

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 recomentan 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 estatus 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 desregulación 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 desenvólvense 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

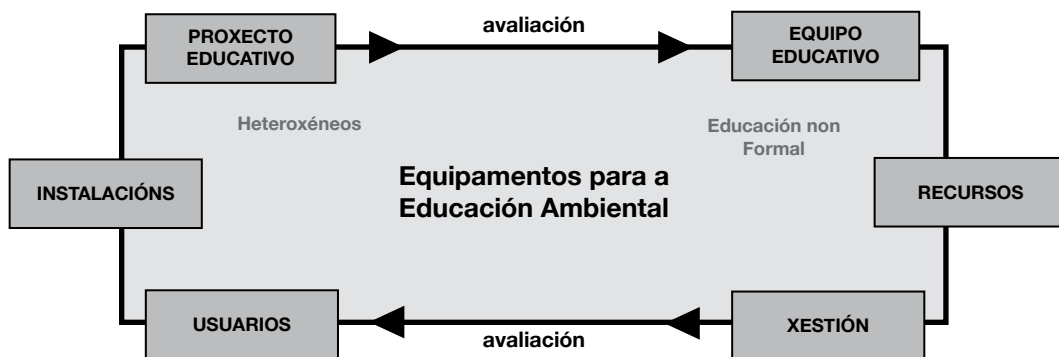


Figura 1: Definición de equipamentos para a educación ambiental

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 normatice 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 abarcable. 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 servirnos, 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; esto 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 vincúlense 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-Año	Instrumento	Calidade-Año	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 enfrenta 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 eleccións 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 posteriormente sería debatido e aprobado; este foi coordinado por Antón LOIS ESTÉVEZ e Araceli SERANTES, e no que participaron de forma contínua Analía MOARES e Manuel DÍAZ, recibindo colaboracións puntuais doutros profesionais do sector, asociados na *Sociedade Galega de Educación Ambiental* (SGEA). As reunións començaron 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 numero reducido de EqEA
- Introducir as melloras oportunas nos protocolos
- Convocar todos os EqEA para que inicien o seu propio proceso de calidade

Décálogo 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 proposta 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 Educació 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 aeducación 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 policopiado).

- 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