é preciso reducir os prexuízos e os estereotipos a respecto das cuestións ambientais, quer por parte das administracións específicas ambientais, quer polas administracións sectoriais. Por contra, precísanse prácticas educativas comprensivas e inclusivas, cuxo obxectivo sexa, en opinión de HERNÁNDEZ DE LA TORRE (2001: 249) “*la creación de un entorno de aprendizaje que refleje y propicie la diversidad*”.

Bibliografía

- AGUILAR, S. (1998): “Las políticas de medio ambiente, entre la complejidad técnica y la relevancia social”, en GOMÁ, R. e SUBIRATS, J. *Políticas Públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*, Ed. Ariel S.A. Barcelona.
- AGUILAR, S. (1999): *Política ambiental en España*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.
- ANDER EGG, E. (1996): “Participación ciudadana y protagonismo de la sociedad civil”, en *Revista Ciclos* núm. 1. Valladolid.
- ARANBURU, F. *Medio Ambiente y Educación*. Ed. Síntesis Educación (Didáctica das Ciencias Sociais).
- ARNSTEIN, S. R. (1969): “A ladder of citizen participation”, en *Journal of the American Institute of Planners*. Vol. 35, 4.
- AUBARELL, G. e BELZUNEGUI, A., (2000): “El espacio mediterráneo. Imágenes medio ambientales”, en GRASSA, R. e ULIED, A. *Medio Ambiente y Gobernabilidad. Diagnóstico y sostenibilidad en el Mediterráneo*, Ed. Icaria. Barcelona.
- CALDWELL, K. L. (1993): *Ecología, Ciencia y Política Medioambiental*. Traducción ao español do título orixinal en inglés *Between Two Worlds*, por McGraw Hill-Interamericana de España, S. A., Madrid.
- CALVO, S. e CORRALIZA, J. A. (1994): *Educación Ambiental, conceptos y propuestas*. Editorial CCS, Madrid.
- CENDERO, A. (1997): “Naturzale”: en *Revista de Ciencias Naturales*, Vol. núm. 12.
- COHEN, L. e MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Ed. La Muralla. Madrid.
- COLÁS, P. e BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. Ed. Alfar. Sevilla.
- CONDE, O. (2001): “La participación ciudadana y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones: elemento clave de la educación ambiental”, na documentación entregada nas Xornadas de E. A. celebradas en Santander en decembro.
- CORRALIZA, J. A. (2001): “Actitudes y conciencia ecológica. Implicaciones de la comunidad en la proambientalidad”. Artigo que non se publicou.
- DE CASTRO, R., (1999): “Diez claves para una evolución constructiva de la educación ambiental”, en *30 reflexiones sobre educación ambiental*, Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.

- DENZIN, N.K. (1970): *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*. London. The Butterworth Group.
- DENTE, B. (1985): *Governare la frammentazione*, Bolonia, Il Mulino.
- DIRECCIÓN XERAL DE MEDIO AMBIENTE (1999): *Estrategia Navarra para la conservación y el uso sostenible de la diversidad biológica, y Plan de Acción 1999-2004*. Documento sen publicar. Pamplona.
- ECHEBARRIA, K. (2000): "Reivindicación de la reforma administrativa: significado y modelos conceptuales", en *Revista CLAD Reforma y Democracia*, núm. 18, outubro.
- ELCOMME, D e BAINES, J. (1999): *Steps to succes. Working with residents and neighbours to develop and implement plans for protected areas*. IUCN Commision on Education and Communication; European Committee for EE. Suíza.
- ELLIOT, J. (1980): "Implications of classroom reasearch for professional development". En HOYLE, E. e outros (edit.): *Professional development of teachers: World year bood of education*. London. Kogan Page.
- FOLCH, R. (2000): "Socioecología y gobernabilidad: La subversión posindustrial", en GRASSA, R. e ULIED, A. *Medio Ambiente y gobernabilidad. Diagnóstico y sostenibilidad en el Mediterráneo*. Ed. Icaria, Barcelona..
- FONT, N. e SUBIRATS, J. (2000): *Local y sostenible. La Agenda 21 Local en España*. Ed. Icaria. Barcelona. Novembro.
- GALANO, C. (1999): "Por una pedagogía de la complejidad para el desarrollo sostenible", na revista *Educación en ambiente para el desarrollo sustentable*, Bos Aires.
- GARCÍA, E. e RIVERO, A. (2001): *Modelos de aprendizaje y estrategias de Educación Ambiental*. Documento no publicado entregado en el Curso de Doctorado en Educación Ambiental. Valsain (Segovia).
- GARCÍA, E. (1999): *El trampolín fáustico. Ciencia, mito y poder en el desarrollo sostenible*. Ediciones Tilde. Valencia.
- GARCIA, R. "Interdisciplinariedad y sistemas complejos", en *Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*. Bos Aires 1999.
- GIOLITTO, P. e CLARY, M.(1994): *Eduquer à l'environnement*. Hachette. Paris.
- GOMA, R. e SUBIRATS, J. (1998): *Políticas Públicas en España. Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. E. Ariel S.A. Barcelona.
- GOYETTE, G. e LESSARD-HERBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Ed. Laertes. Barcelona.
- GRASA, R. e ULIED, A. (2000): *Medio Ambiente y gobernabilidad. Diagnóstico y sostenibilidad en el Mediterráneo*. Barcelona. Ed. Icaria.
- GRASSA, R. e SACH, I. (2000): "Ecodesarrollo y gobernabilidad: Sugerencias para la aplicación de nuevas estrategias de desarrollo", en GRASSA, R. e ULIED, A. *Medio Ambiente y gobernabilidad. Diagnóstico y sostenibilidad en el Mediterráneo*, Ed. Icaria, Barcelona.
- HERAS, F. (1996): "Medio Ambiente, educación y participación". Artigo que no se publicou na Revista Ciclos núm. 1. Valladolid.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (2001): "La interculturalidad y la escuela para todos. De la educación inclusiva a la educación intercultural, un paso más", en *Actas das XI Xornadas LOGSE Diversidade e Escola*. Grupo Editorial Universitario.
- Hesselink, F. (2000): "La gestión de los procesos de aprendizaje para el desarrollo sostenible en Europa" en *Revista Perspectivas*, vol. XXX, núm. 1, marzo.
- HESELINK, F. (1999): "La comunicación sobre conservación de la naturaleza. 10 errores frecuentes", en *30 reflexiones sobre Educación Ambiental*. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.
- HOGGET, P. Does local government want local democracy?, en *Town and Country Planning*, Vol. 64, Núm. 4.
- INSTITUTO NACACIONAL DE ADMINISTRACIONS PÚBLICAS (1995): *Modernización y cambio en las Administraciones Públicas. La misión del INAP*
- KEMMIS, S. e McTAGGART, R (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Ed. Laertes. Barcelona.
- LEFF, E. (1999): *Educación ambiental y desarrollo sostenible*, en *Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*. Bos Aires.
- LEFF, E. (1999): "La Pedagogía del ambiente", en *Educación en ambiente para el desarrollo sustentable*. Escuela Marina Vilte. CTERA. Bos Aires.
- LÓPEZ OSPINA, G. (2000): "La Educación para un desarrollo sostenible: un desafío para asumir del nivel local al internacional" en *Rev. Perspectivas*, vol. XXX, núm. 1, marzo.

- MAYER, M. (1998): "Educación Ambiental: de la acción a la investigación" en *Revista Investigación Didáctica. Enseñanza de las Ciencias* 16 (2).
- MAYER, M. (2000): *Complexity, Quality and evaluation: A Challenge for environmental education*. UNESCO, *Nuevas propuestas para la acción. Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*, Santiago de Compostela, 15-24 de novembro, Xunta de Galicia, Consellaría de Medio Ambiente. Santiago de Compostela .
- MAYER, M. (2001): "Nuevos retos para la educación ambiental", na documentación entregada nas Xornadas de E. A., celebradas en Santander en decembro.
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1999): *El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- MORIN, E (2000): *Revista Ciencia, Cultura y Sociedad*. Xaneiro.
- Novo, M. (1996): *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Ed. Universitas S.A. Madrid.
- POSCH, P. "Approaches to values in E.E.", en *Values in Environmental Education*. Escocia: OECD-ECSI Project, Conference Report, Stirling.
- PUJOL, R. M^a, (2001): "Sociedad de consumo y problemática ambiental", documentación entregada no Curso de Doutoramento en Educación Ambiental, celebrado en Valsain (Segovia no mes de febreiro).
- RIECHMANN, J. (1996): "Herramientas para una política ambiental pública" en *Cuadernos Bakeaz* 17. Outubro.
- RIECHMANN, J. (2000): *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Ed.Catarata. Madrid.
- RYDING, S. O. (1992): *Environmental management handbook*. IOS Press. Amsterdam.
- SÁNCHEZ ALONSO, M. (1991): *La participación, metodología y práctica*. Editorial Popular S.A. Madrid.
- SPRADLEY, J. P. (1979): *The ethnographic interview*. Nova York. Holt, Rinehart & Winston.
- SUBIRATS, J. (1989): *Análisis de Políticas Públicas y Eficacia en la Administración*. Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.
- TOMBOLINI, N. (1999): "Construyamos la pedagogía del Desarrollo Sostenible", en *Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*. Bos Aires.
- VERCHER, A. (1991): *Consejo de Europa y protección penal del medio ambiente*, na lei, 30 de abril.
- VERCHER A. (1993): "La legislación ambiental en España: aplicación, grados de cumplimiento y efectos", en DE GARCÍA, M. e PARDO, R. *Ecología, relaciones industriales y empresa*, Fundación BMV. Bilbao.
- WEBER, M. (1944): *Economía y Sociedad*. FCE, México.
- WOODS, D. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós/MEC. Madrid.
- YOUNG, S. C. *Promoting Participation an Community – based Partersships in the Context of Local Agenda 21. A Report for Practitioners*, Manchester University.



Ponta do Sol
Ilha de Santo Antão-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

A umeira de Fuenteovejuna: o reto dos Concellos ante a Educación Ambiental

Diego García Ventura¹ e Javier Benayas del Álamo²

1 Investigador no Departamento de Ecoloxía da Universidade Autónoma de Madrid

2 Vicereitor de Campus e Calidade Ambiental. Profesor no Departamento de Ecoloxía da Universidade Autónoma de Madrid. Codirector do Programa Interuniversitario de Doutoramento en Educación Ambiental (España)

Os brotes medran, máis non sen dificultades...

Desde a aparición das primeiras referencias á Educación Ambiental ata os nosos días, a incorporación das corporacións locais e a avaliación dos seus problemas e das súas potencialidades ante esta nova política pública foi recente e progresiva. Ata o Cumio de Río de 1992, os escenarios locais non aparecían de xeito relevante nas cuestións de sustentabilidade dentro dos grandes foros mundiais, e foi a Axenda 21 Local a ferramenta que máis influíu nas políticas municipais de sustentabilidade, como veremos máis adiante.

Non obstante, son moitas as experiencias e os documentos que avalan o importante papel das corporacións locais como as entidades públicas máis próximas ao cidadán. Este feito reflíctese non só na propia teoría política (ALBA e VANACLOCHA, 1997), senón tamén desde a ecoloxía e desde as propias experiencias de práctica e de avaliación da EA (CONDE, 2002; SINTES, 1999; HERAS e SINTES, 1999). Por outro lado, a descentralización política e administrativa que se puxo en marcha no noso país, fai que o concello tome especial relevancia na xestión directa dos servizos á comunidade local, se ben a devandita asunción de competencias non se viu, en moitos casos, correspondida cunha maior dotación de recursos económicos e humanos para os servizos, cada vez máis específicos, que o cidadán foi demandando no seu contexto local (GUTIÉRREZ CALDERÓN, 1997).

Este aspecto é chave á hora de explicar por que a EA, xunto con outras actuacións, tivo un escaso ou un nulo desenvolvemento nos municipios pequenos. No caso da Comunidade de Madrid, por exemplo, é difícil achar concellos de menos de 10 000 habitantes en que se estea a levar a cabo algún tipo de actuación en EA (GARCÍA VENTURA, 2006) e, caso de se levar a cabo, é o técnico de Medio o que se encarga de os dinamizar, xunto con outras tantas responsabilidades que adoitan colapsar a súa mesa de traballo.

Como sinalabamos, a aparición da EA nos concellos foi lenta, en parte pola urxente adecuación das infraestruturas municipais aos servizos ambientais asumidos (o redeseño dos vertedoiros, a dotación de colectores para a recollida selectiva ou a construción de depuradoras), mais tamén polos problemas financeiros que mencionamos e pola falta de cualificación do persoal municipal na xestión e na coordinación da área de Medio (de feito, serán os servizos de Educación os que, nunha primeira etapa, tomen a iniciativa da EA en moitos concellos), así como a progresiva incorporación das experiencias que, a nivel autonómico, se ían desenvolvendo.

A incorporación da EA foi, por tanto, máis estendida naqueles municipios cun carácter urbano, en que as concellarías de Medio foron pouco a pouco asumindo as tarefas informativas, divulgativas e

de sensibilización. Non obstante, as concellarías de Educación continúan a traballar na elaboración de programas para escolares en moitos municipios, se ben existe unha sensación xeneralizada de descoordinación, tal e como adoitan reflectir os propios técnicos municipais.

No caso dos municipios rurais, existen iniciativas interesantes, en moitos casos grazas ao apoio dalgunhas deputacións provinciais, así como as que derivan da súa pertenza a mancomunidades ou por estaren incluídos dentro de espazos naturais protexidos ou dentro de iniciativas e programas comunitarios como LEADER, PRODER, Life, URBAN, EQUAL etc.

A umeira, vista pola propia

Nas dúas táboas seguintes preséntase un baleirado das principais liñas de traballo que formularon os técnicos e os representantes municipais no Libro Branco da Educación Ambiental en España (1999) e nas distintas estratexias autonómicas de EA (Taboa 1).

Como podemos observar, unha gran parte das apostas en desenvolvemento das actuacións e dos recursos de EA a nivel municipal estanse a realizar coa Axenda 21 Local como escenario. As experiencias actuais avaliadas avalan a difusión que

PROBLEMAS
• Falta de recursos económicos e humanos • Inestabilidade e insuficiencia dos devanditos recursos pola súa vulnerabilidade ante os ciclos políticos • Escasa coordinación entre os niveis administrativos (comunidades autónomas e Estado) e entre as propias concellarías implicadas na EA • Carencia e dispersión da información ambiental municipal. Escaseza de diagnósticos integrais • Deficiencias nos obxectivos e no deseño dos contidos e da metodoloxía dos recursos de EA • Desconexión cos obxectivos específicos de xestión • Escasa diversidade dos destinatarios e das técnicas de comunicación • Escasa coherencia ambiental dos recursos de EA postos en marcha e da propia acción municipal
POTENCIALIDADES
• Proximidade á cidadanía • Promoción de múltiples iniciativas de interese (URBAN, LEADER, PRODER, Escolas-obradoiro...) • A Axenda 21 Local como un instrumento para a promoción da reflexión e para o compromiso colectivo no ámbito local
RECOMENDACIÓNS
• Promoción da EA nos planos e nos servizos das institucións locais, ao fomentar a coherencia ambiental das actividades propias e alleas, ao asentar os recursos económicos e humanos e ao mellorar o deseño e a diversidade dos recursos de EA • Apoio doutras iniciativas locais de EA, en especial as que desenvolven os colectivos, as asociacións, as plataformas cidadás, as escolas etc., ao favorecer o seu coñecemento a través dos medios de comunicación locais • Promoción da elaboración e da aplicación das Axendas 21 Locais • Fomento da cooperación supramunicipal para a posta en marcha dos programas de EA e das iniciativas proambientais

Táboa 1. Diagnóstico da EA desde as administracións locais españolas. Fonte: Libro Branco da Educación Ambiental en España, 1999

está a ter a EA polo propio feito de estar incluída dentro das recomendacións de Aalborg. Non obstante, aínda existen moitas dificultades para reflectir a EA en feitos concretos, ben porque moitas das Axendas 21 están a quedar en diagnósticos e en planos de acción moi xenéricos (OUSE, 2006), ben polo propio risco de institucionalización que están a sufrir, como xa se indicaba en MEIRA (2002).

Neste sentido, tamén se botan en falta uns diagnósticos municipais que non só analicen a realidade ambiental do municipio, senón que tamén estuden o que a propia

poboación percibe do seu ambiente local, isto é, uns diagnósticos socioambientais. Non esquezamos que, fronte á grande cantidade de información xeneralista de corte ambiental que a xente recibe a través dos medios, as vivencias cotiás directas prodúcense dentro do ámbito do propio municipio (os atoamentos, a perda de paisaxes, as restricións de auga, a contaminación atmosférica, os rúidos, os incendios...).

A devandita falta de coherencia entre os problemas ambientais locais e as mensaxes xeneralistas é un dos tópicos en que caeu

a EA nos municipios, principalmente pola herdanza e/ou pola incorporación directa das mensaxes de campañas nacionais ou autonómicas a contextos locais, sen unha análise da realidade local. Na seguinte táboa, indícanse, por orde de aparición, as principais temáticas que achamos nos programas e nos recursos de EA nunha mostra de 20 municipios da Comunidade de Madrid durante os anos 2004-05, todos eles de marcado carácter urbano (Táboa 2).

Contrasta o feito de que, nos municipios eminentemente urbanos, sexa o medio natural a temática máis traballada, mentres que outras temáticas específicas e moito máis pertinentes, como a mobilidade sustentable, o ruído ou a redución de residuos, sexan menos importantes.

TEMÁTICA.....	N= 20
Medio natural	19
Reciclaxe dos residuos	17
Medio urbano	14
Auga	13
Enerxía.....	12
Medio rural / usos tradicionais.....	9
Consumo responsable	8
Contaminación atmosférica	8
Reutilización dos residuos.....	7
Axenda 21 Escolar / ecoescolas	7
Ruído	6
Horta / xardinaría ecolóxica	6
Paisaxe.....	5
Mobilidade sustentable	4
Redución dos residuos.....	3
Outras contaminacións (chans, auga, lumínica, electromagnética.....)	3

Táboa 2: Temáticas que tratan os programas municipais de EA. O índice indica o número de municipios en que se detectou esa temática

A anterior mostra de municipios lévanos a outro dos tópicos que herdou a EA municipal: mentres que, durante o período que estudamos, os programas dirixidos á poboación escolar cobren un 80% desta poboación, en moitos casos non se alcanza a traballar cun 2% da poboación en xeral. Este feito destaca a necesidade detectada polos técnicos de ampliar o espectro de destinatarios cara a sectores máis específicos (asociacións, sectores empresariais, federacións, colectivos cívicos etc.), en que sexa máis doado detectar a súa implicación directa en problemas locais e avaliar os logros obtidos nestes.

Canto aos recursos económicos e humanos, en liñas xerais, estase a producir un maior compromiso orzamentario dentro das concellarías, así como unha tímida, aínda que interesante, aposta desde algúns concellos por se dotaren dun persoal específico cualificado en EA, como no caso dos concellos de Zaragoza, Rivas-Vaciamadrid ou Pozuelo de Alarcón, por exemplo. Son interesantes tamén as colaboracións que se establecen con asociacións e con entidades locais para o deseño e para a execución de programas de EA, así como para a xestión de equipamentos.

Por último, cómpre sinalar a demanda crecente de avaliación que reclaman os propios técnicos municipais. Neste sentido, desde o propio equipo de EA da

Universidade Autónoma de Madrid estamos a traballar en instrumentos de avaliación, quer cualitativos quer cuantitativos, que poidan axudar aos técnicos nesta tarefa, para aproveitar a consolidación que están a ter os indicadores de sustentabilidade nos municipios.

Da ulmeira ao olmedo: consolidando unha EA... local!!!

Ata aquí, ofrecemos algunhas pinceladas sobre o que foi e sobre o que é a EA vista desde os concellos en España. Aínda que pasaron 34 anos desde as referencias de Estocolmo, a experiencia dos concellos democráticos no noso país aínda é escasa, sobre todo se temos en conta

	GAL	NAV	ARA	CEL	MUR	CAN	BAL	CAM	AND	CAT	MAD
As Axendas Locais 21 constitúen un marco privilexiado en que pór en marcha os procesos participativos e educativos como unha ferramenta de achegamento á poboación local	★	★		★	★	★	★				★
Necesidade de diagnósticos de difusión pública que recollan información sobre os problemas ambientais locais, a súa percepción por parte da poboación e as ferramentas (administrativas, legais ou educativas) dispoñibles para a súa solución		★			★		★	★	★	★	
Cooperación entre as áreas e os organismos intra e supramunicipais, a través dos consellos de Medio ou duns foros de encontro e de decisión similares		★	★	★				★	★		★
Dotación de recursos humanos especializados en Educación Ambiental: técnico de EA			★	★	★	★			★		
Impulso da formación ambiental para os responsables políticos e para os xestores municipais		★	★	★						★	
Impulso do enfoque transversal da EA que hai que introducir na xestión do ámbito municipal e do propio concello			★	★		★				★	★
Establecemento dos procedementos de avaliación e de seguimento da EA e dos seus resultados, quer específicos (indicadores) quer a partir doutros instrumentos (Axendas Locais 21)	★		★	★					★		★

Táboa 3: Principais liñas de acción a nivel local das estratexias autonómicas de educación ambiental 1 Fonte: Elaboración propia a partir de Díaz González, 2004

1 GA: Galicia, NA: Navarra, ARA: Aragón, CYL: Castilla y León, MUR: Murcia, CAN: Cantabria, BAL: Baleares, CLM: Castilla – La Mancha, AND: Andalucía, CAT: Cataluña, MAD: Madrid.

a súa condición de “irmá pequena” das administracións públicas.

Non obstante, na actualidade os concellos están, para ben ou para mal, no candeeiro. Asistimos a un auxe do local como unha escala de traballo para avaliar e para intentar solucionar os problemas ambientais que provocan as nosas actividades, mais, por outro lado, tamén asistimos ao enorme poder transformador do territorio que algúns concellos ostentan a través de escandalosos proxectos urbanísticos, entre outros exemplos.

Ante esta situación, a EA non pode deixar de ser *crítica* e de aproveitar as enormes vantaxes de traballar en ámbitos locais, en que a xente se coñece, coñece os seus representantes políticos e comparte moitas das inquietudes que o seu propio ambiente xera. Por iso, propóñonos algunhas reflexións e recomendacións:

- Desde a propia teoría da educación, as vivencias directas considéranse as máis efectivas de cara a interpretar e a traballar as relacións home-ambiente. O cidadán percibe día a día os estilos de vida e os problemas ambientais do seu municipio, polo que a escala local se formula como un escenario de traballo moi recomendable, non só para a acción, senón tamén para a avaliación dos resultados conseguidos. Tras moitos anos de teorías, de ensaios e de erros da EA, é hora de avaliarmos o

que fixemos e o local é un bo punto de partida para observarmos as tendencias das actitudes dos cidadáns cara ao seu ambiente.

- Xa que os concellos foron as últimas entidades públicas en se subiren a este tren, hai que traballar moito na adecuación das actuacións en EA aos seus problemas ambientais e aos seus colectivos específicos. As referencias doutros programas e doutras campañas estatais e autonómicos poden servir para informaren e para divulgaren sobre situacións xenéricas, mais dificilmente poden afinar en moitas situacións concretas de cada municipio e, moito menos, conseguiren pequenos cambios que o cidadán poida observar in situ no seu ámbito máis inmediato. Estas situacións concretas reclaman, por tanto, unha maior coherencia da EA municipal a través dun esforzo de autoavaliación socioambiental do propio municipio.
- Pouco a pouco imos conseguindo ter unstécnicosmunicipaismellorformados e cunha maior motivación. Ademais, moitas corporacións municipais, conseguen unha certa independencia da súa disciplina de partido e permiten unha maior liberdade de xestión, o que os capacita para actuaren sen demasiados atrancos da estrutura xerárquica da maioría dos partidos. O diálogo entre os técnicos e os cargos políticos municipais nesta escala faise enormemente necesario.

- Aínda que xa existen algunhas ferramentas de acción (como a Axenda 21 Local), é importante evitar que o auxe dos concellos non remate por institucionalizar estas ferramentas, un feito que provocaría o tedio e a desconfianza da poboación local.

A nosa historia como especie e a do propio planeta ensinounos que todo o grande acaba extinguíndose, mentres que o pequeno perdura e xera novas expectativas para a evolución. Apliquémonos estas leccións para o deseño duns modelos de ámbito cotián máis habitables e con maiores vistas de perdurar no tempo. Por iso, anímovos a compartir aquelas experiencias que, desde os escenarios locais, consideredes que están a axudar a mudar as realidades do lugar onde vivimos.

Referencias bibliográficas

- CONDE, O. (2002). "La Educación Ambiental desde el Ayuntamiento de una ciudad". En *La firma del mes. Carpeta Informativa*—CENEAM. Agosto 2002. Segovia.
- DÍAZ GONZÁLEZ, M.J. (2006). "Análisis comparativo de Estrategias Autonómicas de Educación Ambiental: Tendencias y perspectivas". En VV.AA. (2006). *Nuevas Tendencias en investigaciones en Educación Ambiental*. Serie Educación Ambiental. OAPN – Ministerio de Medio Ambiente. Madrid. No prelo
- GARCÍA VENTURA, D.. (2006). "La Educación Ambiental en los Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid". En VV.AA. (2006). *Nuevas Tendencias en investigaciones en Educación Ambiental*. Serie Educación Ambiental. OAPN – Ministerio de Medio Ambiente. Madrid. En prensa.
- GUTIÉRREZ CALDERÓN, M.I. (1997). "Estructura organizativa y gestión municipal". En ALBA, C.R. & VANACLOCHA, F.J. (Ed.) (1997). *El sistema político local: un nuevo escenario de gobierno*. Universidad Carlos III de Madrid – Boletín Oficial del Estado. Madrid.
- HERAS, F. & SINTES, M.(Coord.)(2004). *Evaluación de actuaciones de educación, comunicación y sensibilización en materia de residuos*. CENEAM – OAPN (Ministerio de Medio Ambiente). Madrid.
- MEIRA, P. (2002). "A Educación Ambiental nos procesos de Axenda 21 Local. Unha aproximación á "irrealidade" galega". En SERANTES, A.; POSE, H. & RAMOS, F.(Coord.). *Educación Ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas*. Universidad de La Coruña. Diputación Provincial de La Coruña. Páxs. 95 – 105.
- OBSERVATORIO DE LA SOSTENIBILIDAD EN ESPAÑA (OSE) (2006). "Evaluación de la realidad de las Agendas 21 Locales en España". En las *Actas de I Internacional Conference on Sustainability Measurement and Modelling (ICSMM - 2006)*. Terrassa (Barcelona). 16 – 17 de Noviembre de 2006.
- SINTES, M. (1999). *De mi escuela, para mi ciudad*. Ayuntamiento de Segovia y Ministerio de Educación y Cultura. Segovia.



Ribeira de Paúl
Ilha de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

E aínda así, sobreviven. Os procesos de calidade nos equipamentos para a educación ambiental

Araceli Serantes Pazos

Departamento de Pedagogía e Didáctica. Universidade da Coruña. Xefa de Extensión Universitaria no CEIDA. Co-coordinadora do Seminario Permanente de Equipamentos para a Educación Ambiental do Ministerio de Medio Ambiente (Galiza-España)

As numerosas iniciativas que se aglutinan baixo a denominación de *equipamentos para a educación ambiental* (EqEA) poñen de manifesto que se trata dun movemento dinámico, en continua expansión e con certa estabilidade, xa que logo, hai máis de 40 anos que se veñen desenvolvendo actividades ininterrompidamente ao longo do territorio español e xa son case un milleiro de centros os que están inscritos no rexistro voluntario do Centro Nacional de Educación Ambiental-CENEAM (Mercedes GONZÁLEZ DE LA CAMPA, 2005). Aulas da natureza, granxas-escola, aldeas-escola, aulas do mar, aulas activas, aulas de ecoloxía urbana, albergues de natureza, casas verdes, campos de aprendizaxe, cotos escolares, centros de medio ambiente, centros de interpretación, centros de educación ambiental, centros de reciclaxe, parques etnográficos, parques micolóxicos, acuarios, zoolóxicos educativos, xardíns botánicos, hortos-xardín... son algúns dos nomes que reciben estas heteroxéneas e singulares propostas educativas.

Mais non se trata dun movemento educativo exclusivo do Estado español. Michela MAYER (2005) pon de manifesto no estudo sobre criterios de calidade nos centros europeos, que existen EqEA activos e comprometidos nas súas prácticas tamén en países como Bélxica, Finlandia, Dinamarca, Noruega, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido, Estonia, Hungría, Alemaña e, por suposto, Italia, de onde xorde a investigación. Pola súa banda, Fabio DEBONI e Marcos SORRENTINO (2003)

presentan unha caracterización dos EqEA no Brasil. Nos congresos iberoamericanos de educación ambiental tamén se comproba a existencia de numerosas experiencias en países como Arxentina, Chile, Cuba, Costa Rica, Nicaragua, Uruguai, Paraguai... Os EEUU foron pioneiros na creación de equipamentos nos parques naturais e na actualidade existen numerosas experiencias como as recollidas nas páxinas web do Estado de New York¹ ou do Centro para a Educación Ambiental de Pensylvania². Non temos datos da cuestión en África e Asia, mais ben podemos considerar que os equipamentos son un recurso para a educación ambiental (EA) importante e estendido, que está en continua evolución.

Porén, e ao contrario do que cabería esperar polo número de iniciativas e polos investimentos millonarios que están a facer os estados, e tamén desde a iniciativa privada, compróbase que os EqEA son inexistentes nas *políticas e nos programas internacionais* de EA, así como marxinais nas *estratexias nacionais e autonómicas* de EA, polo menos no que respecta ao Estado español. Coincidimos con Lucié SAUVÉ e OUTROS (2006, páx. 74) en que o principal problema da EA é a **falta de apoio e vontade institucional**.

Aínda que nos informes e nas declaracións internacionais, e nas leis e plans nacionais e rexionais consideráronse unha estratexia chave, na actualidade está a ser desbotada pola Educación para o Desenvolvemento Sustentable (EDS): dunha ética baseada na conservación e no uso racional dos recursos para promover a mellora da calidade de vida a través da participación e do empoderamento, a unha visión do desenvolvemento como prosperidade económica. A partir de Salónica (1997), a EA aparecerá como unha ferramenta tecnocrática de solución de problemas e de xestión a través da ciencia, a tecnoloxía e a administración (Lucié SAUVÉ e OUTROS, 2006, páx. 76), descoidando os compoñentes de tipo social. Esta mesma apreciación é extensible ao ámbito dos equipamentos.

Así, a nivel internacional, pasou de “recomendarse”, no *Seminario Internacional de EA* –Belgrado, 1975– a creación de centros coordinadores a nivel rexional, para fomentar redes capaces de optimizar a información e a formación ambiental (UNESCO, 1977, páx. 24) ou de “recoñecelos” na *Conferencia Internacional de Educación Ambiental* –Tbilisi, 1977– como medios educativos de especial relevancia (UNESCO, 1980, páxs. 37 e 55), a desaparecer das conclusións e das recomendacións como recurso estratéxico: Moscova (1987), Río de Xaneiro (1992), Salónica (1997), Nova York (1997) ou Xohanesburgo (2002).

1 www.dec.state.ny.us/website/education/ednysctr.html

2 www.pcee.org/Useful_EE_Aids/Facilities_1Main.asp

Ao tempo, a nivel de *comunidades autónomas* no Estado español, aparecen practicamente en todas as propostas –*Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* e nas Estratexias de Andalucía, Castela e León, Castela A Mancha, Galicia ou Navarra– aínda que nalgúñas non teñen entidade diferenciada e menciónanse asociadas a outros ámbitos –Aragón ou Murcia– ou incluso desaparecen como ámbito nas liñas estratéxicas de acción –Cataluña-. Aínda que se trata de documentos desiguais canto a identificación de experiencias, diagnóstico da realidade ou a recomendacións, comprobamos que practicamente en todas elas se recomendan ou se comprometen a “certificar a súa calidade”.

Os equipamentos son un dos ámbitos máis dinámicos e interesantes para a EA, proba disto é que mobilizan moitos recursos humanos e económicos: por exemplo, en Galiza, no ano 2004, estaban a traballar con contrato 118 persoas en 24 EqEA, e ao menos 54 persoas voluntarias ou colaboradoras (Araceli SERANTES, 2006) ou en Cataluña, no ano 2003 estaban a funcionar case 200 centros que ocupaban a máis de 650 persoas de forma estable (Peré MARTÍ, 2003, páx. 42); na realidade, trátase dun sector con status de precariedade, fundamentalmente polo escaso ou polo nulo compromiso das administracións competentes, que deixan en mans das “leis de mercado”, do oportunismo, da competencia desleal

e da desregulamentación o futuro destas iniciativas socialmente necesarias... e *aínda así, sobreviven!!!*.

Que son os Equipamentos para a educación ambiental, como funcionan e para que sirven

Os pioneiros no ámbito marcaron un camiño hoxe en día vixente. Son numerosos os autores que seguen a definir os EqEA como un *proxecto de educación ambiental* explícito, que se debe desenvolver nunhas *instalacións* fixas por un *equipo educativo* (SEMINARIO DE EQUIPAMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1996; GRUPOS DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1998; COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1999; Pilar ESTADA, Trinidad HERRERO, Manuel Angel MARTÍN e Josechu FERRERAS, 2000; Clotilde ESCUDERO, 2003), ou ben, como centros que teñen un *proxecto educativo*, un *escenario educativo* e unhas *instalacións* ou *espazos fixos*, tendo en conta que para que exista un proxecto educativo enténdese que existe un equipo educativo (Oscar CID e Agustín CUELLO, 1996; Oscar CID, 2002; AMBIGÜES SL, 1993; Javier REYES, 2000).

Pola nosa banda, e atendendo á definición presentada por Oscar CID no Seminario

de Xestión de Centros de Educación Ambiental (CEIDA, 1999) –instalacións, proxecto educativo, equipo educativo, recursos e xestión– e as apreciacións feitas Susana CALVO en distintos contextos informais, nós consideramos que os EqEA son iniciativas *heteroxéneas* de *educación non formal*, que contan cunhas **instalacións** (fixas ou móbiles) axeitadas para realizar un **proxecto educativo**, que ten como fins e obxectivos os propios da EA. Os programas desenvólvenos un **equipo educativo** relativamente estable e profesionalizado, que dispón de **recursos e materiais**, creados ou adaptados por el para a execución e a avaliación das actividades. Estas iniciativas son **xestionadas** coherentemente cos principios de sustentabilidade, así como revisadas ou **avaliadas** por axentes internos ou externos, e convenientemente actualizadas (Araceli SERANTES, 2005, páx. 16), ao que habería que engadir que os programas e os recursos están debidamente pensados e adaptados ás

persoas usuarias, elemento dalgunha forma esquecido e que xorde con grande potencialidade no *V Congreso Ibero-Americano de Educación Ambiental*, e que se recolle nas conclusións do Grupo de traballo de EqEA (inéditas). (Cadro nº 1)

Michela MAYER (2005, páx 2), tal e como tiña recoñecido o PNUMA en Tbilisi (UNESCO, 1980, páx. 55), considera que son un recurso complementario e amplificador do papel das institucións educativas e da sociedade en xeral; mais os EqEA tamén poden ser un importante aliado na xestión dos espazos naturais protexidos e no uso público dos recursos patrimoniais en xeral (Marcelo MARTÍN, 2002), así como no desenvolvemento rural, local e turístico de zonas que precisan da educación como aliado para a conservación dos seus valores. A súa importancia reside na ampla gama de usuarios a que chega, a variedade de temáticas que tratan, ao compromiso e á inserción no medio social e natural inmediato, á capacidade de innovación

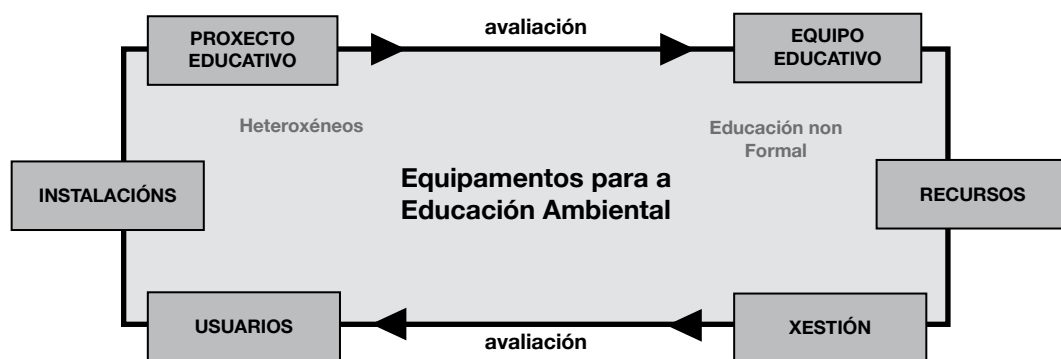


Figura 1: Definición de equipamentos para a educación ambiental

metodolóxica e ao desenvolvemento de procesos educativos en tempo de lecer, entre outros.

Entón, se realmente son tan interesantes, por que non teñen un papel máis activo? Quizais porque os EqEA poden ser unha poderosa ferramenta que contribúa á formación de sociedades máis xustas e democráticas; Henry GIROUX (2003) recórdanos que unir as voces de moitos outros e outras choca de fronte coa actual cultura de mercado. Os EqEA, como institucións educativas, son capaces de “*promover o desenvolvemento de destrezas, de análise, avaliación e crítica*”, ao tempo que se converten en facilitadores de “*outros contidos culturais con maior poder de mobilización social, doutros contidos que poidan dotar a cada cidadán e cidadá dun maior caudal de recursos para corrixir as disfuncións das sociedades do presente*” (Jurjo TORRES, 2001, páx. 29). Entendemos a Educación Ambiental (EA) como “*un proceso de análise crítica das realidades ambientais, sociais e educativas interrelacionadas (portadoras ou reflexo das ideoloxías), co fin de transformalas*” (Lucie SAUVÉ, 1999, páx. 11) e neste sentido, os centros que entenden o seu labor como revulsivo social e ambiental, teñen pouco “mercado” porque resultan “subversivos”.

Mais, baixo a denominación de EqEA, atopámonos con ofertas oportunistas, que dificilmente se poden considerar de EA, o que orixina bastantes equívocos nas

persoas usuarias, e incluso nas propias administracións con competencias no ámbito. Tamén resultan ambiguas as diferentes denominacións, xa que baixo o mesmo nome (aulas da natureza, granxas escola, centros de visitantes, parques etnográficos etc.) ofrécense diferentes programas, obxectivos e servizos.

Por último, sinalar que no Estado español non existe unha lexislación que regule e normativice o funcionamento destes centros; en cada comunidade autónoma establécense criterios diferentes para concederlles a licenza de apertura –teoricamente imprescindible para iniciar unha actividade económica aínda que na práctica non sempre é así– e moitas das veces son normas aplicadas a outras realidades que se adaptan ou simplemente se aplican a este ámbito (normativas de hostalaría, de centros educativos, de instalacións turísticas, de tempo de lecer etc.).

Ante esta falta de normativa e de amparo institucional que permita o desenvolvemento pleno destas iniciativas, o propio sector dos EqEA inicia no Estado español procesos de *regulación, de homologación e de consenso de criterios de calidade*. Unha vez máis as administracións, en vez de liderar os procesos e de dinamizalos, son tímidas, abstéñense e non asumen a súa responsabilidade e competencias neste ámbito, aínda que, sorprendentemente, ás veces colaboran no proceso, mais de

forma pouco operativa, sen “convertir” as propostas en cambios ou en compromisos reais. Unha vez máis os EqEA aparecen en solitario como pioneiros no reto pola coherencia, *intentando sobrevivir*.

O discurso da calidade, dos sistemas de acreditación e da autoavaliación aplicado ao ámbito dos equipamentos para a educación ambiental

Aínda que nos últimos anos se falou moito sobre calidade, calidade educativa, sistemas de mellora continua, sistemas de calidade total, sistemas de acreditación, a necesaria autoavaliación etc. comprobamos, xunto con moitos outros autores (Michela MAYER, 2005) que aínda estamos diante dun discurso cargado de boas intencións máis pouco elaborado no ámbito educativo, pouco operativo e dificilmente abarbable. Estamos herdando do mundo empresarial un discurso que “sorprende” e dificilmente “encaixa” cando o aplicamos directamente no ámbito educativo.

O concepto de calidade total xorde en Xapón, no mundo empresarial, nun primeiro momento para controlar a calidade do produto, ampliándose nos anos 50 tamén aos servizos, para introducir nos anos 80 a preocupación por conseguir a satisfacción do cliente. En España,

o discurso da calidade no terreo educativo entra nos anos 90 de man de autores como Francisco LÓPEZ RUPÉREZ (1994), Juan M. COBO SUERO (1995) ou Samuel GENTO PALACIOS (1996), despois de que fose introducida no ámbito anglosaxón ou en Portugal e Brasil.

Os fins, a metodoloxía de análise, a filosofía, podería servírnos, mais os obxectivos e os parámetros son outros: non se busca mellorar a produción de bens materiais, a rendibilidade económica, a competitividade ou a competencia no sector, nin tan sequera a “satisfacción do cliente” –porque o que temos son persoas usuarias e beneficiarias, non clientes– nin se pensa nos profesionais da educación como “recursos humanos” a que debemos implementar “políticas de motivación” (Francisco LÓPEZ RUPÉREZ, 1994, páxs. 53-54); polo contrario, unha educación (ambiental) de calidade busca o impacto social, a construción de sociedades ambientalmente sustentables e socialmente xustas, polo que os criterios que se deben manexar son de maior dificultade á hora de os avaliar e de os ponderar. Por outra banda, non debemos esquecer que este modelo de calidade está pensado para o sector privado e non para o público, baseándose na “bondade do mercado” como regulador da “calidade”.

Autores como LÓPEZ RUPÉREZ poñen énfase na obxectividade dos procesos xa que *“teñen ao seu favor a proba de validez empírica concedida pola súa utilización*

reiterada ao longo de máis de dúas décadas, en empresas de éxito” (Ibid., páx. 14), proceso para el similar aos de investigación científica; mais esquece que o “mercado” e os seus obxectivos non son neutrais. Este autor recoñece que os procesos de calidade perseguen, tamén, criterios de mellora económica, o que para o autor é un valor xa que, tamén en educación, significaría mellores resultados con menor custo (Ibid., páx. 46), mais son moitos os autores que recoñecen que a calidade en educación esixe maior autonomía, máis medios, maior descentralización, etc. o que se traduce en procesos economicamente máis custosos (José GIMENO, 1992, páx. 283; Antonio BOLIVAR, 1994; Andy HARGREAVES, 1996; Denis MEURET, 2004). Como introdución aos procesos de calidade nos EqEA dicir que en educación estes procesos non poden nin deben entenderse do mesmo xeito que no mundo empresarial, nin deixar que os regulen criterios económicos e de control.

Cando se está a falar de calidade –criterios, procesos, protocolos ou cartas de calidade– na EA, non estámonos a referir a indicadores cuantitativos e numéricos que nos permiten establecer o control sobre os centros ou elaborar “*ranking*” para facer seguimentos do evolucionar dos EqEA ou establecer comparacións entre eles. O reto da calidade, segundo Michela MAYER (2005, páx. 11) é superar a tendencia do “*control da calidade*” e buscar o “*incremento ou o desenvolvemento da calidade*”.

En opinión de 32 persoas expertas e profesionais de EqEA é necesario coñecer, a través da avaliación, a calidade dos equipos educativos, dos programas que ofertan e das infraestruturas e dos recursos dispoñibles para evitar, no posible, a proliferación de iniciativas oportunistas e pseudoeducativas que só respondan a intereses mercantilistas (José Gutiérrez, Javier BENAYAS e Teresa POZO, 1999, páx. 52).

Tendo en conta que os equipamentos naceron no Estado español no contexto do proceso de democratización, é fácil de imaxinar que se trataba de iniciativas cargadas de ilusión, de utopía e de compromiso, e vían na **educación** unha estratexia para o cambio; ademais, tendo en conta o estado en que se atopaba a educación formal, naceron como aliados no proceso de innovar dentro das aulas. Coincidindo coa aprobación do Estado das Autonomías (governos de carácter rexional, que responden nalgúns casos a nacionalidades históricas, con delegación de competencias en moitos ámbitos, como educación ou medio ambiente), as administracións atoparon nos EqEA un aliado para asumir a obriga de **xestionar** espazos naturais protexidos e outros lugares de interese patrimonial, así como para levar adiante proxectos de **desenvolvemento** local; isto será posible porque a EA no Estado español terá desde o comezo un forte vínculo co movemento conservacionista e o ecoloxista. Mais na actualidade, observamos como moitos

dos EqEA que están a xurdir vincúlanse máis a obxectivos relacionados co **lecer** e co **turismo**. Tal e como cabería esperar, as prácticas educativas reflicten as preferencias sociais (Pierre BOURDIEU, 1991; Renald LEGENDRE, 2002) convertíndose en propostas menos comprometidas: a sociedade pos-industrial altamente desenvolvida supón cambios sociais e culturais e un deles é a prevalencia do lecer. Os EqEA non escapan desta tendencia, polo que terán máis éxito as propostas de “consumo” de actividades lúdicas e de ocio activo (cadro n.º 2).

Neste evolucionar en que se redebuxan ou se dilúen moitos dos obxectivos da EA é onde xorden esas ofertas oportunistas, a que se están a referir cando falan de iniciativas pseudoeducativas. Mais a competencia desleal, dentro do sector é tamén desde a propia administración, que ofrece programas similares de forma gratuíta, o que obriga a rebaixar os prezos e os servizos aos EqEA privados; o feito de que se están a ofrecer programas diferentes baixo a mesma denominación (pódense atopar baixo o nome de aula da natureza colonias ou campamentos

de verán, actividades nas aulas, servizos de información ou realmente aulas da natureza) tamén é un motivo de confusión. Todo isto fai pensar que é necesario que exista certa regulación no sector.

Os procesos de calidade poderían ser unha resposta; para José GUTIÉRREZ e OUTROS, relaciónase estreitamente co “que”, co “como” e co “para que” avaliar (*Ibid*, páx. 53); entenden que estes procesos poderían servir para *certificar* ou para *verificar* o cumprimento da “legalidade” establecida, para *acreditar* para que se lle conceda un recoñecemento ou unha homologación ou ben para *auditar*, entendido como elemento de diagnose e de mellora (páx. 54).

Características dos procesos de calidade nos equipamentos para a educación ambiental no Estado español

Na actualidade son 7 as comunidades autónomas que iniciaron este proceso de procura da calidade, procesos tan



Cadro nº 2: Evolución dos equipamentos para a educación ambiental según a actividade principal

heteroxéneos como singulares son os EqEA. As experiencias, os obxectivos, os actores, as metodoloxías e os produtos son variados, aínda que tamén existen moitos puntos de coincidencia. Unhas optaron por ser operativas e elaborar unha serie de requisitos mínimos, mentres que outras optaron por definir criterios xenéricos.

O nome que recibe esta experiencia tamén é diferente en cada caso: criterios de calidade, cartas de calidade, indicadores de calidade, manual de calidade etc. Poderíase dicir que existen dúas correntes nas achegas: as que teñen carácter académico, con importantes achegas teóricas, e outras con fins máis pragmáticos (obter unha distinción ou o apoio da administración); as dúas teñen importantes contribucións teóricas e prácticas, fundamentalmente de cara á regulación dos centros.

Tamén foron diferentes os actores: algunhas foron promovidas desde os gobernos das *comunidades autónomas*, outras desde *asociacións* de carácter profesional e, por último, as dinamizadas por grupos de *profesionais e investigadores* (cadro n.º 3).

O procesos para definir a calidade para os EqEA foron diferentes en cada caso, aínda que tiveron aspectos coincidentes:

1. os procesos de participación foron abertos e voluntarios
2. partiron de diagnósticos, previos ou ben elaborados polo grupo
3. unha vez identificados os centros promoveron un rexistro voluntario
4. elaboraron documentos consensuados, cunha serie de indicadores ou criterios

Nalgúns casos, o proceso rematou aquí, mais noutros chegaron máis lonxe aínda que ninguén chegou a implantar o

Comunidade	Estudos-Ano	Instrumento	Calidade-Ano	Promotor
ANDALUCÍA	Diagnose-1998	enquisa		Investigadores
CASTELA-LEÓN	Listado-1999	ficha	Criterios-1996	Administración
CATALUÑA	Rede-2000	ficha	Manual-2004	Asociación
GALICIA	Diagnose-2005	enquisa	Carta-2001	Administración
NAVARRA			Criterios-2006	Administración
PAÍS BASCO	Rede-1997	ficha	Criterios-1998	Asociación
C.VALENCIANA			Criterios	Asociación

Cadro nº 3: *Procesos de calidade nas distintas Comunidades Autónomas: fins dos estudos previos realizados, instrumentos para a recollida de datos, documento final e promotores do proceso.*

seu “recurso” para a calidade; quedan pendentes os seguintes pasos do proceso:

5. *deseñar estratexias para aplicar as cartas, os manuais, os criterios etc. de calidade*
6. *crear redes de equipamentos de calidade, cunha identidade socialmente recoñecida*
7. *certificar ou otorgar un selo de calidade que fora a imaxe recoñecida polas persoas usuarias, e como aval de ben facer*

Respecto aos criterios hai que indicar que, na maioría dos casos, se agrupan baixo criterios similares, é dicir, indicadores sobre as instalacións, o proxecto educativo, o equipo educativo, os recursos e o modelo de xestión; como cabería esperar, en todos os casos faise maior fincapé nos aspectos que aluden ao proxecto educativo. Cabe destacar o traballo que están a realizar

desde Navarra onde introducen ademais criterios que teñen que ver coas persoas usuarias (cadro n.º 4)

Debemos destacar que estas iniciativas responden á necesidade que se sente desde o propio colectivo, e entende este proceso **non** como un **control externo**, senón como un proceso de reflexión e de participación; trátase dalgún xeito dun proceso endógeno, tal e como recomendaba Oscar CID (2002). Este non foi un exercicio exclusivamente técnico, senón fundamentalmente político e ideolóxico.

Algúns dos obxectivos que se pretenden acadar desde estas iniciativas son:

- fortalecer o sector
- crear unha imaxe recoñecida polos usuarios e polas usuarias, que lles permita identificar as distintas ofertas e servizos

	PROXECTO EDUCATIVO	INSTALACIÓN	RECURSOS MATERIAIS	EQUIPO EDUCATIVO	MODELO XESTIÓN	USUARIOS USUARIAS
ANDALUCÍA	77	34	0	12	0	0
CASTELA-LEÓN	38	5		12	13	0
CATALUÑA	14	10	0	0	20	0
GALICIA	17	7	5	6	7	0
PAIS BASCO						
P. VALENCIÁ	10	8		6	10	0
NAVARRA	9	4	0	7	8	4

Cadro nº 4: Número de criterios de calidade dos instrumentos elaborados en cada Comunidade atendendo ao proxecto educativo, as instalacións, aos recursos materiais, ao equipo educativo, ao modelo xestión e aos usuarios e ás usuarias

- frear o intrusismo e as malas prácticas
- informar sobre a calidade dos equipos educativos e das ofertas educativas aos usuarios e as usuarias
- potenciar procesos de avaliación interna e externa
- facer unha promoción conxunta dos servizos, e
- regular as axudas por parte das administracións competentes para evitar a arbitrariedade

Os procesos de calidade poñen de manifesto o dinamismo e a madurez do movemento de EqEA, non obstante son aínda moitos os problemas e as contradicións con que se enfronta o sector. Na actualidade son poucas as redes creadas que están a funcionar (só o Consello de Centros de Cataluña). Aínda non se iniciou ningún proceso de aplicación dos instrumentos creados: a necesaria precaución, unida á falta de tempo e de financiamento de procesos tan custosos poden ser algunhas das razóns. A falta de apoio e de compromiso das administracións para que validen o proceso e que realmente sirva para regular. O cansazo do sector, imbuído nun proceso voluntarista e voluntario que pasa o seu custo.

O reto da calidade nos equipamentos galegos

Na Galiza será no ano 2000 cando se inicia este proceso. Pártese dun documento técnico inicial (Araceli SERANTES, 1999) que será discutido en dúas sesións de traballo con formato de seminario (contribucións iniciais por parte de persoas expertas en EqEA e traballo en grupos sobre o documento inicial, con contribucións e acordos no plenario); nesta etapa participaron diferentes representantes do sector: persoal dos equipos educativos, xestores e promotores de EqEA, responsables das administracións, representantes da educación formal, dos sindicatos, do movemento asociativo e persoas expertas.

Posteriormente, estableceuse un período de consulta a través do correo electrónico en que se recibiron achegas persoais e colexiadas, moitas das cales foron consideradas e introducidas como melloras do documento.

A continuación preséntase o documento definitivo que será aprobado por unanimidade nunha asemblea.

Finalmente será publicado o 21 de marzo do 2001 con rango de Orde no *Diario Oficial de Galicia* (DOG, 2001), con algunha variación que será atribuída ao departamento xurídico da Xunta de Galicia.

Desde entón, esta regulación non foi aplicada. A razón fundamental foi a falta de compromiso por parte da entón Consellaría de Medio Ambiente. Nunca se definiu quen tiña que o aplicar, cando e como; non se estableceron instrumentos, protocolos ou financiamento para poder desenvolve-la; finalmente, non houbo un compromiso por parte da Administración que facilitara a implantación: descoñecía-se o alcance e as vantaxes de iniciar este proceso, ao tempo que se descoñecían as consecuencias de non facelo.

O cambio político acontecido tras as elección autonómicas de 2005 permite retomar o proceso a través da Consellaría de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible. O primeiro acordo foi crear un grupo de traballo reducido, para revisar a vixencia dos criterios e establecer indicadores que permitiran medilos, documento que posteriormete sería debatido e aprobado; este foi coordinado por Antón LOIS ESTÉVEZ e Araceli SERANTES, e no que participaron de forma continúa Analía MOARES e Manuel DÍAZ, recibindo colaboracións puntuais doutros profesionais do sector, asociados na *Sociedade Galega de Educación Ambiental* (SGEA). As reunións comezaron en febreiro do 2006 coa colaboración do CEIDA; o traballo desenvolveuse en 4 sesións presenciais, en que se contou tamén con expertos doutras comunidades (Agustín PONS e María MARTÍ), e o intercambio a través do correo electrónico. Neste proceso definiu-

se tamén un protocolo de implantación e recoméndase unha serie de compromisos que o fagan viable.

A calidade enténdese nesta proposta como un proceso continuo e consta de varios momentos:

1. un *proceso de diagnóstico* triangulado ou levado a cabo por tres actores: un traballo interno de *autoavaliación*, como proceso de formación e de retroalimentación, que concluirá nun plano de mellora; unha *avaliación externa* levada a cabo por membros doutros EqEA e que se plasmará nunhas recomendacións de tarefas urxentes que se deben tratar, e por último, a Administración, neste caso a Consellaría, que chega a *acordos individuais* con cada EqEA tendo en conta o seu plano de acción e as recomendacións do axente externo.
2. cada EqEA parte dunha situación diferente, polo que a calidade se concibe como un reto, unha meta, en que terán o apoio da Administración e do colectivo. Os centros que cumpran os criterios recibirán un “selo de calidade” e os que aínda non os reúnan mais se comprometan a asimilar este proceso reciben un “selo de *en proceso de calidade*”. Nos dous casos adquiren unha serie de *compromisos* e beneficiaranse ao tempo de vantaxes.
3. Espérase que a Administración contribúa ao fortalecemento do sector

asumindo unha serie de compromisos:

- crear a *Rede Galega de EqEA* cos centros que participan no proceso
- deseñar e divulgar unha *imaxe de calidade* dos EqEA para que poidan ser recoñecidos polos potenciais usuarios e usuarias
- Facer unha *divulgación conxunta* destes centros a través da edición de materiais e dunha páxina web no portal da Consellaría
- *divulgar* dun xeito profuso as experiencias nos *centros educativos*
- *apoiar economicamente* para poder acometer as melloras acordadas en cada caso, a través de convocatorias de subvencións
- conveniar, con outras administracións, “*medidas brandas*” que permitan acometer as melloras: co Instituto de Diversificación Enerxética para introducir sistemas de aforro enerxético, coa administración local etc.
- establecer *cotas mínimas* e establecer *acordos laborais* que permitan dignificar a situación dos profesionais

4. Pola súa banda, espérase que os EqEA adquiren tamén certos compromisos, como iniciar os *procesos de mellora*, colaborar nos *programas estratéxicos* das institucións sempre que os obxectivos sexan coherentes cos da EA, ser axentes activos en caso de *desastres ambientais* facilitando instalacións e recursos e cooperando nas accións directas, e, como remate,

informar sobre os logros e os problemas durante o proceso.

Na actualidade (decembro 2006) este proceso está paralizado á espera dunha resposta por parte da Consellaría. Os seguintes pasos serían:

- Presentar os indicadores para ser debatidos por un grupo amplo de axentes implicados
- Comprobar a operatividade da proposta cun número reducido de EqEA
- Introducir as melloras oportunas nos protocolos
- Convocar todos os EqEA para que inicien o seu propio proceso de calidade

Décalogo de supervivencia

É necesario aínda realizar un debate profundo en plural entre todos e todas, antes da regulación, mais concluímos apostando pola calidade nos EqEA como un proceso de avaliación formativa e correctiva, dinamizado polos propios EqEA, regulado coa cooperación das institucións implicadas, e con achegas e colaboracións puntuais externas. Entender o reto da calidade “*como meta dun proceso autorregulado polo propio EqEA antes que como unha regulación institucional*” (Óscar Cid, 2002, páx. 09.185). Para isto será necesario ter en conta algunhas propostas que presentamos como “receita” para a supervivencia.

1. Ser *visibles* ante a sociedade, fundamentalmente diante da poboación próxima ao centro e diante dos posibles usuarios e usuarias das nosas instalacións
2. Converterse en *aliados estratéxicos* ante as administracións que teñen competencias xurídicas e administrativas no ámbito da educación ambiental: facer visible o papel que poden desenvolver os EqEA nas políticas locais e autonómicas
3. Ser *relevantes a nivel local*: xerar e dinamizar redes de centros e de axentes na comunidade onde están localizados, comprometidos social e ambientalmente, achegando desde os EqEA prácticas educativas de calidade e exemplos de xestión sostible
4. Dar *resposta a problemas reais* e de interese social, facilitar recursos, persoal e instalacións ante demandas de carácter social, favorecendo sinerxías
5. Presentarse como *instrumentos educativos* que favorecen a xestión dos espazos naturais e dos lugares de interese cultural, coordinándose para tratar problemas e presentar programas que faciliten o uso dos espazos e a conservación
6. Crear *alianzas con outros planos e estratexias* que se están a desenvolver a nivel local ou autonómico: axendas 21 locais, axendas 21 escolares, estratexias de sustentabilidade, estratexias de conservación da biodiversidade, planos de manexo de espazos, uso público etc.
7. Crear unha *imaxe coherente e atractiva* que permita facer unha divulgación intensa, extensa e conxunta das actividades e dos programas que se están a desenvolver ou promover desde os EqEA
8. Crear e consolidar unha *rede de EqEA* para se converter nun interlocutor recoñecido e como símbolo de madurez e de fortaleza do sector. Favorecer a creación de consellos ou federacións de redes. Coincidimos con Henry GIROUX (2003, páx. 100) na necesidade de que as educadoras e os educadores creen e participen desde organizacións en profundar nos valores democráticos, facendo fronte aos valores da economía de mercado e do neoliberalismo, promovendo cambios e xerando resistencias
9. Intensificar os *procesos de formación e de actualización* dos equipos educativos para que poidan acometer os retos dos novos e crecentes problemas ambientais
10. Seguir *investigando*, reflexionando e xerando procesos conxuntos que permiten enriquecer o propio colectivo. Os procesos de calidade precisan de instrumentos de seguimento que respondan a obxectivos específicos, mais que sexan flexibles e adaptables ás realidades e ás características tan diversas dos EqEA. Henry GIROUX (*Ibid.*, páx. 90) recomenda que non se poidan “estandarizar, rutinizar e reducir a un currículo prefabricado” xa que a EA debería poñer en práctica unha educación crítica e transformadora. Tamén investigacións deseñadas polo propio equipo educativo en alianza coas universidades e coas asociacións de EA.

A calidade non está nas preguntas, senón nas respostas; e as respostas están nos procesos e nos actores.

Referencias bibliográficas

- AMBIGUÉS SL (Coord.)(1993): *Curso de Monitores de Educación Ambiental. Dossier informativo*. León: Junta de Castilla y León e Fondo Social Europeo.
- AVEADS (2005): Criterios de Calidad de los Equipamientos y Servicios de Educación Ambiental. <http://www.mma.es/educ/ceneam/pdf/calidadeseas.pdf>
- BOLIVAR BOTÍA, Antonio (1994): "Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas". Aurelio VILLA (Ed), *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidade de Deusto, páxs. 363-400.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CARIDE, José A. e Pablo A. MEIRA (2001): *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- CID Favá, Oscar (2002): "La heterogeneidad como resultado de la falta de planificación. El voluntarismo se paga. La dependencia también". *Carpeta Informativa CENEAM*, enero, páxs. 9.184-9.186. www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/recursos/rec_documentos/equipamientos.htm
- CID, Oscar e Agustín CUELLO (1996): "Seminario permanente de introducción de la educación ambiental en el sistema educativo: Grupo de trabajo de recursos y equipamientos para la educación ambiental". Susana CALVO e Eva GARCÍA (Coord.), *Seminarios permanentes de educación ambiental*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, páxs. 157-216.
- COBO SUERO, Juan Manuel (1995): "El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico". *Revista de Educación*, nº 308, páxs. 353-373.
- COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (1999): *Libro Blanco de Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente
- CONSELL DE CENTRES (2004): "El Manual de Centres de Educació Ambiental". *Revista de la Societat Catalana de Educación Ambiental*, nº 21, páxs. 13-21.
- DEBONI DA SILVA, Fabio e Marcos SORRENTINO (2003): "Los centros de educación ambiental (CEA) brasileños y los equipamientos de educación ambiental (EEA) españoles: aproximaciones y diferenciaciones". *Tópicos en Educación Ambiental*, Vol. 4, nº 13, páxs. 58-72. www.anea.org.mx/Topicos.htm
- DOG (2001): Orde do 28 de marzo de 2001 pola que se aproba a Carta Galega de Calidade dos centros de educación ambiental.
- ESCUADERO, Clotilde (2003): "Guía de recursos para a educación ambiental". Araceli SERANTES (coord.): *Seminario itinerante Recursos e equipamientos de educación ambiental*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña, páxs. 85-92. www.udc.es/dep/pdce/Boli/CV_Boli.htm
- ESTADA, Pilar; HERRERO, Trinidad; MARTÍN, Manuel Angel e FERRERAS, Josechu (2000): "Los centros de educación ambiental". *Carpeta Informativa CENEAM*, junio, páxs. . http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/firma45.htm
- GENTO PALACIOS, Samuel (1996): *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose (1992): "Ámbitos de diseño". José GIMENO e Angel I. PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, páxs. 265-333.
- GIROUX, Henry (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ DE LA CAMPA, Mercedes (coord.) (2005): *Guía de recursos para la educación ambiental*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente-CENEAM. (Formato cd)
- GRUPO DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (1998): *Diagnóstico de los Equipamientos de Educación Ambiental de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- GUTIÉRREZ, José (2002): "Homologación, estándares e indicadores de calidad en los equipamientos ambientales". *Carpeta informativa CENEAM*, enero, 9.186-9.189 http://www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/recursos/rec_documentos/equipamientos.htm
- GUTIÉRREZ, José, Javier BENAYAS, e Teresa POZO (1999): "Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental". *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, nº 2, páxs. 49-63. www.anea.org.mx/Topicos.htm
- HABEA (1998): Criterios de calidad para los Centros de Educación Ambiental (material policoopiado).

- HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- LEGENDRE, Renald (2002): *Stop aux réformes scolaires*. Montreal: Guérin
- LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (1994): *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla
- MARTÍ MAINAR, Peré (Dir.) (2003): *Estrategia catalana d'educació ambiental. Unha eina per a la comunicació i la participació*. Document marc. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- MARTÍN, Marcelo (2002): "Planificación e Interpretación". *Boletín de Interpretación*, nº 7, páxs. 21-23. http://interpretaciondelpatrimonio.com/blog/?page_id=7
- MAYER, Michela (2005): Criteri di Qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa. Rapporto Finale della Ricerca. www.ermesambiente.it/wcm/ermesambiente/primo_piano/2005/bobbio/articolo1.htm
- MEURET, Denis (2004): "La autonomía de los centros escolares y su regulación". *Revista de Educación*, nº 333, páxs. 11-39
- REYES, Javier (2000): "La escuela sola no hará el milagro: el papel de la educación no formal" en *Foro Nacional de Educación Ambiental. Memoria*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascaliente, páxs. 43-54.
- SAMPEDRO, Yolanda (2003): "Os equipamentos privados de educación ambiental: reflexiones e aportacións do Seminario Permanente de Castilla y León". Araceli SERANTES (coord.), *Seminario itinerante Recursos e equipamientos de educación ambiental*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña, páxs. 37-51. www.udc.es/dep/pdce/Boli/CV_Boli.htm
- SAUVÉ, Lucie (1999): "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". *Tópicos de Educación Ambiental*, vol. 1, nº 2, páxs. 7-25. www.anea.org.mx/Topicos.htm
- SEMINARIO DE EQUIPAMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (1996): *Actas de la I Reunión*. www.jcyl.es/jcyl/cmaot/dgca/seminarios/privadas/acta_priv1.html
- SERANTES PAZOS, Araceli (2000): "La Carta de Calidad de los equipamientos para la Educación Ambiental en Galicia: un proceso en marcha". *Carpeta informativa CENEAM*, febrero, páxs. 2.240-2.242. www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/reflexiones/firma41.htm
- (2005): *Guía dos equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza e doutras instalacións para a divulgación do Patrimonio*. A Coruña: CEIDA.
 - (2006): "Os equipamentos para a educación ambiental en Galicia: proceso de diagnose e identificación de criterios de calidade". Pablo MEIRA, *II Seminario Compostela de Investigación en Educación Ambiental e para a Sostenibilidade*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela (no prelo)
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1977): *Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975). Informe final*. Doc. ED-76/WS/95. París: Unesco/Pnuma.
- (1980): *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.
- VALES, Carlos e Araceli SERANTES (2002): "Castillo de Santa Cruz: Un centro de educación ambiental para Galicia". En *Carpeta informativa CENEAM*, febrero, páxs. 9.197-9.201. www.mma.es/portal/secciones/formacion_educacion/recursos/rec_documentos/equipamientos4.htm

A Interpretación do Patrimonio (natural e cultural), unha disciplina para producir significados

Jorge Morales Miranda

Consultor en Interpretación do Patrimonio. Coeditor do Boletín de Interpretación da Asociación para la Interpretación del Patrimonio (España)

Supoñamos que temos algunha responsabilidade nos espazos ou nos lugares con valor patrimonial, como parques naturais, sitios históricos, cidades monumentais, xardíns botánicos, paisaxes protexidas etc. Podemos depender da administración de cultura, desenvolvemento, medio, turismo ou patrimonio, ou, mesmo, da empresa privada. Tratarase de lugares “especiais” pola súa beleza ou polo seu valor histórico ou ecolóxico. O máis probable é que conteñan zonas fráxiles, animais ameazados ou obxectos delicados, como pintura rupestre nunha cova ou mobles antigos de grande valor nunha casa histórica. Para nós tratarase de lugares moi importantes que, ademais de os coñecer desde o punto de vista profesional ou científico, apreciámoslos con gran paixón e é posible que esteamos “namorados” do noso sitio (parque, depósito arqueolóxico etc.).

Imaxinemos tamén unha realidade indiscutible: hai xente que acode a visitar esas áreas para coñecelas, pola súa fama ou, simplemente, para pasar un momento agradable nun lugar sublime, coa familia ou cos amigos. Os motivos da visita son de diverso tipo e, se o público non ten coñecementos previos, seguramente non chegará a coñecer por si propio o significado nin o valor destes lugares... poderase marabillar da estética, mais non do seu significado. Mesmo, por descoñecemento, algunhas persoas poden comportarse de forma inapropiada ou descoidada.

Que estratexia poderíamos utilizar para “revelar” o significado íntimo do sitio aos visitantes que están a gozar do seu tempo libre nel ou nas súas proximidades?

A resposta é a *interpretación do patrimonio*, unha disciplina algo especial -talvez de moda- e que vou intentar explicar neste artigo.

Primeiro revisarei o significado da interpretación do patrimonio, desde unha perspectiva “microscópica”, se se me permite a expresión, e, finalmente, esbozarei unhas reflexións sobre os problemas e os acertos do momento presente, e formularei os que son, ao meu xuízo, os desafíos para o futuro.

Que é a interpretación do patrimonio

Sen dúbida, achámonos cunha situación que temos que resolver. Innumerables espazos protexidos (e non protexidos), rexións culturais, sitios urbanos, rurais ou naturais, son visitados diariamente como parte dos circuítos turísticos ou simplemente para gozar do tempo libre, quer por turistas quer por habitantes locais. O problema que cómpre resolver consiste en poder contar con eses visitantes como “aliados” para o manexo e para a xestión do lugar, de tal forma que eles sexan un factor positivo para a conservación dese patrimonio (natural ou cultural) e que non se convertan na causa do problema: degradación do ámbito, perda ou deterioración de obxectos, vandalismo

e, mesmo, molestias a outros visitantes e aos habitantes locais.

A cuestión está clara: ademais dalgunhas accións a distancia, hai que resolver *in situ* este asunto. Aos visitantes hai que lles proporcionar “chaves” para que comprendan, aprecien e, mesmo, se namoren do lugar. Para iso existe isto que se denomina “interpretación do patrimonio”, e que xa adianto que consiste nunhas técnicas de comunicación estratéxica para facer evidente o que non sempre é evidente, ou que só é evidente para os expertos: o *significado*, a *importancia* e o *valor* deses lugares patrimoniais visitados polo público. Por tanto, a interpretación ten que ver cos *sítios* de interese patrimonial (ALDRIDGE, 1975 e 1981) e, en certa medida, cos obxectos, o máis contextualizados posible.

O camiño que percorreu esta disciplina non foi doado. Talvez ata o seu nome pode crear certa confusión. Por facermos algo de historia: tras a creación dos primeiros parques nacionais nos Estados Unidos, considerouse que debería haber algunha metodoloxía que permitise “traducir” o que coñecían os expertos deses parques a unha linguaxe sinxela e comprensible para o público visitante, que na súa gran maioría non eran expertos. A fórmula que se achou pasou a denominarse “interpretación”, por aquilo de “traducir” a linguaxe científica para que os visitantes dos parques puidesen comprender o significado dos

seus valores. Así, hai case un século que se vén utilizando este termo.

Non obstante, a palabra interpretación “ten moitas interpretacións” e, por iso, crea confusión. Por exemplo, desde o punto de vista científico, no proceso de estudo e de análise, os investigadores teñen que facer unha “interpretación” dos seus achados ou dos seus resultados (en arqueoloxía, socioloxía, ecoloxía, xeografía etc.). Esta *primeira* interpretación podémola achar en teses de doutoramento, en publicacións especializadas e, en fin, no ámbito dunha elite que é capaz de acceder a esa información e de comprender a terminoloxía científica utilizada. Mais o público xeral non comprendería esa xerga complexa e afastada, por tanto, hai que realizar unha *segunda* “interpretación” (tradución) para que este público non erudito comprenda o significado do patrimonio. Comunmente, a este proceso poderíámoslle chamar tamén “difusión”, “divulgación” ou “socialización” do patrimonio -de feito, isto faise con efectividade a través de diversos medios *ex situ*-.

Porén, hai un matiz: esta “socialización” do patrimonio pasa a denominarse “interpretación” no feito moi concreto das visitas, *in situ*. Por tanto, o termo interpretación emprégase nun contexto ben determinado: un lugar con valores patrimoniais que é visitado polo público; este é o contexto que define a nosa interpretación e é o marco en que

evoluciona en todos estes anos. As bases metodolóxicas e a filosofía subxacente de todo este proceso foron ben explicadas por Freeman TILDEN no seu libro de mediados dos anos 50: *Interpreting Our Heritage* (1957), un libro que recomendo encarecidamente aos que estean interesados nesta materia. A Asociación para a Interpretación do Patrimonio (AIP) editouno en español en 2006: *La interpretación de nuestro patrimonio*.

Foi entón, na segunda metade do século XX, cando esta disciplina entra nunha etapa de maduración, impulsada certamente polo monumental e serio traballo dos parques nacionais norteamericanos por atenderen dunha forma correcta, profesional e humana os seus visitantes. Non tardou en “exportarse” a outros países, do ámbito anglosaxón, primeiro, e a Iberoamérica, Europa e a algúns países africanos e asiáticos, con posterioridade.

Os escenarios tradicionais de tipo “naturalístico”, principalmente os parques nacionais, os parques naturais, as reservas ecolóxicas etc., foron o laboratorio para o crecemento e para a consolidación da disciplina. Durante varias décadas do século XX denominouse “interpretación ambiental”, como cabía esperar.

Hoxe en día os escenarios cambiaron, diversificáronse. Tras recoñecerse que estas “técnicas de comunicación estratéxica”, denominadas interpretación

ambiental, tamén podían empregarse para explicar aos visitantes o significado dos lugares de importancia histórica, prehistórica e cultural en xeral, a súa utilización estendeuse a museos, a xardíns históricos, a parques arqueolóxicos e a sitios históricos de diverso tipo. O referente deste cambio foi o Primeiro Congreso Mundial de Interpretación do Patrimonio, celebrado en Banff, Canadá, en 1985 (LUNN, 1988). Na actualidade xa case todos falamos de interpretación *do patrimonio*, entendendo que nos referimos á aplicación desta disciplina nun patrimonio integral, é dicir, que comprende o patrimonio natural e o cultural -e que na maior parte dos casos non se poden disociar-.

A estas alturas convén definir a interpretación para os lectores non familiarizados con esta disciplina.

“La interpretación del patrimonio es un proceso creativo de comunicación estratégica, entendido como el ‘arte’ de revelar in situ el significado del legado natural o cultural, al público que visita esos lugares en su tiempo libre”.

(Adaptación de MORALES, 2001a, é a definición que propuxen co meu colega FRANCISCO GUERRA para a AIP)

Con esta definición quero destacar que se trata dunha intervención destinada ao público xeral, ao visitante “non cativo” de lugares de importancia patrimonial, que se acha no seu tempo de lecer, de vacacións ou con días libres, e que, por tanto, non está obrigado a pór atención e é *libre para decidir se participa ou non* nos programas interpretativos. É unha

“arte” (en sentido figurado), posto que para levala a cabo se require moita creatividade e non a simple aplicación dunha fórmula. Ao igual que o ensino, o xornalismo ou a publicidade, a interpretación non é unha ciencia exacta. Implica un esforzo sempre creativo, que se nutre do empirismo e da investigación social.

É un proceso porque consta de varias etapas, que comezan con: a) o recoñecemento dunha necesidade: a conservación do patrimonio visitado, explicándoo; b) a determinación da audiencia: que tipo de público é o que visita; c) a xestación e o deseño de solucións: definir unha mensaxe e elixir o medio de interpretación axeitado; d) continúa co desexado contacto do público con esa mensaxe: que lean un panel, que escoiten un guía etc.; e e) conclúe cunha idea ben clara na mente dos visitantes: un significado.

É comunicación *estratéxica* porque debe estar orientada a lograr uns propósitos ben concretos: uns obxectivos específicos, entendidos como a guía indispensable para lograr un maior aprecio e gozo por parte dos visitantes, por unha parte e, por outra, a conservación do patrimonio grazas ás actitudes e aos comportamentos deses mesmos visitantes (HAM, 2003, e MORALES, 2001b). Unha parte fundamental da estratexia consiste en saber quen son eses visitantes, como varían, que traen nas súas experiencias vitais e cales son os

seus intereses e as súas preferencias, para axustar e para realizar estratexicamente a intervención.

A misión da interpretación é producir significados na mente dos visitantes (HAM, 1983 e 2002). Non consiste soamente en “explicar uns feitos”, senón en dar sentido ao lugar que visitan e chegar a conectar, mesmo emocionalmente, o público cos valores dese patrimonio, para que lle achen un sentido persoal e para que a súa experiencia (a visita) sexa completa e gratificante.

A interpretación é, pois, a estratexia ideal para brindar o “sentido de lugar” aos visitantes, xa que os conecta co cadro total e os axuda a construír a “noción” do sitio. Pode reforzar a identidade e o “sentido de pertenza” nos habitantes locais (MORALES, 2001a) ao contribuír a que revaloricen o seu patrimonio.

Quero sinalar que a interpretación non está nos paneis, nin nos folletos, nin no discurso do guía... aí só está a nosa intención de producir interpretación. **A interpretación acontece dentro da cabeza dos visitantes**, é dicir: os significados tenos que producir o propio visitante, á luz das súas experiencias persoais e do seu nivel de instrución, en contacto cos recursos e coas mensaxes que lle fagamos chegar, por suposto. Hai que facer pensar o visitante; se é activo na xeración de significados, a mensaxe cobrará máis valor para esa persoa.

Perdoaranme os lectores que me ocupe destes detalles, mais aquí radica parte do por que “non se entende ben” a interpretación, “non se aplica ben” e non resulta doado achar casos de “boas prácticas” nesta interpretación (porque hai outras acepcións do termo). O fundamental é como se lle contan as cousas ao público visitante... isto é case máis importante que o que se lle conte (aínda que sempre haberá que explicar uns feitos con rigor e con exactitude). Por tanto, o éxito e a efectividade da interpretación dependerán, en boa medida, do “estilo” da linguaxe que se utilice e da metodoloxía que sirva de vehículo e de soporte a esa mensaxe.

Outro detalle -de suma importancia- é o curto período de tempo que dura unha visita. Sexamos realistas: a xente no seu tempo libre (un día, medio día ou un par de horas) non está para ler paneis durante horas nin para oír discursos interminables dos guías. En tan breve lapso de tempo non é probable que o público “estableza vínculos”, “desenvolva actitudes” etc., co lugar que está a visitar. O público debe recibir certa axuda para comprender, para desenvolver actitudes e para manifestar comportamentos (Holtz, 1976), unhas axudas que non son outra cousa que “pistas”, “chaves” e “elementos de xuízo” para que nas súas mentes xurda un “clic!”, un “agora entendo!”. Isto é posible mediante a aplicación das técnicas da interpretación, que derivan duns procesos de planificación e de deseño enfocados

a obter unhas mensaxes significativas e impactantes.

A metodoloxía da interpretación tense que adecuar á realidade, como moi ben define o profesor Sam HAM (1992): a) o visitante goza do seu tempo libre e b) non é “cativo”, non está obrigado. Por esta razón, a comunicación co público debe ter en conta o contexto recreativo en que este se acha.

Isto representa un gran desafío, xa que a interpretación está obrigada a ser probable, ten que poder acontecer... Por exemplo, se poñemos un letreiro, o público ten que pararse diante e ler o seu contido, portanto, hai que se esforzar en atraer a atención do visitante. As mensaxes interpretativas teñen que ser doadas de comprender, ou relativamente doadas de procesar pola mente dos suxeitos. A interpretación-presentación será entretida e agradable, posto que non existe ningunha obriga para pór atención (porque non hai exames).

Para resolver esta cuestión, HAM (2006) propuxo hai anos (1983) aplicar as bases da psicoloxía cognitiva, posto que así se podería sintonizar co visitante de forma máis efectiva, ao termos en conta como percibe, selecciona, procesa, almacena e integra a información nas súas estruturas mentais. Moitos colegas (en todo o mundo) consideramos que esta é a principal achega metodolóxica á interpretación, que postula o seguinte:

A interpretación ten que ser:

- 1) **amena**: agradable, atractiva, con poder para captar a atención
- 2) **pertinente** para o público, en dous aspectos: a) con mensaxes comprensibles que evoquen significados claros, e b) relevante para o ego do visitante, que o implique e que teña en conta as súas experiencias persoais
- 3) **ordenada**: nun guión ou nun esquema conceptual lóxico. A estrutura onde van as ideas debe facilitar que o público “siga o fío” sen se perder e que lle axude a organizar a información na súa mente
- 4) **temática**: con esta expresión, HAM refírese a que a mensaxe interpretativa debe ter unha idea ou un tema claro e definido. A estrutura desta idea é a dunha oración, con suxeito, verbo e predicado (prefiro empregar oración-tema, para que se comprenda mellor). Esta *oración-tema* debe sintetizar a idea principal da mensaxe, que representará o sentido e a esencia dos valores do lugar. Isto é o que queremos que o público sexa capaz de lembrar tras a súa visita.

Este enfoque, non obstante, debe ser congruente cunhas metas e cuns obxectivos (HAM, 2003). A interpretación debe ter algún propósito, algunha finalidade pensada para que contribúa a un mellor estado das persoas e das

cousas (MORALES, 2001b). Segundo MORGAN e os seus colaboradores (1997), a finalidade instrumental da interpretación é producir cambios nos ámbitos cognitivos, afectivos e actitudinais do visitante, que se manifesten logo en comportamentos duradeiros. Este mesmo punto xa o expresara vinte anos antes o profesor J. Alan WAGAR (1976), ao formular que a interpretación non será efectiva a menos que:

- a) atraia e manteña a atención do visitante
- b) este entenda e reteña certa información
- c) que grazas a esa información adopte unha actitude positiva
- d) que se observe nel un cambio permanente de comportamento

Parece moi ambiciosa esta formulación, mais se non o enfocamos así, para que, entón, estamos a desenvolver programas interpretativos? A interpretación é un instrumento moi útil para o patrimonio e non só “algo entretido para os visitantes”. Hai que traballar nesa dirección para facer rendible social e culturalmente todo o esforzo, quer de creatividade e de planificación, quer de diñeiro investido. Aínda que a interpretación non debe ter aspecto de “ensino” ou de “instrución” -é máis ben de provocación-, ten unhas connotacións educativas evidentes.

Problemas presentes

Desgraciadamente, non sempre se enfocou así a interpretación e, en moitos lugares de España e de Iberoamérica, aplicouse dun xeito bastante simplista, entendéndoa só como unha actividade -necesaria- para “explicar o parque aos visitantes”. Noutros casos, intentouse teorizar ao respecto asociándoa coa ordenación e coa planificación do territorio... un aspecto indispensable, por suposto, mais que se centra en factores macroscópicos da interpretación, sen afondar en que consiste en realidade, o que denomino o microscópico da interpretación (que esbocei no apartado anterior). En moitas ocasións, simplemente se utiliza o vocábulo interpretación porque soa ben, viste ben ou está de moda.

Nas últimas décadas utilizouse o termo interpretación para facer referencia a programas e a instalacións en diferentes sitios, mais moi poucos cumpren co que se consideraría como estándares para as boas prácticas da interpretación. Abundaron os mal chamados *centros de interpretación*, con exposicións bidimensionais -paneis con texto e ilustracións-, aburridas ou concibidas para eruditos (MORALES, 1989); se non con instalacións sofisticadas carentes de planificación previa e sen orzamento para o seu mantemento e para a súa avaliación. Isto continúa producíndose hoxe en día aparelado á

creación de centros de interpretación a ritmo crecente.

Que pasa cos medios interpretativos? Lamentablemente, os soportes onde se pretende resolver ou plasmar esta interpretación, en xeral, non proveñen dunha planificación interpretativa, senón que -debo dicilo- obedecen máis ben ao capricho, á improvisación ou á “inspiración” de alguén: “necesitamos aparatos”. O máis curioso deste feito é que todos somos capaces de recoñecer e de afirmar que o medio máis eficaz é o propio ser humano, é dicir, os servizos que son directamente atendidos polo persoal. Isto é incuestionable. Mais, na maioría dos lugares con pretendidos programas de interpretación, a dispoñibilidade de guías ou de intérpretes brilla pola súa ausencia. Non é que só deba haber guías, senón unha oferta variada que se adecúe ás distintas preferencias dos visitantes: uns servizos guiados e uns servizos autoguiados ou autónomos, nunha combinación equilibrada dos dous que dependa da demanda.

É máis cómodo para as administracións públicas instalar carteis, audioguías, exposicións de diferente estilo e complexidade, publicacións distintas... nunca formularán reivindicacións laborais! Aínda que esta tendencia sexa o habitual, hai excepcións, sobre todo nalgúns áreas protexidas, culturais e naturais, onde o traballo dos guías é verdadeiramente interpretativo.

É un negocio que dá moitos beneficios? Si, sobre todo cando se trata de “vender” a idea de que fai falta un *centro de interpretación* (e non sempre fai falta), ou que hai que instalar unha exposición interpretativa con aparatos “interactivos”. Os estudos recentes demostran que os métodos expositivos empregados son de dubidosa efectividade, así como o seu grao de uso e de eficiencia en xeral (MUÑOZ e BENAYAS, 2006). Mais séguense a construír este tipo de instalacións, ao amparo dunha actividade empresarial florecente.

Sobre este punto quero formular a seguinte reflexión: a interpretación eficaz, que é entendida e asimilada polo público, aquela que lle produce un impacto afectivo e cognitivo, a que lle revela un *significado* concreto... é barata. Non custa moito diñeiro poñer en práctica “grandes ideas” en interpretación, como di o noso colega Sam HAM. Se contamos cun gran orzamento, ao mesmo tempo temos un “gran problema”, pois estamos obrigados a xustificar esa inversión con presentacións cegadoras e espectaculares. Mais a nosa misión non é cegar o visitante, nin os funcionarios nin os políticos; o noso labor é evocar significados claros e precisos na mente do público, con respecto ao patrimonio que está a visitar, e iso pódese realizar con baixo custo. Talvez por esta razón a interpretación do patrimonio de calidade, a que é efectiva e se aproxima á excelencia, non sexa un bo negocio. Que lle imos facer!

Creo que a responsabilidade desta situación -lamentable, en moitas ocasións- está repartida entre varios actores. Unha parte da responsabilidade téñena as propias administracións públicas, por descoñeceren os estándares básicos para realizar interpretación do patrimonio en condicións dignas (para que o público comprenda e se sinta satisfeito); aínda que hai que recoñecer que a falta de profesionais cualificados na administración pública é consecuencia inequívoca do que sucede en case todos os escenarios: isto da interpretación é algo novo, é unha disciplina “emerxente”, aínda que teña máis dun século de historia. Outra parte da responsabilidade téñena as empresas que abastecen de “mobiliario interpretativo” que, con toda a lóxica, intentan obter beneficios para o seu negocio; mais tamén hai moi boas empresas que realizan un traballo digno nesta materia -máis que aínda son poucas-. Tamén nós, os traballadores da interpretación, temos unha co-responsabilidade nesta situación de “precariedade”, por non reaccionar a tempo reivindicando unha maior profesionalidade neste campo.

Finalmente, quero expoñer unha advertencia, con todo o respecto. Trátase da introdución, fai xa tempo (MORALES, 1989), do concepto de “uso público”, cuxa conceptualización e cuxa utilización estendida, ao meu entender, está a desviar a atención que merece a interpretación do patrimonio, enmascarándoa baixo

unha serie de argumentacións que, polo menos a min, me parecen artificiosas e sobrecargadas. Nos espazos naturais protexidos, o uso público vén a constituír unha unidade de xestión en que ten cabida unha infinidade de actuacións e de funcións, unhas de carácter puramente administrativo e outras de carácter técnico. Non é que non deba haber uns criterios para a xestión, para o control e a atención aos visitantes, ou para os convenios administrativos cos concesionarios, senón simplemente que iso non lle debería restar preponderancia ao desenvolvemento profesional e á implantación efectiva da interpretación (e dos servizos de información, dos educativos e dos recreativos). Hai anos, o meu colega Francisco GUERRA e eu intentamos tratar ese concepto, o de uso público (Morales e Guerra, 1996), e creo que o dimensionamos no seu xusto termo. Mais hoxe en día é desbordante a atención que acapara, en detrimento das “funcións” esenciais que se supón que debe atender.

Acertos actuais

En España aínda estamos comezando a asumir e a divulgar unhas pautas para as boas prácticas en interpretación (véxase: ASOCIACIÓN PARA LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO, 2006), coa esperanza de proporcionarmos uns criterios racionais,

quer aos profesionais con competencias en interpretación, quer aos que toman decisións ao respecto. Creo que é un punto de inflexión e un dos labores principais que pode afrontar a AIP.

Todo isto, que anteriormente xiraba arredor das áreas naturais, xa acontece tamén nos espazos culturais e históricos (incluído o risco de cometer os mesmos erros que nos espazos naturais). A boa noticia é que a interpretación do patrimonio tamén transcende ao concepto de “área protexida” e cada vez son máis os enclaves “non protexidos” (naturais e culturais) onde se formula a súa realización como “valor engadido” á posta en valor do patrimonio para o desenvolvemento local, turístico e social, en xeral.

As necesidades anteriores que xustificaban o uso da interpretación estaban moi vinculadas á *conservación* de espazos e de monumentos; actualmente súmanse as necesidades do desenvolvemento humano e da dinamización socioeconómica de localidades e bisbarras. E isto representa unha excelente oportunidade para o desenvolvemento profesional da interpretación.

Xunto co anterior, tamén contribuíu á profesionalización -escasa aínda- o primeiro curso de posgrao impartido en español e en catalán, que merece ser destacado por iniciar a andaina na capacitación seria e rigorosa para os traballadores deste campo; o curso

denomínase *Interpretación Ambiental y del Patrimonio: comunicar, participar y disfrutar*, e está organizado pola Universidade das Illas Baleares (UIB) e a Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Iniciouse no ano 2000, impártese a distancia a través de internet, ten periodicidade anual e é o único referente académico con continuidade no noso ámbito idiomático.

Un acontecemento moi positivo foi que, en España, os interesados nesta disciplina nos asociáramos -na AIP- e esteamos a traballar de forma voluntaria para o recoñecemento e para o desenvolvemento profesional desta disciplina. Estamos a impulsar a súa divulgación e a servir de “rede” entre os diversos profesionais implicados na interpretación. Un bo consello para outros países e para outras rexións do mundo é crear asociacións de “intérpretes” ou de interesados na interpretación. É unha iniciativa básica para darnos os pasos necesarios cara ao recoñecemento profesional.

A AIP talvez foi un catalizador, de xeito directo e indirecto, de diversas iniciativas de formación e de capacitación de persoal, mesmo nos ámbitos universitarios, onde se imparten algúns capítulos relacionados coa interpretación en posgraos de Xestión do Patrimonio e Xestión Cultural. A formación e a capacitación de profesionais debe ir en aumento paulatino, para ter en conta a cada vez maior demanda institucional por executar programas e

intervencións interpretativas. Agardamos que así sexa e que se conte con estes profesionais non por seren de “patrimonio” ou de “medio” ou de “turismo”, senón por estaren capacitados en como interpretar o patrimonio *in situ*.

Os desafíos para o futuro

Creo que o futuro da interpretación vai depender de que se asuman -máis rápido, ou máis tardiamente- as características “especiais” que ten esta disciplina. Para iso haberá que continuar co labor divulgativo destas “particularidades” que indican as súas bases metodolóxicas: debe ser amena, breve e clara. Mais tamén haberá que detectar as causas polas que non se puido explicar ben, sobre todo aos que toman decisións para inverter neste servizo público. Xa existe unha literatura especializada, traducida ou xerada en español (e que tamén se podería facer en portugués), e seguramente este impulso continuará. Esta base documental é indispensable para entendermos “de que interpretación estamos a falar”.

Ademais, se se xeneralizan os escasos -ata agora- procesos de planificación interpretativa, é posible que tamén contribúan a “demostrar” a diferenza entre unha interpretación planificada (porque é lóxico, é racional) e unha interpre-

tación improvisada (porque hai que gastar uns cartos da Unión Europea). É notable a efectividade das intervencións interpretativas cando proveñen dunha planificación, onde houbo un traballo interdisciplinario e unha participación cidadá. A planificación interpretativa, con toda a seguridade, tamén comezará a ser obxecto de cursos de especialización universitaria.

Finalmente: se non avaliamos a efectividade da interpretación, se non se crean rutinas, protocolos e indicadores para medir á súa repercusión (captación de significados, mellora de conservación, repercusión socioeconómica), non dispoñemos de argumentos sólidos para podermos reivindicar as virtudes da súa aplicación na xestión e no manexo do patrimonio natural e cultural. É un campo practicamente virxe para estudos e para teses de doutoramento, ao que ten que unirse a xente das universidades e das institucións públicas encargadas da tutela do patrimonio. Para avaliarmos e investigarmos a efectividade de todo isto fai falta diñeiro; non obstante, talvez moito menos que o diñeiro empregado en infraestruturas ineficaces que levan como apelativo “de interpretación”.

Bibliografía

- ALDRIDGE, Don. 1975. *Guide to Countryside Interpretation, Part I: Principles of Countryside Interpretation and Interpretive Planning*. HMSO for Countryside Commission and Countryside Commission for Scotland.
- ALDRIDGE, D. 1981. *The Monster Book of Environmental Education*. Council of Europe, Geo Abstracts Ltd. Norwich. UK.
- ASOCIACIÓN PARA LA INTERPRETACIÓN DEL PATRIMONIO (AIP). 2006. *Recomendaciones para las Buenas Prácticas en Interpretación del Patrimonio Natural y Cultural*. Comisión de Calidad y Buenas Prácticas en la Interpretación. www.interpretaciondelpatrimonio.org
- HAM, Sam H. 1983. Cognitive Psychology and Interpretation: Synthesis and Application. *Journal of Interpretation*, 8(1): 11-27. USA.
- HAM, S.H. 1992. *Interpretación Ambiental, Una Guía Práctica para gente con grandes ideas y pequeños presupuestos*. North American Press, Colorado.
- HAM, S.H. 2002. Meaning Making—The Premise and Promise of Interpretation. *Keynote presentation to Scotland's First National Conference on Interpretation*. Royal Botanic Gardens, Edimburgh, April 4.
- HAM, S.H. 2003. Rethinking Goals, Objectives and Themes. *Interpscan*, May/June: 9-12. Canada.
- HAM, S.H. 2006. La psicología cognitiva y la interpretación: síntesis y aplicación. *Boletín de Interpretación*, número 15: 14-21. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. <http://www.retaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/Boletin15.pdf>
- Holtz, R. 1976. Nature Centers, Environmental Attitudes and Objectives. *Journal of Environmental Education*, 7(3): 34-37. USA.
- LUNN, John (ed.). 1988. *Proceedings of the First World Congress on Heritage Presentation and Interpretation*, Banff, Alberta, Canada, 1985. Heritage Interpretation International, Alberta Culture and Multiculturalism.
- MORALES, Jorge F. 1989. The Birth of Interpretation in Spain. En: D. Uzzell (ed.), *Heritage Interpretation*, Vol. 1, Belhaven Press, London.
- MORALES, J. 2001a. *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio - El Arte de Acercar el Legado Natural y Cultural al Público Visitante*. Consejería de Cultura (Junta de Andalucía), y TRAGSA. Segunda edición.
- MORALES, J. 2001b. Los Objetivos Específicos en Interpretación - Para Saber, Sentir y Hacer. *Boletín de Interpretación*, número 4:8-9. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/boletin_4.pdf
- MORALES, Jorge e Francisco GUERRA. 1996. Uso Público y Recepción en los Espacios Naturales Protegidos – La Atención a los Visitantes Reales y Potenciales. (Basado en un documento elaborado por los autores para el Seminario Permanente de Educación Ambiental en Espacios Naturales Protegidos. Secretaría de Medio Ambiente, MOPT. Julio de 1992). En: <http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/docs/UsoPublico.pdf>
- MORGAN, J. MARK; J. ABSHER; B. LOUDON; e D. SUTHERLAND. 1997. La Efectividad Relativa de Programas Interpretativos Dirigidos por Naturalistas Jóvenes y Adultos en un Bosque Nacional. *Investigaciones en Interpretación*, 2(1): 9-18. USA.
- MUÑOZ, María e Javier BENAYAS. 2006. Avance de un Estudio sobre Centros de Visitantes en España. *Boletín de Interpretación*, número 14: 5-7. Asociación para la Interpretación del Patrimonio, España. http://www.interpretaciondelpatrimonio.com/docs/pdf/boletin_14.pdf
- TILDEN, Freeman. 1957. *Interpreting Our Heritage*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- TILDEN, Freeman. 2006. *La Interpretación de nuestro Patrimonio*. Asociación para la interpretación del patrimonio (ed.). Primera edición en castellano. España.
- WAGAR, J. Alan. 1976. Evaluating the Effectiveness of Interpretation. *Journal of Interpretation* 1(1): 1-8. USA.

Interpretación do Patrimonio e Educación Ambiental

Francisco J. Guerra Rosado

Director do Posgrao en Interpretación ambiental e do patrimonio da UOC. Coeditor do Boletín de Interpretación. Director de SEEDA S.L. (Sevilla-España)

Introducción

Hai xa máis de vinte e cinco anos que se comezou a falar en España de interpretación ambiental. Desde entón, desenvóléronse no noso país diferentes eventos que tiveron esta disciplina como protagonista: o IV Congreso Internacional sobre Interpretación do Patrimonio, que organizou o HII (Heritage Interpretation Internacional) e que se celebrou en Barcelona en 1995; numerosos cursos e procesos formativos, entre os que destacan os da Aula de Verán do CENEAM, de Educación e Interpretación Ambiental (entre os anos 1993 e 2006), ou o curso de posgrao que vén desenvolvendo desde o ano 2000 a Universitat Oberta de Catalunya; a creación dunha Asociación para a Interpretación do Patrimonio (AIP-España), de carácter nacional, e dalgunha outra no ámbito rexional; a aparición de diferentes obras específicas sobre a interpretación que se editan neste país; a inclusión da interpretación nas diversas estratexias de educación ambiental etc.

A pesar de todo o que expuxemos, resulta curioso comprobar como, cada vez que ten lugar un debate sobre calquera dos diferentes aspectos da disciplina, xorden dúbidas e discusións a respecto da súa propia esencia de ser, do seu público destinatario, dos seus medios etc. Todo iso, probablemente, sería debido a que, por moi diferentes razóns, se asumiu o seu uso de palabra (os centros de interpretación, os itinerarios interpretativos etc., forman parte da paisaxe habitual dos espazos naturais protexidos) e se esqueceu por completo, non só o verdadeiro significado do concepto, senón, sobre todo, a súa filosofía e os seus principios.

É practicamente seguro que esta situación se acha, ademais, reforzada pola escaseza de textos en castelán, que permitirían un achegamento máis real á interpretación e a cada unha das súas especialidades.

Dentro deste contexto, resulta especialmente interesante a reflexión sobre se a interpretación do patrimonio é, ou non é, Educación Ambiental (EA). Se ben, dun tempo a esta parte, a maioría das persoas implicadas na disciplina falan de interpretación “do patrimonio”, moitos dos que empezamos a traballar nela coñecémola como “interpretación ambiental”, dada a súa vinculación cos espazos naturais protexidos e, en xeral, coa conservación da natureza.

Durante moitos anos, a interpretación estivo directamente vinculada á Educación Ambiental e é probable que os desexos de as separar teñan un carácter reivindicativo por parte dalgúns profesionais da interpretación, que observan como a miúdo se usa o concepto sen que se coñezan os seus métodos e as súas especificidades. Tamén é certo que, desde a Educación Ambiental, un proceso tan aparentemente informal como a interpretación non se recoñeza como un proceso educativo. A realidade é que cada vez que conseguimos que o público goce dun atardecer ou dos misterios que rodean os diferentes aspectos da vida, estamos a contribuír á súa educación e á comprensión do que nos rodea, toda vez que incidimos na creación

de vínculos afectivos entre as devanditas persoas e aquilo que é interpretado.

En todo caso, e para reforzar este vínculo, no Libro Branco da Educación Ambiental en España (1999) faise mención á interpretación ambiental, para se referir a ela como unha ferramenta que se amosa moi efectiva para a comunicación in situ de significados e de interrelacións aos visitantes dos espazos cun determinado valor ambiental ou patrimonial, e cuxo especial interese radica en que permite captar un público do que non agarda un alto nivel de atención e que se acha nun contexto recreativo, é dicir, que en circunstancias normais non aceptaría propostas de información-educación.

A interpretación tamén estivo presente nas diferentes xornadas que se celebraron en España sobre Educación Ambiental e, mesmo, nas Terceiras Xornadas (Pamplona, 1999) existiu un grupo de traballo dedicado especificamente a esta disciplina. Tamén foi obxecto de números monográficos dalgunhas revistas españolas dedicadas á Educación Ambiental, como Ciclos.

Algúns apuntamentos sobre a Interpretación do Patrimonio

Curiosamente e a pesar de que o pai da disciplina -Freeman Tilden- titulou a súa obra en 1957 como “A interpretación do noso patrimonio” (Interpreting our heritage) non foi ata 1986, coa celebración do I Congreso Internacional sobre Interpretación en Banff (Canadá), cando se decidiu “oficialmente” a súa denominación como “do patrimonio”, por considerar que este concepto englobaba non só o natural senón tamén o cultural, o histórico etc. A pesar diso, hoxe en día séguese a falar de interpretación ambiental e só desde hai uns poucos anos se asumiu a súa importancia e a súa utilidade desde os organismos xestores doutras formas de patrimonio non naturais.

A realidade é que a interpretación constitúe unha ferramenta de comunicación que intenta revelar ao público os valores dun sitio en concreto e cuxo fin último é a conservación dos devanditos valores, independentemente da forma patrimonial de que se trate, polo que quizais deberíamos concluír que se trata dunha forma de educación ambiental, polo menos cando se refire ao tratamento de aspectos naturalísticos. Existe ademais outra realidade: aínda que para moitas persoas o concepto de medio segue

a estar vinculado, exclusivamente, aos valores de carácter naturalístico, a realidade é que o concepto engloba tamén os valores sociais e culturais, polo que, sen demasiados esforzos, poderíamos equiparalo ao concepto de patrimonio. No contexto español, está asumida a definición realizada en 1995 pola *Asociación para a Interpretación do Patrimonio* (AIP), segundo a cal a interpretación do patrimonio pode definirse como a revelación in situ do significado do legado natural, cultural ou histórico ao público xeral que visita certos lugares no seu tempo libre.

Quizais o que separa a interpretación doutras estratexias de comunicación para a conservación sexa o público e as circunstancias que rodean o proceso de transmisión da información. O destinatario da interpretación está constituído exclusivamente -e por definición- polo público xeral: unha audiencia non cativa que non está suxeita a ningún tipo de obriga cando se enfronta a un ben natural ou cultural, e cuxa única expectativa de proveito é de carácter espiritual ou estético, sen que exista ningún tipo de incentivo extraordinario: aprobar exames, recibir algún punto por un traballo excelente... Non é, por tanto, o caso dos grupos escolares, por pór un exemplo, que acoden a visitar un espazo protexido acompañados, habitualmente, do seu profesorado e cuxo obxectivo principal é o coñecemento do espazo. Se ben é certo que se poden empregar técnicas

interpretativas no tratamento deste e doutros colectivos, a realidade é que os obxectivos dos devanditos programas, así como as actividades que se destinan a eles, non se poden chamar, verdadeiramente, interpretación. A interpretación procura espertar a curiosidade por enriba de a satisfacer e é este pequeno detalle, e outros moitos como el, o que marca a diferenza substancial entre o interpretativo e o estritamente educativo.

Por desgraza, o maior coñecemento da disciplina por parte daqueles que non se relacionan con ela, débese aos centros de visitantes (antes coñecidos como centros de interpretación). Estes equipamentos posúen, sen dúbida, unha utilidade didáctica para o ensino formal e unha utilidade interpretativa (recreativa ou inspiradora) para o público xeral. Son, en xeral, adecuados para concentraren o público, para serviren de transición psicolóxica entre o seu mundo cotián e o lugar que se visita, para lle brindaren unha información básica, para conteren unha serie de servizos de diferente índole etc. Non obstante, non constitúen, en ningún caso e fronte ao que parece a visión máis común, a forma ideal de realizar unha interpretación. Esta debe ser desenvolvida in situ, na presenza daquilo que é interpretado, agás cando existir algún tipo de risco para o recurso ou para os visitantes; todas as demais son formas substitutas de interpretación que, a pesar da súa mellor intención, xamais se poderán

semellar á relación real, de primeira man, entre o visitante e o trazo interpretativo. Ademais, son a natureza e o tratamento da información o que converten unhas instalacións nun centro de interpretación ou non.

Análise dalgunhas definicións de interpretación

Cando en 1957, Freeman TILDEN definiu por primeira vez a disciplina, referiuse a ela como unha actividade educativa que ten por obxecto a revelación do significado e das interrelacións de determinados elementos de interese patrimonial, sen se limitar a dar unha simple información sobre este. Ao parecer, un tempo despois recoñecería que o seu carácter non era tanto educativo como recreativo, ao ter en conta os modelos de relación que existen entre o público xeral e os obxectos, e os fenómenos de interese patrimonial e as condicións en que se produce a comunicación dos seus valores (un escaso interese, un tempo limitado, a complexidade do que se comunica etc.).

Uns anos máis tarde, concretamente en 1975, Don ALDRIDGE fala da interpretación para se referir a ela como “a arte de explicar o lugar do ser humano no seu medio”. Existe aquí un certo paralelismo coa definición que en 1970 realizou a

Unión Internacional para a Conservación da Natureza da Educación Ambiental: *“a Educación Ambiental é o proceso que consiste en recoñecer os valores e en aclarar os conceptos co obxecto de fomentar as aptitudes e as actitudes necesarias para comprender e apreciar as interrelacións entre o home, a súa cultura e o seu medio biofísico”*. ALDRIDGE fala, ademais, da importancia de incrementar a conciencia das persoas visitantes sobre a transcendencia da relación entre os seres humanos e o seu ámbito, de maneira que esperte neles o desexo de contribuíren á conservación do medio, un obxectivo que coincide plenamente co da Educación Ambiental.

En 1982, Paul Risk realiza unha definición da interpretación que é, sen dúbida ningunha, a que máis aproxima a interpretación á Educación Ambiental. Para este autor, trataríase dunha tradución da linguaxe técnica e complexa das disciplinas relativas ao medio a unha forma non técnica, cuxo fin último non é outro que a creación no visitante dunha sensibilidade, unha conciencia, un entendemento, un entusiasmo e un compromiso cara ao recurso que é interpretado e que todo iso, loxicamente, redunde na súa conservación. Este conxunto de intencións correspóndese, case na súa totalidade, cos diferentes niveis dos obxectivos da educación ambiental: a sensibilización, a toma de conciencia, o coñecemento, o desenvolvemento de actitudes e o

desenvolvemento de aptitudes. Non obstante, para os que nos dedicamos profesionalmente á interpretación, esta definición non deixa de ser tremendamente inxenua, sobre todo porque non ten en conta a realidade en que se desenvolven os procesos que se vinculan á interpretación.

Como se dixo, as persoas destinatarias da interpretación son o público xeral que visita determinados lugares no seu tempo de lecer, e se algo caracteriza este tipo de público, é a ausencia absoluta de tempo e de motivación. Nuns segundos, dificilmente poderemos conseguir a sensibilización e a concienciación do público e, moito menos, chegaremos a conseguir espertar nel ningún tipo de compromiso. Chegar a convencer alguén nuns segundos é unha tarefa imposible. En todo caso, os esforzos teñen que dirixirse a persuadilo para que, polo menos durante a súa visita, se comporte de maneira que o seu impacto sobre o recurso sexa o mínimo posible.

O público e a comunicación dos valores do medio

Pode afirmarse que, en xeral, as persoas se comportan en función da situación ambiental en que se achan. Para a maioría das persoas que habitamos en países do primeiro mundo, onde o noventa por cento da poboación reside no medio urbano, o

medio natural aparece como algo alleo a nós, cando non nos infunde un estraño respecto que se aproxima, nalgúns casos, ao medo.

Se temos en conta que a interpretación vai dirixida a un público voluntario (non cativo), que visita algún lugar, durante o seu tempo de lecer (na procura de satisfaccións internas) e nun mundo que lle é, en parte, alleo, dificilmente podemos esixirle que actúe como se estivese nunha clase ou nun traballo, para que estude ou para que intente aspectos da vida que, probablemente, o traen sen coidado.

En consecuencia, se partimos destes condicionantes, a interpretación debe ser en todo momento interesante e entretida (xa que non hai incentivos externos), e ser capaz non só de chamar a atención senón, sobre todo, de a manter. Mais, ademais disto, toda a información que se achegue ao público ten que ser absolutamente comprensible e doada de procesar. Ademais, aqueles aspectos que se traten deben ser o máis relevante que for posible e, ademais, deben estar organizados conceptualmente de maneira que o público os poida dixerir sen demasiado esforzo.

Yorke EDWARDS realizou en 1976 unha das mellores caracterizacións da interpretación, ao incidir naqueles aspectos que poden facilitar a vinculación afectiva entre os visitantes e o recurso que é interpretado. Para comezar, o proceso de comunicación

ten que se realizar de xeito atractivo, para procurar os elementos comúns entre a nova realidade que se ofrece ao público e o seu mundo cotián; a información debe ser absolutamente concisa e debe ser realista cos tempos que as persoas están dispostas a nos dedicar; o proceso debe realizarse en presenza do obxecto que é interpretado e o seu obxectivo debe ir máis alá da simple información, dirixindo os esforzos á revelación do significado daquela realidade que é interpretada.

A xeito de conclusión

A educación dun público xeral, quer no ambiental quer noutros aspectos da vida, non é unha tarefa doada. A interpretación debe moverse entre o entretemento (para provocar a diversión e a recreación do público) e a inspiración (para xerar emocións), de maneira que o público chegue a ser sensible ante determinadas realidades do noso medio e das súas problemáticas concretas. Deste xeito, é posible que coa suma de pequenos momentos de gozo e de sensibilización a xente sexa capaz de se ir educando. Neste sentido, a interpretación procura máis espertar a curiosidade que a satisfacer.

A persuasión non é educación, mais a sucesión de distintas persuasións pode inducir ao público á reflexión e á utilización de capacidade de raciocinio para chegar a

conclusións a respecto da necesidade de respectar todo aquilo que nos rodea e que, en definitiva, forma parte da nosa vida.

Unha boa interpretación, ben realizada, pode conseguir que a xente se interese por uns aspectos que, ata ese momento, fosen absolutamente intrascendentes para a súa vida. Para iso, é fundamental racionalizar os esforzos económicos e de comunicación, de maneira que o público pase de ser un simple espectador para se converter nunha persoa educada ambientalmente, que sexa capaz de colaborar e de se implicar na conservación e na xestión do patrimonio natural.

Bibliografía

- HAM, S. H. (1992). Interpretación ambiental. Una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños. Golden: North American Press.
- MORALES, J. (1998). Guía práctica para la Interpretación del Patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- TILDEN, F. (1957). Interpreting Our Heritage. Carolina do Norte: The University of North Carolina Press.



Mindelo
Illa de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

A participación como proceso de aprendizaxe e coñecemento social

Francisco Heras Hernández

Técnico de Formación do Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)-Ministerio de Medio Ambiente. Punto focal para o artigo 6 da Convención Marco sobre Cambio Climático (España)

A participación no camiño cara á sustentabilidade

Desde as políticas públicas en materia de enerxía ás características específicas da empresa que subministra a electricidade aos nosos fogares, ou desde os planos hidrolóxicos ata as características concretas do sistema que nos abastece de auga potable, os trazos propios das políticas, dos planos e dos sistemas de xestión, públicos ou privados, condicionan o impacto ambiental e social das nosas formas de facer. Abrir unha billa para obter auga ou pulsar un interruptor para acender unha lámpada, son exemplos de xestos cotiáns cuxas repercusións sociais e ambientais estarán determinadas, en boa medida, polo contexto en que realizamos estas accións. En consecuencia, para avanzar cara a escenarios máis sustentables, requírense cambios que afectan non só ás nosas opcións individuais, senón tamén ás de carácter colectivo.

A participación cidadá, o proceso polo cal as persoas “toman parte” na resolución dos problemas, achegan a propia creatividade, os puntos de vista, os coñecementos e os recursos e comparten a responsabilidade na toma de decisións, constitúe unha vía natural para repensar e reformular esas opcións colectivas nun marco comunitario. Dada a magnitude dos cambios requiridos en materia de sustentabilidade, a participación é cada vez máis valorada como a fórmula para construír consensos e xuntar esforzos... e tamén para tomar mellores decisións en relación cos grandes dilemas ambientais.

Beneficios da participación

Diferentes autores destacaron unha serie de vantaxes e de beneficios da participación cidadá aplicada á resolución dos problemas ambientais. A continuación repasaremos, de xeito breve, os máis significativos, e deixaremos claro que, en todo caso, o que aquí presentamos é unha relación de potencialidades e non un conxunto de efectos positivos que se dan de forma automática. Diversos factores, entre eles o propio deseño que se faga do proceso participativo, poderán influír para que estes beneficios se dean en maior ou en menor medida.

A participación contribúe a unha resolución máis eficaz dos problemas

En ocasións deféndese que os procesos sen participación son menos democráticos, mais “máis eficaces” para afrontar os problemas ambientais. Non obstante, existen diversos argumentos que apoian a idea de que a participación pode mellorar a eficacia das respostas:

Uns mellores diagnósticos das necesidades: a xente que se acha próxima aos problemas conta con información de primeira man que pode resultar de gran valor para realizar un axeitado diagnóstico da situación de partida. En todo caso, a participación

permite recoñecer mellor como perciben a situación aqueles máis directamente afectados ou máis próximos a ela.

Unha maior riqueza na procura de solucións: a través da participación pode xerarse un conxunto máis amplo de opcións para resolver os retos formulados. Por exemplo, as poboacións locais posúen unha valiosa sabedoría con relación á xestión do seu ámbito. A través da súa participación eses coñecementos poden ser compartidos.

Unha mobilización de recursos: ao ampliarmos o conxunto de organizacións e de persoas implicadas na resolución dos problemas, a participación facilita que se poidan dispor dos recursos, humanos e materiais, con que contan estes actores sociais.

A chave das saídas: en moitas ocasións, as respostas adecuadas para atallar un problema só están en mans da propia comunidade, o que fai que a súa implicación sexa imprescindible.

Os procesos participativos fomentan a integración social, ao reforzaren e ao estruturaren as comunidades

A participación pode ser unha oportunidade excelente para xerar ou para reforzar un tecido social a favor da conservación do medio. Compartindo obxectivos,

experiencias e responsabilidades, as persoas e as organizacións establecen conexións que perduran máis alá dun proxecto concreto e que poden dar lugar a redes útiles para acometer novas iniciativas proambientais. Ademais, os procesos participativos fomentan a integración social ao incluíren na toma de decisións cidadáns e grupos tradicionalmente afastados da vida pública (ALLIÓ e OLIVELLA, 1999: 13).

A participación desenvolve o sentido de pertenza e a identificación das persoas co seu medio

Sabemos que a xente tende a asumir responsabilidades ante aquilo que considera propio, mentres que o desarraigamento produce indiferenza ou inhibición. Como indica o psicólogo catalán E. Pol, no mundo occidental o cidadán tende a considerar alleo todo aquilo que escapa directamente á súa xestión. Autores como Pol defenden que a vivencia do lugar, sentirse axente da súa conservación ou da súa transformación, é un aspecto chave para construír un sentido de pertenza.

A participación proporciona oportunidades para a aprendizaxe e para exercer a responsabilidade ambiental

A participación pode ser concibida como un proceso de resolución de problemas en que as persoas teñen oportunidades para:

- practicar e dominar as técnicas e os procedementos útiles para actuar na resolución de problemas ambientais
- adquirir información e coñecementos
- clarificar os propios valores en relación cos temas sobre os que se traballa
- cultivar a creatividade e propor novas saídas
- mellorar a capacidade de comunicación horizontal
- asumir responsabilidades concretas na loita contra a deterioración ambiental

Por iso os procesos de participación son cada vez máis apreciados como unhas oportunidades para a educación ambiental dos participantes (HERAS, 1997).

A participación facilita que os intereses da xente sexan tidos en conta ao corrixir tendencias tecnocráticas

Detrás dos problemas ambientais hai, case sempre, conflitos de intereses humanos. Os métodos de toma de decisións en que as consultas aos sectores interesados son moi limitadas tenden a ignoraren ou a excluíren unha parte dos intereses en xogo a respecto dun tema. A participación pode propiciar que os desexos e as necesidades dun número máis amplo de persoas sexan tidos en conta. Desta forma, pode ter un efecto integrador de intereses nos procedementos de toma de decisións.

A participación pode prever os conflitos

Os procedementos de participación que poñen a énfase na construción de consensos facilitan que os interesados compartan os coñecementos e as habilidades para resolver os problemas. Perséguese que os grupos cooperen para resolveren os retos existentes, de forma que o proceso se dirixa a enfrontar os problemas que fai falta resolver en vez de enfrontar as persoas que teñen puntos de vista diferentes. Os métodos de toma de decisións en que as consultas aos sectores interesados son moi limitadas propician, a aparición de conflitos porque (ELCOM e BAINES, 1999):

- propician que a xente se peche nas súas posturas
- avivan as suspicacias entre os diferentes grupos de interese
- crean vencedores, perdedores e divisións nas comunidades

A participación permite comprender mellor as decisións alcanzadas

A participación non garante que todo o mundo vaia estar de acordo coas decisións que finalmente se adopten, mais si permite que a xente entenda mellor as razóns que hai detrás dunha decisión e a complexidade de variables que inciden nunha situación problemática, os posibles

efectos que deben ser previstos á hora de intervir ou as limitacións que condicionan a toma de decisións.

A participación proporciona maior lexitimidade ás decisións tomadas

As respostas ante os problemas ambientais poden carrexar limitacións ou renuncias, quer persoais quer colectivas. Como indica SUBIRATS (2001) “cada vez máis, la gente será capaz de aceptar y compartir decisiones que afecten negativamente a alguno de sus intereses si considera legítima la vía por la que se ha llegado a tomar esa decisión”.

A participación pode facilitar a continuidade das intervencións decididas

As accións amplamente avaladas teñen moitas máis posibilidades de permaneceren no tempo que aquelas que son froito de empeños persoais. Cando as decisións foron participadas, xérase un maior sentido de pertenza que converte as persoas e as organizacións en defensoras das iniciativas e en garantes da súa continuidade.

A participación é máis necesaria en situacións de incerteza

Finalmente, cómpre resaltar o especial valor da participación nun contexto en que se aspira a un tránsito cara a situacións

máis sostibles; é precisamente nas situacións de crise ou de cambio, en que a participación se fai máis necesaria.

Na *táboa 1* sintetízanse algunhas das achegas que poden proporcionar os métodos participativos para avanzar cara a escenarios máis sostibles.

Participación en chave de sustentabilidade

Para propiciar a participación cidadá en chave de sustentabilidade non abonda con preguntar á xente como pensa que se deberían facer as cousas nin con facilitar

que as opinións dos cidadáns sexan trasladadas ás institucións. Cando se consulta directamente á xente sobre como lle gustaría que fose a súa cidade, sobre que iniciativas querría ver desenvolvidas nos espazos naturais da súa comarca ou sobre como lle gustaría que fosen as zonas verdes do seu barrio, é moi frecuente que a xente se limite a reflectir nas súas respostas os desexos ou as demandas “dominantes”, que se difunden incansablemente a través da publicidade e dos medios de comunicación de masas.

Por iso é importante propiciar unha reflexión previa. Unha reflexión en que teñan cabida os datos pouco coñecidos, mais significativos, ou as ideas e os puntos de vista que hoxe son minoritarios e que

Situación actual	Achegas da participación ambiental no camiño cara á sustentabilidade
Rutinas insostibles moi asentadas e asumidas	Reconsideración crítica das “formas de facer” actuais
Conxunto das opcións que se toman en consideración para dar resposta aos problemas, moi limitado	Conxunto das opcións que se toman en consideración para dar resposta aos problemas, máis amplo
Desacordo social sobre as respostas para dar perante os problemas ambientais	Construción de acordos que permitan asumir os cambios necesarios
Grande peso dos intereses corporativos no desenvolvemento da política ambiental	Mayor equilibrio entre os intereses en xogo
Receitas para afrontar os problemas aplicadas de forma mimética, sen realizar unha axeitada adaptación aos contextos locais	Respostas aos problemas máis adaptadas á realidade socioambiental local
Crecente sensibilización ante os problemas ambientais, mais escaso sentimento de responsabilidade ante eles	Xeración dun sentimento de responsabilidade compartida ante a problemática ambiental
Desigual colaboración da poboación no desenvolvemento de medidas para atallar a deterioración ambiental	Colaboración máis ampla e intensa da poboación na posta en marcha de medidas proambientais
Recursos escasos para acometer accións de mellora ambiental	Mobilización de recursos dun conxunto máis amplo de actores sociais

teñen un escaso eco nos grandes medios de comunicación. “Repensar” as cousas en chave de sustentabilidade é máis doado se se achegan ao debate os datos relacionados coa calidade de vida ou coa equidade, se se dá voz nos debates aos sectores marxinados ou desfavorecidos e se se propician procesos deliberativos en que haxa lugar para a imaxinación e a creatividade.

En definitiva, unha participación orientada á sustentabilidade debe ser, non só un instrumento para o consenso, senón tamén para a aprendizaxe persoal e social. Para a aprendizaxe compartida.

Os procesos participativos como procesos de aprendizaxe

En opinión do politólogo F. Pindado, todo proceso de participación que aspire a ser transformador será un proceso educativo. En palabras de PINDADO (2002:18) “a práctica demostranos cada día que o principal instrumento para o cambio é a xente. Nós somos os que cambiamos e, ao facelo, conseguimos cambiar as cousas. A estes tipos de cambios denominámoslos educativos e, por tanto, para facer que as cousas cambien teremos que nos educar; porque estamos a falar do cambio da xente”.

Se aspiramos a que os procesos participativos sirvan para tomar mellores decisións a respecto do ambiental, deberemos aspirar a que sexan auténticos procesos de aprendizaxe. A toma en consideración da complexidade propia do ambiental (implícita na idea de sustentabilidade) así o esixe. Os dilemas relacionados coa xestión ambiental son complexos. Ningún partido, organización ou disciplina posúe de maneira exclusiva as claves para comprender unha situación particular. A aprendizaxe mutua é, por tanto, un elemento esencial dunha xestión ecosistémica (DANIELS e WALKER, 1996). Os procesos participativos que levan consigo a implicación e a interacción de diferentes actores sociais, con diversos coñecementos e percepcións en relación cos problemas ambientais, constitúen unha vía esencial para esa aprendizaxe mutua.

Hai diversos argumentos que apoian a idea de que os procesos participativos poden constituír excelentes oportunidades para a aprendizaxe. Algúns dos máis significativos serían estes:

Novos ollos para ver a realidade: as rutas que poñen en relación o coñecemento e a acción teñen un duplo sentido: o coñecemento pode conducir á acción, mais a acción tamén pode conducir ao coñecemento. A información, a reflexión e as experiencias vitais, poden traducirse en novas formas de facer. Mais tamén pode chegarse a unha maior sensibilización ou a

uns novos valores a partir de cambios nas nosas rutinas ou accións. Cambiando as nosas formas de facer tamén nos resituamos ante o mundo. Ao cambiar o noso papel tamén pode cambiar a nosa forma de ver as cousas. Por iso, poñendo a xente no papel de actores tamén se pode propiciar que se abran paso novas visións da realidade.

Novas oportunidades para aprender: sobre o papel, a participación pode ofrecer distintas oportunidades para a aprendizaxe. Ao longo dun proceso participativo, os participantes teñen ocasión de:

- empregar diversos procedementos útiles para coñecer a realidade (por exemplo, a análise de documentos, as entrevistas con actores sociais chave, as visitas sobre o terreo...)
- descubrir información relevante sobre os temas para tratar
- recoñecer diversas sensibilidades, intereses e ideas arredor dos temas formulados
- clarificar os propios valores en relación coas cuestións a debate
- cultivar a creatividade, contribuíndo a construír novas solucións ou alternativas
- mellorar a nosa capacidade para presentar e para defender as nosas ideas
- asumir responsabilidades concretas nos procesos de mellora ambiental

Un contexto que dá sentido ao que se aprende: os novos coñecementos sobre o medio, a aprendizaxe de técnicas, o

desenvolvemento da creatividade etc. teñen un lugar e un sentido nun proceso de participación. O proceso social e de resolución dos problemas achega un contexto lóxico á aprendizaxe. Ese contexto proporciona un significado engadido ao que aprendemos.

Razóns para aprender: os adultos tendemos a procurar un sentido práctico á aprendizaxe. Estamos máis motivados para aprender aquilo que pensamos que nos servirá para desenvolvernos mellor no noso ámbito. O proceso participativo proporciona ese sentido práctico á aprendizaxe; aprendemos para nos desenvolver mellor no proceso e para contribuír á súa resolución

Unha conexión coherente entre a aprendizaxe e a acción: se analizamos a cuestión desde a perspectiva educativa, a participación permite integrar a aprendizaxe e a acción, e saltar a barreira que con tanta frecuencia separa o que aprendemos do que facemos e que a miúdo fai que as actividades de aprendizaxe sexan consideradas como algo alleo ao “mundo real”. Nos procesos participativos a toma de postura e as decisións son o resultado lóxico dun proceso de indagación e de resolución dos problemas. A acción nace como o resultado lóxico do que aprendemos e do que acordamos cos outros.

Entendemos, en definitiva, que para que os procesos participativos constitúan

unha ferramenta útil para afrontar os problemas ambientais ou os retos de sustentabilidade, estes deben constituír procesos de aprendizaxe. Porque só aprendendo poderemos tomar mellores decisións. Mais, ademais, os procesos de participación bríndannos unha oportunidade singular para a aprendizaxe ambiental.

Factores que facilitan procesos participativos de calidade

A partir dos estudos sobre os procesos de participación con éxito, diversos autores e organizacións propuxeron elementos chave que caracterizan os procesos participativos de alta calidade. Desde a perspectiva da participación como un proceso de aprendizaxe persoal e social que facilita mellores diagnósticos, propostas, decisións e intervencións, destacamos catro deles:

- Información
- Inclusión
- Deliberación
- Vías de influencia nas decisións

Información

A existencia de información accesible, fiable e plural facilita aos actores sociais realizar bos diagnósticos dos retos sociais e ambientais formulados. Por contra, será difícil que as persoas participantes poidan

realizar as súas mellores achegas a un proceso de participación se descoñecen a información relevante de que se dispón.

Unhas diferenzas marcadas nas posibilidades de acceso á información poden xerar distorsións notables e situacións inxustas. As actitudes de secretismo á hora de manexar datos e informes, as trabas formuladas ao acceso dos interesados á información dispoñible, dan lugar a desigualdades inaceptables á hora de participar.

Deliberación

Nos procedementos de participación achamos actores con diferentes coñecementos, intereses e ideas sobre as solucións que hai que dar, os retos ou os problemas existentes. Se se desexa sacar o mellor partido desta valiosa materia prima e tamén propiciar a procura de acordos ou de consensos que permitan, na medida do posible, harmonizar os diferentes intereses en xogo, é necesario que os actores conten con posibilidades para a comunicación e o debate.

Como sinalan DANIELS e WALKER (1996) moi frecuentemente as axencias gobernamentais asumen que os intereses dos participantes están prefixados e son practicamente inamovibles; desta maneira, o interese público concíbese como unha sinxela acomodación ou agregación de intereses individuais. Os procesos participativos que se organizan baixo esta concepción non recollen de

forma axeitada a deliberación pública, as actividades que promoven o debate social, o tráfico de ideas ou o descubrimento dos intereses dos outros.

Algúns argumentos que permiten poñer en relación a deliberación e a aprendizaxe son os seguintes:

Os procesos deliberativos abren as portas á comunicación social: “nos procesos deliberativos os participantes deben ser persuasivos e facer que os seus argumentos, aínda que sexan de carácter técnico, resulten accesibles para os demais” (BLOOMFIELD e outros, 2001). Faise un esforzo por ser entendido porque hai que convencer os outros.

A deliberación permite recoñecer mellor os propios intereses: nos procesos participativos os actores sociais defenden os seus intereses e iso sêvelles para os coñecer e para os argumentar mellor. Ademais, ao longo dos procesos participativos pódese producir unha clarificación ou unha mellor definición das propias posicións, xa que se nos formulan opcións e dilemas ante os que nos debemos situar. Os procesos deliberativos permítenos coñecer e valorar novas posturas e así coñecer mellor os nosos propios procesos.

Os procesos deliberativos facilitan a aprendizaxe mutua: a comunicación e o debate entre actores con diferentes

coñecementos, puntos de vista, intereses... a respecto das cuestións ambientais permite a aprendizaxe mutua.

Os procesos deliberativos permiten xerar novas ideas: nos procesos deliberativos, as achegas realizadas inspiran outras novas, ao xurdiren, por acumulación, novas ideas diferentes das que cada un tiña. Desta maneira, constrúese un novo coñecemento de forma colectiva.

A deliberación axúdanos a superar visións simplistas da realidade: o conxunto de factores implicados, de efectos posibles das nosas opcións para considerar, ensánchase se a deliberación é plural, permitíndonos abandonar visións das cousas excesivamente simplistas.

A participación xera debates públicos enriquecedores: frecuentemente, os debates formulados nos procesos participativos trasládanse á esfera do público e xeran debates sociais máis amplos. Uns medios de comunicación plurais, abertos aos distintos discursos formulados, constitúen un ingrediente esencial para que se xeren debates públicos intelixentes. O debate e o seu poder educador pode chegar así a unha porción da poboación moito máis ampla que a inicialmente implicada ou interesada nel.

Inclusión

Seguindo a BLOOMFIELD e outros (2001), consideramos que un proceso inclusivo “é aquel que logra incorporar o máis amplo espectro posible de interesados, sobre o principio de que, desta maneira, se acrecentará o sentido de pertenza, a lexitimidade dos resultados e a difusión do coñecemento”.

A incorporación ao proceso participativo dunha ampla diversidade de actores, de sensibilidades ou de perspectivas, tamén favorece a aprendizaxe nos procesos participativos, xa que:

A inclusión enriquece a deliberación: a formulación de debates con quen, no esencial, pensa como un propio e defende os mesmos intereses, ten un interese moi limitado. O debate entre xentes con diferentes coñecementos, puntos de vista e intereses resulta moito máis enriquecedor.

Cantos máis axentes están implicados, máis oportunidades hai para que a aprendizaxe se difunda: a incorporación dun conxunto máis amplo de sectores e de grupos de interese diferentes aos procesos participativos fará que os coñecementos derivados destes procesos poidan chegar a unha porción máis ampla da sociedade.

Influencia na toma de decisións

Os actores que interveñen nun proceso de participación teñen a lóxica expectativa de influír co seu esforzo no “mundo real”. Os procesos participativos en que as ideas e as propostas xeradas non achan vías de influencia na toma de decisións son procesos que, polo menos nos seus fins últimos, resultan errados.

O feito de que o proceso participativo conte con vías de influencia nas decisións que hai que tomar, pode reforzar o seu valor como un proceso xerador de coñecemento.

A posibilidade de influír outorga utilidade ao coñecemento xerado: as vías de influencia resultan un ingrediente fundamental para que os resultados do proceso participativo se convertan nun coñecemento socialmente útil, que sirva para tomar mellores decisións.

A participación satisfactoria reforza as actitudes participativas: cando o esforzo invertido na participación ten efectos tanxibles, positivos, cultívase a “sensación de poder”. É o proceso coñecido na literatura anglosaxona como empowerment, que acrecenta a sensación das persoas de que son capaces de influír sobre as cousas de intervir de forma positiva en cuestións que afectan á súa propia vida, ás súas comunidades ou á súa sociedade mediante a acción sobre temas ou sobre problemas que eles definen como importantes (PAGE e CZUBA, 1999).

A organización da participación

Diversos estudos de casos e de análises teóricas suxiren que os procesos participativos satisfactorios xeran autoconfianza nas comunidades implicadas, ao tempo que proporcionan un saber facer participativo que facilita o desenvolvemento de novos procesos. Por contra, as tradicións máis autoritarias na xestión ambiental adoitan traducirse en actitudes de inhibición sobre o ambiental, ademais de xerar unha sensación progresiva de falta de competencia ante estas cuestións.

Poderíamos dicir, en resumo, que a participación de calidade tende a xerar as condicións para unha mellor participación futura, mentres que a participación errada ou inexistente alimenta a perda de sentido da responsabilidade colectiva sobre o ambiental.

Como superar a dinámica da desmobilización e substituíla por outra participativa? En primeiro lugar, é importante recoñecer un feito básico: os procesos participativos son procesos que requiren organización.

A organización ou a dinamización axeitada dos procesos participativos implica unha atención constante ao seu devir para ir achegando os ingredientes chave para

que a participación progrese. En esencia, trátase de contribuír a crear as condicións para que o proceso se alimente con información relevante e plural, para que acolla a todos os actores con intereses, sensibilidades e coñecementos distintos, para que permita o tráfico de ideas e a deliberación e para que teña capacidade de influencia nas decisións.

Lograr que se dean estes ingredientes e que o proceso avance cun esforzo razoable por parte dos participantes, evitando disfuncións e bloqueos habituais nos procesos colectivos, esixirá desenvolver un conxunto de tarefas diverso, entre as que poderían achar as seguintes (HERAS, 2002):

- Realizar unha análise axeitada da situación de partida, que permita detectar os atrancos e as oportunidades que, previsiblemente, se formularán no proceso.
- Identificar os posibles actores interesados, para promover de forma activa a súa incorporación ao proceso.
- Apoiar, en caso necesario, a autoorganización e a clarificación de ideas por parte dos sectores interesados que teñan menos capacidades ou capacidade organizativa, evitando así desigualdades inaceptables.
- Animar a participación dos sectores con baixa motivación de partida e tratar de manter o interese e a motivación ao longo do proceso.

- Propor procedementos concretos para canalizar a participación, que faciliten a implicación activa de todos e que canalicen axeitadamente as achegas dos participantes.
- Facilitar, cando for factible, que se produzan propostas e acordos que gocen do máximo respaldo posible e que sexan útiles para avanzar na resolución dos problemas socioambientais formulados.
- Promover unha avaliación continua ao longo do tempo, detectando, tan pronto como sexa posible, malestares, déficits, problemas que poidan obstaculizar o avance do proceso.
- Facilitar a aplicación do acordado, facilitando, cando for necesario, a cualificación ou os recursos para que os diferentes actores sociais poidan cumprir os seus compromisos.

Evidentemente, non sempre será necesario acometer todas estas tarefas. Nin sequera se trata de responsabilidades que deban ser asumidas necesariamente por unha única organización, equipo ou grupo. Mais frecuentemente será necesario desempeñar algunhas delas se se desexa asegurar a viabilidade dun proceso participativo, mellorar a súa funcionalidade e reforzar o seu valor na resolución de problemas ambientais.

Non obstante, cada vez con maior frecuencia, asistimos ao lanzamento de propostas participativas que ignoran

as necesidades organizativas e de dinamización requiridas para que esas propostas cheguen a un bo fin. O certo é que, a habilitación dun procedemento formal para canalizar a participación pública raras veces será suficiente para asegurar uns procesos participativos de calidade.

No campo da participación pública en materia de medio estendeuse unha perigosa confusión entre a participación e os procedementos institucionais empregados para a canalizar. Estes últimos constitúen fórmulas que poden ser útiles para canalizar as achegas das persoas e das organizacións en momentos concretos. Mais non deben confundirse co proceso da participación en sentido amplo, a través do cal un conxunto de actores sociais recoñece os problemas ou os retos formulados, vai reaccionando ante eles e trata de influír nas decisións ou de intervir nas iniciativas que cómpre desenvolver.

A lóxica burocrática levada ao seu extremo, fai que moitas institucións consideren que cumprir coas formalidades legalmente esixidas en materia de participación significa que a participación queda garantida. O certo é que, pór a disposición da cidadanía un documento técnico relativo ao tema que hai que dilucidar ou abrir os rexistros administrativos á presentación de alegacións, poucas veces asegurarán, por si sós, unha participación de calidade.

Non pretendemos defender aquí unhas políticas públicas ultrapaternalistas en materia de participación ambiental; as análises de casos mostran como, en ocasións, unha comunidade preocupada por un problema ou por unha ameaza ambiental é capaz de pór en xogo un conxunto notablemente rico de recursos e de estratexias para obter información, para divulgar entre os veciños e outros interesados datos chave e visións propias sobre o problema, para captar e integrar as preocupacións cidadás e para desenvolver iniciativas diversas co obxecto de influír nas decisións públicas (HERAS, 2006). Mais tamén é frecuente que as comunidades sexan incapaces de reaccionar axeitadamente ante procesos ou proxectos de elevado impacto social e ambiental ou que o fagan desinformadas, cun escaso criterio ou de maneira pouco eficaz.

Isto lévanos a nos reafirmar na idea de que as necesidades de organización e de dinamización requiridas para lograr uns procesos participativos de calidade poden ser moi dispares.

Independentemente de que haxa uns mínimos legalmente esixibles, un bo programa de participación pública debe adaptarse á realidade socioambiental específica de cada caso, polo que non parece oportuno limitarse a aplicar unhas receitas de forma mimética. Por iso, en cada ocasión, as administracións públicas responsables de organizar e de tomar

en consideración as achegas cidadás deberían planificar de forma específica o proceso, identificar o público que hai que implicar e seleccionar as técnicas de dinamización da participación máis apropiadas.

Educación ambiental e participación: relacións incipientes

A Convención sobre acceso á información, a participación e o acceso á xustiza en materia de medio (coñecida tamén como Convención de Aarhus) inclúe, entre as consideracións que a xustifican, “o desexo de promover a educación ambiental para favorecer a comprensión do medio e o desenvolvemento sustentable, e a extensión de sensibilización pública e da participación nas decisións que afectan ao medio e ao desenvolvemento sustentable”. No ámbito español, a participación ambiental foi recoñecida como un dos instrumentos básicos da educación ambiental (Libro Branco da Educación Ambiental en España, 1999). Non obstante, a pesar deses recoñecementos, os traballos que analizan o papel dos procesos de participación ambiental como divulgadores ou como xeradores de coñecemento son aínda escasos³. A aplicación dos instrumentos metodolóxicos da educación ambiental

ao deseño e á dinamización dos procesos participativos tamén é limitada, aínda que comeza a se consolidar en campos de intervención como o voluntariado ambiental.

A concepción da participación ambiental como un instrumento de aprendizaxe e de coñecemento social ten unhas implicacións innegables para o deseño, a dinamización e a investigación destes procesos sociais que aínda non foron exploradas ou aplicadas en profundidade. Estamos convencidos, non obstante, que esta debe ser unha tarefa prioritaria para acometer desde a educación ambiental nos próximos anos, xa que, se concibimos os procesos participativos como instrumentos de aprendizaxe persoal e colectiva estaremos máis preto de lograr que estes procesos constitúan ferramentas efectivas de mellora social e ambiental.

Referencias bibliográficas

ALIÓ, M^a.A. Y OLIVELLA, M. (coords.) (1999). *Per viure bé nolsaltres i les generacions que vindrán. Con prende part a fer sostenibles els nostres pobles i ciutats*. Diputació de Barcelona, Barcelona.

1 En España merece unha mención o traballo do seminario permanente sobre educación ambiental e participación, promovido polo CENEAM e que reúne unha vintena de educadores que traballan e reflexionan nesta liña (VV. AA., 2005).

- BLOOMFIELD, D, COLLINS, K, FRY, CH, & MUTTON, R. (2001). Deliberation and inclusion: vehicles for increasing trust in UK public governance? *Environment and Planning C: Government and Policy*, 2001, Vol. 19: 501-513
- DANIELS, STEVEN E. & WALKER, G.B. (1996). Collaborative learning : improving public deliberation in ecosystem-based management. *Environmental Impact Assessment Review*. Vol. 16 (1996), nº 2 march ; p. 71-102
- ELCOMÉ, D. Y BAINES, J. (1999). Steps to success. Working with residents and neighbours to develop and implement plans for protected areas. IUCN. Commission on Education and Communication; European Committee for EE, Suiza, 42 págs.
- HERAS, F. (1997). Medio ambiente, educación y participación. *Ciclos*, 1: 24-27
- HERAS, F. (2002). *Entretantos. Guía práctica para dinamizar procesos participativos sobre problemas ambientales y sostenibilidad*. Ed. GEA, Valladolid.
- HERAS, F. (2006). La participación como proceso de aprendizaje y conocimiento social: La participación pública en la Evaluación de Impacto Ambiental del embalse de Bernardos (Segovia). Memoria de suficiencia investigadora. Departamento de Ecología – Universidad Autónoma de Madrid. Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental
- MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.
- PAGE, N. Y CZUBA, CH.E. (1999). Empowerment: what is it? *Journal of Extension*, Vol 39, nº5 october 1999.
- PINDADO, F. (coord.) (2002) *Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques*. Diputació de Barcelona. *Papers de Participació Ciutadana*, 6. <http://www.diba.es/flordemaig/participacio> (acceso 08.12.06)
- SUBIRATS, J. (2001). Nuevos mecanismos participativos y democracia: promesas y amenazas. En J. Font (coord.) *Ciudadanos y decisiones públicas*. Ariel. Barcelona.
- VVAA (2005). *Once historias sobre participación ambiental. Y algunas reflexiones compartidas*. Ed. Ministerio de Medio Ambiente. Organismo Autónomo Parques Nacionales, Serie Educación Ambiental. Madrid. <http://www.mma.es/ceneam> (acceso 08.12.06)

Sustentabilidade do fogo na Tróia Amazônica

Michèle Sato

Departamento de Ensino e Organização Escolar da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (Brasil)

De acordo com o olhar mitológico, a alma é o fogo, ou a chama, porque o calor é necessário ao signo da vida. Muitas vezes, nossos nomes revelam a ancestralidade primitiva que habita a topografia de nossa inconsciência

(JUNG, 2005, p. 93 - tradução nossa).

Iniciamos declarando que concebemos a Educação Ambiental na justaposição surrealista entre imagens poéticas e filosóficas. Para compreender esta asseveração anterior, é preciso estabelecer que para além do produto final, os surrealistas prezam o método processual, aceitando o mistério, o inesperado e a surpresa da vida. A vitória torna-se detalhe, e a essência está na luta pela transcendência da realidade. Nossa aventura de hoje é uma pequena tragédia que faz emergir o fogo como protagonista de um enredo amazônico. O fogo sugere o desejo de mudar, de ritmar o tempo e de ir além do real. Inscritos na mitologia, o texto é um ingresso que convida a uma dança de signos e significados, e é embebedado pela linguagem musical. Com ADORNO (2002, p.29), acreditamos que a música é a “*representação imediata da lírica de Orfeu e Dionísio, tornando a violência rearranjada em visões pacifistas*”. Beethoven complementaria atestando que a música é uma filosofia mais fecunda do que qualquer outra linguagem.

É também uma tentativa de possibilitar o prazer de um texto (BARTHES, 1973), ajustando ritmos na pausa e movimento de uma caixa de ressonância que possivelmente tenha eternizado Pandora. Ou do diálogo com MAFFESOLI (1996), em

elogiar uma razão sensível da complexidade fluída, do levantar o imprevisível e de permitir que a efervescência das labaredas perceba o rumor de vidas presentes na Educação Ambiental. Embora Manoel (BARROS, 2006) afirme que o tempo não volte atrás, suas poesias relembram gosmas de lesmas e cristais em pedras remotas, e seus ancestrais possibilitam que o mato revivesse tardes de histórias reinventadas.

Assim resgatamos Chronos, Titã do tempo olímpico que governa a vida de compromissos, e que também rege as composições sinfônicas da Educação Ambiental. Os quatro elementos da água, do ar, da terra e do fogo dão movimento ao paradoxo conceito sobre a sustentabilidade, que emerge lento no adágio Vivaldiano das quatro estações, e inflama-se em andante allegro durante a *Eco92*, no Rio de Janeiro, Brasil. Na indicação da velocidade da partitura, há certo consenso, *ma non troppo*, de que a regência sobre a sustentabilidade verse sobre mudanças de vida. Com muito, o foco divide-se entre o paradoxo debate: desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? O debate caloroso assemelha-se ao vulcão em chamas, pronto à erupção de lavas que podem queimar, ou esperançosa e surrealmente, ao invés de chamas, pode lançar uma revoada de borboletas.

Entre a cadência e o ritmo, parece que a sonoridade da Educação Ambiental

reivindica um caráter fenomenológico de *ad libitum*, ou seja, autoriza a liberdade de interpretação de seus acordes. Mais do que isso, há uma partitura ideológica com incenso de cheiro de almíscar: sutil e forte o bastante para adentrar em sensações e interpretações declaradas como uma percussão de tambores, guizos e cacarejos. A especulação do debate não garante lucidez penetrante e envolve mais uma dúvida se o pequeno sopro dado provém de uma flauta doce ou transversal. O desenvolvimento sustentável poderá ser real, entretanto, para além da realidade, talvez a Educação Ambiental possa instituir a surrealidade das sociedades sustentáveis. E isso não implica dizer que jamais conseguiremos alcançar esta surrealidade, senão viver a esperança tão intensamente para transcender a mera realidade ao mundo imanente. Ou como diria BAUDELAIRE (1995, p.64) “*sou insaciavelmente sedento do que não vejo e não defino*”. E Manoel de BARROS (2006, p. introdutória) agregaria com a frase: “*Tudo o que não invento é falso*”. Rumar ao imprevisível mistério, sem abandonar nossa capacidade de compor um surreal orgânico, emergido na indulgência que corrobora a concepção estética que se repousa no plano poético ou na série de preceitos epistemológicos da Educação Ambiental.

Por certo nosso *ad libitum* é carregado de ideologias, valores e loucuras, corroborados pela série de episódios na agenda internacional que trouxe o paradoxo

da tragédia e da comédia: por um lado, o DESENVOLVIMENTO sustentável é pauta de grandes incorporações internacionais poderosas. Por outro, a reivindicação pelas SOCIEDADES sustentáveis coaduna com os próprios princípios surrealistas em rejeitar a submissão da força dominante à busca de táticas inventivas (CERTEAU, 1988). Trata-se, também, de confrontar poderes intermináveis entre deuses e mortais, e de explorar as idéias subjacentes que ainda hoje se esparramam em suas dilacerantes confusões. Na recuperação do mito do fogo, a pretensa vontade é de criar um mar do caos, para que dele origine a vida de Gaia. É somente mais um pretexto para que a paixão pela Educação Ambiental adquira uma materialidade e se projete na dramática relação do eu poético com o outro enigmático, e de reinventar os signos para que seus significados sejam linguagens possíveis de audiência. É possível que se estabeleça aí o que BARTHES (1972, p.18) chama de duplicidade semiológica do espetáculo: *"aí se confundem signos e significados, realismo e irracionalidade"*.

Entretanto, e sobremaneira, o *ad libitum* é também uma coragem fenomenológica de lançar notas sinfônicas em melodias que estilhacem o estoque de argumentos viciados até subverter a ordem cartesiana e dizer: *"Eu sou rock and roll, por isso existo"*¹. Perder-se em labirintos junto

com Eric Clapton² e ainda assim, recusar-se a acreditar que a promessa finalizou. Acreditamos na correspondência dos signos sustentáveis e o significado das opções de vida, como a autoria de uma composição musical e sua vida, e talvez entre a criação e o delírio. E para isso, talvez o amor pela Educação Ambiental se finde somente quando o fogo deixar de arder em labaredas. Para além de vencer a realidade, ou representar uma maioria dominante, a estética da Educação Ambiental prefere a luta contra a sociedade burguesa, pautada e instituída pelos modelos de desenvolvimento, estratificando desejos e nivelando sonhos. E por isso mesmo, ultrapassa os muros da realidade para construir sociedades sustentáveis além do óbvio senso comum. MAFFESOLI (1998) faz uma epígrafe em um de seus livros, citando Atlan: *"O real não é verdadeiro, ser já o contenta"*. É um pensamento rebelde, talvez vencido antes mesmo de se consagrar como oposição. Entretanto, *"pensar é uma operação violenta, cataclísmica, da qual o suor é o menor dos signos"* (BARTHES, 1972, p.40).

Nosso *allegretto* exhibe a temporalidade e o palco amazônico, num pequeno recorte de um vilarejo chamado Guariba, localizado ao norte do estado mato-grossense, centro-oeste do Brasil. É uma porção de terra amazônica onde desenvolvemos um

1 New Power Generation, I rock, therefore I am. Warner Bros: chaos and disorder.

2 Eric Clapton, Promises. The Yardbirds: the cream of Clapton.

projeto de geração de biodiesel, gerado desde as sementes nativas, sem definir uma única espécie à gênese do produto. Através da produção de oleaginosas, que serão empregadas para obtenção de biodiesel, no marco do processo da transesterificação etílica induzida por microondas, o projeto conta com uma equipe de quatro grandes áreas: Química, Agricultura, Economia e Educação Ambiental. No rico cardápio interdisciplinar, a Educação Ambiental está sob as esteiras da invenção pedagógica, ou de uma ousada gestação antipedagógica, buscando criar oportunidades para criar a responsabilidade ambiental e simultaneamente possibilitar o empoderamento social comunitário num processo de formação educativa que escape do tradicional excludente.

O foco privilegiado é a comunidade da Reserva Extrativista (RESEX) de Guariba-Roosevelt (RESEX G&R), que se situa ao longo de dois rios que lhe deram origem do nome: Guariba e Roosevelt, na exuberância da floresta tropical Amazônica, mas que enfrenta enormes desafios sociais e ambientais. Relatórios, narrativas e a literatura revelam que a principal atividade econômica se ancora na extração de látex, castanha do Brasil e óleo de copaíba, mas com obstáculos no enfraquecimento da associação dos agricultores, precários meios de transporte e insuficiente comercialização dos produtos. Os pequenos agrupamentos familiares contam com algumas seringueiras nos quintais e

as crianças são estimuladas a iniciarem suas primeiras aventuras no mundo da borracha (SATO et al., 2004).

É na vontade de caminhar neste labirinto, talvez até se perdendo em seus mundos subterrâneos ou mosaicos desconhecidos, que a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), conjuntamente com a Eletronorte (ELN), vem buscar uma matriz energética ecologicamente cuidadosa, que promova a inovação científica e tecnológica, sem negligenciar suas responsabilidades perante a transformação social desejada. Envolvendo a dimensão ambiental amazônica da região, a identificação da matéria-prima, geração de energia, produtos e serviços, não ignora os possíveis danos sociais e impactos ambientais que se apresentarão como resíduo do processo.

Simbolicamente a energia alternativa do biodiesel representa o fogo, signo do poder. E obviamente, o roubo do fogo representa a tentativa dos mortais de furtar dos deuses o alimento que assegura a imortalidade (CAMPBELL, 1990). No plano internacional, é lançar-se contra a hegemonia do petróleo, mas no âmbito nacional, é também fazer com que a ciência tenha seu papel social significativo. Como no mito de Prometeu, a equipe do projeto biodiesel busca levar o fogo aos mortais de Guariba, revestindo-se daquilo que BACHELARD (1999, p. 3) considerava sobre um pensamento pré-científico ansioso por fornecer interpretação para os fenômenos incompreensíveis.

Paradoxalmente, a área de química faz a regência do projeto, quando eles mesmos reduziram significativamente o capítulo sobre fogo de seus currículos e partituras. “Parece-nos então, instrutivo, acompanhar a inflação deste valor fenomenológico e perceber de que modo um problema, que oprimiu durante séculos a pesquisa científica, viu-se de repente despojado sem ter sido jamais resolvido”.

O cenário amazônico é descrito por Euclides da CUNHA (2003) como selvagem, desde o ponto de vista de suas florestas até à civilização humana. Este quadro inicia nos primeiros aborígenes como os indígenas cinta-largas, pelas descobertas realizadas por Francisco ORELLANA, pelos garbosos capitães, visitas pastorais e os mais notórios cientistas. A imaginação viaja na linha do tempo, buscando compreender as frotas das canoas invadindo as terras, e junto com a própria destruição da floresta, em especial nos leitos dos rios, a habitação nos rincões solitários, com tendas suntuosas da civilização humana no meio de árvores crepitadas. Haveria ali, naquele tempo, uma sinfonia magistral de pássaros, insetos, zumbidos e borbulhar das águas, além das primeiras destruições provocadas pelo *Homo sapiens*, e lembraríamos do final da poesia de BERTOLT Brecht, imaginando a árvore tentando não se sucumbir às centelhas e faíscas dos primeiros focos de energia humana: o fogo que provocaria seu próprio desabamento.

Nas ondas sinfônicas dos mitos, as mulheres amazonas com apenas um seio não existem no imaginário popular, exceto por aqueles colonizadores que se aventuraram primordialmente em suas florestas. Todavia, as flechas estão presentes em seus arcos, simbolicamente imprimindo significados em suas lutas pela sobrevivência. Uma primeira lição mitológica nos revela que a cultura de um povo só se sustenta quando gestada pelos seus próprios desejos, e se mantém na tradição do nome, nascido, criado e ofertado pelas narrativas orais de sua gente, circunscrito em suas histórias, medos, alegrias, festejos ou significados cotidianos (BARTHES, 1972). Quando externalizado, o mito se fortalece presto como a rocha sedimentar da bacia amazônica, é aceito plenamente e incorpora-se vivace na comunidade.

Homero não precisava de nenhuma prova para estabelecer um projeto mitológico da origem da humanidade. A vida era uma coordenada da alma que necessitava do ar, do fogo, da terra e da água no movimento do tempo. Entretanto, a mítica grega foi ultrapassada pela frieza do pensamento aristotélico, até hoje aceito pela Biologia, em definir a vida como mecânica da reprodução, subsistência, crescimento e decadência. Mas há neste espaço existencialista um horizonte que também narra a permanência desta humanidade, ainda pouco conhecida que demarca os territórios de lutas que se inscreve em signos mitológicos.

Nossa odisséia percorre o território amazônico, signo do ambientalismo internacional, mas compreendemos a dificuldade em se traçar uma matriz conceitual sobre estas vastas terras ainda exuberantes do ponto de vista ecológico, mas que agregam a conflituosa influência mútua social e conjuntural. Na pedra filosófica ressignificada pelos muros de Tróia, interagem dimensões históricas, ecológicas e políticas de enorme envergadura. São notas musicais predominadas pela regência do verde, com flores amarelas na pulsação da beleza que ritmam na bandeira brasileira, mostrando que suas palavras positivistas “ordem e progresso” podem ser sucumbidas por novos acordes da circunlinearidade espaço-temporal. Para além de um modelo amazônico, desde que os paradigmas retirem a possibilidade da diversidade e do ser no mundo, é preciso construir uma política fortalecida, inclusive resgatando a sabedoria dos povos pela orquestra da democracia, ainda que muitas vezes não se possa escolher a regência ou a partitura.

Na *Iliada* amazônica, a Grécia pode ser o signo do desenvolvimento sustentável: forte, maior e quantitativamente com mais guerreiros a exemplo de Aquiles. Tróia, entretanto, agora signo de Guariba, resiste na teimosa esperança de construir sociedades sustentáveis. É possível que o presente grego circule há tempos tirano nos territórios desta fitofisionomia amazônica, e o cavalo de Tróia já esteja visando forçar

um modelo de ocupação sob o domínio e interesses do grande capital, acarretando injusta distribuição de renda e detrimento social. Para além da aventura fantástica, cada vez que os beligerantes se propõem a negociar, “*é dito que os troianos devem restituir Helena e seus tesouros*” (BRUNEL, 1998, p.440). De fato, Helena e Páris já sentiram a influência política de um amor sucumbido pesadamente nas construções de estradas, hidrelétricas ou obras de impactos tradicionalmente simbolizados pelo desenvolvimento. A Amazônia de hoje surpreende-se pela sua distração, afinal Páris saqueou bens preciosos, além de uma rainha que foi promessa sedutora de Afrodite. Os fracassos da Tróia Amazônica não demoraram a se acumular, e nas proximidades de Guariba, os disparates econômicos podem ser observados nas agrovilas ao longo da Transamazônica, ou o enorme “Polonoroeste” com financiamento do Banco Mundial que seduziu inúmeros colonos à região para simplesmente serem abandonados sem nenhuma possibilidade de vida digna.

A leitura amazônica é vasta e perder-nos-íamos nas entranhas de seus mosaicos, composições, orquestrações, ritmos e pausas de uma magistral sinfonia. E nosso interesse não é simples por acolher a dinâmica que rege a exuberância da natureza na sua dramática inserção humana. O portal de entrada encontra na polissemia energética, e o enfoque educativo conduz este horizonte narrativo, ainda em plena

construção. O que nos interessa, nesta regência andante, é o elemento fogo, brilhante como a consciência da solidão. Queremos, sobremaneira, curar o espírito na construção de felicidades, dando forças de convicção que o calor e o entusiasmo são chamas da doçura e da tortura que habitam nossos corações. *“Assim, talvez, não se tenha reparado o bastante que o fogo é muito mais um ser social do que um ser natural”* (BACHELARD, 1999, p.15).

Parece que ali a imponência dos problemas implica o discurso vagaroso das análises: às induções avantajam-se demasiado os lances da fantasia. As verdades desfecham em hipérboles. E figura-se alguma vez em idealizar aforado o que ressaí nos elementos tangíveis da realidade surpreendedora, por maneira que o sonhador mais desensofrido se encontre bem na parceria dos sábios deslumbrados (CUNHA, 2003, p.12).

Neste território geográfico de imensidão florística, acidentes geográficos, hidrografia e cenários pitorescos, a Amazônia expressa suas eloqüentes energias que modelam e transfiguram a paisagem, numa dialética de também ser transformada, transcendendo a energia natural em energia espiritual, nitidamente notada nas lutas de seus habitantes, seus desejos e hábitos de vida. Movem o mundo, e são movidos por suas forças, demonstrando a polissemia de sentidos provenientes do que compreendemos como “fogo”, ou pela pedra filosofal roubada na metáfora Kubrickiana, em 2001 odisséia no espaço³: O poder humano! Aproximando os nomes

astronômicos das crateras da lua, Tychos é a metáfora de Tróia, ambos iniciados pela letra T. O astronauta solitário é o troiano, perplexo frente ao monólito, símbolo dos muros de Tróia. Mas um signo mais iluminado provém do interior da pedra filosofal, significando Zeus, ou o Júpiter romano, senhor dos climas e atmosferas do Universo.

Embora KUBRICK favoreça o suor do ancestral humano com Richard STRAUSS⁴, na virtude e conquista do poder das ciências, que torna a cena ainda mais dramática, o monólito é o signo emprestado também à sinfonia canônica de VIVALDI⁵, onde a espécie humana descobre seu poder no pedaço de osso, facilmente transformado no poder capaz de matar. Seu sangue pulsa em veias abertas e o humanóide sente-se incompleto em suas imensidões internas. A Grécia poderá construir os muros cinza e o cavalo o procura. Porém, próximo ao abismo, ele sobrevive com os sonhos no horizonte. Projeta linhas, inscreve-se em circunferências e corre perseguindo as chamas da existência. A

3 Stanley Kubrick: 2001 odisséia no espaço. Metro Golden Mayer.

4 Richard Strauss: das ciências, Royal Philharmonic Orchestra. Assim falou Zaratustra.

5 Antonio Vivaldi: Cànone em ré maior, Royal Philharmonic Orchestra. Na tentativa de fugir o período barroco que predominava na Espanha, Cànone foi uma pedra de invenção em forma de sonata. As entradas sucessivas mascaram a forma clássica tradicional, permitindo que a passacaglia mantenha o tema fixo no baixo.

pedra filosofal do poder necessita quer quebrada e queimada, para finalmente, ressurgir em outra plenitude que não se ancore meramente no capital, mas que sobremaneira, considere as sociedades sustentáveis, instituindo também outros poderes como os sonhos e a coragem de se lutar contra aquilo que poderá ser temporariamente exótico, mas que já terá sido o óbvio⁶.

O signo do espetáculo está aberto, e para além dos ‘Yankee hollywoodianos’ (BARTHES, 1972, p.26), instaura-se a metáfora do poder, aqui simbolicamente representado pelo conhecimento e uso do fogo. No palco da tragédia, jogos ou teatros gregos, a pira olímpica ainda é o portal de entrada à disputa entre os poderes atléticos. Prometeu foi um dos únicos Titãs a ajudar a luta de Zeus contra Chronos (PHILIP, 1996), mas num ato subversivo, ele ensina a gênese do fogo aos mortais. Na fatalidade perversa que rege a humanidade, onde o erro sempre é considerado mais forte do que o perdão, e onde a hierarquia persiste fortemente, Zeus atribui um castigo eterno ao que ele chamou de traição. Prometeu é amarrado em uma rocha, imobilizado pelas correntes. Suas entranhas são dilaceradas pela águia, que as comem como se fosse um ato antropofágico da absorção da energia de uma vida por outra vida. À beira da morte, o pássaro

voa e seus tecidos são recompostos até outro acometimento da ave e assim sucessivamente pela eternidade. Seria o signo de Prometeu, a atual clonagem humana em criar vidas através de tecidos pré-existentes? Nos estudos sobre o sagrado de BRUNEL (1998) e JUNG (2005), há indicação de que o nome Prometeu resulta da personificação antropomórfica da pedra sânscrita que origina o fogo por fricção e satisfaz a idéia simbólica (previdente) e é antagônico ao nome de seu irmão Epimeteu (imprudente).

A história de Prometeu se junta à de Pandora, concebida pela ira de Zeus e criada por Hefesto para ser enviada ao ato da vingança contra os mortais criados por Prometeu. Na reflexão tardia de Epimeteu, que tomou Pandora como esposa em recomendação contrária de seu irmão Prometeu, a desgraça da humanidade estava apressadamente eminente em allegro assai. Inteligente, mas sob influência de Apolo, Pandora não tem a obediência como marca de sua personalidade. Zeus é ciente desta virtude de Pandora, e recomenda não abrir a caixa dos irmãos, no confronto da negação da linguagem, pois ele sabia antecipadamente que a caixa seria aberta. Curiosa e intempestiva, Pandora abre a caixa e permite que todos os males saiam da caixa, até hoje assombrando os mortais. Restou, no fundo de sua caixa, a única motivação que a conduz pela eternidade: a esperança.

6 Caetano VELOSO: um índio. Emi

Terá a esperança uma cor? Cartola⁷, um grande compositor brasileiro, canta:

E no canto de amor assim,
Sempre vão surgir em mim, novas fantasias,
Sinto vibrando no ar,
E sei que não é vã, a cor da esperança,
A esperança do amanhã.

A esperança tem todas as cores, sabores e odores, e circula também em Guariba, que esmagada entre a RESEX G&R e as terras de fazendeiros que destroem a floresta em nome do gado, não quer se sucumbir à inevitabilidade do duelo entre os Titãs. Itinerantes, seringueiros, madeireiros, colonos e fazendeiros confrontam-se em disputas à sobrevivência digna, nas empoeiradas ruas sem asfalto, no único posto de saúde que lida com alto índice de impaludismo dizimando parcelas da população, ou na rádio comunitária tida como melhor meio de comunicação. Se os livros didáticos são condenados pelo seu uso excessivo, há ainda, o cenário das escolas rurais sem nenhum tipo de material educativo, com classes multisseriadas e professores sem adequada formação, e de estudantes que possuem cadernos sem folhas para anotar uma lição ofertada na construção e no desejo impetuoso de compreender o mundo das letras. A leitura do mundo é realizada por casamentos consangüíneos entre pais e filhas, e uma menina de apenas 3 anos lida com um facão sem temer que o corte da mandioca

sangre suas pequeninas mãos. Pulsa, em cada casebre, coração e força do trabalho, a esperança em se ter, minimamente, uma vida digna.

A Tróia Amazônica carrega enorme quantidade de matéria e energia pelas águas, e o cenário humano parece também ser destrutivo. Como a Tróia contemporânea com muralhas em ruínas, *“o que ali está sob o disfarce das matas é uma ruína”* (CUNHA, 2003, p.6). Em Guariba, há uma moldura circundante dos agentes externos entre os quais os dois grandes rios, GUARIBA e ROOSEVELT, imprimem os acidentes naturais, simultaneamente, suaviza a condição de existência. A visão de esperança entrelaçada com a destruição transfigura num emaranhado de condições difíceis de serem compreendidas, desafiando a proposição da própria dignidade humana encerrada como meta primordial do projeto biodiesel.

Sobem, velozes, o rio; descarregam, precipitadamente, em vários pontos as mercadorias consignadas; carregam-se de borracha; e tornam logo, precipites, águasabaixo, fugindo. Eláseficam, longos meses - esperando a outra enchente, ou o inesperado de um “repique” propício, inverando paradoxalmente sob as soalheiras caniculares - nas mais curiosas situações: ora em pleno rio, agarradas pelos centenares de braços das árvores secas, que as imobilizam; ora a meio da barranca, onde as surpreendeu a vazante, grosseiramente especadas, encombentes, com as proas afocinhando, inclinadas, em riscos permanentes de queda em plena entrada da mata majestosa (Cunha, 2003, p.18).

7 Cartola, a cor da esperança. Copacabana discos: raízes da mangueira.

Uma pergunta se apresenta como fio condutor às proposições da Educação Ambiental: “O que deseja os habitantes de Guariba?”. As interpretações fenomenológicas acerca das percepções sobre meio ambiente e sustentabilidade, com especial ênfase à dimensão energética, marcam estruturalmente o encontro dos moradores com o mundo enquanto fenômeno. Representam, assim, a própria constituição no mundo, aceitando que ele deriva deles mesmos, como um artefato próprio. Guariba, de certa forma, nos precede e determina nosso aparelho perceptivo, este último, contudo, não se dobra à sua objetividade: organiza-o, nomiza-o, transporta-o em linguagem, o configura, para que possamos lhe atribuir um sentido. Chamamos ‘mundo’ não o que ele é em si, mas aquilo que nele dizemos para que ele exista/seja para nós (PASSOS, 2003).

A trilogia fenomenológica do eu-outro-mundo demarca as características geográficas e biológicas de Guariba, e fortemente evidencia que sua cultura dinamiza o ambiente - e vice-versa. BENJAMIN (2006) revelou seus desejos por alucinógenos em um de seus textos surrealistas. Recentemente, uma publicação narra sua ousadia em desafiar as poderosas leis farmacológicas, experimentando haxixe para finalmente clamar que os alucinógenos não distorcem seus pensamentos e percepções. Seus experimentos des-velam que a subjetividade da existência histórica e

cultural resiste à bioquímica. Em Guariba, possivelmente o desejo da mudança se expressa no fogo de embriaguez, e “a conquista do supérfluo produz uma excitação espiritual maior que a conquista do necessário” (BACHELARD, 1999, p. 25). Afinal, os habitantes de Guariba se percebem como criação do desejo e não do consumo. E, portanto, ainda que não expressem oralmente, torna-se perceptível os desejos pelas sociedades sustentáveis, contra a sedução dos bens materiais que o desenvolvimento sustentável possa acenar.

Para além das duvidosas orientações do desenvolvimento sustentável, a noção de sociedades sustentáveis aproximou-se da cidadania. Entre os ensaios, afinação dos instrumentos, regência, partitura e a apresentação da orquestra, a apresentação é sempre inacabada. Nossa incompletude pode revelar o quanto ainda temos que aprender, mas evidencia a transcendência da consciência, através do reconhecimento que a vida é mutante e que os sujeitos se transformam. “Se o fenômeno há de se mostrar transcendente, é preciso que o próprio sujeito transcenda a aparição rumo à série total da qual ela faz parte” (SARTRE, 1997, p. 17).

São percepções disformes, todavia, abrindo-se na incerteza de desarranjos musicais indesejados na sinfonia interpretativa, como uma música inacabada que não consegue ser orquestrada, porque

lhes faltam as notas que lhes representem sua existência. O devaneio é dramático, entretanto consegue unir as esperanças do mundo à esperança pessoal, como uma pequena lareira ao imperial vulcão. Uma fagulha incide no desejo de BENJAMIN (2006), que o mundo pode ser o mesmo, mas alguém sempre terá paciência. *“O cálido bem-estar do amor físico deve ter valorizado as experiências primitivas. Para inflamar um pedaço de pau esfregando-o na ranhura da madeira seca, é preciso paciência. Foi talvez neste devaneio que o homem aprendeu a cantar”* (BACHELARD, 1999, p.43).

Porém Chronos não é benevolente aos projetos de pesquisa de uma equipe universitária. É bem verdade que temos consciência de que os frutos de nossos desejos não serão evidenciados ao término de 2 ou 3 anos, como ações de um convênio de uma academia e companhia elétrica. Estabelece-se o grande desafio de permitir que os membros da comunidade sejam autônomos no gerenciamento e destino da produção do biodiesel, mas igualmente, também poderão ser sucumbidos ao processo político perverso testemunhado nas políticas públicas desta Nação. Não temos, assim, resposta à chamada ‘sustentabilidade’, senão arriscar-se na aventura de transcender as mazelas sócio-ambientais e ousar o sobrevôo à liberdade. São cartografias de um desejo pulsantes não apenas no interior de um projeto de pesquisa, mas

que contemplam um projeto de vida e que aguardam a ancoragem em territórios e espaços das identidades de um povo que vive na floresta.

Assim talvez sejam homens, mulheres e crianças de Guariba, na reação da temperatura e umidade que abatem o trabalho e a sobrevivência da tensão arterial. Mesmo que por segundos, talvez, consigam arrancar as válvulas, a eminência da fadiga mórbida da malária e a melancólica existência, aprisionando a felicidade contra o isolamento, inscrevendo-a numa espiral de esperanças. Do contrário, as narrativas desta gente não apontariam que Guariba “é o melhor lugar do mundo” para seus habitantes. Com ou sem alucinógenos, compreendemos que mesmo com tantas disparidades, Guariba tem o seu direito à felicidade. É como deixar a emoção fluir na regência de Arias, onde Bach tem o dom de roubar palavras, permitindo que o inefável voe nas notas musicais.

A Tróia Amazônica, enfim, não é uma região brasileira à margem da história, muito menos um filme de ficção que estabelece a territorialidade. É em feito de imigração telúrica, na mistura orquestral de civilização humana inscrita na regência da natureza. A Educação Ambiental perspectivada nestas sinfonias quer desvelar algumas incógnitas de um território ainda em marcha, compondo as notas musicais que recusam ser esquecidas. No arranjo do concerto, às margens dos

rios amazônicos, as vozes dos pássaros se combinam aos humanos, permitindo perceber que a Amazônia não é este vasto quintal sem limites, de apenas um mosaico de florestas selvagens, mas que contém detalhes singulares e histórias a serem narradas, na restauração das identidades de seus povos.

O projeto busca uma releitura identitária do mito Prometeu, permitindo que floresça um ser que desafiou os poderes, contra a perspectiva da decadente condição de vítima. Uma considerável ampliação do mito poderá celebrar a grandeza do ser humano, não mais de um deus, mas de um Prometeu iniciador de uma nova civilização, das artes e das técnicas. O Titã do fogo poderá sair de sua condição de vítima indefesa, pois foi o germe do segredo que permitirá ameaçar Zeus a um dia ser mortal, quicá pela esperança de Pandora que consiga dividir o poder do fogo, eliminado o grande abismo que segrega os deuses reais (desenvolvimento sustentável) e os mortais surreais (sociedades sustentáveis). A esperança do fogo é revolucionária, porque gerida no interior de cada coração, seja de ira, seja de luxúria, pode tornar o sonho mais forte que a realidade. É possível afirmar, assim, que a equipe do projeto busque curar o espírito arrancando as seguranças de posses, bens e ideários burgueses para que o calor entusiasme a inclusão social com proteção ecológica.

A volubilidade do fogo pode contagiar o humano, mas estamos cientes “*que o amor por si só não suscita amor*” (ALCOFORADO, 1988, p. 52). Na Tróia Amazônica, é preciso zombar da pirofera e tentar encontrar pistas na base do diálogo entre o conhecimento empírico e o acadêmico. Entretanto, é preciso saber desobedecer engenhosamente o engessamento científico, roubando os fósforos dos deuses para dividir o poder do fogo entre os mortais. É necessário aguçar o espírito incendiário e incitar a labareda de mudanças. No espetáculo da fogueira, a chama não é fechada, sua condição etérea esparrama-se em praias, barreiras ou ilhas, e até mesmo nas “*florestas e igapós estirando-se a perder de vista pelos horizontes vazios. Os cenários invariáveis no espaço, transmudam-se no tempo*” (CUNHA, 2003, p. 10).

Para além da aceitação passiva do castigo de Zeus, acreditamos poder realizar novas leituras e interpretações, invertendo as hegemonias dominantes para estudar e concretizar inescrupulosamente aquilo o que primeiramente se sonhou. Para os cartesianos, a luta poderá ser facilmente vencida. Contudo inscrevemo-nos na região surrealista do sonho, ou no ensaio da experiência de Tristan Tzara, acreditando que o devaneio é capaz de transmudar as energias mutantes. Na incorporação fenomenológica do fogo, estamos convictos que a sustentabilidade amazônica consiste em decompor o poder

em partes mais justas, possibilitando a felicidade do outro, além da nossa própria. “Há, assim, uma alteridade nos gozos mais egoístas” (Bachelard, 1999, p. 161). Na dialética das ambigüidades, a liberdade aprisiona a voz de Prometeu no canto do ritmo e da pausa, sustentando a audiência de que a esperança de Pandora ainda é a hipótese científica que nos movimenta à desejada reprodução do fogo de mudanças.

O amor é o fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.
(Renato Russo, *Monte Castelo*)

Bibliografia

- ADORNO, Theodor (2002). *The culture industry*. New York: Routledge.
- ALCOFORADO, Mariana (1988). *Cartas Portuguesas*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BACHELARD, Gaston (1999). *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, Manoel (2006). *Memórias inventadas - a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- BARTHES, Roland (1972). *Mythologies*. New York: Hill & Wang.
- BARTHES, Roland (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Édition du Seil.
- BAUDELAIRE, Charles (1995). *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- BENJAMIN, Walter (2006). *On hashish*. Cambridge: Belcknap of Harvard Press.
- BRUNEL, Pierre (1998). *Dicionário de mitos literários*. Brasília: UnB & Rio de Janeiro: José Olympio.
- CAMPBELL, Joseph (1990). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena.
- CERTEAU, Michel (1988). *The practice of everyday life*. Los Angeles: University of Califórnia.
- CUNHA, Euclides (2003). *À margem da história*. São Paulo: Literatura Brasileira, REVIC, v.2 [CD-ROM].
- JUNG, Carl (2005). *The nature writings - the nature has a soul*. Berkeley: North Atlantic Books, edited by M. Sanini.
- MAFFESOLI, Michel (1998). *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.
- PASSOS, Luiz A (2003). *Educação, cultura e currículo*. São Paulo: 544f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo, PUC-SP.
- PHILIP, Neil (1996). *O livro ilustrado dos mitos*. São Paulo: Marco Zero.
- SATO, Michèle et al (2004). *Ética na pesquisa contemporânea de energia*. In: ZAKRZEVSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo (Orgs.) *Educação AmbientaleCompromissoSocial–Pensamentos e Ações*. Erechim: URI, p.251-263.
- SARTRE, Jean-Paul (1997). *O ser e o nada - ensaio da ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes.



ECOCENTROS. Unha experiencia de intervención, investigación e compromiso por unha educación para a sustentabilidade

M^a del Carmen Conde Núñez, José María de Pedro Corrales Vázquez e Samuel Sánchez Cepeda

Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentais e das Matemáticas da Universidade de Extremadura (España)

A investigación que imos expor desenvolveuse en trece centros de educación infantil e primaria da rexión extremeña que participaron nun proxecto de investigación educativa chamado “Ecocentros”, que se baseou nas experiencias das ecoauditorías escolares como unha proposta de intervención concreta en Educación Ambiental. O deseño da investigación partiu do Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentais e da Matemática da Universidade de Extremadura.

Neste artigo amosamos algúns dos resultados que se obtiveron na tese de doutoramento “Integración de la Educación Ambiental en los centros educativos. Ecocentros de Extremadura: análisis de una experiencia de investigación-acción” de M^a del Carmen CONDE NÚÑEZ. Na investigación participaron os profesores da universidade, os mestres dos trece centros educativos seleccionados (que se constituíron como os grupos de formación en centros) e os asesores dos centros de profesores e recursos afectados.

No proxecto colaboraron, xunto coa Universidade de Extremadura, as consellarías de Agricultura e Medio e de Educación, Ciencia e Tecnoloxía. Para coordinar a organización creouse unha Comisión Organizadora, integrada por un asesor representante dos centros de profesores e recursos, unha técnica en Medio da

Consellaría de Agricultura e Medio, e o profesorado investigador da universidade. O período do estudo comprende desde mediados do curso 2000/01 ata o final do 2002/03.

Coa nosa investigación, pretendíamos coñecer:

- que influencia e que eficacia tivo o proxecto “Ecocentros” para integrar a Educación Ambiental nos centros de ensino, baseándonos nunha experiencia de investigación-acción colaborativa e participativa.
- como se desenvolveu a posta en práctica do proxecto desde as instancias organizativas e as posibles relacións desta co noso problema principal de investigación. Estudamos, tamén, outro aspecto sobre a eficiencia e sobre a eficacia que existiu no desenvolvemento do proxecto levado a cabo.

Os obxectivos que perseguía a investigación eran os seguintes:

- o coñecemento da situación de partida na posta en práctica da Educación Ambiental dos centros que forman parte do proxecto Ecocentros.
- a análise da influencia e da eficacia do proxecto nos centros educativos para a incorporación da Educación Ambiental, fixándonos en aspectos como a

formación permanente destinada aos coordinadores e aos directores dos centros, a organización do proxecto a nivel de centro e a ambientalización do centro e do currículo.

- a análise da eficiencia e da eficacia no desenvolvemento do proxecto levado a cabo desde a organización.
- a elaboración de propostas para o desenvolvemento futuro do proxecto.

Marco Teórico

A integración da Educación Ambiental no sistema educativo, centrándonos nos niveis de educación infantil e primaria, formula unha serie de problemas referidos a: a falta de formación do profesorado para integrar a Educación Ambiental no currículo, a falta de recursos, a carencia de coordinación entre as áreas e a falta de organización e de participación, as dificultades para realizar un traballo profesional colexiado, a escaseza de apoios externos, o descoñecemento das materiais, dos programas e dos recursos ou a existencia duns materiais descontextualizados e a falta de apoio administrativo (Yus, 1996 e GARCÍA GÓMEZ, 2000). Isto conduciu a unha visión escéptica de futuro por parte do profesorado en xeral, como se manifesta no *Libro Branco da Educación Ambiental en España*, (COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1999), polo que é necesario avanzar nestes e noutros aspectos que

dificultan a integración da Educación Ambiental nos centros educativos.

O interese desta investigación é o desenvolvemento dunha experiencia de intervención nos centros, levando á práctica os obxectivos da Educación Ambiental, de maneira que, tanto o proceso como os resultados, fosen motivo dunha avaliación. Para iso, situámonos dentro dunha metodoloxía de investigación-acción colaborativa-participativa, cunha aposta importante para conseguirmos que a integración da Educación Ambiental se desenvolva en todos os aspectos da vida e do funcionamento do centro. Con iso esperamos contribuír a que a integración da Educación Ambiental nos centros educativos responda aos novos retos que esta ten formulados neste século XXI.

A elección de experiencias que xiran arredor das “Ecoauditorías Escolares” ou das “Axendas 21 Escolares”, débese á súa aposta por un gran número de aspectos interesantes de cara a conseguir a integración da Educación Ambiental nos centros. Destacamos os relativos á participación democrática, que tenden a aumentar a cultura colaborativa dos centros, os aspectos metodolóxicos e avaliativos, a intervención comprometida, os aspectos reivindicativos e formativos que, en definitiva, marcan unhas liñas innovadoras e necesarias para a escola.

Despois de máis dunha década de

funcionamento destas experiencias educativas a nivel mundial, é necesario coñecer máis a fondo como estas se desenvolven na práctica, coa intención de coñecer os puntos débiles e fortes, para contribuír aos aspectos necesarios para a súa mellora e para que poidan servir como o modelo de intervención educativa que hai que ter en conta na nova “Década por unha Educación para a Sustentabilidade”. *“Para que la Educación Ambiental siga avanzando necesita potenciar aún más la realización de trabajos de análisis e investigación sobre sus prácticas”* (BENAYAS, GUTIÉRREZ e HERNÁNDEZ, 2003).

Por outra banda, queremos contribuír con esta investigación a aumentar a formación do profesorado neste campo, xa que se constata *“que el estado actual de la Educación Ambiental en la formación del profesorado permanece aún en un nivel insatisfactorio y por consiguiente, la dimensión ambiental en la práctica educativa no responde al nivel que se le demanda desde diversos ámbitos”* (JUNYENT, MEDIR e GELI, 2001).

Así, as liñas definitorias do proxecto están englobadas arredor destes catro eixes: a investigación-avaliación, a formación, a información-comunicación e a participación. (CONDE, CORRALES e SÁNCHEZ, 2003; e CONDE e outros, 2004).

Desenvolvemento da experiencia

A metodoloxía que se seguiu na investigación enmárcase nun proceso de investigación-acción colaborativa-participativa que reúne as características dos tres modelos de investigación-acción: a técnica, a práctica e a crítica. Así, os diferentes sectores (os mestres, os asesores e o profesorado das universidades), participan na investigación-acción sobre o desenvolvemento da experiencia, onde se avalían de forma permanente o proceso e os resultados, e onde se introducen as mudanzas que permiten mellorar a proposta orixinal. Con iso preténdese, tamén, o progreso na formación do profesorado neste campo, para lle permitir facer fronte aos novos retos que ten a Educación Ambiental e para facer efectiva a súa integración nos centros educativos. Avánzase, así, cara a formas diferentes de facer escola máis comprometidas e coherentes cos novos tempos.

Esquemáticamente, a investigación desenvolveuse nas seguintes fases e ciclos:

As variables de estudo da nosa investigación agrupáronse para ter en conta as seguintes dimensións:

1. *Situación previa dos centros no tratamento da Educación Ambiental.* Análise de partida da experiencia.
2. *Influencia e eficacia do proxecto nos centros educativos.* Análise da formación levada a cabo para os coordinadores e para os directores do proxecto, da organización nos centros e da ambientalización do centro e do currículo.
3. *Eficiencia e eficacia no desenvolvemento do proxecto levado a cabo desde a organización* Análise do proceso e dos resultados do proxecto levado a cabo por esta.

As técnicas de recollida de datos utilizadas na nosa investigación podémolas clasificar en:

Fases	Deseño, presentación do proxecto e labores de cara a súa implementación nos centros. (Curso 2000/01)	Diagnóstico da situación de partida dos centros no tratamento da educación ambiental. (Curso 2000/01)	Primeiro curso de desenvolvemento do proxecto. (Curso 2000/01)	Segundo curso de desenvolvemento do proxecto. (Curso 2002/03)
Realizando os seguintes ciclos de Investigación-Acción:				
Ciclos	Ciclo de Acción 1: Desde o inicio ata o comenzo do curso 2002/03			Ciclo de acción 2 Curso 2002/03

TÉCNICAS DIRECTAS OU INTERACTIVAS	- Entrevistas - Enquisas - Observación participante - Grupos de discusión feed-back - Notas de campo
TÉCNICAS INDIRECTAS OU NON INTERACTIVAS	- Análise de documentos, memorias, actas ... - Grabacións en audio/vídeo

As fontes para a recollida dos datos da investigación achámolas:

- *nas visitas de seguimento* aos centros coa toma de notas de campo e coa observación participante, cunhas entrevistas persoais realizadas aos coordinadores e aos directores de centro.
- *no seguimento do traballo desenvolvido nos centros*: a fonte principal, neste caso, foi a memoria interna elaborada polos centros ao final de cada curso e a realización dun cuestionario xeral de avaliación do proxecto.
- *no traballo que desenvolveu a organización do proxecto (Comisión Organizadora)*: a análise dos documentos achegados por esta, das reunións de traballo, dos materiais achegados e dos traballos arredor do proxecto.
- *nas accións formativas desenvolvidas fóra dos centros cos coordinadores e cos directores dos centros*: os grupos de discusión ou de traballo, as gravacións en audio e en vídeo e as transcripcións destas.

Nesta investigación, os datos cualitativos/ cuantitativos obtidos a través das diferentes técnicas, configuran unha parte substancial das evidencias compiladas para describir e para analizar o proceso desenvolvido ao longo do traballo que se levou a cabo.

Resultados e conclusións

- A avaliación levada a cabo no desenvolvemento da experiencia contribuíu a mellorar a eficacia e a eficiencia na integración da Educación Ambiental nos centros, ao orixinar reflexións importantes e ao incidir no desenvolvemento profesional do profesorado.
- A aposta pola formación do profesorado serve para avanzar de forma eficaz na integración da Educación Ambiental nos centros. A continuación desta formación resulta chave para mellorar este tipo de experiencias.
- As temáticas que se trataron abriron novas perspectivas desde as

formulacións máis naturalistas ata as máis holísticas, para enriquecendo os horizontes do traballo educativo ambiental.

- O fluxo de comunicación que se xerou nos centros foi un estímulo para a comunidade educativa, unha oportunidade para realizar unha reflexión sobre o proxecto, e unha posibilidade permanente para comunicar experiencias.
- É necesario que estas experiencias, ademais de conseguir unha maior coherencia ambiental no centro, integren nos PEC e nos PCC os sinais de identidade por que o centro se quere caracterizar en relación ao desenvolvemento sustentable e ás formulacións educativo-ambientais.
- A progresión na integración da Educación Ambiental no currículo a nivel de aula debe apoiarse, de forma prioritaria, na formación destinada ao profesorado e continuar un estudo máis reflexivo sobre a práctica.
- A motivación do alumnado foi un dos aspectos máis destacados do proxecto e levou consigo, tamén, a adquisición duns hábitos e dunhas actitudes acordes cos compromisos.
- Para programarmos axeitadamente o proceso de ensino-aprendizaxe dos hábitos e das normas, é necesario incorporar eses contidos ao PCC.
- O avance de experiencias como esta nas liñas definidas, esta condicionado polo apoio das administracións compe-

tentes. É necesario que a administración educativa se implique de maneira comprometida e que favoreza os novos contextos formativos creados, para facilitar tempo e recoñecementos para os participantes.

- As novas tecnoloxías enriqueceron as posibilidades de traballo e supuxeron a conexión futura deste proxecto con outros que desde a administración educativa se están a potenciar sobre as novas tecnoloxías, un feito que significaría unha forma máis innovadora e máis práctica de as levar a cabo.
- A comunicación da experiencia e do traballo de investigación a outros sectores posibilitou un enriquecemento para o proxecto e converteuse nunha oportunidade para a reflexión e para a reconsideración dos problemas de investigación.
- Achamos uns indicadores de calidade nos resultados do proxecto levados a cabo desde a organización, que se constitúen en referentes importantes para experiencias como esta polas súas implicacións. Destacamos: a elaboración de materiais de apoio ao proxecto, o seguimento e a avaliación permanente que se desenvolveu, a implicación do profesorado na avaliación desenvolvida, a creación dunha revista e dunha páxina web sobre a experiencia, a creación de publicacións conxuntas entre os participantes sobre a marcha da experiencia nos centros e cunha reflexión sobre ela, a asistencia

a congresos e a xornadas, coa presentación de comunicacións sobre a experiencia e sobre a súa investigación, a apertura a outras experiencias e a outros profesionais que levan a cabo proxectos deste tipo, a elaboración e a proposta do deseño dun plano formativo adaptado ás necesidades para seguir avanzando etc.

Finalmente, para avanzar na liña de lograr unha integración de calidade da Educación Ambiental nos centros educativos e de que esta responda a un modo diferente de facer escola, é necesario que estas experiencias sexan apoiadas desde as instancias relacionadas coa Educación Ambiental, para asegurar unhas liñas de traballo respectuosas cos aspectos máis fortes desta e fortalecedoras dos máis débiles.

Referencias bibliográficas

- BENAYAS, J., GUTIÉRREZ, J., y HERNÁNDEZ, N. (2003). La investigación en educación ambiental en España. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. (1999). Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CONDE, M. C., CORRALES, J. M., y SÁNCHEZ, J. S. (2003). Ecoauditorías: experiencias en centros educativos. De la concienciación al compromiso. Ecocentros. Cáceres: Universidad de Extremadura - Junta de Extremadura.
- CONDE, M^a C. et al (2004). Una red de Ecocentros. Cuadernos de Pedagogía, 336, pp.24-27.
- GARCÍA GÓMEZ, J. (2000). Modelo, realidad y posibilidades de la transversalidad. El caso de Valencia, España. Tópicos en Educación Ambiental, 2 (6), pp. 53-62.
- JUNYENT, M., MEDIR, R. M., y GELI, A. M. (2001). Educación ambiental en la formación inicial: una propuesta metodológica basada en la investigación y la reflexión. Formación del profesorado, en: PERALES, F.J. et al (eds.). Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI. (Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Granada. Febrero 2001). Granada: Universidad de Granada.
- YUS, R. (1996). Temas transversales: hacia una nueva escuela. Barcelona: Graó.
- CONDE NÚÑEZ, M^a C.; CORRALES VÁZQUEZ, J. M^a; MOREIRA BLANCO, Á.; BASTOS, MARTÍN, M.; SÁNCHEZ CEPEDA, J. S.; SANTOS TORO, P. (Coords.) (2003) "Ecocentros: Una experiencia de Innovación Educativa en Educación Ambiental". Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Para saber más de la experiencia de Ecocentros.

Otra bibliografía de apoyo:

- CALLEJO, C., BENAYAS, J., GARCÍA, J., GUTIÉRREZ, J., MAJADAS, J., y CAMPOS, S. (2000). Ecoauditorías y proyectos de calidad de los centros educativos. Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica. Madrid.
- FERNÁNDEZ OSTOLAZA, A. (1996). Ecoauditoría Escolar. Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- CICLOS. (2001). Monográfico: Ecoauditorías Escolares. Ciclos. Cuadernos de Comunicación, Interpretación y Educación Ambiental, nº 9, 68 pp.
- COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. (1999). Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- TILBURY, D. (2001). Reconceptualizando la educación ambiental para un nuevo siglo. Tópicos en Educación Ambiental, vol. 3 (7), pp. 65-73.



Ribeira de Paúl
Illa de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

CEIDA: Un Centro de referencia para a Educación Ambiental en Galicia

Carlos Vales

Director do Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA)

Introducción

O CEIDA é o Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia. O nome pode prestarse a confusión, na medida en que non coincide coas siglas. Efectivamente, o CEIDA naceu no ano 1989 como o Centro de Educación, Información e Divulgación Ambiental, dependente da Consellería de Agricultura, Gandería e Montes da Xunta de Galicia, e pasou a ter o seu perfil actual no ano 1997, como o resultado dun convenio de colaboración entre a Consellería de Medio Ambiente da Xunta de Galicia, a Universidade da Coruña e o concello de Oleiros, co fin de fomentar a Educación Ambiental en Galicia, en todas as súas múltiples vertentes, incluíndo a información, a divulgación e a comunicación, así como co fin de colaborar coas persoas, cos colectivos e coas institucións que procuran uns fins similares. Entre os seus obxectivos específicos están a promoción da formación ambiental de todos os sectores sociais, nomeadamente de aqueles cuxas actividades teñen un maior impacto sobre o medio ambiente; o establecemento dun fondo documental sobre medio ambiente ao servizo dos investigadores, dos divulgadores, do estudantado e do conxunto da cidadanía; o desenvolvemento de programas de Educación Ambiental específicos; e a dinamización da Educación Ambiental en Galicia. O convenio que dá lugar á versión actual do centro, a través da creación dun consorcio entre as tres institucións promotoras, define os seguintes obxectivos:

“O Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA) nace coa finalidade de proporcionar un marco adecuado para a difusión cultural e o intercambio científico e, en particular, para a Educación Ambiental,

unificando criterios e pautas comúns de acción, favorecendo a formación e información entre particulares, grupos, asociacións e entidades, fomentando a investigación, ofertando asesoramento e levando a cabo una adecuada labor de documentación". É dicir, as funcións que debe cumprir o CEIDA: o intercambio científico, a educación ambiental, a formación, a información, a investigación, o asesoramento e a documentación, son amplísimas, e o campo en que o centro pode traballar, de acordo co seu marco fundacional, é moi amplo.

Do convenio de colaboración entre as tres institucións resaltaremos outros dous aspectos. Por un lado, define o compromiso de establecer un sistema de recollida de información ambiental co fin de crear un fondo documental e un banco de datos ambientais que permita difundir todo tipo de documentación. Por outro lado, propón fomentar a formación ambiental a todos os niveis, quer de especialistas, técnicos e profesionais, quer do público en xeral, e complementar as actividades no ámbito da Educación Ambiental da Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, o concello de Oleiros e a Universidade da Coruña. Destacamos os aspectos de documentación e de formación porque definen boa parte das funcións que un centro de referencia debe cumprir con respecto ás características doutros equipamentos de Educación Ambiental (VALES e SERANTES, 1998).

Antecedentes

O proxecto de crear o CEIDA como un centro de Educación Ambiental de Galicia ten a súa orixe no ano 1989, en que o concello de Oleiros lle cede o castelo de Santa Cruz á Xunta de Galicia, que constitúe o Centro de Educación, Información e Divulgación Ambiental de Galicia, que pasa a depender da Dirección Xeral de Montes e Medio Ambiente Natural, da Consellería de Agricultura (entón, aínda non existía Consellería de Medio Ambiente). O concello de Oleiros tiña conseguido facerse coa propiedade do castelo e da illa de Santa Cruz no ano 1989, despois dun longo contencioso co Ministerio do Exército, o anterior propietario, que o tiña posto á venda cando as instalacións lle deixaran de ser útiles como unha residencia de veraneo para os orfos da Armada, un fin para o cal lle fora cedido pola súa última propietaria, a filla da escritora Emilia Pardo Bazán e a esposa do Marqués de Cavalcanti, quen fora o primeiro ministro no goberno da ditadura de Primo de Rivera. Os usos a que o concello de Oleiros propuxo destinar o castelo de Santa Cruz hai que os entender no contexto da época, cun goberno municipal cunha gran sensibilidade ambiental (véxase, por exemplo, IGLESIAS DA CUNHA, 1999), e coa referencia subministrada por outras iniciativas similares postas en marcha naquela época. Efectivamente, o Estado español

tiña promovido, en 1987 a creación do CENEAN, o Centro Nacional de Educación Ambiental na Natureza, dependente do ICONA-Ministerio de Agricultura, con sede nos montes de Valsáin, nas proximidades de Madrid. O CENEAN ten a súa orixe intelectual nas recomendacións das reunións internacionais de Educación Ambiental que aconsellaban crear centros de referencia, capaces de dinamizar, de implementar e de mellorar a eficacia das distintas iniciativas de EA existentes no seu ámbito territorial (UNESCO, 1977).

O CEIDA era un intento de reproducir o modelo CENEAN no ámbito galego mais, aínda que se gastaron cuantiosos recursos económicos no acondicionamento das instalacións e na dotación destas, nunca chegou a funcionar de forma homologable co seu modelo de referencia. Varios factores axudan a explicar que non se cumprisen os obxectivos para os que se tiña creado o centro. Por unha banda, o feito de que o CEIDA tivese a súa sede nunha illa a que só se podía acceder por barca ou camiñando durante a marea baixa, restaba operatividade ás instalacións. Outro factor, sen dúbida determinante, foi que o centro non fose dotado de persoal propio; por contra, pasou a depender do Servizo Provincial de Conservación da Natureza da Consellería de Agricultura, o que evitou que se xestionase un programa de obxectivos, de funcionamento e de actividades de forma autónoma. Seguramente, como factor central, funcionou o feito de

que a EA non fose visualizada polos responsables do proxecto como un elemento relevante da xestión ambiental global. Como consecuencia, e tras uns anos de existencia anódina, o concello de Oleiros denuncia, no ano 1996, o incumprimento das condicións da cesión do castelo de Santa Cruz e a necesidade de reformulación do proxecto do centro de referencia de Educación Ambiental de Galicia. Como o resultado das xestións posteriores, o CEIDA establécese baixo unhas novas bases e pasa a funcionar como un consorcio participado pola propia Xunta de Galicia, mais ao que se incorporan o concello de Oleiros e unha institución que, pola súa relevancia científica, cultural e social, debería axudar a garantir a viabilidade do proxecto, a Universidade da Coruña.

1989	(12 de Abril): O Concello de Oleiros adquire o Castelo de Santa Cruz.
1989	(14 de Decembro): O Concello de Oleiros cede o Castelo á Xunta de Galicia para a creación do Centro de Educación, Información e Divulgación Ambiental de Galicia.
1997	A Consellería de Medio Ambiente, a Universidade da Coruña e o Concello de Oleiros crean un consorcio para a promoción da Educación Ambiental e o intercambio cultural e científico en relación ao medio ambiente. Nace o actual CEIDA.
2001	Comeza o actual proxecto de dirección e xestión.

Cardo 1: Historia do proceso de posta en marcha do CEIDA

O novo proxecto

A pesar de que o consorcio se constitúe no ano 1997, o proxecto dun centro de referencia para a Educación Ambiental en Galicia non termina de coller forma. Despois de diferentes vicisitudes, o Consello de Dirección decide facer unha convocatoria pública dunha praza de director, que inclúe a necesaria presentación dunha alternativa dun proxecto de xestión para o centro, a comezos do ano 2001. Despois do proceso de selección, esta praza é adxudicada a finais do mes de xullo dese ano. O proxecto de xestión aprobado inclúe criterios de traballo nas áreas que un centro de referencia de EA debe cubrir, ao tempo que fai propostas para tirar proveito das especiais condicións das instalacións do castelo de Santa Cruz, como contar con salas de exposicións, ou estar situado nun emprazamento privilexiado, nun castelo declarado ben de interese cultural, que foi a residencia da escritora Emilia Pardo Bazán, e que conta cun contorno natural excepcional, nunha illa próxima á beiramar (VALES, 2003). Un primeiro obxectivo foi o de tirar proveito dese emprazamento privilexiado, promovendo un uso o máis intensivo posible das instalacións, a través da elaboración e da instalación de recursos interpretativos e didácticos, e da promoción de actividades e de programas de Educación Ambiental relacionados co edificio, coa illa e co seu contorno. Estas actividades comezaron a se realizar desde

o mesmo momento da posta en marcha do proxecto. Como un exemplo sinalaremos o programa de visitas guiadas desenvolvidas no período 2001-2002.

Programa de visitas guiadas do CEIDA

Realizadas por centros de ensino (centros universitarios, ensino medio, primaria, intercambios, actividades educativas non-formais e de lecer)

VISITAS DE VERÁN

Destinadas para grupos concertados (campamentos etc.) e para grupos de participantes nas “Visitas guiadas polo castelo”

VISITAS ESPECIALIZADAS

Para centros de formación ou para cursos especializados (programas de formación turística e de medio natural, educación ambiental e interpretación do patrimonio)

VISITAS DE “PORTAS ABERTAS”

Actividades de animación cultural desenvoltas por asociacións locais do contorno de Santa Cruz, que se desenvolven no castelo

OUTRAS VISITAS

En calquera caso, cando o proxecto se pon en marcha a finais do 2001, deberá facer fronte a limitacións e a dificultades estruturais. Así, o centro contaba con moi pouco persoal, para ser exactos

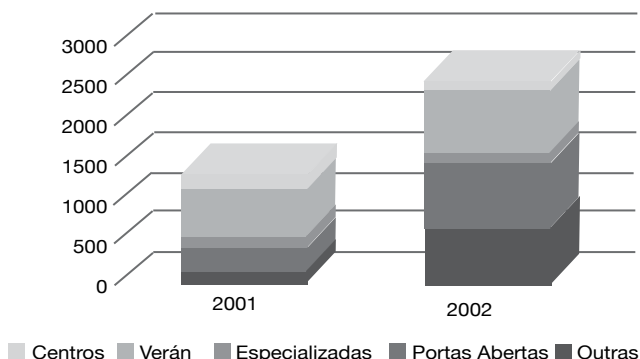
o director e o xardineiro, e comeza a funcionar para cumprir os obxectivos que son moi ambiciosos con limitacións orzamentarias.

De todos estes datos, o máis relevante que cómpre destacar é que, nun primeiro momento, nos anos 2001 e 2002 o funcionamento do centro dependeu en exclusiva do director, do administrativo e dun técnico de Educación Ambiental. Tamén cómpre resaltar que, se alguén apostou desde o primeiro momento porque o proxecto fose adiante, foi o concello de Oleiros. De feito, as actividades que se desenvolveron no primeiro período foron, en boa medida, posibles porque o concello, nos momentos en que o CEIDA era moi débil en recursos humanos, ofreceu persoal, contratado polo propio concello en base a programas de inserción laboral da comunidade autónoma. A táboa non identifica as persoas -seis- que, na actualidade, sen estaren contratadas directamente polo CEIDA, desenvolven as actividades de educación e de información ambiental vinculadas aos programas do centro.

VISITAS DE CENTROS
VISITAS DE VERÁN
VISITAS ESPECIALIZADAS
VISITAS "PORTAS ABERTAS"
OUTRAS VISITAS
TOTAL

TOTAL PERÍODO

Grupos		Público visitante	
2001	2002	2001	2002
4	18	170	712
8	36	298	811
3	4	120	118
1	1	600	800
6	2	164	86
22	61	1352	2527
83		3879	



	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Persoal do CEIDA (1)	2	3	7	15	13	11
Persoal da Universidade da Coruña (2)	2	2	2	2	1	1
Persoal do Concello de Oleiros (3)	1	7	8	1	1	1
Persoal en prácticas (4)	1	5	2	7	4	4
Persoal da Consellería de Educación	0	0	0	0	0	1

(1) Inclúe director, administrativo, técnico ambiental, monitores de educación ambiental, documentalistas e persoal de mantemento.

(2) Inclúe xefe de área de Extensión Universitaria e becario en Documentación.

(3) Inclúe unha persoa de mantemento e monitores de educación ambiental.

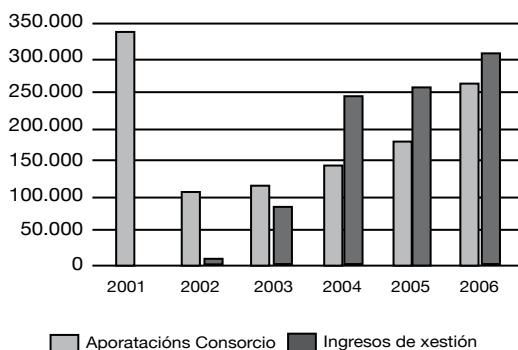
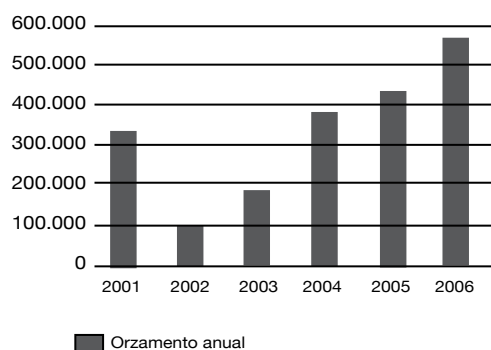
(4) Estancia no CEIDA para a realización de proxectos de aprendizaxe de fin de estudos, colaborando nas tarefas do centro. Duración entre 1 e 3 meses. Persoal procedente das universidades da Coruña, de Santiago de Compostela, de León, da Autónoma de Barcelona, da Universidade Alfonso X El Sabio de Madrid, da Escuela de Organización Industrial (Madrid) e do CEFA Alta Montaña.

Táboa 1. Evolución dos recursos humanos do CEIDA.

No aspecto orzamentario, os datos subministrados polas gráficas que achegamos permiten resaltar varios aspectos relevantes (Táboas 2 e 3). Por unha banda, os recursos económicos foron moi escasos nos primeiros anos e só o feito de dispor dun remanente inicial posibilitou que se levase a cabo unha programación de actividades mínima. Por outra, o crecemento continuado no orzamento foi debido, non a un aumento das achegas económicas dos membros do consorcio do CEIDA, senón a un incremento dos recursos externos conseguidos a través de convenios de colaboración con outras institucións e entidades. Este factor, ten a vantaxe engadida de abrir portas para que o centro sexa cada vez máis autónomo desde o punto de vista financeiro.

As actividades

No cadro que achegamos recóllese o resumo das actividades realizadas no período, agrupadas en actividades de formación e divulgación, exposicións e programas de Educación Ambiental. O apartado de formación e de divulgación ambiental inclúe as actividades divulgativas, en que se engloban as palestras de carácter ambiental impartidas por expertos convidados polo CEIDA e as actividades formativas, que engloban, á súa vez, unha gran tipoloxía de formatos, en que se inclúen os cursos, os seminarios, os obradoiros e as reunións internacionais. Os contidos, igual que acontece cos formatos, reflicten o espectro da preocupación ambiental, incluíndo a problemática da auga, a xestión dos residuos, a biodiversidade etc. Unha relación detallada destas actividades formativas pódese consultar no sitio web do CEIDA (www.ceida.org).



Táboa 2-3: Evolución dos orzamentos: a nual e según as fontes de financiamento

Tipo de Actividade	Nº
Cursos de xestión de Centros de EA	3
Cursos e Seminarios de teoría e práctica da EA	5
Cursos sobre recursos para a EA	15
Cursos de interpretación do patrimonio e Formación de guías	9
Grupo de Traballo sobre calidade dos equipamentos de EA	1

Cadro 2: Relación de actividades de formación para educadores ambientais 2001-2006

Dada a vocación do centro, un dos seus obxectivos formativos centrais deben ser os propios educadores ambientais, da mesma maneira que debe ser unha institución capaz de facer fronte ás demandas xeradas por problemas ambientais de especial relevancia ou actualidade. A título de exemplo, recollemos as actividades formativas dirixidas aos educadores ambientais e, tamén, as actividades desenvolvidas sobre a mobilización da conciencia ambiental provocadas pola catástrofe do petroleiro Prestige (Cadro 4).

Consideramos relevante sinalar que nos programas de Educación Ambiental participaron máis de 22.000 persoas, nas actividades formativas máis de 6.000 e que, no total das actividades programadas, levan participado máis de 100.000 persoas. En todas estas actividades os relatores procedían dunha gran cantidade de países como aparece reflectido no mapa que segue.

Tipo de Actividade	Nº
CONFERENCIAS DIVULGATIVAS O Prestige, as marés negras e as súas consecuencias ambientais	10
CURSOS Formación de voluntarios en manexo de aves petroleadas Seguridade do tráfico marítimo	2
SEMINARIOS TÉCNICOS Programa de fomento da cooperación científica sobre o Prestige. Grupos de traballo das universidades da Coruña, Barcelona, Castellón e Santiago de Compostela. Impactos das mareas negras nas aves mariñas. Royal Netherlands Institute for Sea, Sea Alarm Foundation, Universidade da Coruña.	2
EXPOSICIÓNS Marea Negra. Fotografías de Federico García Cabezón Cusindo a Barlovento. Fotografías de Manuel Sendón Prestige, crónica negra dun modelo enerxético insostible. CEIDA e Fundación Territori i Paisatge	3

Cadro 4: Actividades en relación co Prestige

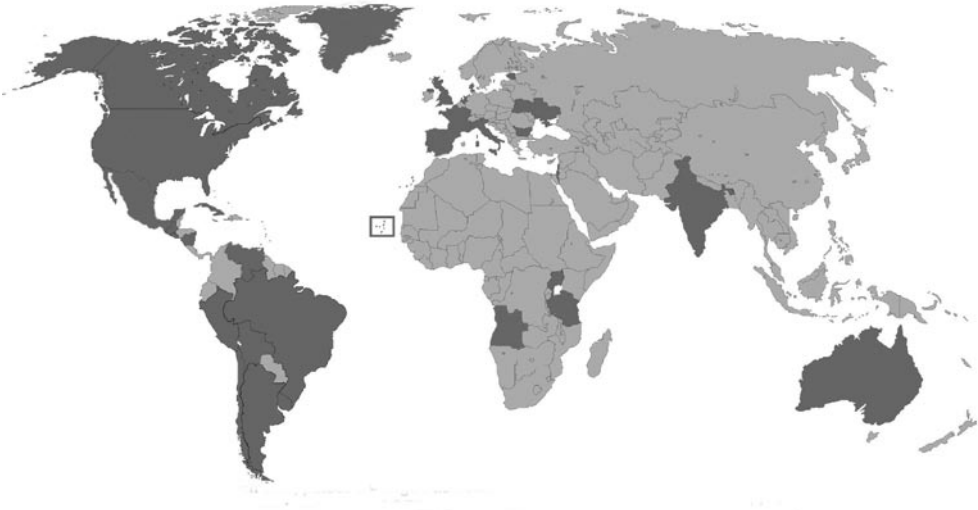
Outro aspecto que cómpre resaltar é que todas estas actividades se puideron realizar pola colaboración con entidades de moi diverso tipo, que inclúen as organizacións ambientalistas, quer de carácter galego quer de carácter internacional, as diferentes administracións que están directamente vinculadas ao CEIDA, incluíndo o Ministerio de Medio Ambiente e outras consellerías diferentes da Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, outras entidades locais como é a Deputación da Coruña ou o Consorcio das Mariñas, empresas como o Grupo Gadisa, co cal

	Número de actividades						Número de participantes					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Actividades de formación e divulgación ambiental	8	29	32	30	21	31	445	1.140	1.210	1.393	769	1.415
Exposicións	1	5	5	10	11	9	880	5.400	11.686	14.675	18.577	21.528
Programas de educación ambiental	22	61	169	151	194	151	1.352	2.527	3.150	5.664	6.389	3.771
Total	31	95	206	191	226	191	2.677	9.067	16.046	21.732	25.735	20.834

Táboa 4: Evolución do número de actividades e de participantes

	Nº de actividades	Nº de participantes
Actividades de formación e divulgación ambiental	151	6.372
Exposicións	41	72.746
Programas de educación ambiental	748	22.853
Total	940	101.971

Táboa 5: Síntese do número de actividades e participantes



Mapa 1. Países de orixe de conferenciantes e relatores no período 2001-2006

temos unha liña de colaboración estable moi frutífera, universidades como as outras universidades galegas, a Universidade Internacional Menéndez Pelayo etc. No período 2001-2006 colaboraron máis de 70

entidades diferentes, o que significa que se tecen redes, que se crean sinerxías e que se intenta involucrar a amplos sectores no traballo pola defensa do medio ambiente.

En definitiva, ao longo destes anos fomos traballando nunha serie de ámbitos que incluían a información e a comunicación ambiental, os programas específicos de Educación Ambiental, o CEIDA como punto de encontro (é dicir, non só as actividades que nos promovemos, senón o ofrecemento das nosas instalacións a grupos ecoloxistas, a grupos científicos, a calquera colectivo que estea a traballar por un tema ambiental concreto e a axuda no desenvolvemento do seu traballo), ou en colaboración coa Vicerreitoría de Extensión Universitaria e Comunicación da Universidade da Coruña na promoción da cultura ambiental.

Liñas de traballo

No momento actual, as liñas principais de traballo do CEIDA son as seguintes:

1. **Problemas ambientais globais**

Cambio climático: estamos a producir unha exposición sobre o cambio climático en colaboración co Instituto Enerxético de Galicia (INEGA), o Ministerio de Medio Ambiente e o Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM).

Biodiversidade: estamos a colaborar coa administración autonómica, mediante uns seminarios que procuramos que sexan de primeiro nivel, na formación e na cualificación do persoal técnico e

dos xestores dos parques e dos espazos protexidos galegos. Desenvolvemos campañas destinadas a que a sociedade comprenda a importancia de ter espazos naturais protexidos e de os conservar ben. Colaboramos, así mesmo, na identificación das debilidades do noso sistema de protección: por exemplo o Programa Amares, que xurde para a promoción da creación de reservas mariñas nun programa entre a Consellería de Pesca e Recursos Mariños e a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, en colaboración co CEIDA e coa Fundación Territori i Paisatge.

2. **Políticas e prácticas de sustentabilidade**

para colaborar na posta en marcha de Axendas 21 Locais, para asesorar concellos ou para colaborar en procesos de xestión do lixo etc.

3. **Problemas ambientais emerxentes/urxentes**

Protección do litoral, temos un compromiso coa Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible e coa Universidade da Coruña para a protección do litoral galego, moi ameazado pola especulación urbanística.

Incendios e política forestal, neste tema estamos comezando a deseñar toda unha liña de traballo sistemática que colabore no deseño dunha política forestal máis axeitada.

Novas áreas

Turismo, un sector emerxente e que ten moito que ver co medio ambiente, en colaboración coa Dirección Xeral de Turismo.

Educación ambiental formal, porque a Consellería de Educación nos transferiu un profesor que está a traballar aquí, dedicado a desenvolver novas liñas de traballo conxuntamente co sistema educativo, unha das eivas que tiña o traballo do CEIDA como un centro de referencia.

Cooperación cos colegas doutros países con vinculacións culturais e sentimentais enormes, non só os países de lingua portuguesa, cos cales a orixe común da nosa lingua xa crea motivos de colaboración, senón tamén países cos cales existen lazos históricos como os países latinoamericanos.

A marcha do traballo ao longo destes anos fixo que o organigrama do CEIDA actual se constrúa sobre catro bases: a documentación, a Educación Ambiental, a formación e cooperación, con equipos de persoas especializados en cada unha delas: documentalistas por unha parte, educadores ambientais por outra, xente con experiencia en organizar seminarios e cursos, e responsables de xestionar a cooperación, que ten unha meta marcada a curto prazo, a colaboración na organización do primeiro

Congreso Lusófono-galaico de Educación Ambiental, unha proposta que naceu en Brasil no último Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, onde se decidiu que o organizase Galicia no 2007.

O CEIDA como Centro de Documentación Ambiental

Como se sinalou con anterioridade, algunha das características que permiten diferenciar un centro de referencia doutros equipamentos de Educación Ambiental son o seu papel como centro de documentación e as actividades de formación, particularmente dos propios educadores ambientais. Canto á documentación, o CEIDA puido aproveitarse, desde a posta en marcha do proxecto de xestión, da existencia previa dun xerme de centro de documentación ambiental promovido polo concello de Oleiros, que se ofreceu a transferir ese centro documental ao CEIDA. Con esta base inicial e coa colaboración da Universidade da Coruña, que convocou unha bolsa para un documentalista en prácticas en réxime de media xornada, comezamos a traballar no ano 2001. A evolución desde ese momento ata a actualidade, un momento en que o centro de documentación conta con dous documentalistas e cun biólogo de apoio, recóllese nas gráficas e nas táboas que achegamos.

Os fondos documentais

Decembro 2006

Monografías

A finais do ano 2006 contase con 3623 rexistros na base de datos

A gráfica mostra este crecemento regular (Figura 4)

Revistas

No centro de documentación pódense achar un total de 120 publicacións periódicas catalogadas, das cales se

reciben periodicamente na actualidade un total de 34. A evolución dos fondos da hemeroteca pódese observar na Figura 5.

Como se observa, houbo un descenso no número de revistas recibidas no último ano, con motivo do cese da publicación dalgunha delas.

Ademais desta cantidade de revistas catalogadas, no centro de documentación existe un amplo fondo, con 235 exemplares, de números soltos de publicacións periódicas.

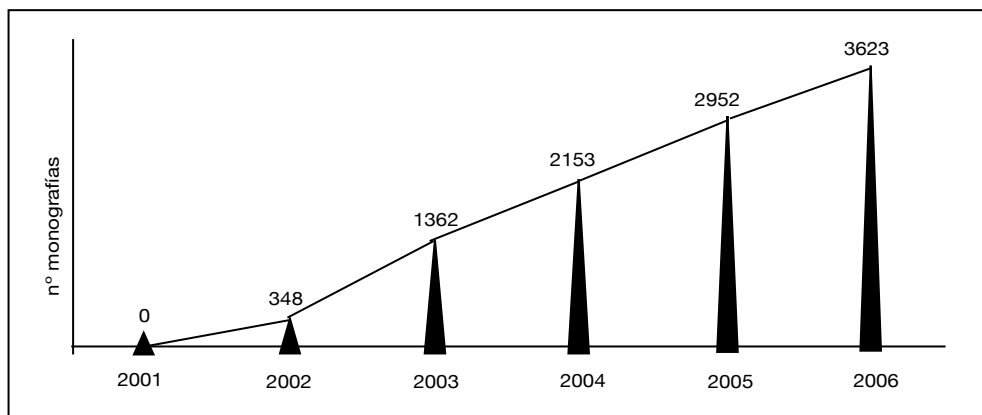


Figura 4 : Evolución do número de monografías catalogadas



Figura 5: Evolución das revistas recibidas periódicamente

Artigos baleirados

O baleirado dos artigos comeza a facerse de xeito continuado a partir do 2003.

Na Figura 6 pódese apreciar o aumento rexistros de artigos baleirados durante os últimos anos, un total de 9259:

Audiovisuais

A catalogación do material audiovisual e multimedia fíxose de xeito esporádico ata o ano 2005, a data de incorporación do persoal estable ao centro de documentación. Na gráfica (Figura 7) pódese observar o aumento considerable neste tipo de fondos, formado a finais do 2006 por 557 títulos:

Literatura gris

Aínda que é un tipo de material de gran valor debido ao seu difícil acceso, non se considerou prioritario por existiren outros tipos de soportes máis demandados. Catalogouse de forma interrompida a comezos do ano 2005, e retomouse o seu tratamento no segundo semestre, cun

total de 732 documentos catalogados a finais do ano 2006.

Recursos electrónicos

No ano 2005 comezouse a xestión dos recursos electrónicos, dado que é cada vez maior o número de entidades que optan por este formato á hora de divulgar as súas publicacións. O número total de documentos electrónicos catalogados a finais do 2006 ascendeu a 369 rexistros.

A situación actual dos fondos do centro de documentación resúmese na táboa 5.

Ademais destes fondos, desde maio do 2006 editase un boletín electrónico mensual de novidades, de maneira que todas as persoas e as institucións interesadas poden recibir no seu correo electrónico, ou consultar a través do sitio web, as novidades que o CEIDA vai recibindo e vai catalogando. Este boletín leva, ademais, unha páxina inicial introdutoria dedicada a algunha personalidade relevante no ámbito do medio ambiente. Así, dos 6 boletíns que

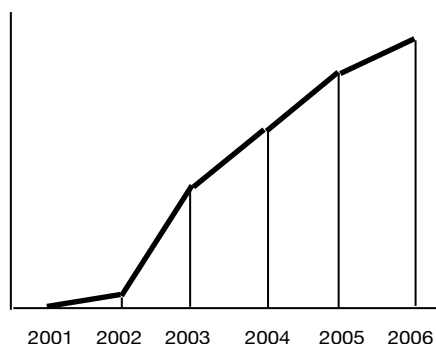


Figura 6: Evolución de artigos baleirados

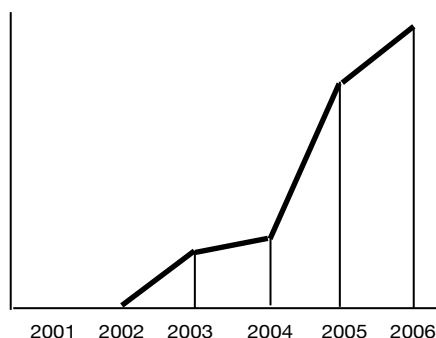


Figura 7: Evolución do material audiovisual catalogado

RELACIÓN DE FONDOS	
Monografías.....	3617
Revistas	118
(das cales se reciben periodicamente 34)	
Artigos baleirados.....	9229
Audiovisuais	547
Literatura gris.....	732
Cartografía.....	80
Recursos electrónicos	360

Táboa 5: *Relación de fondos do Centro de Documentación*

se levan publicado, o primeiro foi dedicado ao persoeiro que lle dá nome ao centro de documentación, Domingo Quiroga, que foi o primeiro presidente da Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galicia (ADEGA), e un experto internacional na defensa dos recursos mariños e da pesca artesanal. Outros persoeiros a que se dedicou foron: Luís Freire, que foi presidente da Sociedade Galega de Historia Natural e un dos grandes expertos en fungos de Galicia; e Paul R. Ehrlich, un dos pais da conciencia ambiental mundial. Os outros tres foron dedicados a institucións: ADEGA, Sociedade Galega de Historia Natural e UICN.

Tamén, desde hai dous meses, a través dun acordo coa Consellería de Pesca e Asuntos Marítimos, édítase un boletín específico de información de temas mariños, dentro do Programa Amares, que se envía a todos os departamentos vinculados ao sector pesqueiro en Galicia: administracións, confrarías, técnicos etc.

Así mesmo, o centro de documentación pertence á Rede de Centros de Información e Documentación Ambiental (RECIDA) do Estado español, coordinado polo Centro Nacional de Educación Ambiental do Ministerio de Medio Ambiente.

Adicionalmente, o centro de documentación conta cunha liña de publicacións, que xa vén desde as orixes do centro, e que inclúe recursos para a Educación Ambiental (Meira, 1998 e Fernández Naval, 1999), para as investigacións e os exemplos de boas prácticas (IGLESIAS, 1999 e CARIDE, 2000) e para a cooperación internacional (VALDÉS, 2000). A partir do 2001 prodúcese tres novas incorporacións á colección, un itinerario ambiental (CEIDA, 2002), e outros dous referidos a equipamentos (Serantes, 2005) e a interpretación do patrimonio (TILDEN, 2006).

Para rematar

Cales serían os desafíos pendentes? A consecución da estabilidade institucional; a organización de programas de Educación Ambiental ambiciosos e estables no tempo, que permitan, ademais, o proceso de “expertizaxe” do persoal adscrito ao centro, ao tempo que demostran a súa utilidade social; a capacidade de dimensionar o equipo humano do CEIDA ás novas demandas; a consecución dun incremento dos recursos económicos,

mais que este non dependa das achegas dos socios do consorcio, e a definición de maneira explícita, da utilidade que o centro ten para as institucións que o avalan. Na medida en que eses obxectivos se consigan, a aposta do actual proxecto de xestión do CEIDA por conseguir que a Educación Ambiental sexa un instrumento social útil para facer fronte á crise ambiental, tanto global como no ámbito galego, na liña do marco conceptual que sustenta o noso traballo (MMA, 1999 e Xunta de Galicia, 2000), estaría garantida.

BIBLIOGRAFIA

- CARIDE, J.A., 2000. *Estudar Ambientes. A Análise de Contextos como Práctica Educativo-ambiental*. Centro de Documentación Domingo Quiroga, Oleiros, A Coruña.
- CEIDA, 2001. *Itinerario Ambiental pola Illa de Santa Cruz*. Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia, Castelo de Santa Cruz, Oleiros.
- FERNANDEZ NAVAL, F.X., 1999. *O Mundo da Pesca na Literatura Galega*. Centro de Documentación Domingo Quiroga, Concello de Oleiros.
- IGLESIAS DA CUNHA, L. 1999. *A Educación Ambiental nos Concellos. A Experiencia de Oleiros*. Centro de Documentación Domingo Quiroga, Oleiros, A Coruña.
- MEIRA CARTEA, P. 1998. *Educación Ambiental. Fontes e Recursos Documentais*. Centro de Documentación Domingo Quiroga, Oleiros, A Coruña.
- MMA, 1999. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Secretaría General de Medio Ambiente, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.
- SERANTES PAZOS, A. 2005. *Guía dos Equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza*. Documentos de Educación Ambiental do CEIDA nº1. Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia, Oleiros, A Coruña.
- TILDEN, F. 2006. *Interpretación del Patrimonio*. AIP, CEIDA e Caja de Burgos, Sevilla.
- VALDÉS, O. 2000. *A Educación Ambiental para o Desenvolvemento Sostible nas Montañas de Cuba*. Centro de Documentación Domingo Quiroga, Oleiros, A Coruña.
- VALES, C. 2003. "El Centro de Extensión Universitaria y Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA): un modelo original de Centro de Educación Ambiental". En *IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. La Habana, Cuba.
- VALES, C. & SERANTES, A. 2002. "Castillo de Santa Cruz: Un centro de educación ambiental para Galicia". En *III Jornadas de Educación Ambiental*, Pamplona, 1998. Documentos CENEAM.
- XUNTA de GALICIA, 2000. *Estratexia Galega de Educación Ambiental*. Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental, Consellería de Medio Ambiente, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.



Fondo fotográfico do CEIDA



Ponta do Sol
Ilha de Santo Antão-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Os e as autoras remitirán os orixinais á **redacción da revista**, co enderezo de contacto e un enderezo de correo electrónico, para a su selección de acordo cos criterios formais e de contido da mesma.
2. Todos os traballos deberán ser **orixinais** ou **inéditos**. A extensión dos mesmos non sobrepasará as 20 páxinas. A presentación deberá remitirse en formato informático en calquera procesador de texto, ben a través do correo electrónico á dirección **revista@ceida.org**, ben por correo ordinario ao CEIDA, Castelo de Santa Cruz, s/n. 15714 Lians-Oleiros (A Coruña-España).
3. Deberase acompañar dun **breve resumo** do artigo de 8 a 10 liñas en galego ou castelán e inglés. Adxuntarase tamén cinco **palabras clave** en dous idiomas.
 - a. **Libros**: Apelido/s e iniciais do nome do autor/es separado por coma e en versalita, data de edición entre paréntesis, dous puntos, título do libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, punto. Si hai dous ou máis autores, irán separados entre sí por punto e coma.
 - b. **Revistas**: Apelidos/s e iniciais do nome do autor/es separado por coma e en versalita, data de edición entre paréntesis, dous puntos, título do artigo entre aspas, coma, “en”, seguido do nome da revista en cursiva, coma, número da revista, coma, e páxinas que comprende o traballo dentro da revista. Si hai dous ou máis autores, estos irán separados entre sí por punto e coma.
 - c. As **notas** numeranse consecutivamente e o seu texto recóllese ao remate de cada páxina.
 - d. As **citas textuais** deberán separarse por unha liña en branco anterior e posterior, sangradas á dereita e esquerda, seguidas do apelido/s do autor do texto, ano de publicación e páxina/s das que foi extraído o texto, todo iso entre paréntesis.
 - e. Os **esquemas, dibuxos, gráficos, fotografías** etc. se presentarán en branco e negro.
4. Ao remate do traballo incluíranse as **referencias bibliográficas**, por orden alfabético, que deberán adoptar a seguinte modalidade:
 - a. **Libros**: Apelido/s e iniciais do nome do autor/es separado por coma e en versalita, data de edición entre paréntesis, dous puntos, título do libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, punto. Si hai dous ou máis autores, irán separados entre sí por punto e coma.
 - b. **Revistas**: Apelidos/s e iniciais do nome do autor/es separado por coma e en versalita, data de edición entre paréntesis, dous puntos, título do artigo entre aspas, coma, “en”, seguido do nome da revista en cursiva, coma, número da revista, coma, e páxinas que comprende o traballo dentro da revista. Si hai dous ou máis autores, estos irán separados entre sí por punto e coma.
 - c. As **notas** numeranse consecutivamente e o seu texto recóllese ao remate de cada páxina.
 - d. As **citas textuais** deberán separarse por unha liña en branco anterior e posterior, sangradas á dereita e esquerda, seguidas do apelido/s do autor do texto, ano de publicación e páxina/s das que foi extraído o texto, todo iso entre paréntesis.
 - e. Os **esquemas, dibuxos, gráficos, fotografías** etc. se presentarán en branco e negro.
5. Os orixinais poderán escribirse en galego, castelán ou portugués e serán publicados en galego ou portugués. Serán avaliados anónimamente por expertos externos. Estes informarán acerca da publicación dos artigos. Ao tempo poderán emitir suxestións pertinentes a os traballos publicables.
6. O Consello de Redacción reservase a facultade de introducir as modificacións que considere oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais enviados non serán devoltos.

- ☐ Desexo **suscribirme** á Revista *ambientalMENTEsustentable* por 2 números, automaticamente renovables, a partir do nº..... inclusive polo importe de:

España/Portugal

☐ 25 €

☐ 50 € (suscripción de apoio)

Outros países

☐ 25 € + gastos envío

- ☐ Quero recibir os seguintes **números atrasados** (15 €+ gastos envío).....

DATOS PERSONAIS

Nome..... Apellidos.....

Rúa/Praza.....

CP..... Poboación.....

Provincia/País.....

Teléfono Fax.....

Correo electrónico.....

FORMA DE PAGO

- ☐ Domiciliación Bancaria (20 díxitos)

Titular..... Banco/caixa.....

- ☐ Tarxeta de crédito ou débito

Nº.....

Caducidade..... Titular.....

Asinado/Firma

Enviar por carta: Centro de Documentación Domingo Quiroga-CEIDA
Castelo de Santa Cruz, s/n. 15179 Liáns-Oleiros (A Coruña). Telf: 0034-981 630 618 documentacion@ceida.org



Mindelo
Illa de San Vicente-Cabo Verde

© Xacobe Meléndrez



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Servizo de Publicacións



CEIDA
CENTRO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA E DIVULGACIÓN
AMBIENTAL DE GALICIA



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE INNOVACIÓN
E INDUSTRIA

Dirección Xeral de Investigación,
Desenvolvemento e Innovación