

EDUCACIÓN AMBIENTAL

NAS CİDDES
NAS VİLLAS
NAS ALDEAS





UNIVERSIDADE DA CORUÑA

***Educación ambiental
nas cidades, nas vilas, nas aldeas***

***Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais
Ineco, Información y Gestión Ambiental***

***do 17 ó 19 de xaneiro de 2001
Facultade de Ciencias da Educación***

COORDINACION

Araceli Serantes Pazos. *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais*

Hector Pose Porto. *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais*

Fernando Ramos García. *Ineco, SAL*

COMITE ORGANIZADOR:

Hector Pose Porto. *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais*

Fernando Ramos García. *Ineco, SAL*

Araceli Serantes Pazos. *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais*

Cathryn Teasley. *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais*

SECRETARIA TECNICA:

Concepción Silvestre Antúnez. *Concello de Oleiros*

ENTIDADES COLABORADORAS:

Facultade de Ciencias da Educación. *Universidade da Coruña*

Vicerrectorado de Relacións Institucionais e Postgrao. *Universidade da Coruña*

Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental. *Consellería de Medio Ambiente. Xunta de Galicia*

Ineco, SAL

Concello de A Coruña

Concello de Oleiros

Banco Pastor

Caixa Galicia. *Urbana 6-Ferrol*

Excma. Deputación da Coruña

Depósito Legal:

C-736/02

I.S.B.N.:

84-699-8369-5

Deseño da portada:

INECO, SAL

Deseño e maquetación:

Araceli Serantes

Edita:

Deputación Provincial da Coruña. Alfarez Provisional s/n. 15006 a Coruña
Comité Organizador do Seminario de Educación Ambiental

Imprime:

Imprenta Provincial da Excma. Deputación da Coruña

Indice

- *Limiar* 5
- *Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas. Programa de Educación Ambiental no Instituto Municipal de Educación de Barcelona*
HILDA WEISSMAN. Asesora no IME do Concello de Barcelona 7
- *Programa de voluntariado ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas como resposta solidaria: o caso do Goberno Foral de Navarra*
JAVIER ASIN SEMBEROIZ. Departamento de Medio Ambiente do Goberno de Navarra 19
- *A Educación Patrimonial como instrumento da Política Cultural dos Concellos*
HECTOR POSE. Universidade da Coruña 37
- *Sobre a educación ecoloxista e a transformación da educación ambiental*
CATHRYN TEASLEY. Universidade da Coruña 49
- *¿Que é o movemento de cidades sostibles? Aplicación de procesos de Axenda 21 Local*
JOSU UGARTE. Director de Bakeaz 77
- *A Educación ambiental nos procesos de Axenda 21 Local*
PABLO MEIRA. Universidade de Santiago 95
- *Coñecendo a nosa hábitat: Roteiros didácticos polo medio urbán como recurso da Educación Ambiental*
FERNANDO RAMOS. Reponsable de comunicación e educación ambiental de Ineco 107
- *Itinerarios para invidentes: a experiencia da Fundació Natura en Ripoll e Celrá*
JORDI PARPAL. Xefe do Area de Proxectos Nacionais. Fundació Natura 113
- *Educación Ambiental nos Concellos galegos: diagnose dunha realidade*
LUCIA IGLESIAS. Universidade de Santiago 117
- *Educación Ambiental no Concello de Abegondo*
JOSE ANTONIO SANTISO. Alcalde de Abegondo 129
- *Educación Ambiental no Concello de Oleiros*
ARACELI SERANTES. Técnica de xuventude e medio ambiente. Concello de Oleiros 137
- *Programa de Educación Ambiental para a recollida selectiva do lixo no Consorcio As Mariñas*
RAMSES PÉREZ RODRÍGUEZ . Técnico educativo de Lagres Inxeñería 151

Limiar

A educación ambiental xurde ó abeiro dos movementos sociais conscientes da grave degradación ambiental que estaba a acontecer e da que dan conta, fundamentalmente, a partir da década dos sesenta. O *medio ambiente natural* corría graves riscos debido a un modelo de desenvolvemento que estaba a producir pobreza, a aumentar as desigualdades entre a poboación humana do planeta e xerar o deterioro do medio, nalgúns dos casos, irreversible.

Dende entón ata os nosos días, moitas foron as propostas desenvolvidas dende diferentes colectivos, e nos últimos tempos, tamén dende as diferentes Administracións: a perda de solo fértil, a queima de superficies forestais, a contaminación do ar e das augas, a sobreexplotación das materias primas, as alteracións na liña litoral, a perda da biodiversidade... non podían quedar sen unha resposta colectiva, tanto pola banda da comunidade científica como da sociedade civil organizada.

De tódolos fenómenos que están a provocar os problemas ambientais actuais, o da *expansión urbana* é sen dúbida un dos que máis incidencia está a ter, e máis tendo en conta o exponencial aumento da poboación nas cidades, o incremento caótico das áreas metropolitanas e as consecuencias ambientais e sociais que xeran estas aglomeracións. A actividade que se desenvolve nas cidades, o seu propio mantemento, están a alterar os fluxos naturais en escalas sen precedentes.

A reconciliación da Sociedade coa Natureza pasa necesariamente polo cambio nos modos de vida, de produción e de relación nas cidades: a educación ambiental do século XXI está abocada a intervención no medio urbano. Máis son poucas as experiencias desenvoltas neste medio fronte ás iniciativas levadas a cabo en espazos naturais, especialmente naqueles que gozan dalgunha figura de protección. Posiblemente o reto da educación ambiental para este decenio sexa o de atopar espazos de participación para o desenvolvemento sostible e a construción de sociedades con identidade, xustas e solidarias, con responsabilidade ecolóxica.

Aínda que queda moito por camiñar, xa temos algunhas pegadas que parecen atisbar respostas viables a iste reto. Este libro recolle algunhas destas propostas que se están a levar adiante no Estado español e que poderían ilustrar como se está a concretar na práctica unha resposta dende o ámbito educativo.



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas.

¿Por que e para que a Educación Ambiental no medio urbán?

HILDA WEISSMAN. *Asesora no IME do Concello de Barcelona*

O contido da exposición está centrado en dous aspectos. Unha primeira aproximación teórica ó tema: ¿por que e para que a educación ambiental no medio urbán?, ¿que aspectos temos que ter en conta? ¿como levalos a cabo?, ¿quen e como han de participar?. E en segundo lugar, é o meu propósito describir algúns dos programas e proxectos que se están a aplicar dende o Concello de Barcelona.

A crecente preocupación polas problemáticas ambientais promoven un aumento considerable do interese pola educación ambiental en ámbitos de poboación e contextos moi diversos, máis tamén ten incrementado un certo estado de confusión que provén de menxases que alternan un discurso frívolo e descriptivo con outro fundamentalista e catastrófico.

Efectivamente a crise ambiental e a certeza de estar vivindo nun contorno rexido por un modelo insostible convírtese nun importante tema de reflexión para o conxunto da sociedade, nas institucións e organizacións locais, nacionais e internacionais e moi especialmente entre o profesorado. Insostenibilidade que non só afecta ó ambiente físico senón tamén ó ambiente social.

A concentración de poder e, en especial, o control dos recursos naturais conduciron a asimetrías sociais moi acentuadas ademáis do desarranxo ambiental. É materia de inquedanza que, mentres unha minoría –composta pola poboación industrializada e desenvolvida- consume descontroladamente, moitos países están a sufrir a carencia desos mesmos recursos. Por dar só un exemplo: un cidadán suízo consume 40 veces máis enerxía que un somalí medio. Temos dous grupos de poboación con estilos de vida cada vez máis distintos: mentres un é estático e cada vez consume máis recursos, a outra parte da poboación mundial tamén consume máis (globalmente) só porque a súa poboación aumenta considerablemente. O 20% da humanidade, chamada mundo desenvolvido ou primeiro mundo, controla o 80% dos recursos. Dentro dun século, arredor do 2100 ou quizás antes, terase esgotado na práctica os recursos de enerxías fósiles que permitiron o desenvolvemento in-

ustrial. A traxectoria de ditas enerxías terá durado apenas 250 anos nun planeta que ten 4.500 millóns!!! de anos (moitos deles nos que se xerou e se acumularon esos xacementos que consumimos en menos de tres séculos). Non sei si isto é bo ou malo, máis alomenos semella desproporcionado.

Fálase arredor do desenvolvemento sostible como un proceso de cambio no que a explotación dos recursos, a dirección das inversións, a orientación do desenvolvemento tecnolóxico e os cambios institucionais teñen que ser deseñados para atender tanto ás necesidades sociais e económicas do presente como ás do futuro. Cada vez hai máis xente que entende a sustentabilidade como un proceso e non como un valor en si mesmo, como unha declaración de intencións comprometida, conducente á superación das disfuncións do modelo socioeconómico actual. A sustentabilidade non significa poñer límites ó crecemento económico, senón en ter en conta as limitacións impostas polo estado actual da tecnoloxía, polos valores sociais, pola disponibilidad de recursos e pola capacidade da biosfera para absorber os efectos da actividade humana.

Para acadar unha sociedade “sustentabilista” é preciso instalar unha nova mentalidade –ademais de unha nova tecnoloxía- un cambio de actitudes, modificar a escala de valores. Desenvolver unha ética ambiental, unha ética que actúe como reguladora das nosas actuacións ambientais. Dí ó respecto Ramón Folch: “*Non abunda con facer as cosas ben, hai que facelas boas, é dicir, sustentables. Unha fábrica de minas antipersoais que non contamina e que recicla segue sendo unha fábrica de morte e destrución*”.

Dende o Concello dunha cidade como Barcelona, as inxerencias e propostas xiran arredor da súa realidade urbana. Inxerencias que comparte con outras administracións en tanto que na actualidade máis da metade da poboación europea vive en asentamentos urbanos que van dende grandes metrópoles a cidades e vilas pequenas.

As cidades non paran de crecer aportando todo o seu rico potencial e ó mesmo tempo as súas problemáticas ambientais. Non existe un único modelo da cidade pero estas presentan, xeralmente, unha realidade complexa e contradictoria. Por unha banda nas cidades créase a marginalidade, o distanciamento das relacións humanas que incrementan a soledade, os barrios máis antigos degradanse e aumenta a criminalidade. As clases medias alónxanse. Elixen vivir en asentamentos periurbanos nos que hai un enorme derroche e perda de solo fértil, son asentamentos que xeran unha perda da biodiversidade, a nivel humano aumenta a segregación social e os espazos exclusivos. O distanciamento dos centros de traballo, estudo e lecer provoca unha maior utilización do automóbil coa consabida saturación das estradas e o derroche de recursos. Simultánea-

mente nos cascos antigos ou nos barrios populares periféricos, aumenta a poboación en paro, en especial os inmigrantes sen traballo, as condutas antisociais, a miseria, os ghettos, os espazos inhóspitos, os edificios fallos de estética e carentes de mantemento.

Pero a realidade urbán é contradictoria xa que xunto con esas graves problemáticas a cidade produce cultura, recursos para acceder facilmente a ela e ós seus creadores, a cidade xenera vínculos de solidariedade ou da orixe a movementos como o voluntariado. A cidade é tamén un espazo insospeitado de aventura e creatividade, é como un libro de texto que hai que descubrir, usar, é un espazo para aprender, un lugar de percorridos materiais e mentais, un lugar para o goce.

Cando as cidades ofrecen exemplos positivos, teñen espazos habitables, limpos, pouco ou nada contaminados, espazos para a boa convivencia intra e interxeracional, cando hai lugares para o traballo, o descanso, o estudo, a recreación e o acceso a diferentes manifestacións da cultura, cando circular polas súas rúas non representa un perigo; entón, estase a favorecer a aparición de actitudes e comportamentos cívicos concomitantes coas características do contexto. O proceso inverso é igualmente certo. Como educadores ambientais, somos conscientes de que a cidade educa –todo contexto educa– aínda que non sempre na dirección desexable. A xestión ambiental é, xa que logo, un instrumento decisivo de educación ou “deseducación” ambiental.

Xunto cunha correcta e axeitada xestión ambiental é imprescindible promover estratexias de educación que axuden a crear nos habitantes da cidade unha mentalidade urbana, a repensar o modelo de cidadán dende unha perspectiva ambiental, que promova sentimentos de pertenza e defensa dos dereitos e obrigas cívicas, que estimule á participación real dos veciños na prevención e/ou solución dos problemas do seu contorno. Os veciños han de coñecer a súa cidade, han de poder comprender as súas problemáticas e o que as xeran, pero –moi especialmente– han de ter a oportunidade para transformar o seu coñecemento en acción. E todo iso pódese aprender.

A escola, é dicir, o sistema educativo formal, é un dos axentes encargados da educación ambiental – en particular dos nenos e xóvenes. Así e todo, outros axentes da educación non formal e informal (equipamentos, entidades veciñais, os medios de comunicación, a publicidade, as redes informáticas,...) teñen unha forte influencia na súa formación. Os nenos e xóvenes aprenden tamén fora da escola, e de feito reciben unha cantidade moi grande de estímulos informativos que – a miúdo – teñen un formato moito máis atractivo e potente que o escolar. Tamén educan os adultos en función do

que lle ofrecen, facilitan, autorizan, esixen ou reprimen. Esta información nunca é neutra, sempre está cargada de valores que –ás veces poden ser congruentes cos da escola- pero en outras poden ser francamente opostos.

Sinalar a existencia de máis axentes educativos que a propia escola non significa disminuir a importancia e a responsabilidade que lle cabe na educación ambiental dos xóvenes. O certo é que unha parte importante do seu desenvolvemento atópase hoxe en día asociado e condicionado pola escola. A escola ofrécelle a posibilidade de aprender ou desenvolver aspectos que só son posibles nun sistema formal. Aprender a interpretar a realidade, aprender técnicas ou métodos para coñecer e para exercer, desenvolver un pensamento crítico, dispoñer de criterios que lles axuden a elixir, optar entre diferentes alternativas, tomar decisións, exercitar as capacidades adquiridas, aprender a organizarse cooperativamente, exercitar a participación, a responsabilidade e aprender a facerse corresponsable na propia formación son aprendizaxes propios e frecuentemente exclusivos da escola.

Sen embargo o panorama actual da escola é moi complexo. So sinalaremos algúns aspectos que preocupan moi especialmente ó profesorado.

No primeiro lugar observamos a existencia dunha esixencia social – crecente- sobre o profesorado para ampliar as súas competencias. Presión social que adquire diferentes caras: a da administración educativa, os inspectores, os pais e nais nos medios,... xunto a esixencia tamén percébase unha importante delegación das familias de funcións educativas que correspondían, tradicionalmente, ó ámbito familiar. A paradoxa é que aumenta a presión e a delegación e simultaneamente aumenta un discurso descalificador sobre a calidade da ensinanza. Os conflitos sociais, en particular os relativos os adolescentes, son asociados a fallas do sistema educativo.

Este dobre discurso produce no profesorado desalento, falla de confianza en sí mesmo, retraimento, perda da ilusión e unha tendencia a un modelo de funcionamento escolar pechado en sí mesmo e pouco favorable a un sistema aberto e cooperativo entre tódolos membros da comunidade educativa, entendida dende unha perspectiva moi ampla: alumnos e profesores, persoal non docente, as familias e tódalas institucións, colectivos ou organismos que de diferentes maneiras interaccionan coa escola ou afectan –directa ou indirectamente- a súa función.

Dende a nosa perspectiva, pensamos nunha escola aberta, atenta ós problemas da cidade, que sae do seu ámbito para empaparse e comprometerse coa realidade exterior e que favorece a entrada

desprexuízada da realidade con tódalas súas potencialidades e limitacións.

É por iso que os proxectos de educación ambiental urbana están sendo pensados e proxectados dende accións puntuais no propio contexto escolar a proxectos máis ambiciosos que comprometen progresivamente a outros colectivos da comunidade escolar. Proxectos xerados pola propia escola ou ós que o centro se incorpora, cando foron xestados por outras institucións.

Pensamos que este enfoque supón tamén revisar o concepto de participación do alumnado. En ocasións, cando se fala na escola da participación, identifícase coa libre elección, delegación e non co compromiso, implicación e corresponsabilidade. Se se rexeitan as opinións ou se descalifican as súas iniciativas ou se desvalorizan as súas necesidades e propostas con argumentos sobre o incorrecto ou pouco viable das súas ideas, cómpre preguntarse: ¿cando aprenderán? e ¿como aprenderán? Se non se lles da a ocasión de aprender, tamén do seu erro. Estas experiencias a miúdo explican o desánimo ou a pasividade do alumnado ou o rexeitamento ante o requerimento de intervir. Se se marxina na toma de decisións e a participación é so formal, non podemos esperar que se tome en serio o discurso da invitación á participación.

Outra das características dun modelo interactivo e aberto á cidade é o feito de que os problemas a detectar e intentar resolver son problemas reais. Isto constitúe unha enorme ventaxe fronte a situacións ficticias, como habitualmente debemos inventar na escola. É ben sabido que para que as personas aprendan teñen que estar motivadas positivamente, han de atopar sentido no que lles propoñemos aprender. O feito de desencadenar un proceso de aprendizaxe nacido dunha problemática do propio contorno adquire un especial significado para os estudantes e máis aínda se os coñecementos que haberán de incorporar teñen como finalidade un plano de acción que eles mesmos han de deseñar. Os alumnos teñen tódalas garantías de que —en grande medida— tratarase dunha aprendizaxe funcional.

O feito de buscar solucións axeitadas a problemas reais convirte ós proxectos nun feito complexo, tan complexo que a miúdo os alumnos haberán de facer consultas e pedir consellos ou suxerencias a expertos. Estas características non son frecuentes no mundo escolar onde, xeralmente, tódalas respostas están nos libros de texto.

Mais non se trata só de atopar respostas. Tamén se enfrenarán a datos que lles obrigarán a formularse preguntas. Un grande apistemólogo, Gastón Bachelard (1972) di: *todo coñecemento é unha resposta a unha pregunta*.

Ben sabemos o difícil aprendizaxe que constitúe aprender a preguntar e a preguntarse. As condicións da realidade próxima na que os alumnos viven, disfrutan ou padecen pode ser unha fonte inesgotable para o plantexamento de preguntas. Preguntas ou problemas que poden resolverse, pero a súa resposta non será única, só se tratará de atopar a mellor. Preguntas que promovan a necesidade de investigar, reelaborar, reorganizar os coñecementos, reconstruir saberes, apropiarse de nova información, discutir, ter necesidade de consensuar ideas e valores, negociar propostas, plantexarse novas preguntas. Preguntas verdadeiras que crean tensión e despertan interese. Tradicionalmente, nas clases, son os profesores quen preguntan e os alumnos deben limitarse a responder. Na vida cotiá un fai unha pregunta para obter información que descoñece, en cambio nas escolas os profesores xa coñecemos as respostas e ó preguntar so nos interesa probar se os alumnos teñen dita información.

Este é outro dos motivos polos que pensamos que os proxectos asociados á cidade poidan chegar a ser un atractivo desafío. Poder enfrentarnos profesores e alumnos ante interrogantes sobre os que ámbolos dous descoñecemos as respostas.

Das experiencias educativas que se levan a cabo na cidade e para a cidade elixín algunhas que considero máis representativas destas ideas.

1.1. *Centro de Recursos Barcelona Sostible*

A primeira e máis ambiciosa nace dunha entidade externa ó sistema educativo formal. É o **Centro de Recursos Barcelona Sostible**¹ que promove diferentes programas de educación ambiental no sistema formal e informal. Un deles é a elaboración por parte dos centros educativos de tódalas etapas, ciclos e niveis da súa propia Axenda 21 Escolar, inspirada no modelo da Axenda 21 Local que aplica a cidade.

De feito, ningún municipio poderá levar adiante, seriamente, un proxecto de sustentabilidade se a súa poboación non toma parte nel. Por iso as autoridades locais, conscientes deste feito, propoñen traballar en asociacións con tódolos sectores da comunidade local. A escola é un lugar especialmente idóneo que permite:

- Debatir públicamente os problemas que se teñen que resolver
- Decidir colectivamente cales son as prioridades e as propostas axeitadas
- Executar e controlar as decisións colectivas

Nestes momentos estamos en proceso de edición de materiais que axuden a programar e poñer en práctica a Axenda 21 escolar.

1. *Centre de Recursos Barcelona Sostenible*
 Rúa Nil Fabra, 20-baixos
 08012 Barcelona
 Telf.: 93 237 47 43
 93 237 38 04.
<http://bcn.es/mediambient>

	Axenda 21 Local (A21L)	Axenda 21 Escolar (A21E)
¿Cando?	Nace a partir do capítulo 28 da Axenda 21 do documento das Nacións Unidas (Río de Xaneiro 1992)	Cada centro escolar decide cando comenará.
¿Que?	Plano de acción global no que as autoridades locais traballan en asociación con tódolos sectores da comunidade local para preparar os planos de acción para acadar a sustentabilidade a escala local.	Plano de acción global programado e consensuado pola comunidade escolar ou parte dela para acadar a sustentabilidade a escala escolar e do seu contorno próximo.
¿Con que?	Documento que recolle estratexias e medidas para acadar un desenvolvemento sostible no século XXI.	Documento que recolle as accións programadas e realizadas coa axuda de materiais, soporte técnico e pedagóxico e eventualmente axuda económica para levar a término a A21E
¿Quen?	As autoridades locais e municipais teñen un papel catalizador dun proceso basicamente participativo.	Un grupo asume a responsabilidade de impulsar o proxecto no que participan membros da comunidade educativa.
¿Onde?	Municipio	Centro escolar e contorno cercano.

Realizar a Axenda 21 escolar é un proceso que comprende diferentes aspectos. Por cuestións prácticas organizámola nunha secuencia de fases numeradas. Pero cada centro, segundo as súas características e necesidades, pode realizar unha ou máis destas fases na orde que considere máis oportuna.

<i>Axenda 21 escolar</i>		
FASE I	Suscitar o compromiso e a participación da comunidade educativa	R E V I S I O N P E R M A N E N T E D O P E C
FASE II	Repensar a filosofía ambiental do centro. Revisión do PEC	
FASE III	Identificar problemas e realizar unha diagnose ambiental en diferentes <div style="text-align: center;"> ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR </div>	
FASE IV	Elaborar e desenvolver un PLANO DE ACCION <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> Elaborar e desenvolver cambio no PPC: contidos curriculares e estilos de ensinanza/aprendizaxe </div> <div style="width: 45%;"> Elaborar e desenvolver cambios no contexto: clima social da escola, aspectos físicos e funcionais do edificio, a escola e o contorno exterior. </div> </div>	
FASE V	Seguimento e avaliación dos cambios Revisión e axuste do PLANO DE ACCION	

Os materiais de apoio reúnen documentos novos como o plantexamento e esquema xeral e outros xa elaborados e aplicados en numerosos centros: guías para levar a cabo auditorías escolares, orientacións para organizar itinerarios en diferentes barrios da cidade, guías para detectar, investigar, e actuar fronte ós problemas da cidade, orientacións para a organización do traballo, cuestionarios para orientar o debate, exemplos de accións levadas a cabo por diferentes centros, listados de recursos, listados de entidades que desenvolven accións veciñais para a sustentabilidade, etc.

2. *Forum Cívico*

O segundo exemplo é un ***Programa de Educación Ambiental que leva a cabo o Forum Cívico***² do barrio Sagrada Familia de Barcelona.

Como consecuencia dun especial interese polos temas ambientais, creouse no ano 1998 o chamado forum Cívico Sagrada Familia que convoca a tódolos axentes sociais do barrio e á Administración Municipal, e que está a levar a termo e promover o desenvolvemento de actuacións e accións concretas en beneficio de tódolo barrio para contribuir a facer ese contorno urbano e a cidade máis sostible.

2. Centre Cívic Sagrada Familia.
Rúa Mallorca 425-435.
08013 Barcelona

O Forum estrutúrase nunha asamblea que reúne a tódalas entidades (institucións cidadáns, públicas e privadas) e xente do barrio, nunha Comisión de Seguimento e nas Comisións de Traballo. A Comisión de Seguimento está constituída pola asociación de veciños, entidades de tempo libre para nenos e xóvenes, as escolas e institutos, o polideportivo municipal, o centro cívico, o Instituto Municipal de Educación, o distrito do Ensanche (ó que pertence o barrio), empresas, a Sociedade Catalana de Educación Ambiental (SCEA), etc.

Esta nova forma de traballo conxunto reforza a educación cidadán para favorecer unhas actitudes e uns comportamentos máis solidarios, participativos e respectuosos co ambiente.

2.1. *Proxectos que se están a desenvolver no barrio polo medio ambiente*

Mellora da mobilidade dos transeuntes. Desenvolvemento do proxecto *O camiño escolar nos arredores da Escola Tabor*. Trátase dun roteiro preferente para acceder á escola dunha maneira máis fácil, segura e agradable. Participan os mestres, os escolares, as familias, veciños e comerciantes. O trazado do camiño escolar realizouse a partir de estudar os recorridos máis habituais que os nenos utilizan para ir a escola.

Concretamente as actuacións de mellora consistiron en:

- reforza-la sinalización para advertir ós vehículos que entran nunha zona escolar
- realizar unha nova regulación dos semáforos para protexer ós peatóns nos cruces nos que está permitido virar os coches mentres pasan os peóns

- realizar unha nova sinalización na saída dos aparcamentos con instalacións de espellos parabólicos nos vados
- prohibición de estacionamento das motos nas beirarúas
- tamén tense editado un tríptico no que se explican os obxectivos, as melloras e as rúas do barrio que forman parte do camiño (acompañado dun mapa). Finalmente o apartado «¿que podo facer?» contén consellos para favorecer a implantación do proxecto: acompañalos nenos que van a pe á escola, cede-lo paso ós nenos, respecta-la sinalización, vixila-la saída do «parquing», non aparcar nas beirarúas, contribuí-la seguridade dos nenos e ser voluntario do camiño escolar. Si ben se ten demostrado que estas medidas non son de abondo efectivas, tamén tense constatado que son suficientes para acadar plenamente os obxectivos formulados. É por iste motivo que actualmente a liña prioritaria de traballo é reforzar e fomentar tódolos aspectos de información e comunicación coa finalidade de da-la coñecer o camiño escolar e crear unha maior consciencia e sensibilización.

Compostaxe con residuos orgánicos. Desenvolvemento do proxecto «Hagamos compost en el parque». Hai dúas unidades de compostaxe instaladas pola Dirección de Parques e Xardíns. Neste proxecto participan arredor de 80 familias que depositan restos orgánicos da cociña para facer compost e /ou abono para as súas plantas. As dúas unidades foron solicitadas dende o barrio e en pouco tempo cubriron tódalas prazas dispoñibles para participar.

Participación no mantemento dos xardíns Montserrat Roig. Trátase da colaboración dos escolares da Escola Tabor quen deste xeito aprenden a valorar o esforzo de mantemento dun parque e coñecen máis a fondo o mundo das plantas, as súas necesidades e a importancia de contar con espazos verdes dentro da cidade.

Participación na recollida selectiva de residuos. Diferentes entidades do barrio recollen aceite de cocina usado, botellas de cava, ropa usada, pilas e latas.

Horto na terraza do Centro Cívico. Dende comenzos de 1999 cultívanse alí hortalizas, froitas e verduras. Tamén se dispón dun compostador que permite reciclar os restos orgánicos do horto e os que aportan os usuarios do Centro Cívico. O obxectivo é dispoñer dun espazo agradable de encontro e diálogo, traballar no mantemento disfrutando da natureza no medio da cidade e fomentar o uso como recurso educativo interxeracional.

Información, comunicación e educación. Tódolos aspectos relacionados coa información, a divulgación e a educación son sentidos como fundamentais neste proxecto. No Céntrro Cívico hai un punto de información sobre o proxecto de medio ambiente do barrio.

Prográmanse regularmente ciclos de educación ambiental: conferencias, cursos, obradoiros e exposicións. Se teñen realizados dous ciclos coincidindo coa Festa Maior de 1999 e 2000.

Actividades participativas. Dende o Forum organízanse actividades de educación ambiental para dar a coñecer as actividades que se desenvolven e para fomentar actitudes e comportamentos respectuosos cara o ambiente (durante a Festa Maior, o Día Europeo sen coches, etc.).

2.2. Outros proxectos que se van desenvolver a curto prazo

- Proxecto de punto verde do barrio
- Banco solidario de intercambio de servicios
- Ampliación de carrís bici
- Máis espazos para os traseutes
- Xestión máis ecolóxica dos equipamentos e locais das entidades (ecoauditorías) para o aforro da auga e enerxía, para reducir e reciclar residuos, etc.
- Edición dun mapa verde do barrio
- Recollida selectiva de materia orgánica do mercado.

Este proxecto é un modelo para outros barrios da cidade e para cidades máis pequenas que Barcelona pola cantidade e calidade das súas iniciativas, tanto no que se refire a educación como á xestión ambiental, e pola súa capacidade de convocatoria á participación cidadán.

Os exemplos multiplícanse de xeito exponencial en comunidades e países de características moi diversas, o que reafirma a nosa confianza no ser humano e estimula o noso entusiasmo para seguir adiante.

Barcelona, xaneiro 2001



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas

Programa de voluntariado ambiental nas cidades, vilas e aldeas como resposta solidaria: o caso do Goberno Foral de Navarra

JAVIER ASÍN SEMBEROIZ. Departamento de Medio Ambiente. Goberno Foral de Navarra

O papel do voluntario/a recoñécese dende diversas declaracións de Institucións Internacionais e Europeas. Así as Nacións Unidas, na Resolución de 19 de febreiro de 1986 adoptada pola Asamblea Xeral, propuso ós gobernos establecer anualmente o día 5 de decembro como o “*Día Internacional do voluntario/a para o desenvolvemento económico e social*”.

A Carta Social Europea, no seu artigo 14 (paragrafos 1º e 2º) estimula á participación dos individuos e organizacións benéficas ou doutra clase na creación e mantemento dos servizos que contribúen ó benestar dos individuos e dos grupos na comunidade. No 1985 o Comité de Ministros do Consello de Europa realizou unha recomendación ós Estados membros sobre o traballo voluntario en actividades de benestar social. A Constitución Española, no seu artigo 9. 2., recoñece o dereito á participación de tódolos cidadáns, e dos grupos nos que estos se integran, na vida política, económica, cultural e social, correspondendo ós poderes públicos a promoción de condicións axeitadas que permitan esa participación.

No noso país, un dos fenómenos que se puxeron de manifesto nos últimos anos é a crise que afecta ás formas tradicionais de participación e o seu desprazamento cara aquelas outras que, como o voluntariado, permiten ós individuos un contacto directo coa realidade que pretenden transformar.

Co fin de fomentar o voluntariado na nosa sociedade, o Parlamento español aprobou a Lei 6/1996, de 15 de xaneiro. Na nosa Comunidade, o Parlamento de Navarra aprobou a Lei 2/98, de 27 de marzo, do Voluntariado.

Tendo en conta a preocupación social existente pola conservación e mellora do noso contorno, as citadas leis, consideran o Medio Ambiente como un área axeitada para o desenvolvemento das accións voluntarias.

Deste xeito, o voluntariado ambiental preséntasenos como unha vía moi interesante para todas aquelas persoas que, a través das organizacións correspondentes, desexen contribuir no seu tempo libre á mellora e conservación do medio ambiente.

Navarra conta cunha notable riqueza medioambiental, gracias a súa tardía industrialización, a baixa densidade de poboación respecto a Europa, así como unha variedade xeográfica, climática, biolóxica, paisaxística e cultural que a dota dunha grande riqueza ecolóxica que temos a responsabilidade de conservar en beneficio das xeracións presentes e futuras.

Na nosa Comunidade son varias as entidades e asociacións que anualmente organizan diversas actividades educativas, divulgativas, de denuncia, etc. respecto do Medio Ambiente, sen embargo, son máis escasas, ailladas e puntuais as propostas que implican un compromiso activo das persoas e organizacións na conservación e calidade dos nosos recursos ambientais.

Por iso, o fomento do voluntariado ambiental en Navarra require un plano concreto que sirva para dar a coñecer as posibilidades de participación que teñen as entidades cidadás interesadas polo desenvolvemento deste tipo de programas, así como para mobilizar os recursos económicos, humanos, formativos, etc. que se requiran para a execución dos mesmos.

O plano que de seguido se presenta -aprobado polo Goberno de Navarra o día 21 de febreiro do 2000- persegue istos obxectivos e foi elaborado dende a Dirección Xeral de Medio Ambiente en colaboración coas distintas Asociacións da nosa Comunidade interesadas na promoción, difusión e fomento do voluntariado ambiental. O plano desenvolverase en catro anos, polo que o seu contido é o máis concreto posible e susceptible de ser avaliado para, a partir dos resultados obtidos, poder avanzar na definición e execución dun segundo plano.

O contido do plano estrutúrase en tres grandes apartados. No primeiro explícase o proceso seguido para a súa elaboración, presentación, aprobación e seguimento. No segundo defínese o concepto de "voluntariado ambiental", as súas características, motivacións, marco legal e posibles ámbitos de actuación, facendo mención especial ó papel da Administración e Asociacións no fomento e organización do voluntariado ambiental. No terceiro establécense os obxectivos operativos e as medidas que configuran o contido específico do plano, as posibles ferramentas e ámbitos de actuación do voluntariado ambiental na nosa Comunidade.

1. *Elaboración, presentación, aprobación e seguimento do plano*

A elaboración dun plano para o fomento da participación cidadá a través do voluntariado ambiental na nosa Comunidade, debía ser forzosamente realizada cunha metodoloxía baseada na participación dos axentes interesados.

Para a elaboración deste Plano levouse a cabo unha convocatoria a entidades que poideran estar interesadas en poñer en marcha proxectos e programas de voluntariado ambiental. A partir desta convocatoria constitúese unha comisión con representantes da Dirección Xeral de Medio Ambiente e de diversas asociacións interesadas, que estivo traballando ó longo dun ano.

A comisión que elaborou o Plano estivo formada polas seguintes entidades:

- Dirección Xeral de Medio Ambiente
- Federación Navarra de Montaña
- Cruz Roja Juventud de Navarra
- Delegación Diocesana de Scouts Católicos de Navarra
- Asociación Haritz Berri/ Granja Escuela de Ilundáin
- Entidad Prestadora de Servicios (E.P.S.) "Ntra. Sñra. de la Paz"
- Gorosti

Unha vez elaborado o borrador do Plano, a Dirección Xeral de Medio Ambiente e as entidades que colaboraron na súa realización, presentaron públicamente esta proposta de fomento do voluntariado ambiental na nosa Comunidade, no marco das "*Primeras Jornadas de Voluntariado Ambiental de Navarra*", que tiveron lugar os días 26, 27 e 28 de marzo de 1999, en Pamplona. Celebradas estas xornadas, e á vista das suxerencias dos participantes, redactouse o documento final que se elevou ó Goberno de Navarra para a súa aprobación.

Para o seguimento do Plano, a Dirección Xeral de Medio Ambiente formará unha Comisión de Seguimento xunto coas asociacións que anualmente desenvolven programas de voluntariado ambiental. Esta comisión reunirase como mínimo dúas veces ó ano. Unha delas para coñecer-la memoria final de tódolos proxectos desenvolto durante o ano en curso, que será elaborada pola Dirección Xeral de Medio Ambiente e outra para artellar propostas de actuación para o ano próximo.

2. Caracterización do voluntariado ambiental

2.1. Introducción

O ser humano ó longo da súa historia foi modificando a súa relación co contorno en función da súa propia evolución como especie. Ó principio tratábase dunha mera utilización como cazador-recolector, atopándose en equilibrio co seu propio contorno. Posteriormente, co desenvolvemento da agricultura e a gandería, e máis adiante da tecnoloxía, esta relación virou de forma drástica. Chegouse á utilización do territorio como mero ben de consumo considerándoo de carácter practicamente ilimitado. Isto deu lugar á actual situación de degradación ambiental (febleza de recursos, contaminación, extinción de especies, degradación de hábitats,...).

Chegados a este punto, parece lóxico que o ser humano se faga responsable das súas propias accións e actúe na mellora do seu contorno. Faise necesaria a posta en marcha de medidas preventivas e correctoras ambientais a tódolos niveis: político, lexislativo, técnico, educativo e social.

Neste sentido é de destacar a importancia dunha decidida acción institucional, pero tamén se fai necesaria a participación activa dos cidadáns/as.

Así pódense artellar diferentes estratexias de participación da poboación para a mellora do seu propio contorno. Estas medidas poden ser establecidas a diferentes niveis, dende a acción directa sobre o territorio ata a participación na xestión e toma de decisións. Neste marco de actuacións é no que se sitúa o Voluntariado Ambiental: como unha das posibles formas de participación da sociedade. O voluntariado ambiental recolle as inxerencias, necesidades e gañas de actuar dunha parte da poboación.

2.2. Definición de voluntariado ambiental

O voluntariado ambiental é un voluntariado que actúa na prevención de problemas ambientais, contribúe á mellora da xestión ambiental, detecta problemas emerxentes, sensibiliza á sociedade e trata de comprometela na súa solución.

O voluntariado ambiental é unha vontade manifesta de compromiso serio, altruista e solidario para a protección e o desenvolvemento sostenible da nosa sociedade. A súa verdadeira importancia hai que vela no que supón como estratexia de concienciación e compromiso da sociedade no establecemento dunhas correctas relacións entre o ser humano e o seu medio.

Enténdese por voluntariado ambiental aquelas iniciativas sociais que se desenvolven de forma altruista, libremente e sen ánimo de lucro, tarefas directas de mellora ambiental e conservación dos recursos naturais. Ditas iniciativas concretadas en proxectos ben estruturados e soportadas por entidades sociais capaces, poden producir un positivo impacto social e ambiental.

Deste xeito, podemos dicir que o voluntario/a ambiental é unha persoa que ten unha conciencia solidaria que lle incita a colaborar no seu tempo, coas organizacións ambientais, co fin de mellorar a calidade do contorno urbano, rural e natural no que se desenvolve.

2.3. Motivacións e repercusións do voluntariado ambiental

As motivacións que moven ó voluntario/a son variadas e personais, aínda que, poden resumirse nas seguintes:

- De solidariedade cos demás para transformar e mellora-la sociedade (en xeral) e o medio ambiente (en particular).
- De realización persoal, relacionadas coa propia satisfacción de poñer en práctica unha vocación ou inquedaanza persoal.
- De lecer e relación social.

O papel dos voluntarios ambientais ten un triple efecto: en primeiro lugar, sobre o contorno, mellorando coa súa acción a calidade deste; en segundo lugar, sobre sí mesmos, posibilitando a adopción de actitudes e comportamentos proambientais, e, finalmente, actuando como axentes mediadores ante outras persoas, nas que poden influir directa e indirectamente.

2.4. Características

As accións de voluntariado caracterízanse por cumprir unha serie de requisitos, entre os que podemos citar os seguintes:

- Fanse dentro do tempo libre e por libre determinación da persoa, o que non impide que o voluntario/a estea suxeito a unha serie de obrigacións concretas que expresan o seu compromiso persoal.
- Non reciben contraprestación económica, aínda que sí de tipo persoal (recoñecemento social, autosatisfacción...).
- O labor que desenvolve o voluntariado en ningún dos casos debe ser utilizado como un recurso económico que substitúa o traballo dos profesionais.
- O desenvolvemento do seu labor non debe ocasionarlle gastos.
- Este labor altruista desenvólvese dentro dunha organización, que baixo unha planificación axeitada, e mediante a suma de esforzos

- consegue os seus obxectivos.
- As persoas voluntarias son responsables e comprometidas coa tarefa que realizan, exercendo a súa actividade durante o desenvolvemento do programa.
 - Non hai que confundir voluntariado con asociacionismo. Mentras que o primeiro diríxese sempre cara fora da entidade, en beneficio de terceiros ou de tódala comunidade, o segundo enfoca a súa actividade cara os seus asociados. Non obstante, na práctica as Asociacións atenden ámbalas dúas actividades.
 - As persoas voluntarias deben ter unha capacitación axeitada para desempeñar o seu labor, o que implica o coñecemento do marco xeral no que desenvolve a súa acción e as tarefas concretas que debe realizar. Este tipo de accións son distintas das desenvolvidas polas Administracións Públicas, pero non por iso contradictorias, senón máis ben complementarias.

2.5. Modelos de acción do voluntariado ambiental

Podemos falar de tres modelos diferentes de organización do voluntariado que poden considerarse complementarios:

1. Redes de voluntarios/as ambientais. Este modelo permite que persoas con intereses ambientais e gañas de actuación, pero que non pertencen a ningunha asociación de voluntariado, poidan desenvolver actividades de mellora ambiental. Nas redes é imprescindible a existencia dun equipo de educación ambiental cualificado que se encargue do deseño e organización dos programas de voluntariado. Xeralmente trátase de accións ligadas a un plano de xestión que ten unha continuidade no tempo. Os labores de voluntariado serven para complementar accións en dito plano. Normalmente teñen lugar en espazos protexidos, medio urbán ou contornos rurais cunha estrutura organizativa clara na que se integra o voluntariado.

2. Proxectos de voluntariado ambiental. Este tipo de proxectos xorden como iniciativa dun grupo previamente constituído. O grupo non só participa no deseño da actividade, senón no seu desenvolvemento completo e na súa avaliación continua, polo que é crucial a posta en marcha dun bo proceso de captación, selección e formación do voluntariado. Trátase de proxectos con menor vinculación á xestión do territorio, con maior autonomía e un maior grao de coñecemento entre as persoas implicadas. O papel das institucións céntrase en apoiar, financiar e supervisar a actividade. Este modelo posibilita o desenvolvemento de tarefas complexas durante un maior período temporal, facilitado ademais polo alto coñecemento das características do problema ambiental por parte do grupo.

3. Campos de voluntariado ambiental. Son programas de actividades concretas e moi ben definidas, cunha duración reducida, entre tres e vinte días, nos que participa un grupo de persoas voluntarias de diversa procedencia, non necesariamente local. Istos programas, desenvoltos xeralmente en espazos naturais, inclúen a estancia durante o tempo que duran as actividades polo que se facilita unha profunda relación entre os participantes.

2.6. Marco legal

Co obxecto de favorecer e fomentar o voluntariado, o Parlamento de Navarra, aprobou a Lei Foral 2/1998, de 27 de marzo, do Voluntariado. No seu Artigo 5.2. recóllese que: “*Los programas que ocupan a las entidades de voluntariado corresponden a áreas de (...) defensa del medio ambiente (...)*”

A Lei Foral desenvolve tódolos aspectos relacionados cos dereitos e deberes da Administración, das organizacións e dos voluntarios, tanto nos aspectos de índole persoal como material, formativo e informativo.

3. *Papel da Administración Ambiental e das Asociacións cidadás nos programas de voluntariado*

O voluntariado ambiental debe ser considerado polos xestores ambientais dende a óptica da concienciación e implicación social dos cidadáns/ás na defensa e mellora do seu contorno, e non como unha fórmula barata de búsqueda de recursos humanos para atender as necesidades que corresponde asumir á Administración.

Dende os programas de educación ambiental, continuamente insístese en que deben, entre outros obxectivos, tratar de incidir no cambio de hábitos, actitudes e comportamentos da sociedade respecto do medio ambiente. Para a educación ambiental os programas de voluntariado supoñen unha ocasión ideal de implicar á poboación nas tarefas de conservación e mellora do medio ambiente. De ahí que a Administración ambiental deba ter un proxecto definido de fomento e apoio ó voluntariado que se plasme nun programa de actuacións (económicas, normativas, informativas, etc.) que animen á poboación e ós grupos sociais a implicarse e a adquirir un compromiso activo co medio ambiente.

Dende a Administración débese evitar caer en tres tendencias ne-

gativas, pero moi comúns, respecto ó labor de fomento do voluntariado ambiental: a primeira delas consiste en querer dirixilas iniciativas sociais relacionadas co traballo voluntario; a segunda, tratar de desviar cara os programas de voluntariado aquelas responsabilidades e funcións que lle competen como garante dos servizos públicos; e a terceira, reducir tódalas posibilidades de participación cidadá ós programas de voluntariado. A tendencia a dirixilos programas de voluntariado que, ás veces, manifesta a Administración, non se combate mediante a súa inhibición nos labores de fomento e axuda ó mesmo, senón delimitando as funcións e responsabilidades que lle competen respecto ó pulo das iniciativas voluntarias en favor do medio ambiente. Neste senso, a Administración debe realizar un esforzo informativo e de sensibilización social en favor do voluntariado ambiental, tratando de canalizar as iniciativas individuais cara ás entidades e grupos sociais que teñan manifestado o seu interese por introducir esta liña de traballo (o compromiso activo co medio ambiente) no seo das súas organizacións, ó mesmo tempo que debe favorecer o desenvolvemento dos proxectos que ístos desexen levar a cabo, sempre que a súa execución se faga dende criterios de respecto á natureza, os seus resultados beneficien á colectividade e estean debidamente coordinados cos programas xerais medioambientais da Administración.

Pola súa banda, as Asociacións Cidadás (Asociacións Xuvenis, Grupos Conservacionistas e/ou ecoloxistas, Asociacións Deportivas, Asociacións de Nais e Pais, Asociacións veciñais, etc.) deben ser as estruturas que organicen e canalicen as demandas individuais das persoas que desexen realizar actividades como voluntarias ambientais.

A istas asociacións corresponderá tomar a decisión de se desexan incorporar dentro do seu ideario a defensa do medio ambiente (no caso de que esta circunstancia non conste nos seus estatutos fundacionais) e, como consecuencia diso, deberán fomentala posta en marcha de programas e proxectos de voluntariado no ámbito do medio ambiente dirixidos ós seus asociados e a terceiros.

Serán istas asociacións as que -tras toma-la decisión de converterse en entidades promotoras desta clase de voluntariado- divulguen o seu interese por canalizar as demandas dos cidadás interesados na súa participación nos proxectos ambientais. Posteriormente, a entidade deberá inscribir no rexistro específico ós interesados, formalos e establece-lo marco de colaboración coa entidade e defini-los seus dereitos e deberes.

4. Contido do Plano de Acción

4.1. Obxectivos e medidas

O plano que se presenta a continuación identifica aqueles obxectivos e medidas que se considera prioritario levar a cabo nos próximos catro anos para a posta en marcha e o desenvolvemento do voluntariado ambiental.

Obxectivo 1: CONCIENCIAR E SENSIBILIZAR Á SOCIEDADE NAVARRA SOBRE A IMPORTANCIA DE COLABORAR EN ACCIÓNS DE VOLUNTARIADO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO PARA A CONSERVACIÓN E MELLORA DO NOSO MEDIO AMBIENTE.

Para a consecución deste obxectivo considérase conveniente desenvolver as seguintes medidas e actuacións:

Medida 1:

1.1. Realizar campañas de información e concienciación que sirvan para difundir entre a poboación navarra o coñecemento do voluntariado ambiental e dos valores que representa.

Actuacións:

- 1.1.1. Elaborar materiais informativos e divulgativos sobre o voluntariado ambiental e as organizacións cidadás que o promocionan, e difundi-los entre os diferentes sectores sociais e asociacións da nosa Comunidade.
- 1.1.2. Colaborar coas ONG que traballan en favor desta clase de voluntariado para dar a coñecer as posibilidades de participación nesta clase de proxectos que ofrecen ós cidadáns.
- 1.1.3. Difundi-la Lei do Voluntariado de Navarra e o presente plano entre as Asociacións Xuvenís, Asociacións Conservacionistas, Centros de Ensinanza de tódolos niveis, Concellos, Medios de Comunicación, etc. para o seu coñecemento.
- 1.1.4. Utiliza-la celebración dos “días internacionais de medio ambiente” e o “día internacional do voluntariado” para difundir as diversas posibilidades desta clase de participación voluntaria.

Medida 2:

1.2. Celebración de xornadas e foros de debate que propicien un mellor e máis directo coñecemento do voluntariado ambiental

Actuacións:

- 1.2.1. Promociona-la celebración, nos diversos medios de comunicación, de debates e programas monográficos adicados ó voluntariado ambiental.
- 1.2.2. Organizar, en colaboración coas ONG, cada dous anos unhas

xornadas monográficas adicadas ó voluntariado ambiental en Navarra onde tamén se podan coñecer experiencias doutras Comunidades e Países.

Obxectivo 2.- APOIAR E PROMOCIONAR A CREACIÓN DE ASOCIACIÓNS DE VOLUNTARIADO AMBIENTAL E A INCORPORACIÓN DISTOS PROGRAMAS NOUTRAS ASOCIACIÓNS XA CONSTITUIDAS.

Medida 1

2.1. Regular a criación dun Rexistro de Entidades promotoras do voluntariado ambiental.

Actuacións:

2.1.1. Elaborar unha proposta de Decreto Foral regulador do Registro de Asociacións promotoras do voluntariado ambiental, previa información e acordo con representantes das mesmas.

Medida 2

2.2. Promoción de programas de formación para xestores de entidades que desexen desenvolver proxectos de voluntariado ambiental.

Actuacións:

2.2.1. Suscribir acordos de colaboración entre a Dirección Xeral de Medio Ambiente e as entidades interesadas para que poñan en marcha cursos específicos dirixidos ó fomento e organización de programas de voluntariado ambiental.

Medida 3

2.3. Promoción do patrocinio como medida de apoio ás entidades ou organizacións que promoven programas de voluntariado ambiental.

Actuacións:

2.3.1. Realizar un folleto explicativo dirixido ás empresas sobre o voluntariado ambiental e as posibilidades de promoción dunha imaxen social comprometida co medio ambiente para aquelas entidades que decidan apoiar economicamente o voluntariado ambiental.

Medida 4

2.4. Promoción da formación de voluntarios/as

Actuacións:

2.4.1. Destinar axudas por parte da Dirección Xeral de Medio Ambiente para financiar programas de formación específica dos voluntarios/as ambientais.

Medida 5

2.5. Apoio ás entidades promotoras de programas de voluntariado ambiental

Actuacións:

2.5.1. Regula-la concesión de axudas por parte da Dirección Xeral de Medio Ambiente ás entidades promotoras de programas de voluntariado ambiental ó obxecto de dota-las de medios materiais e doutro tipo.

2.5.2. Promoción de guías e publicacións de información e apoio en colaboración coas entidades promotoras de programas de voluntariado ambiental.

2.5.3. Facilitar ás asociacións de voluntariado, dende a Dirección Xeral de Medio Ambiente, os medios técnicos e administrativos necesarios para o desenvolvemento dos programas, así como a colaboración que en cada caso se estime precisa.

Medida 6

2.6. Creación dunha Rede de Asociacións promotoras dos programas de voluntariado ambiental

Actuacións:

2.6.1. Propoñer ás entidades promotoras de programas de voluntariado ambiental a creación dunha Rede de Asociacións de voluntariado ambiental como foro permanente de intercambio de experiencias e de realización de programas comúns.

Medida 7

2.7. Creación dun centro de información e recursos para o voluntariado ambiental.

Actuacións:

2.7.1. Centralizar e facilitar ás persoas e asociacións interesadas información sobre a problemática ambiental de Navarra e sobre propostas de actuación para a solución de problemas concretos.

2.7.2. Criar un ficheiro de Asociacións e Proxectos de Voluntariado Ambiental, que permita coñecer-los proxectos en marcha e as condicións de participación.

4.2. Ferramentas e ámbitos de actuación

En países coma o Reino Unido ou Estados Unidos o voluntariado ambiental conta cunha tradición de varias décadas e coa presenza de organizacións voluntarias moi numerosas. Países latinoamericanos como Costa Rica, Nicaragua ou Uruguay tamén desenvolven accións voluntarias, frecuentemente adscritas a programas de coo-

peración internacional, tendentes á conservación da biodiversidade.

No noso país, ademais de numerosas experiencias puntuais de determinadas ONGs, algunhas Comunidades Autónomas están fomentando programas de voluntariado ambiental como é o caso de Cataluña, Valencia, Murcia e Andalucía.

Na nosa Comunidade, ata agora, as únicas experiencias de voluntariado ambiental de carácter institucional existentes foron promovidas polo Instituto Navarro de Deporte e Xuventude, mediante a organización dos “Campos de traballo para xóvenes” en tarefas de recuperación das Cañadas Reais (Salazar e Roncal), sinalización dalgúns sendeiros en Guetadar (finca do Patrimonio Forestal de Navarra) e limpeza de acuíferos en Urbasa.

Outras experiencias dentro deste campo foron impulsadas por determinados colexios, Asociacións de Pais e Nais de Alumnos ligadas a programas escolares e/ou municipais de medio ambiente (platación de árbores, limpeza das beiras de ríos, etc.).

Igualmente, algunhas asociacións (Xuvenís, Conservacionistas, de Cazadores e Pescadores) da nosa Comunidade, anualmente organizan unha xornada de limpeza dos contornos nos que instalaron os seus campamentos de verano, das beiras de ríos, acondicionamento de espazos, etc. como por exemplo as que se desenvolven nos ríos Arga, Esca, etc.

Sen embargo, estas actividades voluntarias responden a iniciativas puntuais, ailladas e escasamente coñecidas pola poboación. Frecuentemente son actuacións que se realizan de forma esporádica, sen que, en moitas ocasións, exista unha continuidade no tempo e estean condicionadas en grande medida ó voluntarismo dalgúns persoas; aínda teñen a ventaxe de ser moi flexibles e contar con certa experiencia organizativa. A súa existencia, e o interese manifestado por algunhas Asociacións Xuvenís, poden ser un punto de partida para iniciar o programa de voluntariado ambiental na nosa Comunidade.

4.2.1. Ferramentas para a acción do voluntariado

A acción do voluntariado require da utilización de dúas ferramentas fundamentais para o correcto desenvolvemento dos programas propostos. A primeira delas é a Educación Ambiental, que debe ser parte fundamental de tódolos programas de voluntariado, tanto para as persoas voluntarias como cara o exterior. A segunda é a axeitada

formación do voluntariado, que é indispensable para que podan desenvolver as tarefas que lles sexan encomendadas en cada programa.

4.2.1.1. *Información, Sensibilización e Educación Ambiental.*

Segundo a Carta de Belgrado, aprobada na reunión da Unesco para temas medioambientais de 1976, a meta da Educación Ambiental é: lograr que a poboación mundial teña conciencia do medio ambiente e se interese por el e polos seus problemas conexos e que conte cos coñecementos, aptitudes, actitudes, motivacións e desexo necesarios para traballar individual e colectivamente na búsqueda de solucións ós problemas actuais e na prevención dos que poideran aparecer no sucesivo.

Partindo desta definición, a participación da poboación na solución dos problemas ambientais é un dos obxectivos fundamentais da Educación Ambiental:

Participación: axudar ás persoas e ós grupos sociais a que desenvolvan o seu sentido da responsabilidade e a que tomen conciencia da urxente necesidade de prestar atención ós problemas do medio ambiente para asegurar que se adopten as medidas axeitadas ó respecto.

A partir destes principios enténdese que as persoas que participan en programas de Voluntariado Ambiental son suxeitos dun proceso educativo no que, comenzando pola sensibilización e o coñecemento da problemática ambiental, poténcianse cambios de actitudes e desenvólvense as habilidades necesarias para a participación na solución dos problemas ambientais.

Por outra banda, para a solución dos problemas ambientais a información, o desenvolvemento de campañas de sensibilización e a organización de programas de educación ambiental dirixidos á poboación en xeral son básicos si se desexa que ésta participe e se comprometa cos mesmos. Por iso os programas de Voluntariado Ambiental deben contemplar a Educación Ambiental como unha das súas ferramentas fundamentais.

4.2.1.2. *Formación do Voluntariado Ambiental*

O voluntariado ambiental require unha formación específica que debe ser ofertada polas entidades promotoras desta clase de voluntariado e realizada por persoas cualificadas tanto no campo técnico como no educativo.

Para iso é importante que as asociacións que fomenten o voluntariado ambiental contén coa capacidade para organiza-la formación específica dos voluntarios que participen en programas de conservación e mellora do medio ambiente contando con recursos propios e alleos.

Paralelamente deben facilitarse, dende a Administración, os apoios técnicos, económicos e administrativos necesarios para a realización de seminarios, encontros e programas de formación co fin de favorece-la actualización e mellora permanente dos citados proxectos.

A formación do voluntariado estruturarase en dous niveis:

- Formación de xestores de programas de voluntariado.
- Formación de persoas voluntarias.

4.2.2. Ámbitos de actuación

Con carácter orientativo e co fin de poder ir estruturando a oferta de proxectos de voluntariado ambiental en Navarra por parte das Entidades Cidadáns, a continuación sinálanse posibles ámbitos de actuación, sen perxuízo doutros que poideran ser definidos polas entidades promotoras.

Os ámbitos agrúpanse en tres grandes grupos, dentro dos cales se definen posibles actuacións.

4.2.2.1. Espacios Naturais e conservación da Biodiversidade

“VOLUNTARIADO NOS ESPACIOS NATURAIS PROTEXIDOS”

Xustificación: Entre as accións para as áreas protexidas de Europa, que a Unión Internacional para a Conservación da Natureza UICN recomenda no Plano de Acción para as áreas Protexidas de Europa 1994, atópase a de “ampliar a base de adeptos ós espacios protexidos” para implicarlles nas tarefas de conservación e xestión das mesmas.

Os resultados obtidos en determinados Parques dalgunhas CC.AA. como Cataluña, Murcia, Andalucía e Valencia demostran o interese que ten introducir esta liña de traballo nos Espacios Protexidos de Navarra.

Obxectivos: Implicar ós habitantes locais e visitantes asiduos dos espacios protexidos nas tarefas de conservación, promovendo o valor do servicio comunitario.

Tipo de programa: fins de semana e vacacións.

Requisitos previos: Acordo entre entidade promotora, Dirección Xeral de Medio Ambiente e Entidades Locais.

Posibles ámbitos de aplicación: Parques, Reservas Naturais, Enclaves, Áreas Naturais Recreativas, Monumentos naturais.

Contidos dos traballos: información ó público, limpeza, sinalizacións, control de plagas forestais, actividades de educación ambiental dirixidas ó público local e visitante, adecuación de camiños, recuperación de espazos, etc.

“ MELLORA DO PATRIMONIO FORESTAL ”

Xustificación: Este programa trataría de desenvolver a acción 761 do Plano Forestal de Navarra: “Desenvolvemento do voluntariado forestal”

Obxectivos: Propicia-la participación social nas tarefas de conservación e coidado dos montes.

Tipo de programa: fin de semana e vacacións.

Requisitos previos: Acordo entre a entidade promotora do programa coa Dirección Xeral de Medio Ambiente, se se trata do Patrimonio Forestal de Navarra, o cos Concellos propietarios

Posibles ámbitos de aplicación: Fincas do Patrimonio Forestal de Navarra, montes comunais.

Contido dos traballos: vixilancia de incendios, control de plagas, plantacións, mantemento de sendeiros.

4.2.2.2. Medio rural e uso público do medio natural.

“RECUPERACIÓN DE CONTORNOS EN ZONAS RURAIS”

Xustificación: O despoboamento experimentado en moitos pobos de Navarra produciu efectos negativos no contorno inmediato que traducíronse na perda de importantes elementos da súa cultura: abandono de espazos colectivos comunais, de espazos e equipamentos públicos, deterioro paisaxístico dos contornos físicos próximos ós núcleos de poboación, etc.

Obxectivos do programa: Consegui-la participación de voluntarios/as procedentes do ámbito urbán e dos núcleos rurais en traballos destinados ó beneficio da colectividade.

Tipo de programa: fins de seman, períodos vacacionais.

Requisitos previos: Acordo da entidade impulsora do programa con Entidades Locais.

Posibles ámbitos de aplicación: Medio rural de Navarra, preferentemente naquelas zonas máis despoboadas e de maior riqueza natural e paisaxística

Contido dos traballos: limpeza de determinados espacios (río, barrancos, montes, zonas próximas ós pobos), adecuación de zonas recreativas (merendeiros), camiños vecinais, sendeiros...

“CONSERVACIÓN DO PATRIMONIO HISTÓRICO E ETNOGRÁFICO”

Xustificación: Hai bens de dominio público que están protexidos polo seu valor histórico e cultural (Cañadas Reais e Camiño de Santiago), a xestión corresponde á Administración da Comunidade Foral de Navarra. O mantemento destes espacios resulta unha tarefa complexa pola súa extensión, polo que se require a colaboración de entidades sociais que queiran implicarse na conservación dos mesmos. Do mesmo xeito existen infraestructuras tradicionais no medio rural que, ó ter perdida a súa funcionalidade deixaron de manterse, polo que é necesaria a cooperación cidadán para o seu mantemento e revalorización.

Obxectivos: Propicia-la participación cidadá na conservación e recuperación de espacios naturais e patrimonio histórico e cultural de dominio público.

Tipo de programa: fins de semana e vacacións.

Requisitos previos: Acordo entre a entidade promotora, Asociacións específicas xa existentes e a Dirección Xeral de Medio Ambiente.

Posibles ámbitos de aplicación: Camiño de Santiago e Cañadas Reais, patrimonio histórico, equipamietos rurais de interese (lavadeiros, eiras, etc.)

Contido dos traballos: Conservación distos espacios e infraestructuras e da súa sinalización, embelecemento dos pobos, recuperación e mellora de albergues e refuxios, etc.

4.2.2.3 Medio Urbano e calidade ambiental.

“CONSERVACIÓN E RECUPERACIÓN DO MEDIO URBANO”

Xustificación: Nas cidades hai espacios públicos (parques, prazas, solares abandonados, viais, edificios, etc.) que debido ó importante e/ou inaxeitado uso que deles se fai, sofren deterioros e impactos constantes, e as solucións -

ademáis dos servicios municipais ordinarios- requírese a participación cidadá.

Obxectivos do programa: Conseguir recupera-los espacios comúns e os valores de protección e defensa do seu medio, mediante a participación de voluntarios/as en traballos e actividades destinadas ó beneficio da colectividade.

Tipo de programa: contínuo.

Requisitos previos: Autorización do Concello no caso de que se desexe actuar sobre espacios públicos.

Posibles ámbitos de traballo: Centros urbanos.

Contido dos traballos: coidado e mellora de parques, sinalización e limpeza de espacios, realización de itinerarios guiados, etc.

“PROMOCIÓN DAS CIDADES SOSTIBLES”

Xustificación: Nas cidades é onde vive a inmensa maioría da poboación navarra. As cidades son as causantes da maior parte dos problemas ambientais. O cambio de hábitos da poboación urbán é indispensable para a corrección da problemática ambiental e a consecución dunha sociedade sostible.

Obxectivos do programa: Colaborar nunha mellora da habitabilidade, da calidade de vida das cidades e centros urbáns, así como tratar de conseguir uns hábitos de vida favorables ó desenvolvemento sostible e un cambio de actitudes entre a poboación.

Tipo de programa: continuo.

Requisitos previos: Autorización do Concello no caso de que se desexe actuar sobre espacios públicos.

Posibles ámbitos de traballo: Centros urbáns.

Contido dos traballos: Información e sensibilización, elaboración participativa de propostas de mellora urbán, difusión das Axendas 21, etc.

5. Algúns proxectos de voluntariado ambiental en Navarra

5.1. Entornos Urbanos

- 5.1.1. *Intervencións no Monte San Cristóbal*, a cargo da Sociedade Deportiva Recreativa e Cultural “Anaitasuna”: limpeza, edición dunha revista, plantacións e organización dunha marcha anual para reivindicar a protección do monte.
- 5.1.2. *Á auga patas*, a cargo do Colectivo de mulleres “Alaiz”: Proxecto de intervención dun grupo de mulleres na realización do Parque fluvial do Arga
- 5.1.3. Campaña de Sensibilización para a implantación do Sistema de Xestión Ambiental en Cruz Vermella.

5.2. Contornos rurais

- 5.2.1. Recuperación do patrimonio cultural e natural no Val de Aranguren, a cargo da “Asociación de Voluntarios Ambientais do Val de Aranguren”
- 5.2.2. Sinalización da flora máis representativa do paraxe natural “Sorogain”, a cargo dos Scouts Católicos
- 5.2.3. Recuperación dun tramo de Cañada Real, a cargo da Asociación de Cañadas Reales de Navarra”

Nota.- En proxecto : Recuperación dunha ermida en Murillo Berroya

5.3. Espacios e Especies Protexidas

- 5.3.1. Proxectos previstos dende o Parque Natural “Señorío de Bértiz”:
 - +Taller de educación ambiental para nenas-os
 - + Atención a discapacitados
 - +Guardiáns do Bidasoa
- 5.3.2. Proxecto previsto dende a Asociación de Ciencias naturais Gorosti: “Censo de rapaces invernantes en Navarra”
- 5.3.3. Colaboración co “Centro de Recuperación de Fauna”, do Goberno de Navarra.

A Educación Patrimonial como instrumento da Política Cultural dos Concellos

HECTOR POSE PORTO. Universidade da Coruña

A Animación Sociocultural (en diante, ASC) é un sector no que se unen unha certa ambigüedade e imprecisión conceptual cunha crise práctica de escasez de resultados. En España, pasamos da sobrevaloración das súas potencialidades a unha postergación da mesma dentro das políticas culturais máis próximas á cidadanía. A pesares disto, entendo e comparto (López Aguilera, 2000; Bouzada, 2000) que a ASC debe seguir considerándose parte esencial das políticas culturais locais, tanto de xeito transversal (aportando un enfoque máis social, apostando pola promoción asociativa, polo labor pedagóxico) como mediante proxectos específicos de corte máis ortodoxo.

Ao longo de case dez anos de praxe nun concello galego como técnico educativo-cultural, tentei implementar unha visión máis actual e coherente co dito anteriormente, na feble política cultural municipal. Fráxil sobre todo por ter que respostar a varios feitos constatables (Bouzada, 2000; Pose, 1999): a labilidade do eido cultural (por ser percibido polos gobernantes como simple complemento ornamental do resto do actuar municipal), pírricas sensibilidades ao respecto do noso labor profesional; non ver claramente a bonanza de orientar liñas de acción que posibiliten a vinculación do desenvolvemento cultural co desenvolvemento local, fuxindo da case exclusividade da programación cultural “espectáculo”, de “escapate” (Caride, 2000), etc. Ademais, a experiencia reflexionada díctame que, especialmente en Galicia, hai verdadeiras lousas (estructuras políticas locais, formación dos seus xestores, esquemas organizativos e destino de recursos) que non son as máis axeitadas para asumir dunha vez por todas a necesidade e importancia das políticas culturais locais como motor de desenvolvemento comunitario.

Consecuentemente, a vocación cultural da administración local está influenciada por tres contaxios: problemas de heteroxeneidade nos enfoques, desequilibrios na sensibilidade cultural e vaivéns das liñas de intervención producidas pola frecuente alternancia no poder (Tempos Novos, 2000). Desta análise situacional aplicable á inmensa maioría da realidade do noso país, dérvase toda unha problemática que está a afectar ao asociacionismo civil, participación real

da poboación, aplicación de programas efectivos, desenvolvemento económico e cultural, á calidade de vida e, como non, aos propios axentes socioculturais (profesionais ou non) inherentes a estes ámbitos. Mesmo sectores económicos directamente beneficiados dos éxitos pola implantación de liñas de acción anovadoras e rigurosamente planificadas tralo preceptivo coñecemento dese contexto desta natureza, rexéitanas a priori ou mesmo torpedean a súa realización, avogando máis polo “tallerismo”, a subvención amiga ou por iniciativas absolutamente tópicas e trasnoitadas, por exemplo, no eido da promoción turística. Inconscientes “lobbies” de presión que, co seu actuar, dificultan o labor desde o concello, pois eles son parte imprescindible na implantación e desenvolvemento local da proposta cultural tanto no que se refire á oferta destinada a públicos internos (integración) como externos (atractividade).

Laíome desta situación, pois entendo que as **políticas culturais** non poden ser uns apéndices municipais máis. Tal ferramenta municipal ten uns matices que a fai especial (Bonet, 2000) para salpicar transversalmente a toda tarefa da administración local. Mais, primeiro, hai que decidir ter unha política cultural municipal, que moitos concellos, nin eso. Actúan en base a conflitos ou están suxeitas ás axudas e programas que oferten outras administracións, sen a mínima adecuación aos seus contextos e problemáticas específicas e, xa que logo, suxeitas a vaivéns anuais ou á indefinición absoluta (Pose, 1996). Descoñecen as súas posibilidades como arma fornecedora da identidade local, de pulo económico, de norte estratéxico para o seu desenvolvemento cultural, mesmo como aureola de prestixio político (López Aguilera, 2000). Quizais tan só a propia poboación será quen de rachar nalgún momento esta tendencia autista.

Mais este perfil xeral remítenos obrigatoriamente á clara necesidade de deseñar unha liña de **acción sociocultural transversal**, desde dentro cara fora e na procura da propia sensibilización institucional. Accións vertebradoras e participativas, de aproveitamento racional das potencialidades endóxeas, que “facilite un nexo complexo e fecundador entre **identidade, cultura e desenvolvemento**” (López Aguilera, 2000: 45), mais, paralelamente, de concienciación e formación da clase política e do cidadán. Cando determinados contextos municipais basearon en tal tríada os alicerces do seu modelo de intervención cultural, dotándose de recursos humanos e materiais suficientes e cualificados, sabendo aplicar a necesaria temporalización... a medio prazo xa recolleron froitos esperanzadores en términos de aumento do hábito cultural, desenvolvemento económico e calidade de vida dos seus administrados.

A mellora da competitividade e eficiencia da política cultural dun concello, co gallo de conseguir a maior produtividade posible do

esfuerzo invertido na tarefa, pasa por unha aposta decidida no seu deseño e un incremento do peso específico da mesma no actuar municipal, o que depende, en gran medida, de factores tales como (esta idea xurde da extrapolación de tres condicións entendidas en términos relativos ao nivel de desenvolvemento e contexto institucional en que se atopa un municipio determinado do que falan Borja e Castells (2000) e que me atrevo a aplicar ao labor no desenvolvemento cultural dun concello coas necesarias distancias):

- a) **Conectividade:** ou vencellamento do municipio cos circuitos de comunicación e sistemas de información nos diversos ámbitos xeográficos. Buscar unha sinerxia conxunta a través das decisións tomadas no mesmo sentido e dirección ca outros departamentos municipais e municipios, alomenos, limítrofes.
- b) **Innovación:** capacidade para xerar un novo coñecemento, obtención e procesamento de información estratéxica. Elo implica dispor de recursos humanos cualificados, crear iniciativas de investigación, servicios de calidade e ofrecer unha calidade de vida suficientemente atractiva que reteña ou atraia a empresas, grupos profesionais e liberais.
- c) **Flexibilidade institucional:** capacidade para negociar o artellamento de políticas e accións consensuadas cos sectores privado e civil desa comunidade, nunha actitude intrínscamente de cultura democrática.

Na procura desa calidade de vida para a cidadanía, na promoción económica dese territorio, no desenvolvemento estratéxico de accións posibilitadoras de tales obxectivos, semella desexable asumir estes factores como indicadores procedementais que derivarán en medidas concretas tales como: traballo en rede, autoxestión de equipamentos, convenios con entidades privadas e asociativas, iniciativas locais de emprego, modernización da administración burocrática, racional discernemento dos ámbitos onde intervir, investimento en formación, etc.

En base ao dito, intúese paralelamente como vital, decidir qué modelo de política cultural servirá a determinado concello para intervir. Hoxe en día, polo pensamento neoliberal predominante (Ramonet, 1997) detéctase unha tendencia cara o **modelo extracultural**, de tono fundamentalmente economicista e que peca de pasar a un segundo plano os obxectivos culturais, poñendo os parámetros de custe e rendabilidade (electoral) por riba dos plantexamentos culturais. Discrepo deste proceder, pois entendo a cultura como inversión de futuro, non como simple gasto. Aínda que non é espacio este para profundizar nas virtudes e defectos deste paradigma, se se opta por un desenvolvemento equilibrado do mesmo, introducindo

esa presenza transversal da ASC da que falaba, pode traer múltiples beneficios para a comunidade onde se aplique. Esgrímense catro razóns ao respecto (López Aguilera, 2000):

- 1ª Reforza a identidade cívica, pois fai aumentar a identificación da poboación co seu entorno e as súas posibilidades.
- 2ª Axuda a integrar aos máis desfavorecidos socialmente.
- 3ª Se a poboación acepta e asume as iniciativas culturais planificadas, a administración que as implementa verase lexitimada maiormente.
- 4ª Potencia a rexeneración urbana e económica local: crea emprego, posiciona mellor a esa localidade fronte ao exterior, atrae turismo de calidade, recupera espazos degradados, crea tecido asociativo...colabora na procura da mellora de calidade de vida desa comunidade.

A concretización destas directrices semella que demanda, para unha maior claridade das iniciativas a desenvolver, tomar como centro de interese e vehículo de intervención algún dos ámbitos de responsabilidade claramente pertencentes ás políticas culturais. Se nos referímos aos recursos endóxenos susceptibles de explotar, estamos a falar dun amplo espectro de potencialidades materializadas no entorno natural, nas artes, na creación cultural, na gastronomía, nas tradicións, no lecer, en definitiva, no **patrimonio**. E entendido este desde unha visión non referida unicamente ao patrimonio natural, senón ao patrimonio global, mais acorde coas propostas actuais (Colom, 1998).

Definitivamente, as políticas culturais municipais poden e deben aproveitar tal recurso para colaborar no desenvolvemento local, servíndose, xa que logo, dos parámetros e os obxectivos dos que fala a “**educación patrimonial de corte sociocultural**” (Opus cit, 1998:143). Por unha banda, dar a coñecer o propio elemento patrimonial (monumento, construción, festa, paraxe ecolóxica, bagaxe oral) e por outra, concienciar e valorar ao respecto da súa existencia, conservación e utilización como fonte educativa, atractivo cultural e turístico (Peran, De la Torre, 2000: 70). En definitiva, falamos da **posta en valor do patrimonio local**, e por argumentos que aquí aducimos brevemente:

- a) Obviamente, polo seu valor cultural (artístico, histórico...) intrínseco.
- b) Pola súa evidente dimensión social, posibilitando o acceso e disfrute ao mesmo da cidadanía local ou visitante.

- c) A súa valía educativa: acrecenta o coñecemento e sensibilidade do público local se se sabe xestionar e rendabilizar tamén neste sentido.
- d) E valor económico: o seu atractivo como reclamo turístico de calidade xera toda unha serie de beneficios económicos directos e indirectos que posibilitan outras medidas afíns (mellora de accesos, creación de servicios, difusión dos creadores locais, investigación, popularidade como destino...)

Xa que logo, ¿qué iniciativas ao respecto da promoción e aproveitamento educativo, cultural e económico do patrimonio local pódense desenvolver desde unha perspectiva, non só de xestión, senón baixo a visión aquí defendida da ASC como transversalidade? Eis algunhas:

- Orientar programas de achegamento e difusión ao público escolar, pois seguramente o descoñece, ten maior receptividade e capacidade de aprendizaxe e son inversión de futuro. Accións como: programas de itinerarios guiados (coa implicación real do profesorado, utilizando o xogo como recurso didáctico e dándolle moito protagonismo ao alumno/a), obradoiros de arte, historia e etnografía local, visitas guiadas aos arquivos municipais...
- Edición de materiais divulgativos de calidade (atendendo ás diversas audiencias).
- Impulsar a investigación sobre a historia e patrimonio local en xeral.
- Fondo de imaxes: creación do Arquivo de Imaxes Local (fotos, diapositivas, videos, programas de TV, ...)
- Exposicións didácticas e divulgativas sobre calquera aspecto patrimonial.
- Instalación de paneis informativos e/ou conmemorativos en rúas, prazas, casas...
- Celebración de homenaxes, aniversarios, efemérides vencellados a persoas, sucesos, datas relacionadas co patrimonio

- Accións consolidadoras e rehabilitadoras do patrimonio inmaterial e material: edificios de interese patrimonial dándolles un uso sociocultural (Oficina de Información Turística, Museo, Casa de...), patrimonio etnográfico (petos de ánimas, muiños, cruceiros, fornos...)
- Potenciar a implicación dos creadores locais nas intervencións públicas urbanísticas do concello con murais, esculturas, grafite...
- Contínua e privelexiada presenza nos medios de comunicación municipal: páxina WEB, revistas, xornais, folletos, merchandise, etc.

Asumindo, polo dito, que os pequenos municipios tamén poden ter como tarefa cultural tales plantexamentos que consoliden un labor

no eido patrimonial, pretendo relatar, a xeito de exemplos prácticos, algunhas iniciativas desenvolvidas coherentemente co defendido aquí. Foron levadas a cabo no **Concello de Malpica de Bergantiños** (A Coruña), de 7.400 habitantes, desde o **Depto. Educación e Cultura**. Intuíredes, se traballades nestas lides, as dificultades adscritas ás mesmas e sobre todo as de influir positivamente no deseño das políticas locais, mais o que de seguido explicitamos, da azos, xa que algo se foi facendo neste sentido.

A experiencia que vos relato, vistas as dificultades coas que me atopei, foi utilizar unha extratexia paciente pero efectiva no proceder, no resultado e mesmo buscando que servira para leximitar un labor profesional en tales ámbitos. Así, manexáronse obxectivos de corte educativo para desenvolver programas e accións de promoción patrimonial, dirixidos en principio unicamente á escola. Materiais, recursos económicos e humanos (monitoraxe fundamentalmente), actividades puntuais foron desculpa inicial que obtivo o seu eco político e sobre todo na comunidade educativa e medios de comunicación. A outra intención, desde logo, era extrapolar tales obxectivos e iniciativas a toda a poboación, ao visitante e, en último término, influir determinadamente nas demais iniciativas artelladas desde o concello e desde outros servicios municipais (Urbanismo, Turismo, Xuventude) que poideran estar relacionadas con calquera aspecto do patrimonio e que semellaban vitais. Esta extratexia lenta pero de resultados alentadores foi calando e otorgou ao meu departamento certa lexitimidade e influencia en eidos, a ollos dos gobernantes, lonxanos da súa natureza profesional.

Ese actuar paralelo, materializouse en términos tales como: xurdiron programas de rehabilitación do patrimonio arquitectónico por parte da Deputación Provincial e aos que nos acollimos con seis proxectos; sinalización vial dos lugares de interese patrimonial; maior rango proteccionista nas Normas Urbanísticas Municipais ante o patrimonio natural, artístico, histórico; intervencións urbanísticas e estéticas en espacios públicos con protagonismo da obra dun pintor con obras na localidade; demandas cidadáns para adicarlle unha praza a tal artista plástico, etc. Outras accións ou quizais as que posibilitaron estas últimas foron as que relato de seguido.

1. Edición de publicacións e establecemento de itinerarios

Na Oferta Pedagóxica que desde 1994 se ofrece aos centros educativos existentes no municipio como apoio ao labor docente, introducimos diversas iniciativas que tiñan que ver dun ou doutro xeito co patrimonio local. Un “Obradoiro de Arte, Historia e Etnografía Local” (artellado conxuntamente co Servicio de Normalización Lingüística), a “Ruta da Olería de Buño”, percorridos guiados con paneis, monitores e unidades didácticas a outros destinos do concello (“Ruta de Urbano Lugrís”, “Ruta de Santo Hadrián”, “Ruta do Dólmén da Pedra da Arca”), obradoiros de medioambiente que estudiaban os atractivos e problemáticas locais para falar das situacións do global, etc.

Paseniñamente, tales programas escolares foron ampliando os seus destinatarios ata dirixirse a veciños/as e visitantes. Rutas guiadas, paneis explicativos permanentes e múltiples publicacións foron xurdindo na defensa do noso patrimonio. Labor de difusión que transmite información sobre recursos dispoñibles, facilita a súa comprensión, motiva o achegamento a el sen complexos e valora o que é comunitario. Son exemplos:

- Camiños polo concello de Malpica de Bergantiños: doce itinerarios para coñecer a beira norte da Coste da Morte.
- Urbano Lugrís en Malpica.
- Árbores no concello.
- Guía de peixes e historia do porto de Malpica
- Revista de creación e información estival “Malpica verán”,
- Crónica do Concello de Malpica do Século XX en imaxes, etc.

2. A artesanía do barro: herdanza cultural

Octavio Paz definíu a artesanía como “unha fraternidade orixinal do home, contraposta á arte e ao deseño” (Rafóls, 1998:52). E sigue dicindo o poeta mexicano algo así como que a arte mira á eternidade, o deseño ao futuro e a artesanía acóplase ao paso do tempo. E esto último, non é tan doado nin xurde de xeito natural. En Malpica, ubícase un dos pousos de alfaremes máis sobranceiros do norte peninsular que tiña certas dificultades nesa intención da que falaba o autor. A **Olería de Buño**, unha localidade de apenas mil habitantes, conta con vintecinco obradoiros “onde non hai autoridade de poder, senón xerarquía de saber” (Opus cit, 52) e que estaba atra

vesando unha profunda crise. Unha fonte de tradición cultural, enclave de valor etnográfico, encrucillada de oficios e construcións tradicionais (linguaxe, fornos mancomunados, formas ancestrais, arxilas singulares) e, sobre todo, un recurso endógeno que esixe conservación, difusión e axuda institucional para resolver moitos dos males que lle aqueixan para sobrevivir dignamente.

A resolución dos problemas estruturais e sobre todo de falla de cultura asociativa artesán, precisaban dunha intervención inicial desde unha óptica sociocultural, que fixera tomar conciencia aos propios suxeitos da súa realidade e asumiran a común tarefa de trocala coa colaboración das administracións e doutras persoas/colectivos interesados. Nesta liña, artéllanse múltiples e paralelas iniciativas, mais sobre todo, búscase sensibilizar á propia poboación do lugar (oleira ou non) para que participen deste cambio e búsqueda de solucións. Publicitar as súas carencias para concienciar da necesidade de tales axudas, difundir os valores positivos que entraña o Buño oleiro e analizar en voz alta, en diversos foros, tódalas variables que interveñen para dar axeitadas respostas.

Así, entre outros, xurdiron proxectos como as “Xornadas Técnicas sobre a Alfarería e a súa evolución”, “Plan de Promoción e Deseño aplicado a Buño”, Conxunto Etnográfico “Forno do Forte”, publicacións (libros, catálogos, páxina web, marcapáxinas, merchandise, etc), exposicións didácticas ou a revitalización da “Mostra da Olería”. Esta última, un evento cultural, comercial e turístico de gran transcendencia mediática cada verán e que conta coa implicación directa de oleiros e comerciantes de artesanía, é un pretexto que retroalimenta unha competencia e unha tradición, un “humus sociolóxico” de potencialidades “fraguado a partir de procesos sociais, culturais e identitarios participativos” (Bouzada, 2000: 45). Vinte mil visitantes ao recinto, oito mil consultas na web, dez millóns de vendas e pedidos, gran presenza mediática...son algúns resultados máis directos deses nove días de agosto.

Unha vez máis o patrimonio e as súas múltiples potencialidades como desculpa de intervención sociocultural. Promoción económica, asociativa, atractivo cultural e turístico, aproveitando racionalmente a súa existencia na localidade, mais sobre todo, sendo medio e fin para urdir tecido social, fornecer identidade colectiva e mellorar no posible a calidade de vida dos residentes e principais protagonistas.

3. *Patrimonio e novas tecnoloxías*

A caducidade dos modelos de promoción turística de sol e praia dos setenta, asumidos aínda nesta década por moitos municipios galegos son claros exemplos do que non deberían facer moitos deles. Por que carecen xustamente de sol, porque as tendencias actuais son a de protexerse precisamente dos seus efectos e buscar outras alternativas máis naturais e novidasas e, sobre todo, por que posuimos outros moitos alicientes susceptibles de ofrecer con garantías de éxito ante as novas demandas de lecer.

A través dos denominados plans estratéxicos ou simplemente por medio das iniciativas que se artellan para publicitar turisticamente un territorio, afortunadamente cada vez son máis aqueles municipios que cimentan a súa política turística nun proceso de **desenvolvemento global estratéxico**, partindo do local e buscando como un dos obxectivos prioritarios a implicación no proceso da propia poboación. Tal perspectiva, apoiada na valoración do patrimonio unha vez máis, leva consigo asociar: ordeamento do territorio, turismo e política cultural, unha tríada que bebe da filosofía do **turismo sostible**. E, insisto, coordinadamente con municipios limítrofes de semellante realidade.

Para cegar a estas conclusións, propuxéronse múltiples accións coincidentes no tempo. Tan só citar algunha iniciativa nesta liña de pensamento: o deseño da páxina web municipal (www.concellomalpica.com), onde desde a propia simboloxía do artista Urbano Lugrís, as imaxes que a ilustran (de creadores locais), a oferta de lecer activo, a programación cultural, son un exemplo práctico do dito aquí. Recuperar un areal que íase degradando ata convertilo en praia de “Bandeira Azul”, as Noites Musicais na igrexa románica de Mens, a revisión das propias tradicións festivas estivais como as Festas do Mar ou a publicitación das Illas Sisargas (paraíso natural de enorme importancia ornitolóxica, xeolóxica e afamado caladoiro de percebe) como reclamo dun turismo de calidade son outras iniciativas paralelas que bogan cara o mesmo porto. Creo que cando se publicitan en positivo, descubríndolle aos propios veciños os tesouros que posúen, son percibidas de xeito distinto por estos e movílzanse, camiñando así cara a súa correcta consideración, conservación e explotación.

Algúns proxectos nesta liña, por falla dunha maduración e asunción destas políticas, non poideron materializarse. As posibilidades emanadas da privilexiada ubicación xeográfica de Malpica (Costa da Morte, mar, areais, paisaxe...) semellan propicias para iniciativas como a “Aula do Mar” (presentado en 1994 co asesoramento científico de C.E.M), consistente nun barco pesqueiro desfectado para

uso educativo e turístico, que sirva de extensión formativa pesqueira da Consellería afín, ferramenta didáctica para escolares e transporte marítimo que faga rutas no verán a paraxes como Illas Sisargas, Baldaio, Cabo Roncudo, etc. Outros concellos xa están traballando desde hai anos nesta liña. O Concello de Palamós (Cataluña), creou o Museu da pesca e a “Ruta Marítima Josep Pla a bordo do velero Rafael” unha proposta semellante. O Albergue de Gandarío (A Coruña), acaba de poñer en marcha o “Proxecto Atlántida”, en parecida liña. Mágoa de ter recursos, ideas, persoas e carecer de tal sensibilidade e a necesaria visión futura dos axentes político e económicos locais.

A pesares destes proxectos non realizados, a consecuencia deste deliberado actuar sociocultural é lenta pero inexorable. Persoas e colectivos, medios de comunicación e empresas acaban intuindo os retos que se derivan dunha mellor comprensión e valoración do entorno. Xurden demandas, máis ou menos explícitas. Desde o propio Departamento, utilizando fórmulas diversas (conversas informais, perfil de actividades, artigos de opinión, teima) aportamos a idea de artellar un **plan estratéxico local** (Borja- Castells; 150). É un natural resultado do proceder resumidamente narrado. Proposta que será de difícil comprensión e asunción por gran parte da cidadanía e clase política menos capacitada, mais inevitable a medio prazo. E tal proxecto de futuro só será eficaz se:

- a) Mobiliza a actores públicos e privados con medidas de inmediata aplicación, concretas e en coherencia coa liña debuxada. Xerará a confianza necesaria entre os propios axentes que o promoven e contará co apoio cidadán en clave de cultura participativa e identitaria.
- b) Costrúe e modifica a imaxe que ese municipio ten de se mesmo e proxecta ao exterior.
- c) Cuestiona ao goberno local, as súas competencias e organización, mesmo se é o inductor do plan. Só unha reforma política radical posibilitará conquistar os obxectivos plantexados.

Actualmente, estáse na fase previa que da conta da súa necesidade. Cuestiónanse actuares públicos e de empresas privadas, míranse outros referentes como modelo a imitar, hai preguntas que esixen resposta e certas actitudes e xestións son claramente rexeitables por unha parte importante da poboación. Significativa e esperanzadora situación, da que estos feitos relatados tiveron parte de culpa, mais non toda, obviamente. Mais xa vin amolar a mellor horta por mor do abuso no cultivo ou relaxación no seu coidado.

Bibliografía utilizada

- BONET, L (2000): Europa: entre la globalización y la subsidiariedad. Interacció 2000. Barcelona. (Ponencia multicopiada).
- BORJA, J-CASTELLS, M (2000): Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus. Madrid.
- BOUZADA, X (Coord.) (2000): Cultura e concellos. As estratexias de promoción no ámbito local. Consello da Cultura Galega. Santiago.
- CARIDE, J. A (2000): La Voz de Galicia. 16 de setembro. Edic. Santiago. Pp.7.
- COLOM, A. J e outros (1998): Educación no formal. Ariel. Barcelona.
- FRANCH, E (Ed.) (2000): Nuevos espacios para la cultura en Europa. Diputación de Barcelona. Barcelona.
- LÓPEZ AGUILETA, I (2000): Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal. Trea. Xixón.
- MANERO, F (1997): “experiencias de turismo interior: logros y fracasos desde la perspectiva del desarrollo local” en VALENZUELA, M (Coord.): Los turismos de interior. UA Ediciones. Madrid. Pp.307-330.
- POSE, H (1996): “Apuntamentos de intervención sociocultural: análise das accións cara a xuventude” en VARIOS: Interactuando no tempo libre. Xunta de Galicia. Santiago. Pp 27-35.
- RAFOLS-CASAMADA, A (1998): Huésped del día. Rosa Cúbica. Barcelona.
- RAMONET, I (1997): Un mundo sin rumbo. Debate. Madrid.
- TRILLA, J (Coord) (1997): Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Ariel.Barcelona.
- VARIOS (2000): “Desafíos políticos e sociais. As conclusións do Foro da Cultura Galega” en REVISTA TEMPOS NOVOS. Nº 41. Outubro. Santiago. Pp. 60-77.
- VARIOS (2000): Cultura y poder local. Diputación de Barcelona. Barcelona.
- VICHE, M (1999): Una pedagogía de la cultura: la animación sociocultural. Certeza. Zaragoza.



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas

Sobre a educación ecoloxista e a transformación da educación ambiental

CATHRYN TEASLEY. *Universidade da Coruña*

Introducción

Este traballo é unha chamada para reactivar o espírito crítico-ecoloxista na Educación Ambiental. Veremos como a filosofía ecoloxista —como fonte impulsora das primeiras respostas xurídico-sociais ante a contínua degradación dos recursos naturais— xa deixou de xogar un papel fundamental na actual filosofía do marco medioambientalista institucionalizado que informa a escolarización obrigatoria dos estados occidentais. Nesta exposición explorarán-se as posibilidades que teñen os colectivos de actores varios do sistema educativo formal, xunto cos axentes sociais da comunidade, para transformar esta realidade e promover, por unha banda, unha *ideoloxía crítica ecoloxista* máis profunda, e por outra, *accións contestatárias* perante o actual marco sócio-económico dominante da non sustentabilidade e da destrución e degradación do medio ambiente. Neste senso, ofrecen-se aquí unhas posibles liñas de intervención para forxar unha formación alternativa: unha *Educación Ecoloxista*.

A exploración desta dobre posibilidade transformadora parte dunha aproximación conceptual interdisciplinar que compaxina correntes críticas¹ e pós-modernas (pós-estructuralistas)² na análise das prácticas sócio-culturais. Estas comunidades de discurso veñen xurdindo tanto desde as disciplinas varias como desde o activismo na base social, mais, no caso deste estudo, son as correntes críticas da Pedagogía as que serven de maior marco analítico, xunto con outras das Ciencias Sociais en xeral, de Socioloxía, Ciencias Políticas, Económicas, Estudos da Conservación dos Recursos, Análise Crítica do Discurso (Lingüística), e Estudos Culturais (Antropoloxía). Deste xeito, esta focaxe interdisciplinar non parte directamente das perspectivas medioambientais en uso, nin necesariamente das

1 A Teoría Crítica inspírase principalmente nas análises marxistas (centradas na estrutura económica da sociedade) sobre a inxustiza social, o seu remedio e a mudanza na sociedade. Desde esta perspectiva, a maior parte das inxustizas sócio-culturais (o materialismo/consumismo, etnocentrismo, racismo, sexismo, etc.) deben-se fundamentalmente ao sistema de produción capitalista. Vexa-se, por exemplo, Althusser (1977), Apple (1982), Bernstein (1989), Bourdieu e Passeron (1977), Chomsky (2000), Connell (1997), Dobson (1997), Eagleton (1978), Fairclough (1992), Fraser (2000), Freire (1970), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1989), Gramsci (1981), Habermas (1970), hooks (1994), Kincheloe e Steinberg (1998b), Torres Santomé (1992), e van Dijk (1998).

2 A perspectiva pós-moderna (tamén coñecida como pós-estructuralista, aínda que con leves diferencias) parte, en moitos casos, da Teoría Crítica, pero acarreta unha visión máis dinámica sobre as posibles fontes, causas e *axencias* implicadas na mudanza social. Díse, por exemplo, que os partidarios da Teoría Crítica estritamente marxista —ao explicar que a causa fundamental e subxacente da maior parte das inxustizas sociais se encontra no sistema de produción capitalista (unha estrutura)— recorren a unha análise demasiado reduccionista, determinista e ahistórica, focada, ademais, de xeito anacrónico nun sistema de produción capitalista *moderno* (dos procesos de produción xurdidos desde a industria pesada), que xa non predomina. Por iso, tamén hai que ter en conta, segundo as perspectivas “pós” (-moderna, -estructural, -industrial) a traxectoria histórica dos análises sociais, así como os novos espazos de produción *cultural* ou simbólica (el discurso), nos medios de comunicación da “sociedade da información” (Bell 1976), entre outros factores. Sobre este tema, vexan-se autores —algúns deles máis críticos que outros— como Allsup (1995), Aronowitz e Giroux (1988), Bowers (1987), Castells et al. (1986), Escobar (1999), Foucault (1990), Fraser (2000), Giroux (1993), Grossberg (1996), Hall (1997), Hargreaves (1996), Lyotard (1988), McLuhan (1964), Popkewitz (1994), e Varela e Álvarez-Uría (1991).

correntes da Psicoloxía Social sobre o fomento de valores asociados coa protección do medio ambiente. A aproximación aquí exposta debe-se a que, nun primeiro lugar, as perspectivas psicopedagógicas, que subliñan o papel fundamental das técnicas de modificación de actitudes e conductas na mudanza social, compoñen o paradigma teórico dominante non só para a investigación e programación pedagóxica da Educación Ambiental (Bowers 1997, 1995), senón tamén para a educación en xeral (Popkewitz 1994), polo que estas perspectivas xa están a experimentar un desenvolvemento sobradamente apoiado institucionalmente.

En segundo lugar, a visión psicoloxista sobre a mudanza social parte dunha racionalidade positivista, liberal e hiper-cientifizada, que implica unha focaxe supostamente obxectiva e ideoloxicamente (politicamente) neutra, pero que poucas veces supera o marco individual de análise ou de actuación, e que chega a xeralizacións universalistas sobre a axéncia humana. Por conseguinte, esta perspectiva a miúdo perde de vista o impacto, por unha banda, das *dinámicas colectivas e contextuais* na formación de valores e na mudanza social, e por outra, das *estructuras de poder xerárquicas das institucións sociais das que ven xurdindo* (Apple 1993, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1989, Kincheloe e Steinberg 1998, Popkewitz 1994, Torres Santomé 1992).

Unha terceira cuestión é a excesiva concentración de publicacións sobre a Educación Ambiental desde certos ámbitos institucionais. Por exemplo, mediante unha rápida busca bibliográfica, podemos constatar como o termo “Educación Ambiental”, sobre todo na súa variante inglesa (*Environmental Education*), case sempre conduce a unha longa lista de publicacións da UNESCO. A Educación Ambiental que se promulga desde esta cúpula do poder cultural internacional parte dunha retórica cientifista que tende a ignorar a diversidade de condicións, saberes, subxectividades e axéncias comunitarias e políticas locais (Meira Cartea, en Caride Gómez 2000), factores que constitúen importantes puntos de entrada no contínuo de intervencións entre o local e o global na cena medioambiental mundial.

De todos xeitos, veremos como a case todos os niveis de aproximación á Educación Ambiental, existen unhas claras reservas á hora de *converter as actividades de aprendizaxe participativas no contexto comunitario-rexional en actividades de aprendizaxe colectivas, contestatarias, emancipadoras e transformadoras*. As investigacións medioambientais institucionalizadas predominantes, centradas nas orientacións e técnicas para fomentar a mudanza de valores sócioambientais nos individuos, non prestan suficiente atención nin aos contextos económico e político da Educación Ambiental —contextos colectivos da canalización estrutural dos poderes sociais domi-

nantes, *contextos xa pre-sesgados polas ideoloxías hexemónicas*— nin ás posibilidades de transformá-los. Por estas razóns, ofrecen-se aquí perspectivas analíticas alternativas que —en lugar de se deteren no fomento de valores— destacan as estruturas institucionais, contextos sócio-culturais e actuacións colectivas de aprendizaxe e de intervención necesarios para forxar unha Educación Ecoloxista. En concreto, estudarán-se as implicacións de:

- 1) a *ideoloxía hexemónica* en torno dos temas ecoloxistas nos marcos conceptuais do medioambientalismo nas institucións sociais;
- 2) a *interdisciplinidade* na estruturación do sistema de educación superior;
- 3) aspectos básicos da *formación crítica do profesorado* que fundamentan a práctica ecoloxista; e
- 4) a educación como *movimento social transformador* que se mobiliza desde a base social da comunidade escolar (co alunado, as súas familias, o profesorado e outros profesionais e axentes comunitarios) e coa colaboración dos colectivos ecoloxistas.

1. *A ideoloxía hexemónica en torno dos temas ecoloxistas nas institucións sociais*

A noción da ideoloxía é chave para abordarmos a distinción entre ecoloxía e medioambientalismo. As ideoloxías entenden-se aquí no senso que emprega o lingüista crítico Teun van Dijk no seu libro recente *Ideology* (1998):

(As ideoloxías son) o fundamento das representacións sociais compartilladas polos membros dun grupo. Isto significa que as ideoloxías permiten que a xente, como membros dun grupo, organicen a multitude de crenzas sociais sobre o que para eles é bon ou mao, correcto ou errado, segundo o caso (p. 8; traducción propia).

Tamén se pode entender a ideoloxía através da seguinte acepción máis detallada, ofrecida polo investigador das Ciencias Políticas, Malcolm Hamilton, despois de ter examinado 85 fontes para delimitar o termo:

Una ideología es un sistema de ideas, creencias y actitudes normativas supuestamente basadas en hechos mantenidos colectivamente, que defienden un modelo particular de reacciones y acuerdos sociales, y/o tendente a justificar un modelo particular de conducta, que sus defensores intentan promover, realizar, procurar o mantener (citado en Dobson (1997), p. 26).

Por así representar un conxunto de valores *grupais*, a ideoloxía é un fenómeno necesariamente social, —máis que individual— que se

xera no ámbito *colectivo*. Neste senso, cal é a ideoloxía *verde* predominante actual, e cal pode ser unha ideoloxía para a educación crítica en valores e accións que versan sobre a protección do meio ambiente? Andrew Dobson, no seu rigoroso traballo revelador sobre o pensamento político verde (sobre todo dos mundos anglófono e xermano), propón a seguinte distinción ideolóxica entre *ecoloxismo* e *meioambientalismo*:

En lo sucesivo, se puede tomar como una distinción tosca, pero eficaz, entre medioambientalismo y ecologismo: el medioambientalismo aboga por una aproximación administrativa a los problemas medioambientales, convencido de que pueden ser resueltos sin cambios fundamentales en los actuales valores o modelos de producción y consumo, mientras que el ecologismo mantiene que una existencia sustentable y satisfactoria presupone cambios radicales en nuestra relación con el mundo natural no humano y en nuestra forma de vida social y política (Dobson 1997, p. 22, énfasis engadidos).

Por dar un exemplo, adaptado do propio Dobson (1997, p. 22), o Ministro de Medio Ambiente de España non se converte automaticamente en “ecoloxista político” só por facer que todos os vehículos oficiais reposten gasolina sen chumbo ou que teñan catalizadores. É máis: Dobson argumenta que, debido ao seu carácter institucionalizado, o medioambientalismo nin sequera constitúe unha ideoloxía coherente, mentres que o ecoloxismo si:

El medioambientalismo es adaptado tan fácilmente por las demás ideologías, que hemos de ser muy cuidadosos antes de admitir que el medioambientalismo sea una corriente dentro del ecologismo (op. cit., p. 27).

Dobson ofrece todo unha serie de razóns polas que defende esta postura, mais, sexa o medioambientalismo unha ideoloxía *per se* ou non, certo é que quen traballa cuestións verdes dentro do ámbito institucional (e son a maioría) poden *non* compartillar parte ou toda a ideoloxía política e económica subxacente que condiciona a súa práctica. O concepto de “fragmentos de ideoloxía” de van Dijk (1998) resultan útiles neste punto: o medioambientalismo compartilla fragmentos da ideoloxía do ecoloxismo —a sustentabilidade—, mais non sempre os seus principios “profundos” (Bowers 1993b), relativos á mudanza radical do sistema de produción. Segundo Dobson, é por aquel condicionamento institucional no pensamento verde que non se está a alcanzar unha sociedade sustentábel; tal sociedade non pode ser produto do uso das institucións políticas estatais existentes³ porque, por unha banda, o deseño institucional nunha democracia representativa e liberal é de “natureza excluinte” da participación nas súas políticas⁴, e por outra, porque a mudanza verde é unha cuestión de poder político e económico: os dous ámbitos institucionais da economía capitalista e da política neoliberal

3 Non aborda, sen embargo, as institucións e programas educativos *per se*, neste punto.

4 Observe o auxe da tecnocracia nos nosos días, e o crecente abandono da participación das masas na vida política.

constituen as fontes de resistencia máis poderosas perante os intentos a realizar mudanzas verdes profundas.

Por exemplo, entre as elites das empresas transnacionais, predomina a ideoloxía do libre mercado, no que o movemento mundial e sen barreiras da produción, da explotación laboral e ambiental, e da venda/consumo dos produtos se percebe como “bon” mentres, paradoxalmente, se percebería como “mao” se o capital, produto deste proceso de mundialización, *non* se concentrase nas mans dunhas poucas macro-empresas, ou se o contexto nacional explotador (dos Estados Unidos) *non* fose celosamente “protexido” contra inversores extra-nacionais (Chomsky 2000, 1987). Esta ideoloxía dominante e as súas variantes xogan un papel chave na organización e actuación sócio-institucional (política, pedagóxica e mediática), e por conseguinte, na formación de actitudes.

Contodo, até que punto goza esta ideoloxía político-económica dunha hexemonía pouco contestada nas demais institucións sociais, sobre todo nas dúas que constituen as fontes principais de formación cultural da xuventude no noso tempo: os medios de comunicación⁵ e a escolarización⁶? Frente aos anuncios comerciais de coches na televisión, por exemplo, cantas veces se ven anuncios en contra das emisións de clorofluorocarbonos, a favor de combustíbeis menos nocivos e máis renovábeis, ou en contra do actual modelo do transporte? Cantos anuncios ou programas de servizo público hai que alerten sobre os incendios forestais, sobre o feito de que até 100 especies de plantas e animais se extinguen a diario no planeta (Caldecott 1989), ou sobre a conexión entre produción mundial capitalista, degradación medioambiental, explotación humana e inmigración⁷? Se é certo o famoso aforismo de Herbert McLuhan (1964), “O meio é a mensaxe”, e se tamén é certo que o alunado de hoxe pasa máis horas diante da televisión que nas aulas (Masterman 1990), máis vale prestar atención séria a este e outros medios audiovisuais de enculturación. Abordaremos esta cuestión en apartados seguintes.

A respeito da institución educativa formal, varios son os investigadores e investigadoras⁸ que veñen sinalando como os valores e racionalidades tecnocráticas e neoliberais relacionados coa cientifización, tecnificación e xerarquización dos sistemas de produción xurdidos durante a era da industrialización, continúan a dominar e a moldear o estudo e a presentación tanto do saber oficial dentro do sistema educativo como do saber *non* oficial dentro e

5 A respeito de respostas críticas á reprodución das ideoloxías dominantes nos medios de comunicación, vexa-se Bourdieu (2000a), Castells (1994), Fairclough (1995), Masterman (1990), e Smitherman-Donaldson e van Dijk (1988).

6 Canto á reprodución das ideoloxías dominantes na escolarización, vexa-se Apple (1982), Bernstein (1990), Bourdieu e Passeron (1977), Bowers (2000), Freire (1970), Gimeno Sacristán (1982), Gimeno Sacristán (1998), Halliday (1995), Kincheloe e Steinberg (1998a), McCarthy e Dimitriadis (2000), Pérez Gómez (1998), Torres Santomé (1992), e Whitty, Power, e Halpin (1999).

7 Neste último punto, vexa-se Aguirre (1995), Amin e González Casanova (1995-96), Arrizabalo Montero (1997), Barnet e Cavanagh (1995), Bilbao e Vaquero (1994), Cavanagh, Wysham, e Arruda (1994), Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994), Chomsky (1993), Eatwell, Milgate, e Newman (1993), Gowan (2000), Malgesini e Giménez (1997), Martin (1998), e The Worldwatch Institute (1998).

8 Vexa-se a nota número 7.

fora deste sistema. Non obstante, as manifestacións desta influencia son sutís. Un exemplo concreto encontra-se na propia denominación dos estudos verdes no sistema educativo español: a chamada Educación Ambiental. Por que será que a busca nun catálogo informatizado utilizando a frase descritora “educación *ecoloxista (ecologista)*” ou “educación *ecolóxica (ecológica)*” non produce case ningún resultado, mentres “educación ambiental” produce moitos? Tan contradictorios son os termos “educación” e “ecoloxista”? A modo de anécdota e reflexión persoal, no ano 1975, tiven a ocasión de matricular-me, no instituto, nunha materia optativa chamada “Crise Ambiental”. Como materia, foi impactante, mais non requeriu do alunado ningunha *intervención directa* nas inxustizas ecolóxicas da comunidade local (aínda que, eso sí, realizámos proxectos individuais de investigación local). Non obstante, se comparamos os rótulos “Crise Ambiental” versus “Educación Ambiental”, o primeiro deles suxire polo menos un maior acercamento ao discurso ecoloxista. É evidente que hai moito na propia denominación dunha realidade, como elemento da produción cultural simbólica. De feito, na obra do pedagogo ecoloxista C. A. Bowers (1995), os usos da linguaxe constitúen un dos seus temas centrais.

Noutro exemplo do condicionamento da Educación Ambiental desde a ideoloxía político-económico hexemónica, mentres a transversalización curricular e educativo dos temas medioambientais representa todo un logro importante no sistema educativo, é significativo que non aparece a palabra “ecoloxía” (nin nas súas variantes) entre os seis recursos bibliográficos sobre Educación Ambiental recomendados no manual *Temas transversales y desarrollo curricular*, publicado polo Ministerio de Educación y Ciencia (1993, pp. 79-80). Ademais, non é de sorprender que catro destes títulos son publicacións institucionais (UNESCO; Consejería de Educación y Ciencia de Sevilla; Junta de Andalucía; e a Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y del Medio Ambiente). Outro provén de Intermón/Oxfam, unha organización non gobernamental (ONG) con vínculos coa Igrexa Católica, e o último título é dunha editorial non pública. Como se explicou anteriormente, esta condición institucional das publicacións non significa necesariamente que os autores e autoras delas non compartillen a ideoloxía ecoloxista. Subliña, en cambio, o *sesgo institucional* da focaxe medioambientalista deste manual docente estatal, e cando non se trata de fontes institucionais, manifesta-se un certo conservadurismo na selección de publicacións procedentes doutras fontes. É dicir, non se propoñen títulos procedentes de (ou recomendados por) ONGs ecoloxistas e activistas como, por exemplo, *Greenpeace*, *Ecologistas en Acción*, *Alternativa Verda* ou *Bakeaz*, entre outros. Ademais, cinco dos libros citados no manual limitan-se principalmente a versar sobre técnicas de ensino, contidos, obxectivos e a aprendizaxe de valores e comportamentos medioambientais individuais, e de prácticas cotidia-

nas de consumo, desde paradigmas de estudo individualistas e psicoloxistas. O único, de feito, que aborda a xustiza sócio-ambiental desde un marco sócio-político e económico máis amplo provén da ONG *Intermón* (Intermón 1992).

1. 1. Transformación ou reformismo?

Todas estas realidades convidan-nos a contemplar en que medida é posíbel practicar unha educación própiamente *ecoloxista* desde o contexto institucional da escolarización. Noutras palabras, é viábel realizar mudanzas estruturais significativas, ou *transformadoras*, máis alá das mudanzas *reformistas* que operan dentro do marco institucional global? Do punto de vista estrictamente estruturalista crítico (Althusser 1977), as mudanzas reformistas non son significativas porque non atinxen os cimentos das inxustizas sócio-ambientais, ou sexa, as causas económico-estruturais. Voltando á análise política de Dobson (1997), a súa explicación coincide coa análise que ofrece o conxunto de investigadores sócio-pedagóxicos citados arriba: a ideoloxía político-económico dominante reproduce-se en todas as institucións, inclusive a educativa. Dobson engadiría que mentres o rótulo “meioambientalismo” reúne moitas liñas de pensamento e actuación *institucionalizadas*, estas non desafían —da mesma maneira que sempre fixo o “ecoloxismo” das tendencias *extra-institucionais*— as *causas fundamentais* da destrución do meio ambiente mundial. Consideremos, suxire este investigador, a debilitación progresiva do proxecto ecoloxista do Partido Verde de Alemaña, unha vez institucionalizado, cada vez menos desafiante e esixente ante los procesos de produción dominantes.

Como teórico ecoloxista, Dobson aborda esta problemática sobre a mudanza social desde unha filosofía principalmente estruturalista, aínda que con observacións pós-estruturalistas sobre o potencial para as culturas da resistencia. Neste punto, Dobson coincide co pedagogo ecoloxista C. A. Bowers (1995), ao conceder importancia ao papel da cultura nos movementos sociais. Identifica catro procesos de resistencia para realizar a mudanza ecoloxista *extra-institucionalmente*: 1) “estilo de vida”, que inclúe conductas e valores alternativos que se reforzan mutuamente e que pode inclusive chegar á formación de comunidades case sectárias totalmente autónomas da sociedade; 2) “comunidades”, coa comuna alternativa como marco institucional, como é o caso da comunidade CAT (*Centre for Alternative Technology*) de Gales, ou da comuna Findhorn de Escócia, onde se vive en oposición da cultura dominante, mais non fora dela; 3) “acción directa”, que engloba a desobediencia civil practicada tanto por individuos dispares tipo “fai-no ti mesma” ou os “nimbys” (*not-in-my-backyard*: non-na-miña-finca), como por colec

Frente ao fatalismo da perspectiva estritamente estrutural sobre a necesidade de nada menos que unha revolución sócio-económica para parar, na “raiz”, a reprodución das inxustizas sócio-ambientais nas demais institucións sociais, as estudosas e estudiosos pós-estruturais (e críticos) subliñan o papel fundamental dunha visión cultural e histórica sobre este proceso de reprodución. Polo tanto, a cultura do poder, que circula entre as estruturas sociais, xera-se, ou “produce-se” no senso foucaultiano (Foucault 1981), dentro e entre as institucións sociais. É máis, o ámbito da cultura popular pode representar non só unha fonte das inxustizas senón tamén unha fonte de contestación. Por iso, veñen xurdindo as teorías da *producción cultural* que parten do pensamento gramsciano sobre a *resistencia cultural* mediante as *prácticas contra-hexemónicas* (Apple 1995, Bourdieu 2000b, Everhart 1983, Gramsci 1981, Habermas 1970, Hall 1997, Willis 1988). Estes pensadores subliñan a relativa autonomía da produción cultural simbólica (non só materialista-estrutural) dentro e fora das institucións e, por conseguinte, as súas posibilidades transformadoras. O aspecto que se tería que transformar neste caso sería a reprodución da cultura de destrución medioambiental e do crecemento contínuo na produción/consumo material.

A seguir, examinaremos algúns modos de aproximación ao compromiso ecoloxista na educación, como fonte de produción cultural, a partir deste pensamento transnacional de pedagogos críticos, culturalistas e pós-estruturalistas.

2. *A interdisciplinidade na estruturación do sistema educativo*

Un tema central non só para a última xeración de estudiosos e estudosas da Educación Ambiental (Caride Gómez 2000) senón tamén para a Pedagogía Crítica é a perspectiva integral, holística ou ecolóxica na formación do profesorado (Contreras Domingo 1997, Torres Santomé 1998) e na investigación e organización educativas en xeral (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1989). Como indicamos anteriormente, o sistema educativo obrigatorio xa comezou a instituír a Educación Ambiental interdisciplinar mediante os temas transversais citados acima —un primeiro paso louvável sen dúbida—. Representa unha maneira importante e fundamental de abordar a envergadura do impacto das cuestións verdes na sociedade. Non obstante, ao chegar o alumnado a cursar Bacharelato, Formación Profesional ou estudos superiores, esvaece-se este esforzo de interconexión disciplinar. Máis ben comeza a primar todo o contrario: a especialización. Argumentaremos que esta focaxe e práctica

epistemolóxica é, a longo prazo, prexudicial á sociedade. Como pode o profesorado integrar os currículos e os temas transversais de xeito satisfactorio para si mesmo e para o alumnado se a súa propia formación foi altamente especializada? Nun tratado específico e exhaustivo sobre esta tendencia nas institucións sociais e formativas en xeral, especialmente na formación do profesorado e na cultura escolar, o pedagogo crítico, Jurjo Torres Santomé (1998), advirte de que:

Cada día es más visible y, con frecuencia, criticado por el alumnado, un importante solapamiento en los contenidos que se imparten e investigan en asignaturas pertenecientes a departamentos o áreas de conocimiento distantes. (...)

Una situación que, a mi modo de ver, funciona como obstáculo a las propuestas de interdisciplinariedad es la de la gran fragmentación de la Universidades en Facultades y Escuelas Universitarias por especialidades. Cada especialidad trata de poseer una facultad en exclusiva. De este modo, cada vez las áreas de conocimiento alcanzan mayor aislamiento e, incluso, se crea un caldo de cultivo favorable a la aparición de más subespecialidades dentro de cada una de las disciplinas que integran cada área de conocimiento. (...)

En realidade, muchas políticas de formación, sean o no de rango universitario, ayudan a reproducir las luchas máis o menos abertas entre especialidades y materias, cuando no contribuyen a incrementarlas (pp. 82-83).

Por estas razóns, e tamén debido á interdependencia desequilibrada “norte-sur” e “oriente-occidente” dos pobos deste mundo, é o *deber da comunidade universitária reivindicar procesos e estruturas que faciliten o fluxo de ideas e coñecimentos máis globais e integrados*. O contexto local constitúe un bon punto de partida, mais a imbricación do local no mundial xa é inseparable. Neste senso, o axioma “pensar globalmente; actuar localmente” é máis axeitado que nunca.

Contodo, *saber* da necesidade desta mudanza estrutural e cultural na vida universitária non basta. Torres Santomé, ao destacar o traballo de varios estudiosos-practicantes do currículo integrado, acaba centrando as súas propias recomendacións para integrar o currículo na formación inicial e permanente do profesorado así como na práctica nas aulas, mediante, sobre todo, as seguintes prácticas: a análise crítica dos libros de texto e, na medida posíbel, a supresión deles; a incorporación en todo currículo de temas relevantes á xustiza ambiental e social, á diversidade cultural e a cuestións controvertidas; e finalmente, a elaboración de proxectos de estudo integrados (Torres Santomé analiza os exemplos de dous proxectos curriculares integrados inovadores). Desenvolver esta perspectiva integrada dos saberes na formación superior representa un paso

imprescindíbel na comprensión adecuada da problemática ecolóxica.

Outros investigadores fora do campo estritamente crítico veñen traballando a mesma focaxe desde o epicentro do poder hexemónico universitário dos Estudos Científicos e Tecnolóxicos. En concreto, catro estudiosos de Socioloxía, Filosofía da Ciencia e dos Estudos Tecnolóxicos (Sanmartín, Cutcliffe, Goldman, e Medina 1992) ofrecen uns posibles camiños para desenvolver campos científicos e tecnolóxicos máis sensíbeis á xustiza sócio-ambiental. Un deles, Manuel Medina (1992) delinea o problema así:

En nuestro país, la unidimensionalidad de la formación de los ingenieros, tecnólogos y científicos en general no sólo representa un déficit académico fundamental, sino también un reto para la política científica-tecnológica y educativa en relación con los problemas ambientales, sociales y culturales derivados del desarrollo tecnológico e industrial (p. 322).

Explica Medina que esta estruturación interdisciplinar serviría para 1) completar a cultura persoal dos futuros científicos e enxeñeiros, xa que exercen un poder maior nesta sociedade e no mundo, e 2) mellorar sistematicamente a innovación tecnolóxica, tanto na súa función interna como en relación á súa compatibilidade social e ambiental (p. 322).

En que consiste esta re-estructuración? O seu proxecto implica tres ámbitos de actuación:

- 1) a negociación e construción de currículos universitarios e planos de estudo interdisciplinares, que integren os estudos humanísticos coas ciencias sociais, naturais e tecnolóxicas;
- 2) a formación de equipos colaborativos de traballo con membros procedentes de disciplinas diversas; e
- 3) o establecemento de Institutos Universitarios (non Departamentos ou Facultades) como, por exemplo, un Instituto de Ciencia, Tecnoloxía e Sociedade co seu propio programa de estudos.

Medina recoñece que forxar este tipo de entidades e programas representa apenas unha gota nas mudanzas urxentes e máis profundas necesarias para frear os procesos e a cultura de destrución do medio ambiente, e que se requere tamén mobilizar a comunidade universitaria, entre outras, para intervir de xeito organizado e sistemático nas políticas a todos os niveis.

3. Aspectos da formación crítica do profesorado

Tamén no ámbito da formación do profesorado —un contexto moi aproveitábel para a produción cultural da contestación— examínanse principalmente os aspectos estruturais e as prácticas orientativas, organizativas e de intervención sócio-educativa que poden contribuir para o fomento dunha cultura contra-hexemónica, e que complementan os proxectos máis ecoloxistas do propio campo da Educación Ambiental, como sería o caso dos seguintes investigadores e investigadoras que priorizan a sustentabilidade como finalidade da Educación Ambiental: Arqué (1995), Berriochoa (1996), Bonett e Elliott (1999), Bowers (1993a, 1993b, 1995, 1997, 2000), Caride Gómez (2000), Caride Gómez e Meira Cartea (1998, 2000), Colom Cañellas (2000), García-Rodeja Gayoso (1997), Greig, Pike, e Selby (1991), Gudynas e Evia (1993), Novo (1998), Meira Cartea (1996), Sosa, Jovaní, e Barrio (1998), e Villeneuve (1997). Mais, neste apartado, non se abordarán tanto os valores, as técnicas e os recursos de estudo específicos relacionados co fomento da sustentabilidade porque a base de coñecimentos nestas áreas xa é bastante extensa, debido, sobre todo, a obras como Caduto (1985), Centro de Estudios Ambientales (1998), García-Mira, Arce e Sabucedo (1997), Giolitto, Mathot, Pardo, Vergnes e a Comisión de las Comunidades Europeas (1997), Gómez García (2000), Meira Cartea e o Centro de Documentación Domingo Quiroga (1998), Mrazek (1993), Palmer (1994), Tanguiane (1997), The American Forest Institute (1977), e The Earthworks Group (1989), entre outros. Perante estas fontes ideoloxicamente diversas, revisaremos aquí a formación pedagóxica crítica en si, e posteriormente, a súa conexión coa práctica docente ecoloxista.

O *corpus* internacional de investigación crítica sobre a transformación do ensino ven medrando significativamente desde os anos 70, e subliña a necesidade de orientacións e prácticas formativas máis críticas das formas existentes de xeración, selección, organización e presentación (transmisión) dos saberes oficiais e dos procesos dominantes de produción sócio-cultural e económica. Na praxe docente contestatária, algúns grandes temas comúns a estes investigadores e investigadoras son, por exemplo:

- * a promoción da *voz estudiantil* (Bernstein 1989, Gay 1995, Kincheloe e Steinberg 1998a, Torres Santomé 1998);
- * a *supresión da pedagoxía da transmisión* e a promoción dun proceso activo de xeración e de negociación dos coñecimentos na aula —un tema priorizado por todos, mais vexa-se sobre todo por Goodson (1998) e Sleeter (1996)—;
- * a *integración* do currículo e das prácticas pedagóxicas (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1998, Torres Santomé 1998);

- * a visión do *profesorado como profesional, investigador e activista* (Apple e Beane 1997, Atweh, Kemmis, e Weeks 1998, Carr e Kemmis 1988, Connell 1997, Contreras Domingo 1997a, Elliott 1990, Kemmis e McTaggart 1992, Liston e Zeichner 1993, Sleeter 1996, Stenhouse 1987);
- * a *colaboración e a cooperación* fronte á competición individualista na aprendizaxe (Fabra 1994, Johnson e Johnson 1994, Kagan 1995);
- * *autorreflexión* crítica e continuada (Freire 1970, Liston e Zeichner 1993, Schön 1992);
- * a *análise crítica dos textos* (Torres Santomé 1998);
- * a *análise crítica dos medios de comunicación* (Castells 1994, Fairclough 1995, Masterman 1990, Smitherman-Donaldson e van Dijk 1988, Willis 1990);
- * a *análise crítica dos saberes oficiais* do currículo e o estudo das *realidades problemáticas e controvertidas* (Apple 1989, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1989, Giroux e Flecha 1994, hooks 1994, Kincheloe e Steinberg 1998b, Torres Santomé 1998);
- * o *cuestionamento da autoridade* (Apple 1993, Contreras Domingo 1997a, Freire 1970, hooks 1994, Kincheloe e Steinberg 1998b, Whitty, Power, e Halpin 1999);
- * a *revelación dos sesgos sistémicos e culturais ocultos* (Apple 1989, Banks 1991, Delpit 1995, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez 1989, Grant 1999, May 1999, McCarthy 1994, McCarthy e Crichlow 1993, Skutnabb-Kangas e Phillipson 1994, Steinberg 1995, Torres Santomé 1992, Torres Santomé 1998);
- * o cerre da fenda entre *a cultura escolar e as culturas comunitarias*, así como a creación de *redes de apoio á participación e acción dentro e fora* da institución educativa (Apple e Beane 1997, Connell 1997, Fernández Enguita 1995, Freire 1970, Sleeter e Montecinos 1999, Stenhouse 1987, Willis 1988);
- * o cerre tamén da fenda entre *teoría e práctica* (un proxecto común);
- * a finalidade de *transformar as políticas do poder sócio-económico e cultural hexemónico subxacente* (un proxecto común).

Esta base de pensamento sobre a produción cultural crítica na profesión docente e na educación en xeral ve-se reflectida na obra ecoloxista anteriormente citada de Bowers, coa súa perspectiva pós-freireana sobre a linguaxe e a comunicación inter-xeracional e a centralidade do papel da cultura na formación do profesorado na educación ética e “bio-rexional”, para fomentar a participación tanto do profesorado como do alunado na política ambiental da comunidade e da Terra:

(Debemos) comprender os contributos dos diversos grupos culturais para relacionarmo-nos coa existencia nun equilibrio sustentábel coa rede global da vida (Bowers 1993b, p. 216, traducción propia).

Mais estas focaxes tamén encontran eco na Ecoloxía Social de Gudynas e Evia (1993), na Análise de Contextos de Caride Gómez (2000) e no desenvolvemento comunitario e ambiental de Caride Gómez e Meira Cartea (1998) e de Bonett e Elliott (1999). Gudynas e Evia, por exemplo, explican que o “ecólogo social” mantén:

la intencionalidad de compartir y comprender los componentes afectivos, éticos y cognitivos; la actitud de respeto hacia las personas con las que se interactúa; la actitud de observación atenta de lo que sucede en el ámbito de la praxis; y la actitud crítica y reflexiva, que no busca caer en la militancia fácil que perdona la superficialidad del trabajo, o que se ampara en los dogmatismos (Gudynas e Evia 1993, citados en Caride Gómez e Meira Cartea 1998, p. 27).

Aquí tamén prima a praxe reflexiva, crítica e colaboradora no seu proxecto educadora ecoloxista. Por outra banda, nun dos seus resumos do papel da Análise de Contextos como cimento da Educación Ambiental, Caride Gómez (2000) explica que:

Son ambientes, cabe dicir, ós que unha certa imaxe do espacio e do tempo, do quefacer histórico e dos proxectos de futuro, do material e do simbólico, dos métodos e dos valores... lles confiren un sentido específico como “contextos” reais ou concretos da acción comunicativa que se precisa para educar e educarse, para ensinar e aprender; nos que os educadores e os educandos deliberan acerca da razón de ser das realidades que os envolven, máis ou menos perto dunha vocación adaptativa ou transformadora do que son ou representan (p. 169).

Esta visión sobre a importancia dos contextos de análise na educación coincide —sobre todo pola inclusión da posibilidade de transformar estes contextos— coa visión dos pedagogos e pedagogas críticas respecto das análises *críticas* e *colectivas* de contextos comunitarios, mediáticos e de produción do saber oficial tanto dentro como fora do sistema educativo.

Noutro documento, Caride Gómez e Meira Cartea (1998, p. 14) recomendan o seu modelo “EADS” (“Educación Ambiental para o Desenvolvemento Sostido”) como marco de actuación para educadores sociais e profesorado en temas medioambientais:

- Activar a crítica do modelo actual de desenvolvemento;
- Actuar sobre o consumo e os estilos de vida;
- Actuar sobre a produción e o traballo para contribuir a redefinir os obxectivos, os contidos e a organización do traballo;
- Actuar sobre os valores para formar un marco alternativo de valores;
- Promover a relación local-global, incentivando procesos de desenvolvemento comunitario.

Este modelo chega claramente a tocar uns temas comúns á Pedagogía Crítica: mudar o sistema de produción dominante e mobilizar a base social comunitaria.

Canto a Bonett e Elliott (1999), o papel central, no seu proxecto, da implicación activa, colectiva e colaborativa do profesorado e alumnado na transformación da escolarización e dos procesos de degradación do medio ambiente, fica ben secundado polos demais pedagogos anteriormente citados da investigación-acción na formación do profesorado (Carr e Kemmis 1988, Elliott 1990, Kemmis e McTaggart 1992, Stenhouse 1987).

No seguinte e último apartado, exploraremos outro aspecto nas focaxes destes últimos investigadores *verdes*. Concretamente, examinaremos a súa relación coa noción da práctica educativa como *movimento social*, e a súa aplicación a unha pedagogía ideoloxicamente enfrontada ao sistema actual de crecemento económico infinito nun mundo finito e castigado polas inxustizas sociais e naturais.

4. *A educación como movemento social transformador*

A aproximación á praxe educativa que aquí se expón provén do campo da Educación Multicultural Crítica (May 1999), e representa unha posíbel vía potenciadora do proxecto ecoloxista no campo da Educación Ambiental e na educación en xeral. Explorará-se o marco que desenvolve a pedagoga estadounidense Christine E. Sleeter (Sleeter 1996, Sleeter e Montecinos 1999), para forxar o asociacionismo no contexto da formación do profesorado no multiculturalismo crítico. Neste marco conceptual, a formación e a praxe educativas representan esencialmente unha forma de activismo. O profesorado, como corpo activista social, constitúe un axente chave entre catro grupos principais de actores: a poboación da base comunitaria en cuestión, os detentores do poder, os activistas e o público en xeral. A formación do profesorado estrutura-se, como veremos, de maneira que os ensinantes en formación perceban o seu cometido principalmente como o dun movemento social.

Pode-se definir un movemento social como un “desafío sostido aos detentores do poder en nome da poboación que vive baixo a xurisdición deses detentores do poder, mediante manifestacións públicas e repetidas dos constituintes e do seu compromiso, unidade e valía” (Tilly, 1993, p. 7). (...) A metáfora do movemento social pon en perspectiva as cuestións dos dereitos grupais, da axencia e do compromiso do profesorado a fomentar no alumnado o exercicio do poder e da responsabilidade mentres se desenvolven os ideais democráticos (Sleeter e Montecinos 1999, p. 116, tradución propia).

Nesta aproximación ao papel do profesorado na educación, subliñase o seu cometido de descubrir xunto co alunado as relacións históricas de poder entre sectores e grupos sociais, de desafiar de xeito sustentado aos detentores do poder, e de desempeñar un papel non de transmisor dos coñecimentos, senón de activista dialogante nun movemento social comunitario. A meta é que os grupos oprimidos e dominantes da comunidade vexan con mellor claridade e reflexión as súas situacións respectivas no esquema social. Os grupos subordinados comezan a cuestionar o saber, a historia e a “autoridade” oficiais, cos seus *réximes de verdade*, mediante a articulación colectiva dunha contra-memoria que proporcione voz (Gay 1995) ao colectivo ou colectivos en cuestión. Os grupos dominantes —que inclúen o propio profesorado—, ao contemplar outras interpretacións da historia e dos procesos sociais, comezan a perceber o seu papel na reprodución de certas inxustizas através da escolarización e fora. A racionalidade tecno-científica, que impregna os discursos dominantes na educación, xa non parece tan politicamente neutra porque o poder detrás fica ao descuberto, e a racionalidade mesma fica metodicamente cuestionada e contestada.

Como se produce esta relación dialóxica de *negociación e co-construcción crítica* dos saberes oficiais (do currículo, da historia, etc.)? Fai-se mediante a estruturación dun asociacionismo (*partnership*) permanente entre a escola e a comunidade, para así promocionar a formación dunha contra-ideoloxía. A visión de Sleeter do desenvolvemento dun movemento social entre persoal escolar, alunado e as súas familias parte da necesidade da incorporación suficiente da voz dos grupos involucrados no proceso educativo —quer dicer, parte duns procesos de encontro e diálogo ben establecidos entre a institución educativa e a comunidade do alunado á que serve— para eliminar as barreiras ao desenvolvemento educativo e reflexivo entre estas comunidades de actores. Sleeter e Montecinos empregan os modelos de asociacionismo de Eisler e Loye (1990) e de Koegel (1995, 1996) para elaborar a súa propia concepción do papel do asociacionismo na praxe educativa como movemento social. Este modelo aborda a interacción entre profesorado (en formación ou profesional), educadores e axentes sociais, colectivos comunitarios (de estudantes e familias) dalgunha maneira marxinados, e grupos non marxinados do sector social dominante. Consiste nun esquema contrastivo entre a “intelixencia” (ou ideoloxía) “dominadora” e a “asociacionista”, fronte a cuestións educativas varias. Non embargantes, Sleeter e Montecinos advirten que *inclusive os activistas máis comprometidos poden ver-se demasiado condicionados por unha ideoloxía dominadora*, como mostra o seguinte esquema:

Intelixencias *dominadora e asociacionista* no contexto educativo

<i>Cuestións educativas</i>	Modelo dominador		Modelo asociacionista
	<i>Crenzas dos que detentan o poder</i>	<i>Crenzas dos activistas sociais</i>	<i>Crenzas dos asociados (activistas sociais)</i>
Natureza do sistema social:	Tomado por feito que é moi estratificado	Construído polos grupos dominantes como altamente estratificado	Fai falta traballar por unha estrutura igualitária
Ideoloxía sobre a escolarización:	Meritocrática, xusta, aberta	Exerce un alto grao de opresión institucionalizada	Énfase nas relacións de interdependencia democráticas e igualitárias
Natureza dos profesionais do centro escolar:	Son xustos, ilustrados, benevolentes, protectores, superiores	Teñen polo xeral boas intencións, mais demasiados deles manteñen cegamente prácticas racistas, clasistas, e sexistas	Están acostumados a dominar, mais son capaces de asociarse
Natureza dos nenos, nenas e familias que forman parte dos grupos subordinados:	Teñen <i>déficits</i> culturais; non son de fiar para dirixir	Son fortes, capacitados, enxeñosos	Son fortes, capacitados, enxeñosos, capaces de asociarse
As fontes do fracaso escolar:	Depende das deficiencias persoais do individuo e culturais do grupo, e dunha carencia de información ou de malentendidos	Encontran-se nos grupos dominantes e nas institucións que crían	Depende de patróns de interaccións entre grupos que están marcados polo medo, a desconfianza, a dominación, a resistencia e a coerción
Roles profesionais na resolución destes problemas:	Ser líderes, controlar, non depositar confianza na capacidade doutro de demostrar a habilidade de dirixir	Necesitan estar dispostos a recibir unha re-ou quitar-se do meio	Teñen que aprender a colaborar e compartir recursos e o poder
Rol das nais e pais ou da comunidade na resolución destes problemas:	Seguir e apoiar as recomendacións dos profesionais, ou polo menos non interferir no labor destes	As súas perspectivas teñen que ser incluídas; poden dirixir o deseño das solucións como accións para a mudanza social	A dirección compartíllase; colaborar para alcanzar os fins mutuamente acordados; interdependencia
Direccionalidade da comunicación:	De dirección única	Bi-direccional	Bi e multi-direccional

(Fonte: Sleeter e Montecinos 1999, p. 123)

Estas investigadoras logo propoñen oito preguntas para apoiar a quen desexe forxar asociacións non dominadoras desde a institución educativa (1999, pp. 132-134, traducción propia):

- 1) Cal é o marco de presuposicións que vertebran o proxecto, a respecto das barreiras ao desenvolvemento comunitario?
- 2) Enmarca-se o proxecto como obra de caridade ou como algo que atinxe a raíz das causas do problema?
- 3) Como se van priorizando as necesidades de todos e cada un dos implicados?
- 4) Como se están a asignar os roles?
- 5) De quen proceden os coñecimentos considerados máis dignos de consideración á hora de encuadrar os problemas e as solucións?
- 6) Como se consiguen as respostas/reaccións e como se emprega logo esta información?
- 7) Como se percebe o conflito?
- 8) Como se vertebran as actividades de servizo no currículo?

Mentres Sleeter e Montecinos aplican este modelo ideolóxico de activismo á formación intercultural do profesorado con grupos dominados, pode-se tamén aplicar á realización de proxectos de Educación Ecoloxista, mediante o asociacionismo entre ensinantes, entre ensinantes e estudantes de grupos dominantes e dominados, e entre estes e as organizacións e servizos comunitarios. Cantos máis sectores se incorporan neste proceso, maior serán as posibilidades de efectuar mudanzas na política dos representates públicos a todos os niveis.

Esta forma de asociacionismo constitúe, ademais, unha maneira crítica de avanzar a Análise de Contextos de Caride Gómez (2000), por exemplo, ou a participación e intervención comunitarias do modelo EADS, de Caride García e Meira Cartea (1998), aínda que a engadir un activismo contra-hexemónico propio dun movemento social por parte do profesorado e dos grupos culturais da comunidade máis vulnerábeis aos efectos prexudiciais do sistema económico neoliberal baseado no “mercado libre”. Coincide tamén en certos puntos co proxecto ecoloxista e culturalista de Bowers (1995), que tenta alcanzar mudanzas máis profundas na cultura política ambiental, social e educativa dominantes desde esforzos comunitarios no contexto local. O contínuo entre as ideoloxías dominadora e asociacionista constitúe, tamén, unha ferramenta útil na reflexión dos “ecólogos sociais” de Gudynas e Evia (1993) sobre a súa práctica, e nos procesos de investigación-acción de Bonett e Elliott (1999). Finalmente, esta filosofía activista canaliza a implicación docente, estudantil e comunitaria nos proxectos curriculares integrados e colectivos en torno a temas problemáticos de interese tanto no ámbito local como mundial.

4.1. *A fusión entre teoría e práctica*

Os catro apartados anteriores —a ideoloxía ecoloxista, a interdisciplinariedade, a formación do profesorado e a educación como movemento social— poderían canalizar-se através dun proxecto curricular integrado e xerado no contexto da Educación Secundaria Obrigatoria. O proceso iniciaría-se desde o propio centro escolar nunha asemblea (ou nunha aula particular, se non hai consenso no centro canto a este proxecto), coa negociación colectiva de inquietacións, saberes e significados, e con torbelións de ideas, debates, etc., para elixir un “grande tema” a traballar. Este tema ecolóxico (ou un tema indirectamente relacionado) debería ser *de interese sobre todo para os grupos de alunado desfavorecidos*, mais tamén de algunha maneira de interese común; deste xeito practícase a discriminación positiva cos colectivos normalmente marxinados nestes procesos de toma de decisións. Por exemplo, o tema “a mudanza climática” podería xurdir dunha discusión sobre como tanta chuvia (ou seca) está a afectar negativamente as casas, cultivos ou negocios das familias dalguns estudantes.⁹ Logo, o alunado e profesorado procederían a organizar-se en equipas cooperativas de investigación-acción; vexan-se, por exemplo, os procesos propostos por Bonett e Elliott (1999) ou Kemmis e McTaggart (1992). O traballo en equipas sería cooperativo, coa designación rotativa de tarefas, interaccións e *roles* (Fabra 1994, Johnson e Johnson 1994, Kagan 1995). Alguns destas equipas encargárian-se de implicar no proxecto á comunidade de familias, así como a grupos de ecoloxistas, axentes sociais e autoridades locais. Convocarían-se asembleas e reunións informativas e mobilizadoras.

9 Esta idea xurdiu, de feito, dunha preocupación real expresada por unha comunidade de estudantes, nais e pais xitanos que residen nun asentamento perto dun vertedoiro municipal na Galiza.

Unha vez comezados estes procesos, a comunidade escolar (alunado, profesorado e familias, cos ecoloxistas, etc.) procedería a construír o currículo integrado do proxecto. Estabeleceríase, ademais, unha “misión” do proxecto: *unha finalidade ética de implicación activista para producir a mudanza sócio-ambiental*. Analisarían-se as conexións entre fenómenos locais e internacionais mediante a investigación activa e asociacionista *do ambiente / no ambiente* social e natural —unha serie de estudos sobre a bio-rexión, a comunidade social e a súa situación, os servizos e recursos sociais, a comunicación en familia e entre amizades, etc.—, así como mediante a análise crítica de contextos económicos, políticos e ambientais, e dos medios de comunicación, dos libros de texto e doutras fontes de divulgación. O profesorado encargaría-se, tamén, de integrar no proxecto actividades de estudo que desenvolvan as áreas disciplinares diversas dos proxectos curricular e educativo do centro. Poderían-se analizar, baixo o tema da mudanza climática, sub-temas como:

- 1) a contaminación e destrucción do medio ambiente;
- 2) o esgotamento dos recursos naturais e da bio-diversidade finitos;
- 3) o sistema de produción dominante baseado no crecemento ilimitado;
- 4) as migracións das persoas; etc.

Entre as intervencións sócio-ambientais deste *movimento*, poderíanse incluír: organizar campañas de mobilización da cidadanía, que incluíra accións específicas colectivas, peticións e boicots para, por exemplo, reivindicar espazos para plantar en masa árbores autóctonas, ou para protestar, mediante cartas ou mensaxes electrónicas, as políticas das empresas transnacionais máis destructivas, as políticas dos medios de comunicación, ou as da Organización das Nacións Unidas (ONU), da Organización para a Cooperación e Desenvolvemento Económico (OCDE), do Fondo Monetario Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Parlamento Europeo, e dos gobernos nacional e locais. Finalmente, todos os procesos — desde a elaboración do proxecto, até as intervencións, os informes e as avaliacións (incluíndo procesos de avaliación entre iguais)— saírian da negociación e reflexión colectivas, asociacionistas e críticas. Neste senso, este labor contestario ten que contar coa conscienciación e o “permiso” da comunidade escolar en cuestión.

5. Conclusión

Neste traballo, tentou-se pór en tela de xuízo a limitada capacidade transformadora e emancipadora da Educación Ambiental tal como ven formulando-se no panorama institucional. Empregou-se unha análise interdisciplinar e crítica non directamente procedente do campo da Educación Ambiental para que servise como punto de comparación para os delineamentos máis estruturalizantes da Educación Ambiental como campo. Cuestionou-se o grao de incorporación dunha aproximación propiamente crítica e ecoloxista, que priorice unha finalidade última detrás de toda actividade educativa: a de efectuar mudanzas profundas nun sistema económico tan dependente do crecemento permanente da produción/consumo, a custa da destrucción do ecosistema mundial e do esgotamento dos seus recursos naturais e humanos. O rechazo político e económico ás mudanzas que atinxen á redución da produción é feroz; por esta razón, o valor dun programa educativo xulga-se polo seu capacidade de efectuar mudanzas significativas e duradeiras na ideoloxía do poder dos empresarios e políticos. Unha verdadeira cultura de responsabilidade cívica esixe unha resposta da *cúpula de dirixentes* profesionais así como da base social. Neste senso, as actividades locais nas escolas teñen unha conexión permanente coas actividades estatais e mundiais.

Tentou-se neste traballo mostrar a natureza global da problemática ecolóxica no tocante, sobre todo, á xustiza social: das implicacións, polo tanto, do campo da Pedagogía Crítica nunha Educación Ecoloxista. Mediante un exame da ideoloxía verde na institución educativa, e a súa contextualización na interdisciplinariedade curricular, na formación do profesorado e na aproximación á praxe educativa comunitaria, suxíronse unhas formas para radicalizar esta contra-ideoloxía cultural, co propósito de forxar os cimentos dunha Educación Ecoloxista. Perante o fracaso en Novembro de 2000 da Cimeira do Clima na Haia, este proxecto de educación crítica en temas ecoloxistas só cobra senso na medida en que sexa *activista*, para chegar a transformar a cultura política da destrución ambiental non restrinxida desde a cúpula dirixente mundial da ONU, da Comunidade Europea, da OCDE, do FMI, do BM e, nun segundo plano, dos medios de comunicación e dos gobernos nacionais-locais.

A escolarización non é un proceso politicamente neutro. O sistema educativo, aínda tendo algo de autonomía, está sesgado pola política económica dominante que depende dos intereses das grandes empresas transnacionais. É hora de transgredir as barreiras institucionais que impiden á nosa concienciación sobre o mito da neutralidade ideolóxica das institucións educativas. O proxecto ecoloxista ten a finalidade de contestar este mito mediante o activismo intra- e extra-institucional. O proxecto medioambiental, por outra banda, non sempre a ten. Para ver o bosque, non podemos ver só as árbores.

Bibliografía

- Aguirre, M. (1995): *Los días del futuro. La sociedad internacional en la era de la globalización*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Allsup, C. (1995): "Postmodernism, the 'Politically Correct,' and Liberatory Pedagogy." En Sleeter, C. E. e McLaren, P. L. (eds.): *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York: State University of New York, pp. 269-290.
- Althusser, L. (1977): *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Amin, S. e González Casanova, P. (eds.) (1995-96): *La nueva organización capitalista mundial vista desde el sur*. Barcelona: Anthropos.
- Apple, M. (1995): *Education and Power*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1982): *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Apple, M. W. (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. e Beane, J. A. (eds.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aronowitz, S. e Giroux, H. (1988): *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Arqué, M. (1995): *Norte-sur, participar para cambiar el mundo. Cuaderno del alumno*. Barcelona: Intermón.
- Arrizabalo Montero, X. (ed.) (1997): *Crisis y ajuste en la economía mundial: implicaciones y significado de las políticas del FMI y el BM*. Madrid: Síntesis.
- Atweh, B., Kemmis, S., e Weeks, P. (eds.) (1998): *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (1991): *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barnet, R. J. e Cavanagh, J. (1995): *Sueños globales: multinacionales y el Nuevo Orden mundial*. Barcelona: Flor del viento.
- Bell, D. (1976): *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza.
- Bernstein, B. (1989): *Clases, códigos y control: I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Berriochoa, I. (1996): "Aportación para a mesa redonda de Educación Ambiental no diálogo norte-sur." En AA.VV. (ed.): *Congreso Internacional Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pp. 43-46.
- Bilbao, A. e Vaquero, C. (eds.) (1994): *Desarrollo, pobreza y medio ambiente: FMI, Banco Mundial, GATT al final del siglo*. Madrid: Talasa.
- Bonett, M. e Elliott, J. (1999): "Environmental Education, Sustainability and the Transformation of Schooling." *Cambridge Journal of Education* 29(3), pp. (monográfico).
- Bourdieu, P. (2000a): *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000b): "Una utopía razonada: contra el fatalismo económico." *New Left Review* 0(enero), pp. 156-162.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowers, C. A. (1987): *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (ed.) (1993a): *Critical Essays on Education, Modernity and the Recovery of the Ecological Imperative*. New York: Teachers College Press.
- Bowers, C. A. (1993b): *Education, Cultural Myths and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes*. Albany: State University of New York.
- Bowers, C. A. (1995): *Educating for an Ecologically Sustainable Culture*. Albany: State University of New York.
- Bowers, C. A. (1997): *The Culture of Denial: Why the Environmental Movement Needs a Strategy for Reforming Universities and Public Schools*. New York: State University of New York.
- Bowers, C. A. (2000): *Let Them Eat Data: How Computers Affect Education, Cultural Diversity, and the Prospects of Ecological Sustainability*. Atlanta: University of Georgia Press.
- Caduto, M. J. (1985): *A Guide on Environmental Values Education*. París: UNESCO.
- Caldecott, H. (1989): "Conferencia pronunciada pola ecoloxista australiana, Helen Caldecott, na emisora Pacifica/KPFA Radio, en Berkeley, California, o 4 de Novembro de 1989".
- Caride Gómez, J. A. (2000): *Estudiar ambientes. A análise de contextos como práctica educativo-ambiental*. Oleiros (A Coruña): Centro de Documentación Domingo Quiroga.
- Caride Gómez, J. A. e Meira Cartea, P. (1998): "Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario." *Pedagogía social* 2 (2ª época), pp. 7-30.

- Caride Gómez, J. A. e Meira Cartea, P. (2000): "La educación social en las políticas culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural." En AA.VV. (ed.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 19-42.
- Carr, W. e Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional." En Castells, M., et al. (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, pp. 13-54.
- Castells, M., et al. (1986): *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*. Madrid: Alianza.
- Cavanagh, J., Wysham, D., e Arruda, M. (eds.) (1994): *Alternativas al orden económico global: más allá de Bretton Woods*. Barcelona: Icaria.
- Centro de Estudios Ambientales (1998): *Catálogo de actividades de educación ambiental en Vitoria-Gasteiz y Alava para el curso 98/99*. Vitoria-Gasteiz: Centro de Estudios Ambientales, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo (1994): *Norte-sur: la fábrica de la pobreza*. Madrid: Popular.
- Chomsky, N. (1987): *On Power and Ideology*. Boston: South End Press.
- Chomsky, N. (1993): *Crónicas de la discrepancia*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (2000): "Poder en el escenario global." *New Left Review* 0 (enero), pp. 232-262.
- Colom Cañellas, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Connell, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Delpit, L. (1995): *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Dobson, A. (1997): *Pensamiento político verde: una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, T. (1978): *Literatura y crítica marxista*. Bilbao: Zero-ZYX.
- Eatwell, J., Milgate, M., e Newman, P. (eds.) (1993): *Desarrollo económico*. Barcelona: FUHEM / Icaria.
- Eisler, R. e Loye, D. (1990): *The Partnership Way: New Tools for Living and Learning, Healing Our Families, Our Communities, and Our World*. New York: Harper.
- Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escobar, A. (1999): *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma (Título orixinal: *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1995).
- Everhart, R. B. (1983): *Reading, Writing and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School*. Boston: Routledge.
- Fabra, M. L. (1994): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fairclough, N. (ed.) (1992): *Critical Language Awareness*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995): *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fernández Enguita, M. (1995): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- Foucault, M. (1981): *Nietzsche, Freud y Marx: ¿Revolución o reforma?* Barcelona: Anagrama.

- Foucault, M. (1990): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2000): "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'." *New Left Review* 0 (enero), pp. 126-155.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- García-Mira, R., Arce, C., e Sabucedo, J. M. (eds.) (1997): *Responsabilidad ecológica y gestión de los recursos ambientales*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- García-Rodeja Gayoso, I. (1997): "¿Qué educación ambiental?" *Aula de innovación educactiva*, 63 (Xullo-Ago. 1997), pp. 6-8.
- Gay, G. (1995): "Mirror Images on Common Issues: Parallels between Multicultural Education and Critical Pedagogy." En Sleeter, C. E. e McLaren, P. L. (eds.): *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York: State University of New York, pp. 155-190.
- Gimeno Sacristán, J. (1982): *Pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?" En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Á. I. (eds.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 171-223.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Á. I. (eds.) (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Á. I. (eds.) (1998): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giolitto, P., Mathot, L., Pardo, A., Vergnes, G., e Comisión de las Comunidades Europeas (eds.) (1997): *Environmental Education in the European Union*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Giroux, H. A. (1993): *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. San Francisco: Peter Lang.
- Giroux, H. A. e Flecha, R. (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Gómez García, J. (2000): *Recursos para la educación ambiental*. Madrid: CCS.
- Goodson, I. F. (1998): "Towards an Alternative Pedagogy." En Kincheloe, J. L. e Steinberg, S. R. (eds.): *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge, pp. 27-41.
- Gowan, P. (2000): *La apuesta de la globalización: la geoeconomía y la geopolítica del imperialismo euro-estadounidense*. Madrid: Tres Cantos.
- Gramsci, A. (1981): *Cartas desde la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Grant, C. A. (ed.) (1999): *Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*. London: Falmer Press.
- Greig, S., Pike, G., e Selby, D. (1991): *Los derechos de la tierra: como si el planeta realmente importara*. Madrid: Editorial Popular.
- Grossberg, L. (1996): "Toward a Genealogy of the State of Cultural Studies." En Nelson, G. e Parameshwar Gaonkar, D. (eds.): *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies*. New York: Routledge, pp. 131-148.
- Gudynas, E. e Evia, G. (1993): *Ecología Social. Manual de metodologías para educadores populares*. Madrid: Editorial Popular / OEI.
- Habermas, J. (1970): "Towards a Theory of Communicative Competence." *Inquiry* 13, pp. 360-376.
- Hall, S. (1997): "The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of Our Times." En Thompson, K. (ed.): *Media and Cultural Regulation*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 208-238.

- Halliday, J. (1995): *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Intermón (1992): *Medio Ambiente y Desarrollo*. Barcelona: Intermón.
- Johnson, D. W. e Johnson, R. T. (1994): *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kagan, S. (1995): *Cooperative Learning*. Boston: Charlesbridge.
- Kemmis, S. e McTaggart, R. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. e Steinberg, S. R. (1998a): "Lesson Plans from the Outer Limits: Unauthorized Methods." En Kincheloe, J. L. e Steinberg, S. R. (eds.): *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge, pp. 1-23.
- Kincheloe, J. L. e Steinberg, S. R. (eds.) (1998b): *Unauthorized Methods: Strategies for Critical Teaching*. New York: Routledge.
- Koegel, R. (1995): "Responding to the Challenge of Diversity: Domination, Resistance and Education." *Holistic Education Review* 8, pp. 5-17.
- Koegel, R. (1996): "Partnership Intelligence and Dominator Intelligence: Their Social Roots, Patterns, and Consequences." *Manuscrito non publicado*
- Liston, D. P. e Zeichner, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- Lyotard, J.-F. (1988): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Malgesini, G. e Giménez, C. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Cueva del Oso.
- Martin, H.-P. (1998): *La trampa de la globalización: el ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- Masterman, L. (1990): *Teaching the Media*. New York: Routledge.
- May, S. (ed.) (1999): *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- McCarthy, C. (1994): *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- McCarthy, C. e Crichlow, W. (eds.) (1993): *Race, Identity and Representation in Education*. New York: Routledge.
- McCarthy, C. e Dimitriadis, G. (2000): "Globalizing Pedagogies: Power, Resentment, and the Renarration of Difference." En Mahalingham, R. e McCarthy, C. (eds.): *Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice, and Policy*. New York: Routledge, pp. 70-83.
- McLuhan, M. (1964): *Understanding Media*. New York: McGraw-Hill.
- Medina, M. (1992): "Intergración de estudios interdisciplinares en diseños curriculares." En Sanmartín, J., Cutcliffe, S. H., Goldman, S. L., e Medina, M. (eds.): *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Barcelona: Anthropos, pp. 321-328.
- Meira Cartea, P. (1996): "Nuestro presente común, crisis ecológica, educación (ambiental) y diálogo norte-sur." *Congreso Internacional Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pp. 47-67.
- Meira Cartea, P. e Centro de Documentación Domingo Quiroga (1998): *Educación ambiental: fontes e recursos documentais*. Oleiros, A Coruña: Centro de Documentación Domingo Quiroga.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Mrazek, R. (ed.) (1993): *Alternative paradigms in environmental education research*. Troy, Ohio: North American Association for Environmental Research.
- Novo, M. (1998): *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Ediciones UNESCO/Editorial Universitas.
- Palmer, J. A. (1994): *The Handbook of Environmental Education*. London: Routledge.
- Pérez Gómez, Á. (1989): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica." En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Á. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 95-138.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia." En Gimeno Sacristán, J. e Pérez Gómez, Á. I. (eds.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 17-33.
- Popkewitz, T. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Porritt, J. (1984): *Seeing Green*. Oxford: Blackwell.
- Sanmartín, J., Cutcliffe, S. H., Goldman, S. L., e Medina, M. (eds.) (1992): *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Barcelona: Anthropos Editorial/Universidad del País Vasco.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Paidós Ibérica.
- Skutnabb-Kangas, T. e Phillipson, R. (eds.) (1994): *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sleeter, C. (1996): *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York.
- Sleeter, C. e Montecinos, C. (1999): "Forging Partnerships for Multicultural Teacher Education." En May, S. (ed.): *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press, pp. 113-137.
- Smitherman-Donaldson, G. e van Dijk, T. A. (eds.) (1988): *Discourse and Discrimination*. Detroit: Wayne State University.
- Sosa, N. M., Jovaní, A., e Barrio, F. A. (eds.) (1998): *La educación ambiental 20 años después de Tbilisi*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Steinberg, S. R. (1995): "Critical Multiculturalism and Democratic Schooling: An Interview with Peter L. McLaren and Joe Kincheloe." En Sleeter, C. E. e McLaren, P. L. (eds.): *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*. New York: State University of New York, pp. 129-154.
- Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tanguiane, A., S. (1997): *Actividades de educación ambiental para la enseñanza primaria: sugerencias para construir y utilizar equipamiento de bajo coste*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- The American Forest Institute (1977): *Project Learning Tree*. Washington D.C.: The American Forest Institute.
- The Earthworks Group (1989): *50 Simple Things You Can Do to Save the Earth*. Berkeley: Earthworks Press.
- The Worldwatch Institute (1998): *La situación del mundo 1998: informe anual del Worldwatch Institute sobre medio ambiente y desarrollo*. Barcelona: Icaria Editorial/ Fundación Hogar del Empleo.
- Torres Santomé, J. (1992): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

- Torres Santomé, J. (1998): *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- van Dijk, T. A. (1998): *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Varela, J. e Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Villeneuve, C. (1997): *Módulo de educación ambiental y desarrollo sostenible*. Bilbao: Los Libros de la Catarata.
- Whitty, G., Power, S., e Halpin, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid/Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Willis, P. (1990): *Common Culture. Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. San Francisco: Westview.



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas

¿Que é o movemento de cidades sostibles? Aplicación de procesos de Axenda 21 Local

JOSU UGARTE. *Director de Bakeaz*

1. A sostenibilidade segundo a economía ecolóxica

1.1. A economía da natureza

Durante moito tempo a ecoloxía buscou explicar cómo traballan os sistemas naturais e por que é necesario preserva-las súas especies, estruturas e funcións. En ecoloxía úsase o termo *comunidade* no senso de *comunidade biótica* para indicar tódalas poboacións que viven nun área designada. A comunidade e o ambiente inerte, non vivo, funcionan xuntos nun *sistema ecolóxico* ou *ecosistema* (Odum, 1992: 29).

Un ecosistema consiste, nun primeiro lugar, nunha produción base de plantas que constitúen o recurso orixinal para unha rede complexa de *consumidores* (animais estruturados en niveis tróficos de acordo coa súa dieta). Cada nivel desplega graos diferentes de diversidade de especies, e o número de niveis corresponde á *diversidade funcional*. Nun ecosistema cada especie realiza traballos como fixar a enerxía solar, filtra-la auga en busca de nutrientes, descompoñer materiais para alimentarse, etc. Pero cada especie depende do resto do ecosistema para a súa supervivencia.

Xa que os ecosistemas dependen dos «stocks» dados de recursos materiais, o metabolismo da comunidade que forma este conxunto de organismos mantense a través do reciclado de elementos críticos mediante a descomposición dunha materia orgánica morta, tarefa na que as bacterias e os fungos desempeñan un papel moi importante (Jansson e Jansson, 1994: 77). Aínda que a maior parte dos materiais están constantemente sendo transformados e reciclados a través das cadeas tróficas a nivel local, hai materiais suxeitos a ciclos bioxeoquímicos a escala global, como son os casos dos ciclos da auga, fósforo, xofre, etc. A enerxía que posibilita tódolo proceso é suministrada polo Sol.

NOTA: O artigo é un extracto do «Cuaderno Bakeaz» número 26 (abril 1998), «Conceptos e instrumentos para la sostenibilidad local» de Álvaro Nebreda y Roberto Bermejo

1.2. Requisitos de sostenibilidade derivados dos principios da economía da natureza

Tendo en conta a magnitude e o obxectivo deste traballo, centraremos en dous tipos de requisitos: os físicos e os sociais.

Requisitos físicos

Aparte de que se deben pechar os ciclos dos materiais e de que todo sistema económico debe funcionar coa enerxía solar, é necesario que a escala das actividades sexa axeitada. Iste requisito obriga a estabilizar canto antes a poboación e a desenvolver un modo de vida austero.

Só as sociedades estables demográficamente poden ser sostibles, pero unicamente 33 países (entre os que se atopan Xapón e a maior parte dos países europeos) acadaron esta meta. Mais isto logrouse só cando acadaron uns niveis de poboación moi altos (en moitos casos habería que falar de superpoboación) e despois de ter utilizado de forma intensiva a válvula de escape da emigración. O resultado é que seguirá habendo un forte crecemento poboacional, alomenos durante o futuro próximo. A ONU estima que a poboación mundial acadará os 9.400 millóns (una estimación media dun abano que vai dos 7.700 ós 11.100 millóns) nos próximos cincuenta anos, o que representa un aumento de 3.600 millóns en relación coa poboación actual (Brown, 1998: 174).

A austeridade é unha consecuencia obrigada polo actual nivel insostible de consumo de recursos, pola distribución tremendamente desigual dos mesmos e polas expectativas racionais de crecemento da poboación. A austeridade ven determinada tamén, e de forma máis apremiante que a escaseza de recursos, polos graves problemas ambientais que está a xerar o uso masivo de recursos na actualidade por parte do Centro.

Requisitos sociais

- **Autorregulación.** Unha sociedade que definíu como obxectivo primario a preservación da vida debe defini-los obxectivos parciais e os instrumentos que permitan acadalos e debe ser capaz de poñer en funcionamento tales instrumentos. Isto nos remite á necesidade de que o sistema económico sexa autorregulado, é dicir, que estea controlado pola sociedade, o que determina que sexa autocentrado e planificado. Ista necesidade é particularmente importante no referente ás interrelacións económico-ecolóxicas que se prolongan durante longos períodos de tempo, xa que nestos casos a incertidumbre e o risco son altos. Son incertos, por exem-

2. *O movemento de poboacións e cidades sostibles*

2.1. *Xénese e desenvolvemento do movemento*

O movemento a favor da sostenibilidade local é un dos feitos máis positivos que ofrece a realidade actual, fronte ó proceso de destrución do planeta no que estamos inmersos. Constitúe tamén unha mostra palmaria de que a sostenibilidade obriga a que se cumplan os requisitos sociais que rematamos de ver. Conven resaltar varias características deste movemento:

- A aposta decidida pola sostenibilidade.
- A reivindicación da autonomía local como medio máis idóneo para acadala.
- A concepción de que para lograla sostenibilidade (que nos remite as nosas relacións co medio físico) é necesario reforzala estabilidade e cohesión das sociedades.

O movemento inicia a súa andadura a partir do Cume de Río, aínda que existen experiencias anteriores. Así, a cidade de Seattle inicia un proceso tendente á sostenibilidade no 1990. A Axenda 21 do citado cume constitúe o punto de partida deste movemento. Pero antes de explica-las razóns que o motivan convén analiza-lo documento, alomenos brevemente, porque é moi contradictorio. Empeza facendo unha defensa pechada da función positiva das transnacionais e o libre comercio para acadar un desenvolvemento sostible, ó mesmo tempo establece múltiples e interesantes políticas sectoriais co fin de acadar iste obxectivo.

A Axenda 21 reitera a defensa do libre comercio no capítulo 2, que en realidade é o primeiro, porque o que aparece como tal é unha simple introducción. A súa defensa do libre comercio lévalle a declarar que mediante o mesmo acádase a sostenibilidade, tal como se manifesta no artigo 2.3: «*La economía internacional debería ofrecer un clima internacional propicio para lograr los objetivos en la esfera del medio ambiente y el desarrollo, en las formas siguientes: a) fomentando el desarrollo sostenible mediante la liberalización del comercio; b) logrando que el comercio y el medio ambiente se apoyen mutuamente*» (CNUMAD, 1993).

Ista política resulta contradictoria con outras moitas que propoñe, entre as que destaca a necesidade de reforzalo poder das institucións e dos axentes sociais. No artigo 37.1 declárase que «*la capacidad de un país de lograr el desarrollo sostenible depende en gran medida de la capacidad de su población y de sus instituciones*» (ibídem). Ó longo do documento reitérase a necesidade de que os gobernos planifiquen as súas actuacións e se apoiem no

fortalecemento dos que denomina os grupos principais (a muller, a xuventude, as ONG, os sindicatos, as organizacións campesiñas, etc.).

A Axenda 21 propón que os gobernos locais apliquen tamén estas políticas. En concreto, no capítulo 28 establece que «*Para 1996 la mayoría de las autoridades locales de cada país deberían haber llevado a cabo un proceso de consultas con sus respectivas poblaciones y haber logrado un consenso sobre un 'Programa 21 local' para la comunidad*» (ibídem).

Máis o proceso de creación das Axendas locais tardou en iniciarse e está aínda moi lonxe de acadar o obxectivo, previsto para 1996, de que a maioría das poboacións teñan un programa local de sustentabilidade. O movemento está sendo impulsado polo Consello Internacional para as Iniciativas Ambientais Locais (The International Council for Local Environmental Initiatives, ICLEI), que está composto por máis de 260 membros. En Europa aglutina a unhas 120 poboacións e 9 asociacións estatais de municipios (Hewitt, 1998). A meirama parte do resto das cidades adscritas ó movemento pertencen ós Estados Unidos.

No 1994 celébrase a primeira Conferencia Europea de Cidades Sostibles Europeas na cidade de Aalborg e 80 municipios asinan unha carta programática que denominan *Carta das cidades europeas cara a sustentabilidade*, máis coñecida como Carta de Aalborg, que máis adiante comentaremos. Foi asinada xa por máis de 330 municipios e rexións europeas e por arredor de 50 en España.

Iste movemento aínda non tivo resultados espectaculares de transformación local, debido a numerosos factores: a súa xuventude; a sustentabilidade obriga a transformacións radicais, que non se pode esperar que se acaden en períodos de tempo curtos; as cidades, como os gobernos estatais, están sometidas a un proceso de perda de autonomía como consecuencia da dinámica globalizadora; o grao de conciencia ecolóxica é aínda moi limitado; etc.

2.2. Bases programáticas do movemento europeo de poboacións sostibles

O manifesto, coñecido como Carta de Aalborg (Campaña de Cidades Europeas Sostibles, 1994), reflexa as bases programáticas do movemento europeo. Entre os seus aspectos máis destacados conven sulñar os seguintes:

- Recoñece que o modelo económico actual é insostible: «*Hemos aprendido que los actuales niveles de consumo de recursos en*

los países industrializados no pueden ser alcanzados por la totalidad de la población mundial».

- Recoñece «*que los pobres son los más afectados por los problemas ambientales, y que el desigual reparto de la riqueza es la causa de un comportamiento insostenible y hace más difícil el cambio*», porque afirma que «*la sostenibilidad es imposible sin unas comunidades locales viables*». O fortalecemento dos lazos comunitarios ten un valor intrínseco, pero ó mesmo tempo constitúe un requisito de sostenibilidade, porque fai máis estables ás comunidades. E só as comunidades estables poden aplicar proxectos a longo prazo, como reclama a sostenibilidade. Polo contrario, as comunidades inestables non poden xerar visións a longo prazo e redes sociais para desenvolver apoios culturais e políticos a sistemas sostibles. O movemento de cidades sostibles pretende fortalecer as comunidades reivindicando unha maior capacidade de autoxestión e impulsando a información e a participación cidadá.
- Por iso declara «*la intención de integrar las necesidades básicas de la población, así como los programas de sanidad, empleo y vivienda en la protección del medio ambiente*».
- Entende a sostenibilidade como a preservación do medio físico: «*La sostenibilidad ambiental significa preservar el capital natural. Requiere que nuestro consumo de recursos materiales, hídricos y energéticos renovables no supere la capacidad de los sistemas naturales para reponerlos, y que la velocidad a la que consumimos recursos no renovables no supere el ritmo de sustitución de los recursos renovables duraderos. La sostenibilidad ambiental significa asimismo que el ritmo de emisión de contaminantes no supere la capacidad del aire, del agua y del suelo de absorberlos y procesarlos*». Ésta é unha toma de posición moi importante, porque se desmarca dos intentos da economía ortodoxa de acadar a sostenibilidade mediante a monetarización da natureza, é dicir, a súa mercantilización e redución a un conxunto de mercancías sen ningunha relación sistémica entre elas, como ocorre cos produtos manufacturados.
- Como consecuencia da postura anterior, deixa moi clara a súa intención de partir do coñecemento do estado físico do ambiente, de coñecer os fluxos dos materiais e de avaliar os logros mediante indicadores: «*Sabemos que debemos basar nuestras decisiones y nuestros controles, en particular la vigilancia ambiental, las auditorías, evaluación del impacto ambiental, la contabilidad, los balances e informes, en diferentes indicadores, entre los que cabe citar la calidad del medio ambiente urbano, los flujos y modelos urbanos y, sobre todo, los indicadores de sostenibilidad de los sistemas urbanos*». Polo tanto, unha realidade física, como é o ambiente, debe ser avaliada a partir de indicadores físicos.
- Tamén pretende superar o carácter non integrado, parcelado, das políticas municipais tradicionais co compromiso de acadar «*un planteamiento ecosistémico de la gestión urbana*». Polo contra-

- rio, a economía ortodoxa realiza un análise parcelado da actividade económica; segundo iso, basta con analiza-los comportamentos individuais dos axentes económicos (produtores e consumidores) para logo «agregar» os resultados monetarios distas actuacións individuais e así obter o «cadro macroeconómico».
- Defende un modelo institucional descentralizado, o que resulta lóxico, xa que o ambiente é en primeiro lugar local, polo que os que viven nel deben te-lo protagonismo na súa preservación. As comunidades viven no seu medio natural —respiran o seu ar, beben a súa auga, utilizan os seus recursos, etc.—, polo que ninguén mellor que elas debe estar interesado na súa protección. O municipio é asimesmo o órgano de goberno máis cercano á cidadanía, polo que é o que mellor pode atender á satisfacción das necesidades vitais de tódolos seus membros, que é un requisito social de sostenibilidade: *«El gobierno local está cerca del lugar donde se perciben los problemas ambientales y muy cerca de los ciudadanos»*.
 - Como resultado de tódolo anterior, reivindica o protagonismo das cidades na solución dos problemas, tanto ecolóxicos como sociais: pobreza, desigualdade, desemprego, etc. A Carta de Aalborg reclama de forma contundente a autoxestión municipal como medio de acadar a sostenibilidade: *«Nosotras, ciudades, estamos convencidas de que tenemos la fuerza, el conocimiento e el potencial creativo necesarios para desarrollar modos de vida sostenibles y para concebir y gestionar nuestras colectividades en la perspectiva de un desarrollo sostenible. En tanto que representantes de nuestras comunidades locales por elección democrática, estamos listas para asumir la responsabilidad de la reorganización de nuestras ciudades con la mira puesta en el desarrollo sostenible»*.
 - Para rematar, a participación desempeña un papel decisivo na creación de sociedades máis integradas e estables. O reduci-la participación cidadá á emisión do voto cada catro anos, supón ter unha visión moi estreita da democracia e da cohesión social. Representa un empobrecemento social, pola perda dun enorme caudal de información, de creatividade e de traballo comunitario. Tamén aquí a Carta de Aalborg realiza o plantexamento correcto: *«Garantizaremos el acceso a la información a todos los ciudadanos y grupos interesados y velaremos por que puedan participar en los procesos locales de toma de decisiones»*.

A enorme potencialidade positiva do movemento de cidades sostibles non debe facernos esquecer-los grandes obstáculos que dificultan a súa plasmación na realidade. Aparte das lóxicas inercias que se opoñen a tódala transformación radical, é necesario reiterar-la crecente perda de capacidade de autogoberno a tódolos niveis administrativos que implica a liberalización económica en marcha, poder

que é concentrado en centros financeiros que carecen de calquera representatividade democrática.

O acordo da ronda de Uruguay do GATT esixe ós gobernos que eliminen as políticas desenvolvidas polos gobernos territoriais dos seus estados que podan supor un obstáculo ó libre comercio. En consecuencia, é evidente que no futuro a confrontación das dinámicas descentralizadora e globalizadora farase máis evidente. Nun principio, a confrontación parece moi desigual, pero a continuación do proceso de destrución da natureza é unha realidade incontestable, que está dando lugar ó inicio dunha revolución cultural baseada en dous pilares indisociables: relación harmónica coa natureza e relacións sociais cooperativas.

3. O proceso cara a sostenibilidade local

Acada-la sostenibilidade é o resultado dun proceso a longo prazo que debe basearse nunha visión o máis clara e precisa posible do que significa e na involucración da cidadanía no proxecto. Definir qué é unha sociedade (municipio, comarca, rexión ou país) sostible é complicado por múltiples aspectos, sobre todo se introducimos a dimensión social, que como vimos implica que as sociedades sexan estables e cohesionadas. Pero tamén no aspecto ecolóxico, porque coñecemos mal o grao de destrución que estamos provocando (as estadísticas sobre as nosas accións degradadoras son incompletas; non coñecemos con precisión os seus efectos a longo prazo; coñecemos mal o funcionamento dos ecosistemas, etc.) e porque a sostenibilidade non é só unha cuestión meramente económica (recursos e funcións ambientais que inciden directamente no terreo económico), senón que acada elementos que teñen que ver coa dimensión espiritual das nosas vidas (conservación de espazos naturais, da vida salvaxe, das paisaxes, etc.).

Por todo iso, traballar pola sostenibilidade supón, en primeiro lugar, marcar direccións, porque aínda que non saibamos con exactitude que é sostenibilidade, sí sabemos que nos estamos movendo nunha dirección equivocada (consumo de recursos en aumento, alteración crecente das funcións ambientais básicas a nivel planetario, etc.). En segundo lugar, obriga a establecer metas a curto, medio e longo prazo, porque sabemos que é tal a desviación actual da senda da sostenibilidade, que non podemos correxi-la a curto prazo. Por último, debemos ser conscientes de que a nosa visión actual da sostenibilidade é incompleta, e non só pola aludida falla de información e comprensión, senón tamén polo noso nivel de conciencia sobre a gravidade dos problemas.

Unha poboación inicia o proceso que a levará á sustentabilidade porque no seu seo existen minorías preocupadas coa dinámica actual e coas ideas —aínda que sexan embrionarias— de como cambiala, e con suficiente peso social como para promové-lo. En consecuencia, atopámonos co núcleo promotor que ten unha certa visión do futuro que desexa.

Para que o proceso teña éxito, é necesario involucrar ós responsables das institucións que inciden directamente na cidade, ós representantes do tecido social e económico e por último as personas que posúen coñecementos útiles para o desenvolvemento do proceso. Iste paso é necesario porque o proceso de achegamento á sustentabilidade só se pode dar se a colectividade o fai seu e cambia os seus comportamentos consecuentemente.

Un requisito ou condición previa é a existencia de vontade política. Sen ela non se pode desenvolver un proceso de achegamento real á sustentabilidade. Se ben existen numerosas axencias ou departamentos de institucións locais con competencias en materia de desenvolvemento local, a grande parte distos pláns de acción non respostan ós principios da sustentabilidade, senón que se basean en políticas de crecemento económico e con limitada participación da poboación e asociacións locais. Como expón Fernando Prats na memoria do Plan Cidade de Alcobendas (Madrid), «*Sólo parece posible abordar un proceso de elaboración de la Agenda Local 21 si existe una clara voluntad institucional de abrirse a nuevos criterios de evaluación del desarrollo local basados en los principios de sustentabilidad*» (Prats, 1997).

Aparte da vontade política, hai outro elemento esencial para que un proceso deste tipo naza coas suficientes garantías de éxito: a existencia dunha metodoloxía sistemática para iniciar o camiño cara a sustentabilidade que sexa capaz de implicar ós diversos sectores da sociedade local. O propio Prats sulina que «*el principal reto de dichos procesos no suele tener carácter técnico, sino que se suele referir a la capacidad de articular al conjunto de la sociedad local en torno a un proyecto de futuro responsable e ilusionante*» (ibídem).

Existen varias institucións que propoñen unha serie de fases e metodoloxías para camiñar cara a sustentabilidade. A Carta de Aalborg diseña unhas fases de forma somera, que son presentadas dunha maneira máis estruturada polo ICLEI, na súa *Guía Europea para la Planificación de las Agendas 21 Locales* (Hewitt, 1998). A continuación presentamos unha posible secuencia de etapas, baseada na proposta do ICLEI e completada polas metodoloxías participativas como a «Acción Participativa. Programación Autosustentable Integral» (IAP-PAI), utilizada en municipios como Córdoba (Rodríguez Villasante, 1995), que probou a súa eficacia en termos de implica-

ción social e de realización de proxectos colectivos concretos. As fases principais quedan representadas na figura 1.

Figura 1. *Fases para camiñar cara a sustentabilidade*

- Creación dun Foro Ambiental
- Definición da filosofía e plano de traballo
- Diagnose: identificación e priorización de problemas
- Programación de accións
- Execución das accións
- Seguimento e avaliación

3.1. Creación dun Foro Ambiental

Vimos que a participación no desenvolvemento da sustentabilidade local é un requisito básico para o seu éxito. Por iso é necesario crear un órgano (frecuentemente denominado Foro Ambiental) que sexa capaz de integra-las diversas perspectivas e intereses existentes nunha determinada sociedade, para o que debe te-la máis ampla representatividade compatible co funcionamento eficiente. En concreto, deberá estar formado por representantes do goberno local (concelleiros e funcionarios), da cidadanía (colectivos e asociacións de veciños, sindicatos, etc.), doutros niveis de goberno (provincial, autonómico, central), de grupos con intereses na natureza e o territorio (grupos ecoloxistas, organizacións agrarias), do sector empresarial e industrial, así como outros participantes que, pola súa formación, podan realizar unha importante aportación ó éxito da iniciativa.

Un exemplo notable de creación dun bo órgano de participación é o Consello de Medio Ambiente e Sustentabilidade de Barcelona, que está composto por representantes políticos da Administración local (13 concelleiros), técnicos do Concello (13), representantes doutras administracións superiores con políticas que afectan á sustentabilidade da cidade (5), asociacións veciñais (8), ecoloxistas (13), sindicatos (7), colectivos que traballan en enerxías renovables (4), empresas (7), servicios (13), especialistas en diferentes áreas (9), profesionais técnicos (4) e Universidade (4). Foi creado a partir dos Consellos cidadáns de participación da cidade (Puig i Boix, 1997).

Para que as decisións do Foro sexan suficientemente operativas é convinte que se acade o máis amplo consenso posible, sempre que iste non supoña relegar elementos básicos da sustentabilidade ou que os acordos non teñan a claridade e precisión necesarias para ser operativos.

3.2. Definición da filosofía e plan de traballo

A primeira tarefa do Foro é definir os obxectivos que pretende acadar e elaborar unha metodoloxía de traballo, que debe conter as fases do proceso de traballo e as formas organizativas que vai adoptar. Unha vez establecidos estes requisitos previos, o Foro debe abordar, nun primeiro lugar, a elaboración dun documento no que se reflexen os principios básicos de sustentabilidade e a visión concreta das características xerais que definen a sustentabilidade da sociedade en cuestión. Esta visión debe conter as aspiracións da comunidade en termos de saúde, calidade e forma de vida, calidade do ambiente local, modelo de consumo e de produción, etc.

A definición duns correctos principios de sustentabilidade constitúe a base sobre a que se pode desenvolver un proceso real de aproximación á sustentabilidade. Si os principios non son correctos, van a lastrar o proceso. Aínda que isto tampouco debe verse como un fallo irreversible, porque o proceso cara a sustentabilidade hai que consideralo (mesmo cando se inicia con uns bos principios) aberto, porque o desenvolvemento do proceso constitúe un aprendizaxe e porque estamos inmersos nun proceso de crecemento da conciencia ecolóxica da poboación. Por todo iso, o avance cara a sustentabilidade debe ser un proceso de retroalimentación, no que tódalas fases deben ser revisadas á luz da experiencia.

Para que a visión de futuro sexa o máis completa posible é convinte que o Foro realice un balance dos activos físicos e sociais con que conta a sociedade, así como dos problemas percibidos como máis notables. Entre os activos físicos se atoparán as zonas rurais, os hábitats, as especies, os edificios emblemáticos, etc. Activos sociais poden ser o sentido comunitario, a capacidade de cooperación, a participación, o tecido asociativo, etc.

3.3. Diagnose: identificación e priorización de problemas

Iste primeiro análise da realidade realizado polo Foro non pode ser máis que somero, aínda que constitúe un paso necesario, pero insuficiente, porque a transformación da realidade require un coñecemento o máis exhaustivo posible da mesma. Pero esta información obxectiva é valorada en función da visión subxectiva de cada membro. A valoración da situación é o resultado, polo tanto, do coñecemento de datos obxectivos (por exemplo, por medio dunha auditoría ambiental sábese que incumpren normas de calidade ambiental ou que os consumos de recursos e enerxía son superiores ós doutras poboacións semellantes) e dunha apreciación subxectiva, que ven determinada polo grao de sensibilidade das persoas involucradas.

No orden a coñecer a percepción subxectiva, pódense utilizar técnicas como reunións e entrevistas grupais de colectivos específicos e en diferentes pobos ou barrios, «tormentas de ideas», talleres ou assembleas máis amplas. Emprégase a «triangulación» de entrevistas e doutras técnicas, co obxectivo de contrastar e debater diversas percepcións sobre a problemática e as posibles solucións. Se ben a actitude esencial do equipo de traballo debe ser «escoitar e atopar», é necesario someter a información á análise crítica. Identifícanse problemas, as súas causas, as necesidades e os obxectivos.

Trátase de identificar os problemas que preocupan á xente e a súa relación coa sostenibilidade. O interese céntrase en utilizar estos problemas como un «enganche» para comenzoar o proceso. Este enfoque de ir «do concreto ó integral» resulta extremadamente interesante, pois numerosas iniciativas fracasan por non centrarse, nunha primeira fase, na solución de problemas cercanos. Aínda así, non se debe abandonar a «integralidade» do análise que conleva un plan de desenvolvemento local cara a sostenibilidade.

A gravidade dos problemas non só depende da situación actual senón tamén das súas tendencias de evolución. Así, é común a moitas cidades o crecemento do parque automovilístico, dos residuos sólidos urbanos, da utilización na agricultura de fertilizantes e pesticidas industriais, etc.

Unha vez que se ten identificados os problemas, é necesario determinar a súa magnitude. Para iso é preciso desenvolver un conxunto de indicadores (normalmente distribuídos segundo as áreas obxecto de atención), porque permite avalialos con precisión mediante a súa comparación ben cos estándares de calidade ambiental, ou cos obtidos noutras sociedades, ou cos rexistrados en anos precedentes. Todo iso permítenos xerarquizala importancia dos problemas e, en última instancia, avalialo grao de distanciamento da sociedade en cuestión con respecto á sostenibilidade.

Pero non se trata de definir indicadores individuais que mostran fenómenos específicos, senón un sistema de indicadores que preten den reflexar o grao de sostenibilidade dunha economía determinada. Para iso o sistema de indicadores ten que cumprir unha serie de requisitos, que, segundo o Consello Alemán de Calidade Ambiental, deben ser os seguintes (Rennings e Wiggering, 1997: 31):

- Relaciona-la situación ecolóxica actual cos estándares de sostenibilidade.
- Ter unha axeitada perspectiva ecolóxica de tempo e espacio.
- Considerar tódalas funcións ecolóxicas.
- Integra-los impactos dos cambios estruturais.

A continuación, temos que analiza-las causas. Para identificarlas é necesario non deterse nas causas inmediatas ou evidentes, senón nas causas primarias que desencadean os procesos degradadores. Por exemplo, a crecente contaminación de acuíferos e ríos é a consecuencia dunha crecente intensificación da agricultura. Máis a orixe dista tendencia temos que atopala na redución dos precios agrícolas, que obriga ós produtores a aumenta-la produción para manter o nivel de ingresos.

Con istos datos é convinte elaborar un «informe-diagnose sobre o desenvolvemento e a sostenibilidade», que recolla a situación actual medida polos diversos indicadores e a súa distancia e evolución en relación cos estándares de sostenibilidade prefixados. Este informe débese actualizar periódicamente.

3.4. Programación de acciones

Os pasos dados ata o momento (xerarquización dos problemas e localización das súas causas primarias) constitúen as bases para a confección dun programa de actuación, que se plantexe obxectivos a acadar en escalas de tempo diferentes (longo, medio e curto prazo). Os obxectivos defínense fixando obxectivos específicos e por áreas, normalmente en forma de estándares de calidade. Resulta convinte comparar, sobre todo, os programas a longo prazo cos principios e a visión de sostenibilidade que iniciaron o proceso, para ver si existe falla de coherencia entre uns e outros, e no caso afirmativo, realiza-las modificacións oportunas.

Trátase dunha «programación» con proxectos específicos, responsabilidades concretas, presupostos e calendarios de execución. É necesario que esta programación sexa integral e participativa. É «integral» porque parte da aceptación das múltiples dimensións que interactúan en tódolo proceso de desenvolvemento local (o social, económico, ecolóxico, político, cultural, etc.), o que fai que se deban propoñer accións que teñan en conta esta complexidade e non, como ocorre en ocasións, que solucionen un aspecto parcial provocando un problema noutra das áreas.

É realmente «participativa» porque busca a implicación directa dos diversos actores (e, sobre todo, da cidadanía, as súas organizacións sociais e aqueles sectores tradicionalmente ausentes na toma de decisións) que conviven nun determinado contorno a través da realización de propostas sostibles que constrúan alternativas cara un reequilibrio social e ecolóxico. Isto obriga a que a participación non quede circunscrita só ó Foro, senón que antes de que o consistorio aprobe unha medida determinada, ista sexa sometida a un debate público o máis amplo posible.

A curto prazo non se poderán desenvolver tódalas accións necesarias, polo que haberá que priorizar as accións en función da xerarquización dos obxectivos e da súa efectividade con relación ó custo. En calquera dos casos, o volume dos recursos financeiros e humanos destinados será un índice do grao de involucración na sustentabilidade dun municipio. Pero non temos que esquecer que en moitos casos o melloramento da situación non require gastos senón cambios nas formas de vida, o que nos remite unha vez máis á necesidade de involucrar á poboación.

3.5. Execución das accións

Para que o programa pódase aplicar con éxito é necesario que se cumpla un conxunto de requisitos:

- Identifica-los responsables municipais encargados da aplicación de cada programa sectorial.
- Crear unha comisión de coordinación, xa que o programa xeral no é a suma dos programas sectoriais, senón un conxunto de accións interrelacionadas, no que o éxito dun programa sectorial afecta e é afectado por moitos dos outros programas. Esta comisión debería, alomenos, estar integrada, aparte de polos responsables sectoriais, por un responsable xeral do programa e por membros do Foro.
- Logra-la colaboración permanente cos responsables municipais dos membros do Foro máis directamente relacionados con cada actuación sectorial.
- Recaba-la participación cidadán. Iste plantexamento xenérico debe concretarse máis, porque, aparte de campañas de sensibilización dirixidas a tódolos colectivos involucrados, é preciso identificar colectivos que poden desempeñar un papel primordial na aplicación de cada programa, e priorizar o logro da súa participación. Por exemplo, na campaña polo aforro de auga desenvolta recentemente pola cidade de Zaragoza estimouse necesario, entre outras moitas accións, logra-la colaboración do gremio de fontaneiros, para que recomendaran ós seus clientes a colocación das instalacións máis aforradoras de auga.

3.6. Seguimento e avaliación

O programa de acción debe someterse de maneira continua a mecanismos de seguimento, supervisión e avaliación pola parte das asociacións cidadáns e os técnicos implicados. Como explica Paulo Freire (1993), «no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige, de un lado, su programación, del otro, su evaluación».

[...] La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada».

Resulta necesario realizar un seguimento dos plans ó longo da súa aplicación, porque isto permítenos detectar, e correxir si é posible, as desviacións negativas que se estén producindo. Nuns casos os indicadores detectaranos as desviacións. Noutros serán útiles porque o tempo transcurrido non foi suficiente como para que as medidas adoptadas deran resultados, polo que haberá que avaliar si ístas se están poñendo en práctica correctamente. As desviacións poden ser debidas ben a que os programas non se estean cumprindo ou a que, a pesar de que se estean executando correctamente, apareceron efectos secundarios perxudiciais non previstos, produto, por exemplo, de que o problema abordado resulta máis complexo do estimado inicialmente. O seguimento supón tamén a análise das causas das desviacións ou incumplimentos, para poder deseñar e executar as medidas correctoras.

O remate do período de vixencia do programa os seus resultados deben ser avaliados. A comparación entre a evolución dos indicadores e os obxectivos propostos permitirá medir o grao de cumprimento do programa. Haberá que facer un análise exhaustivo da natureza das causas que provocaron as desviacións detectadas. Con istos elementos deberase confeccionar un informe para a súa publicación, co fin de informa-la cidadanía e provocar un debate sobre o proceso realizado.

O informe e os resultados do debate social deberán ser recollidos polo Foro, para que a partir deles revise tódolos pasos dados (modelo de sustentabilidade, composición e funcionamento do Foro Ambiental, obxectivos, indicadores, actuacións, estratexia participativa, etc.) e realice as correccións necesarias. A partir de aquí, deberá aborda-la confección dun novo plano de acción, volvendose así a iniciar un novo ciclo de actuación.

Tras realizar unha proposta secuencial das etapas a seguir nun proceso deste tipo, centrarémonos a continuación en dous aspectos clave: como se levará a cabo o proceso para que poda ser realmente participativo (quen debe participar e de que maneira), e que indicadores se utilizarán para diagnosticar a situación inicial e avaliar os resultados.

Bibliografía

- ALBERICH, T. (1998): «Indicadores sobre participación ciudadana». Comunicación presentada a las Jornadas *Desarrollo y participación social. Los indicadores de calidad de vida*, Madrid.
- ALBERTI, M. (1996): «Measuring Urban Sustainability», *Environmental Assessment Review*, 16 (4-6) (julio-noviembre).
- BANCO MUNDIAL (1992): *World Development Report 1992*, Washington, World Bank.
- BERGH, J.C., y P. NIJKAMP (1991): "Operationalizing sustainable development: dynamic ecological economic models", *Ecological Economics* (octubre).
- BERMEJO, R., y A. NEBREDÁ (1997): *Indicadores hacia un desarrollo sostenible. Recopilación de experiencias a escala local y propuesta de indicadores para Vitoria-Gasteiz, Bakeaz/Centro de Estudios Ambientales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*.
- y A. NEBREDÁ (1998): «Indicadores locales de sostenibilidad». Comunicación presentada a las *VII Jornadas de Economía Crítica*, Málaga.
- BOULDING, K.E. (1978): *Ecodynamics*, Londres, London Publications.
- BROWN, L.R. (1998): "The Future of Growth", en L.R. BROWN et al.: *State of the World 1998*, Nueva York, W.W. Norton.
- BRUNDTLAND, G.H. (informe) (1988): *Nuestro futuro común*, Madrid, Alianza.
- BUGUÑA, L. (1997): «Local Agenda 21 in Europe. How to Start the LA 21 Planning Process. Agenda 21 and the Sustainability Mandate». Ponencia presentada en las Jornadas *Acciones de las Administraciones Locales Europeas hacia el Desarrollo Sostenible*, Vitoria.
- CAMPAÑA DE CIUDADES EUROPEAS SOSTENIBLES (1994): *Carta de las ciudades europeas hacia la sostenibilidad: la Carta de Aalborg*.
- CNUMAD (CONFERENCIA DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO) (1993): *Conferencia de Río 92*, Madrid, Ministerio de Obras Públicas y Transporte.
- COMISIÓN EUROPEA (1987): *Cuarto Programa de Actuación Medioambiental*, Diario Oficial nº 289, 29/10/87, Bruselas.
- (1992): *Quinto Programa de Acción para el Medio Ambiente. Hacia un desarrollo sostenible*, Diario Oficial, 20/05/92, Bruselas.
- (1996): *Sobre comercio y medio ambiente* (comunicación), Luxemburgo.
- EKINS, P. (1989): «Trade and Self-Reliance», *The Ecologist* (septiembre-octubre).
- FREIRE, P. (1993): "Interrogantes y propuestas", *Temas de Psicología Social IV*, 13, Buenos Aires. (Citado en Rodríguez Villasante, 1995).
- GARAYO, J. (1996): «La política de espacios naturales protegidos en la CAPV», *Ardatza*, 190 (13/10/96).
- GUZMÁN, G., A. ALONSO et al. (1996): «Las metodologías participativas de investigación: un aporte al Desarrollo Local Endógeno». Ponencia presentada al *Congreso de Agroecología y Desarrollo Rural*, Pamplona.
- HEWITT, Nicola (1998): *Guía Europea para la Planificación de las Agendas 21 Locales*, Bilbao, Bakeaz.
- JANSSON, A, y B. JANSSON (1994): «Ecosystem Properties as a Basis for Sustainability», en A. JANSSON et al.: *Investing in Natural Capital*, Washington, D.C., Island Press.
- LANCASHIRE COUNTY COUNCIL (1997): *Lancashire's Green Audit 2: A Sustainability Report. Local Agenda 21 in Lancashire*.
- MACGILLIVRAY, A., y S. ZADEK (1995): *Accounting for Change. Indicators for Sustainable Development*, New Economics Foundation.
- MAGISTER EN INVESTIGACIÓN, GESTIÓN Y DESARROLLO LOCAL (1998): *Jornadas estatales Desarrollo y participación social: los indicadores de calidad de vida*. Ponencias y comunicaciones, Madrid.
- MALAGÓN, E., A. NEBREDÁ y J.C. PÉREZ DE MENDIGUREN (1996): «La retórica de la participación en el desarrollo». Comunicación de las *II Jornadas de Urdaibai sobre Desarrollo Sostenible*.

- MERINO, A. (1998): «¿Qué participación ciudadana? Indicadores y técnicas de participación». Comunicación presentada a las Jornadas estatales *Desarrollo y participación social: los indicadores de calidad de vida*, Madrid.
- OCDE (1985): *Environment and Economics*, París, OCDE.
- (1993): *Fiscalidad y medio ambiente*, París, OCDE.
- ODUM, E.P. (1992): *Ecología: bases científicas para un nuevo paradigma*, Barcelona, Vedrá.
- PARLAMENTO EUROPEO (1996): *Dictámenes sobre la Organización Mundial del Comercio (14/10/96)*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- PEARCE, D. (1989): «Economic Incentives and Renewable Natural Resource Management», en OCDE: *Renewable Natural Resources*, París, OCDE.
- y A. MARKANDYA (1989): «Marginal Opportunity Cost as a Planning Concept in Natural Resources Management», en G. SCHRAMM y J.J. WARFORD: *Environmental Management and Economic Development*, Washington, World Bank.
- et al. (1994): *Blueprint for a Green Economy*, Londres, Earthscan.
- PRATS, F. (1997): «Hacia la sostenibilidad urbana», en *Alcobendas, Plan Ciudad*, Alcobendas.
- PUIG I BOIX, J. (1997): «Barcelona hacia la sostenibilidad». Ponencia presentada en las Jornadas *Acciones de las Administraciones Locales Europeas hacia el Desarrollo Sostenible*, Vitoria.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, J.L. (1992): Ponencia para la *Conferencia Europea sobre Participación Ciudadana en Municipios*, Córdoba.
- REES, W. (1997): «Indicadores territoriales de sustentabilidad», *Ecología Política*, 12.
- RENNINGS, K., y H. WIGGERING (1997): «Steps towards indicators of sustainable development: Linking economic and ecological concepts», *Ecological Economics* (enero).
- RING, I. (1997): «Evolutionary strategies in environmental policy», *Ecological Economics* (diciembre).
- RIZHKOW, N. (1986): *Sobre las orientaciones fundamentales del desarrollo económico y social de la URSS en 1986-1990 y hasta el año 2000*, Moscú, Agencia de Prensa Novosti.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. (1995): *Las democracias participativas*, Madrid, HOAC.
- (1996): «Participación e integración social», en *Primer catálogo español de buenas prácticas. Ciudades para un futuro más sostenible. Hábitat II*, Madrid, Ministerio de Fomento.
- SACH, I. (1981): Artículo publicado en *Transición*, 28 (enero).
- TELLO, E. (1997): «En el camino hacia ciudades sostenibles», *Viento Sur*, 32 (mayo).
- VALCÁRCEL-RESALT, G. (1995): «Desarrollo rural con enfoque local. Desarrollo sustentable», en A. CADENAS MARÍN (ed.): *Agricultura y desarrollo sostenible*, Madrid, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- WEIZSÄCKER, E.U. von (1994): *Earth Politics*, Londres, Zed Books.

A Educación Ambiental nos procesos de Axenda 21 Local.

Unha aproximación á «irrealidade» galega

PABLO A. MEIRA. *Universidade de Santiago de Compostela*

Unha lectura atenta dos documentos, declaracións e estratexias internacionais e nacionais elaboradas dende o Cumio Ambiental de Río de 1992, para tentar acotar e perfilar o papel das entidades locais na resposta á crise ambiental, permite comprobar como unha das constantes que se repite en tódolos casos é a necesidade de incorporar a Educación Ambiental como un instrumento ou ámbito de acción prioritario para avanzar cara o horizonte desexado do desenvolvemento sostible.

O mesmo capítulo 28 da Axenda 21, documento estratéxico elaborado e refrendado no mesmo Cumio de Río, titulado “Autoridades locais e Axenda 21”, xa no primeiro dos seu artigos destaca que “no seu carácter de autoridade máis cercana ó pobo, desempeña unha función importantísima na educación e mobilización do público en pro do desenvolvemento sostible” (DGPA, 1993).

Máis próxima no tempo, a Carta das Cidades Europeas cara a Sostibilidade, máis coñecida como Carta de Aalborg (1994), pola cidade danesa na que foi confeccionada, incorpora entre os compromisos que asumen as autoridades locais sinatarias o de “perseguir a educación e a formación en materia de desenvolvemento sostible”, dirixido ós cidadáns en xeral, ós representantes políticos electos e ó persoal técnico e administrativo dos entes locais. No apartado 1.13 da Carta vencéllase o labor educativo cunha estratexia máis ampla dirixida a facilitar “o protagonismo dos cidadáns e a participación da comunidade”.

No Programa Habitat, concordado na Conferencia das Nacións Unidas sobre Asentamentos Humanos, celebrada en Estambul en 1996, no seu apartado 102, atribúese tamén ás autoridades locais “un papel vital no que respecta a educar e mobilizar ós cidadáns” (CNUAH, 1997: 45), sempre para estimular a adopción de cambios que permitan avanzar no camiño cara a sostibilidade.

A nivel estatal, o Libro Blanco de la Educación Ambiental en España adica tamén boa parte das súas recomendacións a suliñar a

responsabilidade dos municipios e das comunidades locais na introducción de estilos de vida e modelos de xestión que se acomoden a un modelo de desenvolvemento social que sexa sostible. Neste sentido, o texto destaca que é preciso “o acordo e a participación da poboación e, para elo, a Educación Ambiental resulta unha estratexia básica que axuda a profundizar na democracia participativa” (Comisión Temática de Educación Ambiental, 1999: 69). E na mesma liña exprésase a Estratexia Galega de Educación Ambiental (CMA, 2000), que adica boa parte do análise e das recomendacións dirixidas a orientar a acción educativo-ambiental das Administracións públicas ó papel crucial das Administracións locais e, máis especificamente, da municipal.

A escolma destas referencias ten un dobre sentido. En primeiro lugar, é preciso destacar a importancia, alo menos formal, que se lle ven concedendo á Educación Ambiental cada vez que se abordan os marcos teóricos, político-administrativos, técnicos e sociais que é preciso ter en conta para introducir nunha comunidade humana concreta pautas de xestión e estilos de vida que aspiren a ser ambientalmente sostibles. En segundo lugar, nos cinco documentos aludidos establécese un estreito vínculo entre “educación”, “participación pública” e “movilización da cidadanía”; é dicir, enténdese que a educación non é un mero instrumento para concienciar sobre a existencia de desaxustes entre os sistemas humanos (locais e globais) e o ambiente ou para informar sobre a crise ambiental; máis que eso ou ademáis que eso, enténdese que a educación é un instrumento para implicar á poboación no proceso de toma de decisións e na súa concreción nun ámbito territorial concreto.

Volvendo á matriz das Axendas 21 locais, o capítulo 28 da Axenda 21 aprobada no Cumio de Río, pode ser interesante avaliar o cumprimento dalgunha das previsións que alí se fixeron. Según o calendario de establecido na cidade brasileira, no ano 1996 a maior parte das autoridades locais do mundo terían que ter levado a cabo un amplo proceso de consultas públicas para consensuar, aplicar e facelo seguimento duna estratexia de acción ambiental no seu territorio orientada ó logro da sostibilidade.

Independentemente da falla de realismo coa que se estableceu un obxectivo tan ambicioso como inalcanzable, os resultados acadados a dez anos vista están lonxe de poder ser considerados siquera mínimamente aceptables. Dentro dun panorama global que non invita ó optimismo, o retraso dalgunhas rexións do chamado Primeiro Mundo resulta especialmente notorio e desconcertante. Máxime cando a década dos anos noventa caracterizouse por unha economía puxante nos países máis desenvolvidos. Un exemplo desta inhibición das Administracións locais con respecto ós compromisos acadados no Cumio de Río atopámolo en Galicia. Aquí, a demora

con respecto á dinámica seguida noutras comunidades do Estado español, no entorno europeo e occidental, e incluso con referencia a localidades de países subdesenvolvidos, é palpable e non é preciso aportar demasiados datos para corroborala: baste dicir que das aproximadamente 6.000 entidades municipais que están desenvolvendo na actualidade Axendas 21 locais en todo o mundo, non se pode citar ningunha ubicada en Galicia. Só nos dous últimos anos algúns municipios galegos de adheriron á Carta de Aalborg ou iniciaron o proceso de deseño das súas estratexias locais cara a sostibilidade. Outros poucos véñense distinguindo xa dende hai anos pola ambientalización da súa xestión (Allariz ou Oleiros, como exemplos máis destacados), aínda que sin chegar a definir unha estratexia integral como a suxerida na Axenda 21.

Neste panorama pouco alentador a indiferencia é a actitude máis palpable na postura que veñen amosando as autoridades locais galegas diante dos desafíos que comporta a sostibilidade.

Non pensamos que exista unha resposta unívoca e concluínte para explicar porque isto é así. En liñas xerais, pode falarse da atonía e falla de innovación nas políticas municipais, en gran parte derivada da escasa renovación nas corporacións municipais en moitos concellos, sobre todo no medio rural; das carencias en recursos humanos cualificados e do déficit económico e de recursos que condiciona a vida municipal; da existencia doutras problemáticas prioritarias nas que se concentran gran parte dos esforzos e dos recursos; da pervivencia duna clase política escasamente formada e cunha sensibilidade ambiental ínfima; etc. Déficits e obstáculos que non afectan en exclusiva á vertiente ambiental da xestión municipal, pero que sirven para explicar en maior ou menor medida e según cada caso a situación actual.

Pero quizás sexa interesante bosquejar outras posibles razóns cun peso máis específico no subdesenvolvemento de políticas ambientais coherentes cos obxectivos enunciados nas estratexias e convencións nacionais e internacionais:

- en liñas xerais, existe unha **ausencia practicamente total dunha mínima cultura da sostibilidade** entre os responsabeis políticos municipais, entre os encargados dos aspectos máis técnicos da xestión e entre a cidadanía. O cocepto de “desenvolvemento sostible” nin siquera é utilizado como unha fórmula retórica para adorna-los discursos e connotar positivamente iniciativas públicas que pouco ou nada teñen que ver co seu significado. As corporacións locais non incorporaron na súa linguaxe –e menos aínda na súa praxe- a idea de sostibilidade, e tampouco a cidadanía demanda políticas públicas que o incorporen. O desenvolvemento sostible non figura nas axendas de debate po

lítico (as últimas eleccións autonómicas o volveron a confirmar), e tampouco é esgrimido por aqueles colectivos cívicos que estarían máis dispostos, a priori, a defendelo (grupos ambientalistas, ecoloxistas, etc.). Precisamente, a construción desta cultura da sostibilidade é a gran finalidade que artella as propostas de acción contidas na Estratexia Galega de Educación Ambiental.

- Tamén se pode detectar certo victimismo ou fatalismo que atribúe á debilidade estrutural, técnica e infraestructural dos aparatos de xestión local a dificultade para levar á práctica unha política local máis ambientalizada. Fronte a este argumento, que non carece de fundamentos reais, é preciso destacar que entidades e comunidades locais de países e rexións menos desenvolvidas e cunha carencia moito maior de recursos económicos, humanos e materiais teñen dado importantes avances neste sentido. É preciso ter en conta que si se aplica na súa esencia a filosofía subiacente nas Axendas 21 locais, cos mesmos recursos que agora manexan os municipios, as diputacións provinciais ou as entidades comarcais de Galicia, se podería actuar de xeito notablemente distinto. Non se trata de sumar unha nova área ou liña de actuación á política local, senón de reorientar as xa existentes según novos principios que convirían á sostibilidade nun novo eixo integrador. Tendo en conta esta apreciación, cabe afirmar que a razón de non ter abordado antes proxectos ambiciosos para ambientalizar a vida local obedece máis a problemas de priorización e definición das políticas públicas que a unha carencia determinante de recursos. Este pode ser un obstáculo ou un condicionante, pero nunca unha barreira insalvable.
- Outra razón implícita é a crenza, fundamente instalada en amplos e influentes sectores sociais e políticos, de que en Galicia a cuestión ambiental non é un problema realmente importante e, aínda menos, prioritario. Na construción desta crenza mixtúranse distintas percepcións e argumentos que proxectaron a imaxe bucólica duna “Galicia verde e farturenta”, algúns delas fundamente enraizadas no pensamento romántico e ruralista profesado por unha parte importante da intelectualidade galeguista que protagonizou o rexurdimento cultural no século XIX e na primeira metade do século XX, e que se proxecta aínda hoxe sobre a sociedade galega e as súas institucións máis emblemáticas. Esta convicción instalada converxe con outras que terminan de desfiguración a realidade: a ignorancia, máis ou menos inconsciente, das esteritas interaccións que se establecen entre as políticas urbanísticas, económicas, enerxéticas, de transportes, etc.; a idea de que os recursos disponibles son inagotables; a adopción de modelos “desarrollistas” que contraponen progreso e calidade ambiental, considerando a ésta, incluso, como obstáculo de aquel; a infravaloración dos impactos a medio e longo prazo; etc.

- Pódese falar, ademáis, dun vector antropolóxico, que aparece asociado ó salto que deu Galicia no último tercio do século XX, pasando de ser unha sociedade eminentemente agraria e rural a ser unha sociedade de servicios-industrial e urbana –ou rururbana, conservando, non obstante, nese proceso de transición comportamentos e estruturas sociais calificables de pre-modernas. A idea de progreso, no seu significado decimonónico, asociada ó crecemento sostido da produción industrial e ó modo de vida urbano, así como a xeración fácil e rápida de plusvalías froito da explotación intensiva dos recursos naturais disponibles (pesqueiros, forestais, mineiros, urbanísticos...), sigue formando parte da forma de pensar e de decir da maior parte dos responsables políticos municipais. Pola contra, as alusións ó desenvolvemento sostible son practicamente inexistentes.
- A idea ou noción de “ben común” resulta estrana, a pesar da tradición existente de bens comunais. Por exemplo, cando se fala de “afectados” por algún proxecto viario, urbanístico ou industrial, sobre todo no medio rural, sobreenténdese sempre que son os propietarios... e casi nunca se pensa en que calquera cidadán que considere que está ameazada a súa calidade de vida ou a da súa comunidade, as condicións de salubridade dunha poboación ou a integridade do patrimonio natural e/ou cultural, pode sentirse lexitimamente afectado e intervir no proceso botando man a través dos procedementos que a mesma lexislación recoñece ou a través da mobilización cidadán. Subiace tamén, neste comportamento, unha cultura de raigame pre-moderna, na que se asocia a tenencia de propiedades coa atribución e recoñecemento de dereitos cívicos.

Estas hipóteses interpretativas sobre as razóns que explican ou poden explicar o atraso existente en Galicia na adopción de Axendas 21 Locais sirven tamén para xustificar a necesidade dunha labor educativa que teña como finalidade última construír e difundir o que denominamos na Estratexia Galega de Educación Ambiental como unha “cultura da sostibilidade”, tanto entre os responsables políticos e o personal técnico das administracións locais, como entre a cidadanía en xeral.

Dito isto así, podería parecer que a Educación Ambiental, en sentido amplo, como principal vector para acadar dito cambio cultural, debería preceder ás Axendas 21 locais. Tampouco queremos dicir eso: as Axendas 21 locais deben ser deseñadas, consensuadas e aplicadas nun **proceso sempre aberto**, pensando e actuando a **medio e longo prazo**, como tal proceso é ou debe de ser, dende que se pon en marcha, un **proceso tamén educativo**.

É difícil pensar que unha estratexia ambiental local poida ser mínimamente viable si a “**poboación afectada**” non participa e se implica en tódalas fases do proceso e si non comparte un substrato cultural mínimo no marco da sostibilidade. Para que esto sexa así é preciso, alo menos, que se cumplan as seguintes condicións:

- que a cidadanía teña acceso a información significativa sobre a problemática ambiental local e as súas conexións coa problemática global;
- que identifique a responsabilidade persoal ou a corresponsabilidade colectiva na xeneración dos distintos problemas ambientais que afectan á comunidade local;
- que queira participar, que adquira hábitos e habilidades de participación e que dispoña de foros e plataformas públicas nos que poda exercelos (para elo é preciso estimular e facer viables formas de democracia participativa en contraste coas pautas da democracia representativa ou delegada agora predominantes);
- que comprenda os diferentes intereses, moitos deles contradictorios, que entran en xogo na toma de decisións sobre o ambiente, tendo en conta e asumindo que o conflito é inherente o proceso de toma de decisións neste ámbito;
- que sexa capaz de valorar diferentes alternativas de solución posibles e as súas implicacións a corto, medio e longo prazo;
- que sexa consciente dos avances ou retrocesos que se producen no camiño que emprende a comunidade local cara a sostibilidade.

O cumprimento destas condicións esixe a posta en marcha dun proceso educativo e socializador no que as funcións prioritarias da Educación Ambiental seran **ubicar o ambiente e a súa problemática na conciencia colectiva da poboación galega e resignificar o exercicio da cidadanía con respecto ás alternativas políticas que é preciso idear, consensuar e levar á práctica**. É dicir, é preciso **crear e recrear unha cultura da sostibilidade**. Non é esta unha misión fácil, nin tampouco a corto prazo. Algúns obstáculos, de índole política, socio-estructural e institucional xa foron expostos e comentamos. Pero existen outros, de índole propiamente cultural e psico-social, que tamén é preciso ter en conta. Vexamos algúns:

- ü Os cidadáns, máis aínda os que vivimos no mundo desenvolvido, temos unha conciencia difusa, limitada e parcelada da problemática ambiental. Non somos conscientes en profundidade de cómo inflúe o noso estilo de vida “opulento” na complexa amalgama de procesos de degradación ecolóxica e social que conforman a crise ambiental. Temos acceso a certa información, cada vez máis e máis ampla e precisa, curiosamente, da problemática global que da local; manifestámonos preocupados ou altamente preocupados polas súas consecuencias (un 80% dos cidadáns europeos, como media, así o recoñece nos estudos de opinión); temos certa conciencia da gravidade dos riscos ambientais que nos amenazan...

pero carecemos de elementos para ser conscientes da nosa responsabilidade, tanto individual como colectiva, nas causas de dita problemática.

- Os cidadáns, ademáis, tendemos a percibirnos máis como vítimas da crise ambiental que como “causantes” ou “responsables” da mesma: os responsables/culpables son outros: as industrias que contaminan, a administración que non controla e reprime os excesos, outros países que pesan máis económica e ambientalmente, os veciños que non respetan as mínimas normas de convivencia ambiental, etc. Pódese pensar que o “éxito” dunha civilización, neste caso da occidental á que pertencemos, vai sempre acompañado de altas doses de “atribución externa” a hora de racionalizar e identificar as causas dos problemas que padecemos. Esta irresponsabilidade (ou a-responsabilidade) é en gran medida inducida ou alimentada polo sistema: as nosas necesidades básicas satisfanse cun alto nivel de “automatismo”; as persoas descoñecemos o alto grado de dependencia ambiental de recursos externos ás nosas comunidades; todo parece funcionar en perfecta armonía e equilibrio; os desaxustes ambientais ocúltanse “debaixo da alfombra” (caso, por exemplo, dos residuos sólidos) ou se distribúen “democráticamente” con tódo-los habitantes do planeta (como as emisións dos gases asociados co cambio climático). A inmensa maioría dos **cidadáns descoñecemos ou minusvaloramos a tensión ambiental que o noso estilo de vida xenera: pouco ou nada sabemos** dos ciclos da enerxía, dos alimentos, da auga ou dos materiais que consumimos. Descoñecemos o efecto acumulado das actividades que realizamos e, paradóxicamente, tamén pensamos que a nosa acción “individual” comprometida cunha cultura pro-ambiental é irrelevante, e polo tanto inútil, diante da magnitude dos problemas ambientais que padecemos.
- De momento –non olvidemos que os efectos máis relevantes do deterioro ambiental son a medio e longo prazo- non percibimos ou non estamos educados para apreciar como a degradación do contorno local e global pode afectar as nosas vidas. Os efectos inmediatos para a saúde, por exemplo, pasan desapercibidos porque é difícil establecer relacións causa-efecto entre a degradación ambiental e determinadas enfermidades (respiratorias, canceríxenas, cardíacas, metabólicas, psicolóxicas, neurolóxicas, etc.). De momento a calidade de vida –real ou “aparente”- é un incentivo ou un señuelo o suficientemente atractivo e poderoso para tolerar algúns dos impactos que chegan a ser perceptibles: ruído, problemas de transporte, episodios extremos de contaminación do aire ou da auga, etc.

- Os temas do medio ambiente non ocupan un lugar prioritario nas preocupacións da xente. Polo xeral producen máis inquietude e resultan máis ameazantes cuestións como o paro, a seguridade cidadá, a existencia de minorías socialmente conflictivas, etc.
- Os cidadáns participan poucas veces ou nunca nos procesos de toma de decisións na xestión ambiental; a cultura da democracia representativa traslada ás administracións e os representantes políticos electos dita tarefa. Só cando a decisión afecta o contorno vital próximo (p.e.: ubicación dun vertedeiro no barrio) e se percibe unha ameaza real ou potencial inmediata sobre os intereses das persoas, confórmanse procesos de mobilización, oposición e protesta. Os anglosaxóns bautizaron, non sin certo sarcasmo, a estes movementos cidadáns co acrónimo NIMBY (“Not In My BackYard”), indicando a súa natureza puramente reactiva e o seu papel irracional e egoísta ó antepoñer os intereses particulares ó suposto progreso e beneficio colectivo.

Non teño demasiado claro que a Educación Ambiental no contexto dunha Axenda 21 Local deba ser definida como **un instrumento de xestión ambiental**, ou polo menos considero que non debe ser só eso. Non poñemos en cuestión que o deseño de programas educativos para intervir diante de problemáticas ambientais concretas pode ser útil, sobre todo si se adoptan enfoques preventivos e se desenvolven coordinadamente actuacións noutros niveis de xestión (normativo-legal, de control, infraestructural, económico, administrativo, etc.). Defender a Educación Ambiental como un instrumento de xestión pode servir, non obstante, para reivindicar e potenciar o seu papel, por exemplo, nos proxectos de Axenda 21 Locais actualmente en estado embrionario en Galicia. É nesta perspectiva que creemos pertinente facer algunhas observacións ou recomendacións para a orienta-la acción local:

- A dimensión “educativa” ou “cultural” está escasamente presente na xestión local, sexa ambiental ou noutra área. Normalmente, no espazo local existen institucións e axentes educativos que desenvolven actividades, programas ou iniciativas de Educación Ambiental -incluída a mesma administración municipal-, pero poucas veces ditas accións están interconectadas con aspectos concretos da xestión ambiental; incluso, non é infrecuente que se propoñan valores, se transmitan informacións ou se promovan comportamentos que resultan ser contradictorios coa política ambiental que se aplica a nivel local (p.e.: un concello organiza talleres de papel reciclado mentras que a papelería institucional non fai un uso normalizado del).
- A máxima **coherencia** viría dada pola definición dunha política local, non ambiental, senón global, que tivera en conta

transversalmente o horizonte da sostibilidade. Falar de desenvolvemento sostible implica, en calquera caso, reducir as cargas ambientais sobre o medio ambiente local e global. E require reducir a presión sobre os recursos, ser moito máis eficientes no seu uso e buscar solucións para mudar, eliminar ou pechar os ciclos de produción e consumo que derivan en emisións contaminantes líquidas, sólidas ou gaseosas. Un concelleiro de medio ambiente, de existir, tería que actuar como coordinador ou mediador entre as distintas áreas e ámbitos de actuación para armoniza-lo seu funcionamento conforme os obxectivos de ambientalización establecidos na Axenda 21 Local. Unha das liñas de acción a acoplar nesa forma de enfocar a política municipal será, precisamente, a Educación Ambiental.

- Unha estratexia deste tipo, sobre todo en Galicia, debe considerar que un dos principais instrumentos municipais, senón o principal, para o control e a mellora ambiental é a planificación urbanística, basicamente porque con ela se poden aplicar os principios de **precaución e prevención**, tratando de evitar os problemas antes de que xurdan. Unha estrutura territorial de hábitat disperso, fragmentado e desordenado como a predominante en Galicia, un espacio en proceso de rururbanización galopante e caótica, incrementa os impactos ambientais e dificulta a adopción de solucións. A distribución de auga potable, o saneamento das augas residuais, a dificultade para crear redes eficaces de transporte público, a problemática recollida e tratamento do lixo doméstico, a redución da biodiversidade e a degradación da paisaxe natural e humana, a imposición de intereses puramente especulativos ou a existencia dun *laissez faire* condescendente por parte das autoridades locais co que cada individuo quere facer, son algunhas das expresións máis agudas desta falla de planificación urbanística e de cómo contribúe a degrada-lo ambiente.
- A Educación Ambiental, como instrumento de xestión nunha estratexia local enfocada cara a sostibilidade, debe buscar a coherencia entre os obxectivos de xestión e as accións educativas, formativas, informativas e de comunicación que se dirixan ó conxunto da poboación ou a sectores específicos da mesma. Neste sentido e como xa avanzamos, entendemos que o papel da Educación Ambiental debe ser dobre: a construción dunha cultura da sostibilidade que impregne a toda a poboación e que sirva de base para que se asuman os cambios sociais, económicos e de estilo de vida que se requiren; e a súa utilización como un instrumento de xestión máis para afrontar problemas ambientais concretos. O primeiro apunta a unha labor a medio e longo prazo, de fondo, centrada en que a cidadanía asuma valores, desenvolva capacidades e asuma as responsabilidades precisas para recrear estilos de vida e formas de produción e consumo realmente res

petuosas cos requerimentos ambientais e sociais da sostibilidade.

O segundo ten un sentido máis instrumental, puntual e pragmático ligado á difusión de información e a configuración de condutas pro-ambientais, tal e como agora sucede, por exemplo, nos programas municipais para difundir a selección en orixe dos residuos domésticos.

- Os ámbitos sociais de acción deben de selas unidades familiares (principais unidades de consumo); os lugares, parroquias, barrios ou distritos; os axentes privados da produción e dos servicios (empresas, comercios, sindicatos, etc.); os axentes da chamada sociedade civil (asociacións, colectivos veciñais, etc.) e o sector público (administracións presentes na comunidade local, escolas, hospitais, etc.).
- Para que a participación cidadán no desenvolvemento de Axendas 21 Locais xera posible e non sexa puramente formal é preciso que se cumpran, polo menos, tres condicións: que se faciliten as capacidades institucionais para participar (que exista algún tipo de delegación de “poder” que tenda á coexistión dos asuntos públicos); que a poboación esté motivada para participar (que xulgue útil e importante participar e queira face-lo) e que se dominen determinadas capacidades e procedementos para que a participación se concrete, máxime cando se trata de sociedades complexas (é dicir, “saber participar”). Xa afirmamos que o proceso de deseño e aplicación dunha Axenda 21 Local pode ser, en si mesmo, un proceso educativo da cidadanía e da mesma administración local que o promove. Para que isto sexa así é preciso motivar e formar á poboación e ós axentes sociais implicados nunha efectiva cultura da participación. A Educación Ambiental transformase aquí, tamén, en educación política ou cívica.
- Debe quedar clara a relación existente entre a proposta educativa e os obxectivos de sostibilidade que se definan na Axenda 21 Local. Normalmente o logro dos obxectivos marcados avalíase en función de **indicadores** que, entre as súas características, **deben ser accesibles e interpretables polos cidadáns**. É dicir, á súa función técnica de avaliación e control debe sumarselle unha función pedagóxica. A través do seguimento público destes indicadores debe quedar claro si a “pegada ambiental” individual e colectiva aumenta, se estabiliza ou, no mellor dos casos, mengua. Algúns destes indicadores poden ser: o consumo per capita/ano de auga, a cantidade de lixo xenerado per cápita/ano, as augas residuais emitidas per cápita/ano, os km/persona/ano recorridos en transporte público, o número de vehículos privados por mil habitantes, os Kw/ persona/ano de consumo eléctrico, o número de denuncias ambientais por cada mil habitantes/ano, etc.

- Os programas de EA deben contribuir a desvelar e “responsabilizar” ós cidadáns da estreita relación que existe entre os estilos de vida imperantes e a problemática ambiental; ofrecendo alternativas para o cambio. A Educación Ambiental debe analizar as relacións entre determinadas prácticas que asociamos coa idea de calidade de vida (p.e.: o uso masivo de transporte privado), a problemática ambiental local (ruido, saturación do tráfico, perdas de tempo) e a problemática global (consumo enerxético, contaminación, cambio climático). É preciso mostrar –e demostrar- o que é insostible e porque é esencial e vital construír unha cultura da sustentabilidade; como tamén o é ofrecer modelos alternativos que inspiren novas prácticas individuais, colectivas e sociais.

En síntese, a Educación Ambiental debe facilitar a construción dunha cultura da sustentabilidade entre os responsables políticos, os xestores e a cidadanía: trasladando información, fomentando a participación na toma de decisións e formando novas capacidades e novos estilos de vida promambientais. O cal non exclúe a súa instrumentalización para resolver determinados problemas nos que o factor “comportamental” ten unha compoñente importante: na selección de residuos, no uso do transporte público, no consumo de enerxía, etc. Pero non debemos trocar a Educación Ambiental para a sustentabilidade nunha especie de “bricolage conductual” que ignore a natureza social, complexa e multicausal da problemática ambiental, desplazando cara o individuo e o seu suposto comportamento irracional a responsabilidade única da resolución dos problemas. Os camiños cara a sustentabilidade son –teñen que ser- múltiples, e cada comunidade debe busca-lo seu propio itinerario contando coa participación e o compromiso de tódolos cidadáns. So así se poderán lograr cambios significativos, tanto para as mesmas comunidades que o emprendan como para o medio ambiente local ou global.

Referencias bibliográficas

- DGPA (1993). *Río 92. Programa 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. Madrid: MOPT.
- COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CONFERENCIA DE NACIONES UNIDAS SOBRE ASENTAMIENTOS HUMANOS II (1997). *Hábitat II: Declaración de Estambul sobre los Asentamientos Humanos y Programa Hábitat*. Madrid: Ministerio de Fomento.
- CONSELLERÍA DE MEDIO AMBIENTE (2000). *Estratexia Galega de Educación Ambiental*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas



Coñecendo a nosa hábitat: Roteiros didácticos polo medio urbán como recurso da Educación Ambiental

FERNANDO RAMOS. *Responsable de comunicación e educación ambiental.*
INECO, Información e xestión ambiental

A realidade galega: Antecedentes que se resisten a selo

Dende fai un bo número de anos tódalas xornadas, e importantes eventos nacionais e internacionais, **veñen insistindo en transformar as tendencias iniciais en E. A.** (que propuñan unha educación ambiental de corte naturalista típica dos anos 60) **nunha educación para o desenvolvemento sostible**, que aborde a problemática ambiental **dende técnicas e perspectivas concienciadoras e capacitadoras** para a acción e non meramente informativas.

Trataríase pois simplemente de **traspasar a nosa práctica educativa cotiá ás propostas discutidas e aprobadas en diversos foros** nacionais e internacionais e que xa foron repetidamente expostas na nosa comunidade autónoma en numerosas xornadas, cursiños e encontros de todo tipo, nos que se expuso con grande claridade que **o modelo naturalista dos anos 60 non é suficiente.**

Dende a Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi (1977), sábese que suministrar información a un público determinado, non equivale a conseguir conciencia-lo e que os axentes que interveñen nos espazos naturais non son o público xeral, senón (e sobre todo) os habitantes da zona, os xestores, os propietarios, etc.

Existen, por desgracia, numerosos exemplos da veracidade distas aseveracións: as bases científicas de diversos países que traballan nese grande santuario da humanidade que é a Antártida, botaban ata hai pouco tódolo seu lixo ós xeos a carón das súas instalacións. A pesares de que grande parte do seu persoal está constituído por científicos/as de formación ambientalista (costa traballo pensar en alguén máis informado sobre a consecuencia dos seus actos), tivo que ser unha ONG como Greenpeace, a que os abochornou ante o mundo, mostrando públicamente a súa desidia e incoherencia. Tamén poderíamos coincidir en que algunhas das maiores agresións que sufriron os espazos protexidos españoles foron perpetradas

directamente polos seus xestores, precisamente aqueles ós que a sociedade encomendou a súa custodia (frecuentemente con fondos europeos para a conservación de especies emblemáticas).

Actuemos onde estea o problema

Dende hai bastante máis dunha década, tívose que recoñecer (¿recoñeuse de verdade?) que eran certas as previsións dos ecoloxistas sobre os efectos globais que terían lugar como efecto do noso desmesurado despilfarro de recursos naturais e irresponsabilidade no seu manexo e no dos residuos que con eles producimos.

A pesar distos avances na diagnose dos problemas e na búsqueda de solucións, unha forza oculta, misteriosa, capaz de actuar sobre todo tipo de tipoloxías humanas (educadores, ONGs, funcionarios, ecoloxistas, xornalistas, amas de casa e en xeral sobre todo bicho vivinte), segue conseguindo que o modelo **MAIORITARIO** a seguir en actuacións de educación ambiental, sexa o de suministrar información sobre aspectos dos espazos naturais e os seres que habitan neles.

Esquécese a miudo (como xa demostramos) de **que a información non equivale a concienciación**, que hai que traballar as dimensións afectivas dos suxeitos receptores, a diversidade de públicos posibles e aínda necesarios e aplicar as modernas técnicas de comunicación (como a interpretación).

Esquécese, tamén a miudo, que **o problema** (sobre todo no mundo en vías de desenvolvemento) **non adoita estar nas poboacións locais**, (recentemente poden escoitar estupefacto como o representante dunha prestixiosísima institución norteamericana propuña liñas sistemáticas de E. A. para os habitantes locais de zonas importantes para a biodiversidade mundial, obviando que as ameazas en, por exemplo o Amazonas, non proveñen do escaso impacto que a poboación local adoita supor para estes ecosistemas), **senón máis ben no nivel de consumo e modelos de vida das urbes dos países altamente desenvolvidos e nas prácticas e accións das grandes compañías multinacionais**, como a Wolkswagen, por exemplo, que invirte o seu exceso de liquidez deforestando zonas vírxes para produción de carne (isto chámase diversificación).

Ademáis, mentras enchemos a boca coa palabra “globalización”, esquecemos ¡Unha vez máis e xa son moitos os olvidos!, **que os ecosistemas non son compartimentos estancos**, completamente aillados dos cambios a escala planetaria que causamos no medio ambiente.

Por exemplo: ¡Que bonito é o Sapillo Balear (*Alytes muletensis*)! ¿Verdade? ¡Os seus grandes ollos amósano como perplexo polo seu propio futuro!... e fai moi ben, porque (en contra do que se sostén en moitas actividades e centros de visitantes), hoxe (en realidade fai xa moito) sabemos que os ecosistemas nos que sobrevive non son illas estancas, e polo mero feito de conserva-las como santuarios non se garante en absoluto a supervivencia da biodiversidade desas áreas protexidas. Entón: **¿Por que se fai tódolo esforzo educativo en SÓ convencer da necesidade de protexer esas áreas concretas?**. Dende fai algún tempo estase observando unha rapidísima desaparición dos anfibios en moitas partes do mundo, algunhas desas áreas non están suxeitas a intervencións humanas DIRECTAS. Os factores de extinción (neste caso) parecen vinculados ó efecto que as radiacións ultravioleta poderían causar sobre as postas dos anfibios. Estarían orixinados polo burato da capa de ozono, **causado principalmente no cinturón industrial do norte** e máis recentemente tamén en certas zonas asiáticas. Tamén fálase do efecto que as novas prácticas agrogandeiras poderían ter.

¿Por que entón cando se fala do Sapillo Balear, ademáis de intentar crear sentimentos proclives á conservación dos seus hábitats, **non se traballa tamén nos modelos de vida que temos, e que causan os graves problemas globais** (de moita máis difícil e lenta solución) que tamén afectan a dito sapillo?.

¿Non sería esta unha forma de relacionar un problema concreto, percibible e con capacidade de xerar impactos afectivos... (o sapillo é moi bonito...) con actuacións concretas que os suxeitos poden realizar? E que ademáis de ser positivas para este simpático anfibio, serían beneficiosas para o conxunto do planeta

¿Entón por que apenas variaron as prácticas educativas na EA do noso país?

¿Cales son os grandes problemas ambientais do noso século?

No Libro Blanco da Educación Ambiental en España, identifícanse, en liñas xerais, os grandes problemas ambientais do planeta. Non todos eles teñen como escenario ás grandes aglomeracións humanas, pero a meirande parte deles teñen a súa orixe nas grandes urbes, a través de sistemas económicos baseados na desigualdade no reparto dos bens do planeta e no consumo despilfarrador e irresponsable (por parte duns poucos) da maior parte dos recursos dispoñibles.

Díse que, neste momento, máis da metade da poboación do mundo vive nas cidades. E nas cidades, ademáis é donde se xera esta demanda de recursos, en especial no norte desenvolvido. Esta tendencia, lonxe de diminuír está en claro e alarmante aumento.

Faise urxente actuar pois sobre a poboación urbana, entendendo esta en tódala súa diversidade.

Emporiso, abonda facer unha somera análise dos equipamentos dispoñibles no Estado Español, para comprobar que non son moitos (mas ben moi poucos) os que se adican a ista problemática.

No caso de Galicia, non hai ningún en funcionamento na actualidade, aínda que hai deseños de itinerarios urbanos, algunhos con perspectivas como as que nistas xornadas se defenden, por exemplo a desenvolvida polo ICE da Universidade de Santiago.

Ademáis **moitos dos modelos de EA en vixencia, consideran a miúdo ós receptores como suxeitos pasivos, esquivándose** da recomendación do Libro Blanco da E.A. en España, que **define á E. A. SOBRE TODO como unha educación para a acción**. Os medios e técnicas son coincidentes cos obxectivos desexados, isto é: **Aprender pensando e actuando sobre as posibles solucións** ós problemas ambientais que a sociedade nos demanda e que logo terán que seguir poñéndose en práctica durante o resto da nosa vida. Sobre todo se queremos que chege ós nosos fillos un planeta que pague a pena.

A importancia da EA nas cidades radica, non só no que pode actuar sobre unha parte significativa da poboación que máis problemas ambientais xera, senón que, actuando sobre ista poboación e sobre os seus problemas, pódese ofrecer modelos de actuación facilmente realizables e axudarlle a meditar e facerse consciente dos seus problemas e das súas solucións propostas e de outras que eles podan desenvolver.

A poboación das cidades pode ser facilmente consciente dos seus problemas e pode percibir máis facilmente a responsabilidade dos seus actos nas posibles solucións ou fracasos.

A cidade é pois un marco ideal para desenvolver actividades educativas de participación-acción. (Máis podería haber outros marcos buscando a temática axeitada: agro/gandería, pesca, marisqueo, etc.).

A EA nas cidades preséntase así mesmo como unha das opcións educativas que máis perspectivas crea, especialmente en canto a súa previsible efectividade.

Non esquezamos que no marco da cidade, desenvólvese a socialización de máis do 50% da poboación mundial. As condicións do seu hábitat marcan a calidade da convivencia, as relacións da familia, os hábitos adquiridos, as ideas, os horizontes de calidade de vida, etc.

É certo que sempre existiron itinerarios pola cidade, percorridos por parques, búsqueda de retais naturais, etc. Trátase fundamentalmente de actividades outra vez de perfil naturalista...

Pero a educación ambiental no contexto comunitario debe orientarse SOBRE TODO á prevención e resolución dos conflitos locais (sen perder a orientación global).

Algunhos dos problemas para desenvolver itinerarios de óptima calidade educativa son: formación insuficiente dos líderes locais, descoordinación das súas iniciativas (incluso dentro do propio partido gobernante), falla de formación específica dos/as educadores/as, etc. A miúdo é necesario crear un inventario de equipamentos e recursos dispoñibles: depuradoras, empresas de transporte público, augas, etc. Tamén doutras infraestruturas: polideportivas, centros cívicos, etc.

Varias consideracións para o deseño de itinerarios

Non só temos que ceñirnos ó público escolar, amas de casa, xubilados, profesionais, asociacións de veciños, senón tamén (e a veces de forma imprescindible) a colectivos con problemáticas especiais (infraestruturas como empacadoras).

Cada tipoloxía de destinatario, require matices e ata deseños específicos (educación/interpretación).

Un itinerario, por moi brillantemente que estea deseñado, non debe ceñirse a un material impreso (ou en CD).

Para obter os resultados óptimos debe de incardinarse en proxectos educativos de fondo. As saídas ou itinerarios plantexados como actividades ailladas teñen un baixo rendemento.

En especial, no mundo escolar (que constitúen os futuros consumidores, produtores, xestores e decisores) debe estudiarse coidadosamente a súa asimilación ó curriculum escolar, xa que sendo imprescindible que a actividade estea respaldada polo traballo cotidián e metódico, é así mesmo importante que non se transmita a percepción de que os contidos de EA tratados, sexan simplemen-

te materiais de estudo, suxeitos a exámens e avaliacións tradicionais, susceptibles de suspender e aprobar, senón que se buscará o desenvolvemento de actitudes e estados de ánimo compatibles co futuro posible e desexable.

O deseño dos itinerarios buscará a reflexión ACTIVA e colectiva sobre problemas que os propios suxeitos perciban e sufran e debe facilitar a búsqueda de solucións posibles e con consenso social.

Os itinerarios serán participativos, activos, propondrán actividades concretas, entrevistas, medicións, etc.

Os itinerarios poden realizarse dende diversos medios: andando, en transportes públicos, etc.

Para o desenvolvemento de itinerarios de calidade é necesario a existencia dun colectivo multidisciplinar de profesionais que deseñen os itinerarios e asesoren ós demandantes:

- Expertos en EA.
- Guías.
- Coordinadores.
- Xestores.

Dependendo do tamaño dos concellos son posibles as solucións mancomunadas, gabinetes nas deputacións, Xunta, etc.

O reto da EA nas cidades, vilas e aldeas, está aberto en Galicia

Esperemos que esta vez podamos subirnos ó carro a tempo.

Pola nosa supervivencia.

Itinerarios para invidentes: a experiencia da Fundació Natura en Ripoll e Celrá (Girona)

JORDI PARPAL. *Xefe do Area de Proxectos Nacionais. Fundació Natura*

Os ríos foron utilizados, dende tempos ancestrais, polo ser humano como sustento do seu desenvolvemento. Históricamente, se ten aproveitado o seu cauce como fonte de enerxía, como vía de transporte ou mesmo, como desague de tódolos desperdicios xerados pola súa actividade. Así, do mesmo xeito que os grandes asentamentos humanos crearon á beira dos cursos de auga, o desenvolvemento industrial da civilización moderna tamén estivo ligado a estos elementos. Este feito levou a unha importante transformación do ámbito fluvial que supuso a desaparición do bosque de ribeira en grandes ámbitos e unha degradación ambiental importante destas áreas. Se nos referimos ós tramos fluviais que circulan polo interior de grandes asentamentos urbáns estes efectos atópanse aínda máis magnificados, localizándose procesos propios de espazos periurbáns (ocupación incontrolada do cauce do río, alta contaminación ambiental e visual, presión urbanística, etc...).

Ista situación conleva unha percepción negativa distos elementos por parte da cidadanía en xeral e, sobretudo, os habitantes das grandes cidades. Efectivamente, raros son os exemplos das persoas que valoran os ámbitos fluviais, sobre todo se istos se sitúan perto a núcleos urbáns dunha certa entidade. Ademáis, é moi grande o descoñecemento que se ten sobre os valores que istos espazos poden albergar. A pesar disto, os contornos fluviais son utilizados de forma importante polos habitantes de núcleos cercanos como áreas de recreo e ocio. Unha enquisa realizada recentemente na conca do río Ter, en Catalunya, pon de manifesto a grande frecontación que existe nas áreas adxacentes ós ríos, sobre todo se estas se atopan ó carón núcleos urbanos.

Fundación Natura é unha das primeiras fundacións creadas no territorio español adicadas exclusivamente á protección e mellora do patrimonio natural. É política e economicamente independente, e seu estilo de traballo busca o consenso e a participación de tódolos implicados na conservación dun espazo natural. Seu obxectivo no é a crítica nin a denuncia, senón a actuación positiva e constructiva. Fundación Natura ten como prioridades de actuación a conservación das zonas esteparias, bosques maduros e zonas húmidas de Catalunya.

Fundación Natura executou, ata o momento, dous proxectos no ámbito do río Ter - na provincia catalán de Girona - para a recuperación ambiental do ámbito fluvial promovendo seu uso público. O río Ter é un bo exemplo de este proceso de degradación do ámbito fluvial, xa que foi un dos pilares da industrialización de Catalunya durante o século XIX e ó longo do seu cauce localízanse numerosas colonias industriais do século pasado e polígonos industriais do actual.

O proxecto da Fundación Natura localízase en dous tramos do río, un na súa conca alta, no municipio de Ripoll, e outro, no cauce medio-baixo, no municipio de Celrà. En ámbolos dous casos, trátase de tramos de río situados no interior de polígonos industriais e moi perto a núcleos de poboación de tamaño medio. Os obxectivos do proxecto de Fundación Natura foron os seguintes:

- Conserva-los valores naturais do río.
- Eliminar e previr dos impactos ambientais existentes .
- Revaloriza-lo espacio fluvial para os habitantes da zona.
- Sensibilizar e acercar os valores naturais ós visitantes.

Os dous proxectos consistiron na recuperación do patrimonio natural da zona mediante a plantación de bosque de ribeira, a eliminación de vexetación exótica invasora e a estabilización dos taludes fluviaes. Asemesmo, tívose en conta, en todo momento, a potenciación do uso público das zonas restauradas a fin de revalorizar estes espacios para a poboación local. Neste sentido, delimitouse un itinerario naturalístico paralelo ó río, acondicionáronse zonas de aparcamento e áreas de descanso e miradores do río, ademáis da colocación de cartaces indicativos da actuación e demostrativos dos seus valores naturais. En todo momento, a actuación foi pensada para favorecer a visita distos espacios coa certidumbre de que é o mellor camiño para conseguir a implicación da poboación na conservación e recuperación dos ecosistemas naturais ligados ó río e aumentar a calidade ambiental dos habitantes das áreas cercanas.

A actuación levada a cabo durante o ano 2000 pola Fundación Natura buscou chegar ó maior número posible de colectivos sociais. Deste xeito considérase imprescindible, tendo en conta a facilidade de acceso a istas áreas, o acondicionamento de tódolo percorrido, así como das infraestructuras de uso público instaladas, non só para persoas con minusvalías físicas senón tamén con minusvalías visuais. Para iso, elimináronse calquera tipo de barreira física no percorrido e foi traducido ó sistema *Braille* tódalas sinalizacións do percorrido. Ademáis, instaláronse distintos cartaces deseñados especificamente

para persoas invidentes. Nistos, faise fincapé nas sensacións de tacto, olfato e ouvido, que acostumamos a esquecer nas nosas visitas á Natureza. Nistos cartaces combínanse imaxes en relevo co mínimo texto escrito, tanto en *Braille* para invidentes totais así como texto agrandado para persoas con dificultades de visión. A particularidade destes elementos é que se fixeron pensando en todo momento nas percepcións que se poden ter ó marxen das visuais, como pode ser o son do río, o canto dos paxaros ou as texturas da cortiza das árbores ou dos brións sobre unha rocha.

Axeita-los itinerarios a persoas con minusvalías visuais fíxose contando coa colaboración e o asesoramento en todo momento do Centro de Recursos Educativos Joan Amades da ONCE, e seguindo a metodoloxía da Didáctica Multisensorial das Ciencias desenvolta polo Dr. Miquel-Albert Soler.

Ó deseña-los itinerarios, así como tódala infraestrutura para a adaptación a invidentes, sempre tívose moi en conta os seguintes parámetros:

- *Público obxectivo*. Tívose en conta que tipo de público visitaría o espacio, de qué idades para axeita-la altura de colocación dos cartaces e atris.
- *Material dos cartaces*. O ser unha proba piloto en Catalunya, para o proxecto de restauración de Ripoll fixéronse diversas probas con distintos materiais. Escolleuse o metacrilato para o cartaz explicativo da actuación e o polietileno para os cartaces con texto en *Braille* e debuxos en relevo para os atris distribuidos estratéxicamente ó longo de todolo itinerario. Actualmente estanse estudando novos materiais para mellora-la resistencia dos cartaces á intemperie.
- *Ubicación do material*. Ó deseñar os itinerarios, débese ter en conta onde colocar os atris coa información. Istos deben estar colocados o máis cerca posible dos valores naturais que se busca resaltar.
- *Interpretación da información*. Debido á variedade de graos de cegueira, ou á idade na cal a persoa perdeu a vista, existen diferentes graos de comprensión de aspectos que se consideran moi normais para os videntes. Por iso, tódala información que se facilita nos cartaces en *Braille*, debe ser procesada para incrementa-la comprensión ó máximo adaptándoa a distintas necesidades.

A adaptación dos itinerarios para invidentes subdividiuse en dúas fases. A primeira fase, xa executada, foi a adaptación sobre o terreo para facilita-lo acceso e interpretación dos recursos naturais ós invidentes. Estase estudando a posibilidade de seguir co proceso da Didáctica Multisensorial da Ciencia mediante a adaptación dunha

aula nas proximidades dos itinerarios na que instalar aparatos reproductores de sons, no que os nenos podan escoitar o canto dos paxaros, o son do vento, da auga, etc. así como ter exemplos tanxibles do que visitaron sobre o terreo (cachos de cortiza, sementes, follas, froitos, plumas de paxaros e excremento de animais que frecuenten o espacio). Esta infraestrutura sería utilizada por parte de tódolos escolares, con ou sen problemas de visión, a fin de potencia-lo uso de tódolos sentidos.

Outro aspecto importante a suliñar foi a recopilación bibliográfica que se realizou antes de contactar coa ONCE. Estudiáronse itinerarios similares en Francia, Reino Unido e Estados Unidos e estídiouse a viabilidade de implanta-las técnicas utilizadas nestos países en Cataluña.

Agradecemos ás empresas Mallas do Ripollès e Esteve Química S.A., ós Concellos de Ripoll e Celrà, a Deputación de Girona, a Fundació Escola do Treball do Ripollès e a todolos voluntarios e colaboradores da Fundación Natura que fixeron posible este proxecto. Agradecemos especialmente ó Centro de Recursos Educativos Joan Amades da ONCE que nos cedeu os materiais e asesorou ó longo de tódolo proceso.

Educación Ambiental nos Concellos galegos: diagnose dunha realidade

LUCIA IGLESIAS. *Universidade de Santiago*

1. Aspectos introductorios

Os Concellos galegos veñen asumindo e transformando en responsabilidade pública, dun xeito cada vez máis crecente, o desenvolvemento de actividades, experiencias e iniciativas que se inscriben na dinámica institucional e social que promove a Educación Ambiental, mais non todos o fan co mesmo ritmo nin coa mesma intensidade. Pode constatar-se que desde os anos oitenta un número cada vez máis importante de Concellos galegos ven realizando actuacións relativas á Educación Ambiental (campañas, exposicións, visitas a paraxes naturais, celebracións do día do medio ambiente, da árbore, etc.). Os municipios que participan nesta tendencia apóianse, fundamentalmente, nas súas Delegacións de Educación, Cultura, Xuventude e Medio Ambiente, que illada ou coordinadamente conseguiron introducir unha liña de traballo pedagóxico que aínda non esgotou totalmente as súas posibilidades.

Débase ter presente que a Educación Ambiental desenvolvida baixo o amparo institucional dos entes locais non é un feito ou unha actuación pedagóxica independente; ben ó contrario, constitúen iniciativas que manteñen fortes vencellos cunha extensa rede de actuacións sociais e políticas, ben sexa de carácter económico, sanitario, cultural, ou mesmo educativo, que o Concello establece para un período de tempo determinado. Esta realidade interdependente e complexa invita a reflexionar desde a contextualización socio-económica, socio-política e socio-educativa dos Concellos para analiza-las actuacións municipais en materia educativo-ambiental.

O fundamento do “diagnóstico” que aquí se presenta atende á realidade de dez experiencias locais concretas e responde a unha investigación defendida como Tese de Doutoramento en xullo de 1998. A través da análise destes “casos municipais” terémo-la ocasión de situarnos ante realidades moi diversas, tanto desde o punto de vista xeográfico, como social e político, que teñen asumido compromisos comúns en relación á potenciación da Educación Ambiental nos seus territorios. A intención do estudio non era realizar unha historia da Educación Ambiental desenvolvida nos municipios galegos, senón caracteriza-las actuacións que se poñen en marcha

á luz de criterios pedagóxicos, sociais, económicos e políticos para un número limitado de Concellos por mor de facilita-lo acceso ós datos e, sobre todo, á súa comparabilidade.

O enfoque metodolóxico foi descritivo e o modo de proceder na recollida de información adoptou o formato de varios cuestionarios elaborados especificamente para atender ó estudio dos casos seleccionados. Un para recolle-los datos técnicos do Concello (identificación, demografía, estrutura económica, financiamento, competencias municipais, organización da área de educación, problemáticas ambientais percibidas, etc.), e outro cuestionario para rexistrar en detalle cada unha das iniciativas educativo-ambientais desenvoltas atendendo especialmente ós datos que identificarían o tipo de actividade, obxectivos, metodoloxía, recursos, proceso de execución e avaliacións realizadas sobre cada unha das iniciativas municipais de Educación Ambiental.

O feito de buscar parámetros comparables entre uns e outros Concellos animaron a idea de acoutar un ano natural como limitación á exposición, rexistro e valoración das actuacións municipais de Educación Ambiental a incluír. Decidiuse, neste caso, escolle-lo ano 1994 por se-la anualidade inmediatamente anterior ó remate da elaboración dos formularios. Deste modo, cos instrumentos de recollida de información preparados, se podían inicia-las indagacións sobre tódalas actuacións desenvoltas durante un ano completo.

Administrativamente Galicia divídese en catro provincias coas súas correspondentes Deputacións e trescentos quince Concellos. A realidade social, política, económica e educativa que cada unha destas unidades territoriais leva asociada é tan particular que animou o título da guía socioeconómica elaborada por Arias Veira (1990), titulada *As 313 galicias*¹. Diferentes liñas de investigación están tratando de achegarse a esta diversa realidade municipal galega nas que se inclúen as relacionadas coa Pedagogía².

Coñecendo previamente a traxectoria dalgúns Concellos galegos que optaron por incorporar ás súas liñas de actuación a Educación Ambiental, decidiuse acudir a eles directamente para realiza-lo estudio ó que estamos facendo referencia. Nalgúns casos, a certidume da súa dedicación á Educación Ambiental estaba avalada polos contactos que a Universidade ten establecidos coa realidade local galega e viceversa. Vínculos que, por outra parte, se actualizan a través de convenios de colaboración ó obxecto de acoller estudantes en prácticas en diferentes servicios municipais (Servicios Sociais, Casas de Cultura, Departamentos de Educación), realizar estudos sobre as realidades locais, participar na elaboración conxunta de programas de intervención socioeducativa, etc.

¹ No momento da súa publicación en Galicia computábanse 313 Concellos ós que hai que engadir o recentemente creado de Vilanova de Arousa en 1996 e a segregación anterior do Concello de Burela con respecto ó Concello de Cervo.

² Desde os inicios da década dos oitenta incrementouse considerablemente o volume de publicacións (monografías, artigos, etc.) sobre a temática *Concellos e Educación*. Serán tamén as últimas reunións do Seminario Interuniversitario de Teoría e Historia da Educación (1995) e da Sociedade Nacional de Pedagogía (1996) as que amosen, a través da súa dedicación monográfica no primeiro caso, ou parcial no segundo, a actualidade da reflexión sobre a *Política e Educación*, onde ten cabida a discusión e a presentación de experiencias de ámbito local.

Para fundamentar mellor os criterios utilizados na selección realizada, é necesario dicir que se fixo un esforzo por introducir exemplos das catro provincias galegas, comprobando listados de Concellos que participaron nos programas de prácticas pre-profesionais denantes mencionados, revisando as aportacións feitas desde os municipios a diferentes foros (xornadas e encontros especializados en Educación, Medio Ambiente ou Educación Ambiental), e tamén contactando directamente delegacións ou servicios municipais de educación para confirmarlá súa dispoñibilidade. Todas estas actuacións remataron coa composición definitiva da relación de entes locais a estudar.

As indagacións previas precisaron da confirmación caso por caso a través do contacto directo coas persoas que asumirían a responsabilidade de responder ó cuestionario. Os Técnicos en Educación e nalgún caso co acompañamento do Xefe do Servicio ou do Concelleiro foron os informantes que cumprimentaron a maior parte da información requirida salvo naqueles casos nos que acudiron ou delegaron noutros servicios municipais para facilitarlá escolma de tódalas iniciativas desenvoltas.

O grupo de municipios que desempeñan desde hai anos tarefas de promoción e desenvolvemento da Educación Ambiental en Galicia contabilizan no noso estudio un total de dez Concellos: Vigo, Allariz, Ourense, Lugo, Oleiros, A Coruña, Malpica de Bergantiños, Muros, Boiro e Santiago de Compostela. Basicamente están representadas as catro provincias a través, cando menos, das súas capitais ou cidades máis relevantes; pero, existe un maior número de Concellos pertencentes ó que se denomina “Corredor Atlántico”, expresión que identifica as dúas provincias occidentais (A Coruña e Pontevedra).

Atendendo ó seu perfil xeográfico, valorado na súa dimensión paisaxística e morfolóxica, pódese afirmar que nos dez Concellos da mostra están representados os territorios costeiros e os do interior. En segundo lugar, polo que respecta á xeografía económica, sen ofrecer neste momento os indicadores concretos que corresponden a cada caso, si se pode avanzar que están presentes Concellos cunha economía esencialmente centrada no sector primario, tanto na súa vertente agrícola como pesqueira; outros que teñen unha presenza maioritaria do sector secundario, que aglutina á construción e ás actividades industriais propiamente ditas; e tamén están representados varios casos nos que o sector terciario, é dicir, os servicios e as comunicacións son as actividades económicas dominantes.

En terceiro lugar, a súa caracterización demográfica clasifica ós dez Concellos escollidos en dous grupos: aqueles que están no intervalo establecido entre cinco mil e vinte mil habitantes (Allariz, Oleiros,

Malpica, Muros, Boiro) e os que superan os cincuenta mil habitantes (Vigo, Ourense, Lugo, A Coruña, Santiago). A concentración das grandes cidades no segundo grupo non implica que no ámbito territorial destes Concellos, aínda que de marcado perfil urbano, non se manifesten tamén expresións propias dun espazo rural; e viceversa, nalgúns dos representados no primeiro grupo existen procesos de urbanización incipientes nos seus núcleos de poboación máis importantes.

2. Características xerais das propostas municipais de educación ambiental

Na pescuda das actuacións municipais en materia de Educación Ambiental é relevante concretar de qué modo potencian os entes locais a súa capacidade para deseñar e desenvolver iniciativas acordes coas súas realidades locais. As propostas desenvoltas perfílanse inicialmente en función do tipo de iniciativa que se trate, dos obxectivos formulados en relación á mesma e tamén dos contidos a abordar no seu desenvolvemento. En síntese, as experiencias municipais desenvoltas poden caracterizarse por conformar “**programas estables**” (Descubrir Coruña, Programa Verde de Ourense, Coñece o teu Concello de Allariz, Coñecer Santiago, Coñecer Oleiros), por ser o “**motivo organizador de actividades lúdicas**” (Semana da Paz en Oleiros, Campaña de Medio Ambiente en Muros e Boiro, Oferta de Tempo Libre e os Maios en Santiago), ou por ofrecer presentacións formais como exposicións (ecoloxía da vida cotiá en Vigo, biodiversidade en Lugo, os vertidos incontrolados en Malpica), ou publicacións (materiais pedagóxicos en Vigo, Ourense e Lugo, Cadernos de Campo en Allariz, guías didácticas en Malpica). Tamén están representadas as iniciativas puntuais e as illadas como os Ancares como centro de interese para un aula de primaria en Oleiros, ou a semana do mel en Santiago.

³ A relación completa de tipos de iniciativas de Educación Ambiental que aparecían no cuestionario é a seguinte:

1. Campamento. Estadía.
2. Campaña informativa e/ou de sensibilización.
3. Concurso. Premio.
4. Actividade Formativa: Curso, Seminario.
5. Conferencia. Charla. Coloquio.
6. Exposicións (ad hoc, itinerantes, permanentes).
7. Inventario de Recursos Medioambientais.
8. Itinerario en medio natural.
9. Itinerario en medio urbano.
10. Materiais didácticos medioambientais.
11. Actividade lúdico-festiva.
12. Obradoiro de construción de materiais.
13. Obradoiro de interpretación medioambiental.
14. Publicacións (Boletíns, Guías...)
15. Reportaxes gráficas.
16. Visitas guiadas.
17. Xogos de simulación.
18. Outra. Especificar.

2.1. Tipo de iniciativas que se desenvolveron

Ofrecíase á persoa enquisada un listado con dezaoito categorías diferentes³. As opcións responden a unha completa selección das diferentes realizacións que os municipios adoitan concretar nos seus planos de acción educativo-ambientais. As contribucións dos mesmos á difusión da súa actividade (Chouza e Cid, 1991) ou algún dos estudos realizados sobre a súa labor (Miguélez, 1989)

foron algunhas das fontes utilizadas para que o cadro fose o máis completo posible. A pesar diso, abríase a opción de especificar algunha non contemplada no listado antedito. Posibilitouse ademais a múltiple elección dentro dos tipos de iniciativas expresadas na táboa porque as actuacións municipais combinan moitas veces varias delas nun proxecto común. De tal modo, cada unha das iniciativas municipais rexistradas aparece citada en porcentaxes dispares, segundo foi expresada a súa presenza ou ausencia en cada unha das corenta e dúas iniciativas computadas.

Dicir ó respecto, que as que acadaron cifras máis altas e polo tanto, unha maior frecuencia ó longo do período acoutado, foron: en primeiro lugar, os “itinerarios en medio natural” (38,1%); en segundo, os “obradoiros de construción de materiais” (35,7%); e no terceiro lugar, a organización de “exposicións” (28,6%) relativas ó medio ambiente. As menos frecuentes foron as que respondían á categoría “concurso-premio” (4,8%) e a “publicacións” (7,1%) de guías ou boletíns propios do Municipio. Para rematar, sinalar que, unha das tipoloxías que se incluía na lista non tivo ningunha cita: a realización de “inventarios de recursos medioambientais” do Concello.

2.2. *Obxectivos que perseguían*

A formulación extensa dos obxectivos enunciados para cada iniciativa ofrece unha base comparativa excesivamente heteroxénea. Por esta razón codificámolos obxectivos en función da súa coincidencia cos estipulados como propios da Educación Ambiental na *Carta de Belgrado*. Os resultados poden trasladarse a porcentaxes de presenza-ausencia de cada un deles en relación co número total de iniciativas. Tal e como podería agardarse, o obxectivo que ten unha presenza maioritaria é aquel que busca o incremento dos *coñecementos* (85,7%) que os individuos e os grupos posúen en relación co medio ambiente. Séguelle o tipo de obxectivos que tratan de promover a adquisición dunha *concienciación* (66,7%) sobre o estado da cuestión, e dunha *actitude* (42%) favorable á preservación e mellora do medio ambiente. Sen embargo, as outras tres recomendacións para traballa-las *aptitudes* (14,3%), a *avaliación* da situación (16,7%) ou a *participación* (11,9%) na busca de solucións están moi pouco representadas nas iniciativas estudadas, tal e como indican as porcentaxes correspondentes a cada unha delas.

2.3. *Contidos abordados*

Poderíamos ter confeccionado un amplo listado de temas que foron tratados no desenvolvemento das iniciativas de Educación Ambient

⁴ Por exemplo, o concello de Vigo propiciou en 1996 unha campaña contra a contaminación acústica no seu municipio, pero non se inclúe na relación de iniciativas educativo-ambientais que manexamos porque hai un salto temporal bastante pronunciado en relación cos criterios establecidos no noso estudio.

tal que nos interesan aquí, pero, optamos por contrastar en qué medida estaban presentes as problemáticas ambientais sinaladas na ficha técnica do Concello como de baixa ou alta incidencia no conxunto do territorio. Así, temos que as temáticas máis recorrentes son aquelas que aluden á flora (64,3%) ou á fauna (54,8%), seguidas a bastante distancia das que se relacionan coa problemática da degradación do solo (31%), á degradación do patrimonio (26,2%) e da recollida de residuos sólidos urbanos (19%). Tamén nos parece destacable a ausencia total de tres temáticas que a priori poden ser estimadas como importantes: a calidade da atmosfera, os residuos tóxicos e perigosos e o ruído ambiental, pero hai que considerar tamén, que o acoutamento ó ano 1994 pode se-lo inductor destas ausencias⁴. Outro elemento destacable máis é o escaso tratamento educativo que recibe a problemática derivada do tráfico de vehículos (2,3%), contrastando coa importancia que se percibe en relación á súa incidencia nos Concellos da mostra, dado que era unha das remarcadas como principais.

2.4. Orixe das iniciativas municipais de Educación Ambiental

As diferentes formas de organización e de actuación na Administración local posibilitan unha gran diversidade en canto ós profesionais implicados, ós medios dispoñibles e tamén ás canles a través das que unha iniciativa educativa comeza e se desenvolve. Na maior parte dos Concellos analizados hai unha persoa responsabilizada do Departamento de Educación con formación universitaria especializada en cuestións educativas (mestres, pedagogos) ou sociais (psicólogos, sociólogos), e ademais tamén coinciden no recoñecemento da figura do Técnico en educación. Este feito explica que no 64,3% dos casos fose este profesional o que emprendera as accións necesarias para desenvolver unha nova iniciativa educativo-ambiental.

Os Concelleiros municipais exercen o seu papel creador trasladando ó cadro de persoal as súas ideas sobre o papel educativo da institución local, por iso, son eles, en representación do goberno municipal, os que nun 31% das actividades estudadas promoveron a súa posta en marcha. Outras alternativas, vencelladas á capacidade de orixinar unha iniciativa educativa dentro do contexto institucional dun Concello, como podan se-la proposta doutra institución (14,3%) ou o apoio a un colectivo social ou asociación inscrita no Municipio (11,9%) están representadas en porcentaxes comparativamente máis baixas, prestándose a confirmar que non son a pauta dominante, así como tampouco o é a demanda dos cidadáns (4,8%), toda vez que tan só se presentou en dous casos no conxunto analizado.

2.5. Recursos materiais, infraestructurais, metodolóxicos e financeiros precisos

Para continuar profundizando nas formas, modos e medios que os Concellos manexan e poñen a disposición das súas iniciativas educativo-ambientais será preciso concretar qué recursos (documentación, material de campo, medios audiovisuais) son os máis empregados, qué infraestructuras ou recursos do entorno (aulas de natureza, centros de interpretación ambiental, transportes e comunicacións, entornos naturais ou urbanos, instalacións industriais, etc.) son utilizados para desenvolver axeitadamente cada iniciativa, qué metodoloxía e técnicas pedagóxicas dominan en cada caso, ou qué orzamento se lle dedica. Son catro apartados, pois, que reflicten os recursos necesarios para o desenvolvemento das iniciativas estudadas e o seu abordaxe conxunto determinará cáles son as pautas predominantes.

O listado de **instalacións e recursos** do entorno contemplado no cuestionario pretendía incluír o maior número de opcións posibles. As *máis* recorrentes nos procesos vinculados á organización e posta en marcha das iniciativas que analizamos foron o medio natural (47,6%) –en conexión co predominio das iniciativas tipificadas como itinerarios na natureza–, os recursos urbanos (42,9%) –trasladando ás prazas, rúas e paseos as actividades de Educación ambiental–, e as salas dos centros culturais do Concello (40,5%). Nas restantes instalacións repártense frecuencias moi dispares pero comparativamente moito máis baixas, se exceptuamo-lo caso dos servizos públicos do Concello (35,7%). No outro extremo situaríanse as instalacións e recursos do entorno que *menos* se utilizaron como, por exemplo, as infraestructuras tipo “campo de aprendizaxe”, “instalacións agropecuarias” ou “mercados e feiras”, rexistrando as tres unha porcentaxe do 4,8% dos casos.

No tocante á **conceptualización metodolóxica** das actividades municipais de Educación Ambiental aquí estudadas cómpre indicar que os distintos modos de traballar, rexistran porcentaxes descendentes en función de se a tarefa principal é a observación (73,8%), a recollida de información (50%) ou a análise desa información (40,5%), tendo unha drástica caída cando se pregunta ó entrevistado se a iniciativa en cuestión presenta ós seus destinatarios a posibilidade de formular hipóteses (7,1%) como medio para determina-lo principio ou fin dunha investigación. Ademais disto, no lado dos **estilos metodolóxicos** formulados no cuestionario, observamos cómo se manifesta un especial interese por enfatiza-lo “experiencial” (52,4%) como modo de interacción dos participantes entre si e co medio ambiente, sendo a “cooperación” (28,6%) e o “diálogo” (21,4%) pautas tamén presentes nas iniciativas estudia

das. Neste cadro, a categoría ausente foi a “autoxestión” (9,5%) que tan só aparece en catro das actuacións educativo-ambientais municipais recollidas.

O **financiamento** das accións educativo-ambientais do Concello require un presuposto municipal ou externo que lles dea estabilidade e soporte económico. Das iniciativas incluídas neste traballo o 69% utiliza exclusivamente fondos municipais e o 31% restante utiliza fondos alleos que complementan ós da institución local. Así, nos casos rexistrados especificáronse cuantías –desde vinte mil ata corenta millóns de pesetas– procedentes dos orzamentos locais, sendo a cifra total de gasto no ano acoutado algo máis de setenta e seis millóns de pesetas.

Dentro do financiamento externo pódese diferenciar entre, por un lado, as aportacións das subvencións –as do Estado (2,4%), as da Comunidade Autónoma de Galicia (14,4%) ou as da Deputación Provincial que lles correspondese (4,8%)–, e por outra parte, as cotas dos participantes (14,4%) como modo de cubri-los gastos que xera a posta en marcha das iniciativas aquí analizadas. De todos modos, as proporcións que este financiamento exterior supón en relación ó total de millóns investidos é do 5,7%, polo que o soporte dos Concellos (94,3%) reafirma novamente o maior peso do financiamento municipal.

2.6. Perfil dos destinatarios das iniciativas de educación ambiental

En atención ós distintos sectores de poboación ós que poden dedica-las súas actuacións educativas os Concellos, ofrecíase no cuestionario un cadro dos posibles colectivos beneficiarios da oferta de actividades que atenden á denominación de Educación Ambiental. As cifras relativas ó número de participantes recollidas en cada un dos corenta e dous casos analizados non responden exactamente ó verdadeiro volume dos destinatarios das mesmas porque en bastantes ocasións o entrevistado indicaba a resposta correspondente ó colectivo ó que ía destinado a actividade pero non indicaba o número aproximado de participantes na mesma. Esta circunstancia motivou que optásemos por calcula-las porcentaxes da dedicación segundo determinados destinatarios, xeralmente en función da súa presenza ou ausencia da planificación, e non da cifra de participantes⁵.

⁵ Como tal, esta decisión implica tamén que as cifras que se recolleron sobre o número de participantes quedan invalidadas para un tratamento comparativo entre os distintos Concellos e o grao de atención prestado ás distintas poboacións de referencia.

A partir deste suposto, temos evidencia da predominante atención prestada á poboación escolarizada con idades comprendidas entre os seis e os doce anos (57,1%) e entre os doce e os dezoito (59,5%) segundo os intervalos establecidos no cuestionario. Ademais, como

en moitas das actividades descritas era preceptivo o acompañamento dun profesor, este grupo de destinatarios acadou un 33,3% sobre o total das actividades desenvolvidas. Cómpre sinalar aquí tamén que, do conxunto de opcións do cuestionario para a poboación escolarizada, os grupos que menor atención reciben son os alumnos maiores de dezoito anos (14,3%) e os menores de seis (19%), que precisamente son os que marcan os extremos das especificacións sobre o sector escolar.

A transición do ámbito escolar ó social permítenos observar que, do conxunto de posibilidades abertas no inquérito para determinar quen participou nas iniciativas educativas propostas, a poboación adulta (35,7%) é a que rexistra unha maior presenza, seguida da poboación xuvenil (28,6%) e da infantil (23,8%), aparecendo a distancia a poboación da terceira idade (19%). Consonte con isto rexístrase tamén unha porcentaxe relativamente alta (do 16,7%) de actuacións con “outro tipo de destinatarios” non reflectidos no listado que se ofrecía. Este recadro foi utilizado polos entrevistados para sinalar un grupo de destinatarios xenérico (“o conxunto da poboación”) sen especificar idades nen cifras concretas para cada grupo de participantes, de aí o seu elevado número, concretamente sete experiencias.

Cómpre destacar, que un dos colectivos presentes no cadro de posibles destinatarios como é o de “profesionais dun área específica” non foi sinalado como beneficiario directo nin indirecto das actuacións municipais en materia de Educación Ambiental, en todo caso considéranse cidadáns en xeral que poden sentirse partícipes das mesmas.

3. Problemas ambientais e políticas municipais en materia de medio ambiente

Os perfís ambientais que os entrevistados trataron de describir no cuestionario elaborado para esta investigación, ían acompañados dun amplo listado de problemas ecolóxicos concretos que, segundo as valoracións percibidas pola persoa entrevistada, foron sinalados en función da súa incidencia. De modo similar, un listado de accións de control, xestión e planificación relativas ó medio, así como un avance de accións consideradas como preventivas, trataban de concreta-los puntos de maior interese para a política ambiental de cada un dos Concellos.

3.1. Problemáticas ambientais reseñadas como de maior incidencia

Como é lóxico, non hai unanimidade na identificación dunha problemática ambiental concreta e ó mesmo tempo, sinalada como de maior incidencia, en tódolos Concellos, senón que en cada un deles se destaca singularmente aquela ou aquelas que lle afectan. Así, en Vigo resáltase o tráfico de vehículos; en Allariz a despoboación do seu territorio; en Ourense a recollida e tratamento dos residuos sólidos urbanos; en Oleiros, entre outros, a contaminación das augas litorais; en Coruña o ruído; en Malpica a ordenación do territorio, especialmente polo caos das áreas urbanizadas; en Muros a desprotección de algunhas zonas de interese natural e paisaxístico; en Boiro os residuos tóxicos; e en Santiago destaca tamén o tráfico de vehículos. Non obstante, a través da media dos valores dados polos entrevistados (nunha escala de cero a dez) a cada un dos problemas enumerados, podemos determinar cáles son os resaltados como de maior ou menor incidencia. En termos xerais, os primeiros son: o “tráfico rodado de vehículos” (5,5) en primeiro lugar, os “residuos tóxicos e perigosos” (4,8) en segundo, e a “degradación da flora” (4,5) en terceiro. E as destacadas como de menor incidencia son: as problemáticas relacionadas coa “sobrepoboación” (2,73), coa “saúde pública” (2,71), e por último, coa “calidade da atmosfera” (2,3).

Por diferentes motivos, podería agardarse certa relación entre a estimación sobre o grao de incidencia dunha determinada problemática no territorio municipal e a percepción sobre a importancia que a corporación local concede ás accións de diagnose e control a ela asociadas. Así, temos, por exemplo, que un problema ambiental como poda se-la “degradación da flora” ten o seu correlato na importancia concedida á “planificación territorial silvícola” (significativo na proporción do 99,64%). Sen embargo, os outros problemas explicitados non manifestan esa relación; isto é, ante a incidencia que parece te-lo “tráfico rodado de vehículos” non se percibe que as accións municipais relacionadas con esa cuestión se lles dea unha importancia equivalente (a correlación cos valores sobre o “control da contaminación atmosférica” acadan un 74,15% e as do “control da contaminación acústica” un 49,02% non significativo), se ben é certo que as variables que interveñen en ámbolos dous tipos de contaminación non atenden exclusivamente ó tráfico de vehículos senón a outras cuestións derivadas, por exemplo, das actividades industriais.

3.2. *Políticas municipais de medio ambiente: a importancia das accións preventivas*

Outra variante relacionada coas problemáticas e coas políticas en materia de medio ambiente remítese á importancia concedida ás accións que no noso cuestionario figuraban como *preventivas*: “fomento de enerxías limpas e alternativas”, “planificación do uso racional dos recursos”, “programas de Educación Ambiental”, “protección da flora e da fauna” e “protección do patrimonio histórico-artístico”. En relación a elas, aínda que cada Concello figura diferenciado dos demais en función das puntuacións rexistradas, podemos dicir que, sobre a media das valoracións emitidas, a que destaca entre tódalas demais é a importancia concedida á “protección de espazos naturais e de especial interese”, que rexistra un valor do 6,25 de media nunha escala de cero a dez.

En segundo lugar, sitúanse os “programas de Educación Ambiental” cunha puntuación promedio de 6,12, pero cómpre salientar que a alta estima en que son valorados en determinados Concellos (Allariz, por exemplo, que recibe un nove), equilibra a pouca importancia que se lle dá noutros Municipios da mostra (Santiago, que ven sendo estimado cun tres). Sabemos que as accións educativo-ambientais son unha parte do traballo pedagóxico dos Concellos estudados, e á vista das informacións detalladas sobre as iniciativas desenvolvidas, hai algún caso –sobre todo os situados nas posicións máis extremas– no que non se manifesta a concordanza esperada entre o volume de actuacións e a valoración emitida sobre a importancia que se lles concede.

Noutra orde de cousas, quixemos comprobar en qué medida se relacionan as valoracións efectuadas sobre a importancia que ó Concello lle merecen as accións preventivas do listado, así como sobre algunhas problemáticas ambientais concretas. É dicir, tratar de contrastar as liñas de acción política en materia de medio ambiente coa incidencia dun problema específico no propio territorio local. Así, atendendo a un problema como, por exemplo, a “degradación da flora”, que foi destacado como terceiro en importancia segundo os promedios calculados, ten o seu correlato na valía concedida ás medidas de “protección de espazos naturais e de especial interese” (así se indica no 99,75% dos casos). Dun modo similar, relaciónanse as valoracións sobre as accións destinadas a “protexer a flora e a fauna” coa incidencia da degradación da flora no Concello nun 99,69% dos casos. Hai, sen embargo, outras cuestións sobre as que esta relación entre a importancia da acción preventiva e a incidencia do problema ambiental non é tan consistente. Por exemplo, no caso da protección do patrimonio histórico-artístico e a incidencia da súa degradación só correlaciona nun 74,95% manifestando unha menor significación.

Bibliografía

- ARIAS VEIRA, Pedro (1990): *Las 313 galicias. Guía socioeconómica de los 313 municipios gallegos*. Edición bilingüe.
- BOIX, Carles (1994): Hacia una Administración Pública eficaz. Modelo institucional y cultura profesional en la prestación de servicios públicos. En *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*. Núm. 1. pp. 21-32.
- BORJA, Jordi (1994): Demandas sociales heterogéneas, respuestas públicas flexibles. En *Primer Congreso Nacional sobre el sistema público de Servicios Sociales en la Administración local*. A Coruña: Concello da Coruña. pp. 7-40.
- BRUGUÉ, Quim e GOMÁ, Ricard (Coords.) (1998): *Gobiernos locales y políticas públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*. Barcelona: Ariel.
- CARIDE GÓMEZ, José A. (1996): La evaluación como mediación. Enfoques y perspectivas para la acción social. En *Perspectiva educacional*. Instituto de Educación. Universidad Católica.
- CARIDE GÓMEZ, José Antonio (1997): Los discursos de la educación ambiental: del pensamiento a las prácticas en tiempo de reformas. En García Mira, Ricardo e outros (Comps.), *Responsabilidad ecológica y gestión de los recursos ambientales*. A Coruña: Deputación Provincial da Coruña. pp. 341-356.
- CHOUZA MATA, Manuel e CID GONZÁLEZ, Rogelia (1990): A Educación Ambiental fóra da escola. En Xunta de Galicia, *Encontros sobre Educación Ambiental en Galicia*. Santiago: Consellería de Presidencia da Xunta de Galicia. pp. 429-479.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (1987): *La participación ciudadana en el municipio (1)*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- IGLESIAS DA CUNHA, Lucía. 1999. *A Educación Ambiental nos Concellos. A experiencia de Oleiros*. Oleiros: Concello de Oleiros.
- MEIRA CARTEA, Pablo A. (1996): Nuestro presente común: crisis ecológica, Educación (Ambiental) y diálogo Norte-Sur. En *Congreso Internacional Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental*. Santiago. Universidade de Santiago de Compostela - Universidade de Bradford (Reino Unido). Ponencias. pp. 47-67.
- MIGUÉLEZ LOPEZ, Aquilino (1989): Actividades de las Administraciones Públicas en Educación Ambiental. En *Segundas Jornadas de Educación Ambiental*. ICONA. Valsaín 1987. Vol.III. Trabajos específicos. Madrid: MOPU. pp. 305-340.
- MOSQUERA GONZÁLEZ, M^a José (1988): *La Educación Ambiental en España. Actuaciones y realizaciones de las administraciones públicas (estatal y autonómicas)*. Tese de Doutoramento. Santiago.
- NOVO VILLAVERDE, María (1995): *Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- SUREDA, Jaume (1990): *Guía de la Educación ambiental. Fuentes documentales y conceptos básicos*. Barcelona: Anthropos.

Educación Ambiental axeitada ó medio.

Concello de Abegondo

JOSE ANTONIO SANTISO. *Alcalde-Presidente do Concello de Abegondo*

Cando se fala de Educación Ambiental semella como se fora un concepto recentemente xurdido dende a aparición de asociacións, organizacións e institucións que levan o estandarte do medio ambiente como algo novidoso. Asociacións de carácter ecoloxista, partidos políticos con nomes verdes, Ministerios, Consellerías, Concellalías, etc., conceptos como estudio de impacto medio ambiental, calidade medioambiental, medioambiente natural, biodiversidade, desenrolo sostible, etc.

Todo isto estamos chegando polos medios de comunicación sen unhas pautas, como algo necesario, pero que semella difícil de acadar.

Na meirande parte dos casos enténdense as cuestións relacionadas co medio ambiente como relacións científicas moi complicadas e de escasa comprensión para o cidadán de a pé.

Dende Abegondo, concello rural, onde conviven a tradición e a transición ó medio semiurbano, entendemos que a Educación Ambiental é algo tan sinxelo e tan complicado ó mesmo tempo, como a esencia da educación en xeral.

Se pensamos que o proceso educativo vai dende “o ser ó deber ser”, poderán entender que eso prodúcese cando o ser está convivindo en sociedade, e precisamente, o medio ambiente é parte física e básica do que rodea os humanos.

De ese ambiente depende que as relacións de convivencia entre entes vivos e inertes sexan as máis axeitadas e duradeiras no tempo.

A Educación Ambiental entendémola como algo innato do bo saber das persoas que conviviron durante moitos anos e que non causaron danos mais que os propios da evolución e transformación natural que sofre o noso planeta.

A esta xente resultoulle fácil ter un desenrolo sostible, apropiado xa que non aparecera a evolución cara as industrias, plásticos, lumes, vertidos, etc.

O que pretendemos facer é poñer ás persoas en disposición de coñecer os perigos que poden supoñer determinados axentes para a nosa convivencia.

Pénsese que cando falamos da racionalización do consumo da auga, a xente do campo é unha experta no seu aproveitamento, baste recordar os sistemas de rego e canalizacións ou os abonos, aproveitamento dos residuos líquidos das estabulacións.

Por poñer outro exemplo, non menos significativo, compárese por unha banda o que actualmente se coñece como reciclaxe dos residuos sólidos urbanos, onde calquera selección dos sistemas fala dunha selección en orixe do vidro, papel, fracción orgánica, fracción inerte, envases, pilas, férricos, etc; para unha posterior reutilización do aproveitable, e o que sobra deposítalo en vertedoiros controlados ou incineralo; e por outra banda, o que as nosas xentes facían non fai moitos anos.

O vidro xa non se tiraba, salvo aquel roto, xa que a devolución do envase supoñía unha recuperación dunha parte do gastado.

O papel empregábase para envolver e o que non, empregábase para acender o lume das lareiras ou cociñas para obter a enerxía calorífica necesaria para quentarse ou facer de comer.

A fracción orgánica, parte alimentaba ós animais domésticos e coa outra parte elaboraban unha especie de compost nas hortas que se usaba como abono nas coseitas.

Os plásticos, tetra-bricks e demais produtos dos últimos anos, xa non os había, co cal o problema era fácil de solucionar.

Poderíamos seguir así con todos os produtos de consumo.

O final podía observarse como non quedaba máis remedio que ter un pequeno vertedoiro nunha veira da leira onde se depositaban aquilo que non se podía aproveitar e o que era de compoñentes orgánicos (móbles vellos, roupas, madeiras, etc.) facíase con eles pequenas fogueiras como as que se fan polo San Xoán ou San Pedro; por certo, no verán que é cando a atmosfera está menos cargada.

Se se fai unha observación obxectiva do relatado poderán chegar á conclusión de que o paisano era respectuoso co medio ambiente no seu medio físico.

Todos estes exemplos serven para apreciar que o que entendemos dende un concello rural por Educación Ambiental é trasladar todas

estas formas de “**deber ser**” á poboación, que xa vive nun mundo moito máis evolucionado e transformado que o que lle tocou vivir ós seus antergos.

Non se trata de impartir uns coñecementos científicos para aprender cuestións difíciles de entender e que non chegarían á meirande parte da poboación.

As actividades e as estratexias de carácter ambiental van encamiñadas a procurar hábitos de conducta axeitados co fin de evitar os problemas que poden xurdir a posteriori.

Con esta formula o que se pretende é que, sen presa pero sen pausa, as persoas constrúan o seu mundo de modo que sexa sostible e habitable.

Aínda que se deba de incidir no proceso educativo institucionalizado de cara os estudantes (coa repercusión que poida ter nas súas familias), non se debe de esquecer á terceira idade como colectivo cada día máis grande, como corresponde a un país desenrolado; pero sobre todo a estratexia debe de ir dirixida a unha ampla franxa que vai dende a xuventude á vellez na cal os obxectivos a acadar son a máis longo prazo e as actividades terán un carácter máis subliminal.

Froito de toda esta concepción do que entendemos por Educación Ambiental, foi a creación xa dende fai varios anos dunha Concellería de Medio Ambiente; e máis recentemente dunha Aula da Natureza, en Crendes.

Primeiro foi o desenrolo de actividades puntuais: recollida e replantación das árbores de nadal, boletíns informativos, campaña de recollida de residuos sólidos urbanos, xornadas micolóxicas, etc; para pasar posteriormente a institucionaliza-las actividades na Aula da Natureza.

Nunha seguinte fase pensamos crear unha oficina de información medioambiental de cara ó cidadán e que serva para transmitir ás administracións as demandas e necesidades ambientais, e ó mesmo tempo asesorar á administración en temas tan transcendentais como o planeamento urbanístico, as autorizacións de licencias de actividades molestas e fundamentalmente para establecer a longo prazo unhas directivas e estratexias co fin de que a Axenda 21 non sexa un nome que soe ben, pero que raras veces se fai algo por elaborala e aplicala para un desenrolo sostible.

1. Campos actuais de traballo

A posta en práctica desta política ambiental local que nos permitirá racionalizar a xestión dos recursos naturais e patrimoniais, e a preservación de Espacios Naturais ten como base os Principios de Desenvolvemento Sostible.

As tres grandes liñas que se están a seguir dende a corporación local son:

1.1. Plan de Ordenación do territorio do concello.

Permitirá organizalo crecemento urbanístico, sen poñer en perigo en ningún momento a conservación dos principais valores, tanto naturais como patrimoniais do concello.

1.2. Auditoría do concello.

Esto nos permite detectar as principais deficiencias existentes e propoñer así as medidas necesarias para a súa corrección.

Co fin de ter unha visión da situación actual estase facendo a través dun proxecto LEADER o estudio actual do concello, as súas peculiaridades e características; e tense pensado poñer en marcha un curso de formación ocupacional “Axente de desenvolvemento turístico”, co fin de potenciar ó concello e o seu patrimonio cultural e medioambiental: Camiño Ingles e o Espacio Natural Protexido “Encoro Abegondo-Cecebre”.

1.3. Aula da Natureza, en Crendes.

Non só é un centro de visitantes para coñecer e disfrutar do Espacio Natural Protexido “Encoro Abegondo-Cecebre”; senón que é tamén o centro dende onde se vai planificar e xestionar o programa de Educación Ambiental para todos os cidadáns do concello.

Obxectivos do Programa de Educación Ambiental:

- Ampliar os coñecementos dos cidadáns respecto ó medio ambiente, máis concretamente ó entorno no que viven.
- Aumentar á concienciación sobre o estado actual do medio ambiente, fomentando actitudes positivas cara a conservación e protección del medio.
- Adquirir aptitudes e destrezas ambientais.
- Impulsar a participación da xente no coidado do medio ambiente.

2. Liñas de actuación do programa de Educación Ambiental

2.1 Os centros Escolares do concello:

Preténdese por unha banda implicar e poñer á disposición dos mestres os recursos materiais e financeiros precisos para a realización de actividades ambientais no concello (plantación das árbores de nadal, actos conmemorativos no día de Medio Ambiente e no día da Arbol,...).

Dende fai uns anos xa se leva colaborando con eles.

Por outra banda o concello lles oferta actividades medioambientais na Aula da Natureza: Obradoiros, xogos de simulación, itinerarios guiados, organización de visitas á Aula, cursos,.....

2.2 Actividades para os cidadáns (asociacións, empresarios, xóvenes, terceira idade).

A participación dos cidadáns en charlas, coloquios, campañas de sensibilización será tanto maior sexa a súa implicación co problema ambiental exposto.

Aínda así, a xente do campo é algo remisa a estas cuestións ambientais por iso a aplicación da educación ambiental é fundamental pois non só é dar información sobre un problema senón que se lle debe propor de tal maneira que lle sexa amena, pertinente e organizada.

O obxectivo é que adquiran un coñecemento da situación actual e que isto lles provoque un cambio nos seus hábitos cotiáns e adquirir unha maneira de pensar e actuar nos excesos que se están a producir sobre o noso medio ambiente, o noso entorno.

2.3. Punto de Información Ambiental e Centro de Documentación :

Crear un Fondo documental específico de medio ambiente e saúde ambiental.

A Aula da Natureza cumprirá as función de consulta de información ambiental (guías de fauna e flora, libros, revistas,...).

E a lexislación existente tanto europea, nacional, autonómica como local.

A existencia de tal cantidade de datos e información que se está a xerar no campo do medio ambiente fai que a educación Ambiental sexa un camiño que nos permite divulgar esa información ambiental de tal maneira que chegue a todo o público en xeral, e que nos permita non só difundir información senón que se poida producir cambios mais responsables no uso dos recursos naturais.

Non podemos esquecernos que no concello de Abegondo a maioría da xente sempre viviu no campo, e que a súa maneira conservan o medio ambiente.

Os cambios que se están a producir e as exixencias que están aparecendo no coidado do medio ambiente fai que estar informado sobre as leis vixentes sexa tan importante e decisivo para adquirir actitudes e hábitos cotiás precisos para unha mellor calidade de vida. Saber o por qué das cousas permítenos actuar en consecuencia, aínda en hábitos que sempre se fixeron así pero que agora son tan necesarios cambiar.

2.4. Adquisición de materiais e creación de materiais didácticos :

Servicio de préstamo: prismáticos, lupas, retroproyector,...
Trípticos, pequenas guías, fichas, etc.

2.5. Avaliación das actividades :

Avaliaranse todas as actividades de educación ambiental pois nos permitirá ir vendo se os procesos desenvolto, os obxectivos propostos e os logros acadados chegan ó público como nos queríamos ou polo contrario hai que modificar ou eliminar algunha cousa.

Aplicarase tanto a avaliación cuantitativa como cualitativa ó final de cada actividade co fin de coñecer o grao de implicación dos participantes, o volume de asistencia, a adecuación dos recursos materiais usados, da metodoloxía practicada, e dos contidos da actividade.

Trala avaliación producírase unha nova reorientación dos contidos, actividades, metodoloxía e recursos didácticos co fin de acadar os obxectivos previstos.

Promover a Educación ambiental en calquera concello cara a conservación, a loita contra a contaminación e a redución de residuos sólidos urbanos, a racionalización do uso enerxético, do transporte, etc, implica que nun futuro as actuacións que se observarán serán accións de aforro nos servizos básicos (auga, luz, transporte) e unha maior calidade de vida.

A Estratexia Galega de Educación Ambiental é unha referencia constante para cumprir os obxectivos propostos.

O concello de Abegondo asumiu o compromiso que tanto no presente como no futuro se identifique a Abegondo como un concello coidadoso cos recursos naturais e patrimoniais presentes no seu territorio.

Polo tanto, na actualidade as liñas a seguir nalgúns casos son aínda unhas propostas de traballo pero dentro de dous anos , neste mesmo lugar, poderemos falar xa de feitos e non só de palabra.



Educación ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas

Educación Ambiental no Concello de Oleiros

ARACELI SERANTES PAZOS. *Técnica de xuventud e medio ambiente- Concello de Oleiros. Profesora da Universidade da Coruña*

A Educación Ambiental xurde como resposta á crise ambiental e á súa problemática anexa. A súa proposta de resolución é unha intervención socio-educativa, co fin *“de transforma-los factores personais e sociais que contribúen a ela”* (Meira, 1999:16). A educación ambiental ten unha curta, pero vital e dinámica, historia de existencia: xa a partir dos anos sesenta sinálase a necesidade de fundamentar, sistematizar e desenvolver accións educativas *sobre, no e a favor* do medio ambiente. O papel desta disciplina vai no camiño da reformulación da relación da humanidade co seu contorno.

Plantexándonos a Educación Ambiental como un instrumento de cambio a favor de modelos de desenvolvemento máis sostibles, a Administración Local aparece como un instrumento potencial para vehiculizar e dinamizar esa educación ambiental dende a perspectiva non formal. En efecto, as Institucións Locais son probablemente as entidades que máis e mellor poden velar pola conservación dos valores medioambientais do seu municipio, ben porque existe un marco legal que o posibilita, ben porque na súa obriga de garantir o desenvolvemento da localidade deben de ser necesariamente tidos en conta. O Foro Internacional alternativo ó Cume de Río de Xaneiro de 1992 coincide nesta mesma perspectiva cando afirma: *“consideramos que a educación ambiental para unha sociedade sustentable equitativa é un proceso de aprendizaxe permanente, baseado no respecto a tódalas formas de vida. Unha educación de iste tipo afirma valores e accións que contribúan coa transformación humán e social e á preservación ecolóxica. Ela estimula a formación de sociedades socialmente xustas e ecolóxicamente equilibradas, que conserven entre sí unha interdependencia e diversidade. Isto require responsabilidade indivual e colectiva a nivel local, nacional e internacional”*. (NGONET, 1994: 30).

E se ben, *“Pensar globalmente. Actuar localmente”* é un lema que xurde nos movementos conservacionistas e ecoloxistas, tamén podemos afirmar que atopa todo o seu sentir no ámbito das administracións locais. Como afirma Giolitto (1997:10), *“da actuación local á global só hai un paso, e os programas comunitarios contribúen cada vez máis a franquealo”*.

Nos I Encontros sobre Educación Ambiental en Galicia, no libro das Ponencias e comunicacións, Fraga (1990:17) fai un pequeno inventario da EA, no que sinala *“entre as novidades que caracterizan estes anos, debemos situa-la preocupación polo medio ambiente nalgúns Concellos (...), institucións que tradicionalmente foron alleas a esta problemática, ou ocupando un papel de agresores sobre o MA”*. Por contra, aínda que maioritariamente é certo, sería inxusto dicir que algúns Concellos galegos non foron ou non son sensibles a esta problemática, como é o caso do Concello de Oleiros, e tal e como se recolle nas actas de moitas xornadas e reunións: Chouza e Cid, 1990: 440-443; Concello de Oleiros, 1990: 499-504; Barreiros, 1996.a: 541:552; 1996.b: 73-88; Serantes & Vales, 1999: 119-129.

Algúns rasgos do municipio

Oleiros é unha lingua de terra entre a marxe dereita da Ría do Burgo e a ría de Betanzos, na comarca natural das Mariñas. O Municipio ten arredor de 28.000 habitantes e unha extensión de 23'8 km² dos cales, 25 km. son un corredor litoral no Golfo Ártabro, con numerosas calas e praias (14 en total).

Trátase dun municipio coa poboación moi ciscada e, ó igual que os municipios veciños, policéntrico, con varios núcleos principais, o que marca a súa dinámica territorial. Concretamente o Concello consta de 9 parroquias, 11 localidades importantes e 92 núcleos espallados polo territorio. Pertence dende 1983 á Mancomunidade de Municipios da Área Metropolitana de A Coruña.

No pasado recente, a actividade principal deste Concello estivo vencellada ó sector primario, é dicir, a agricultura, a pesca e o marisqueo; o actual proceso de terciarización ven dado por un importante sector turístico e hosteleiro, e do feito de ser un importante foco de captación das persoas que traballan na Coruña, sufrindo un incremento de poboación importantísimo nas últimas décadas (no 1970 se tiñan censados 10.704 habitantes e no 1.995 son 23.057), que favorecen asímesmo un importante incremento do sector servicios.

Evidentemente, o espectacular ritmo de crecemento poboacional tiña que provocar efectos directos sobre o medio natural e social. Neste contexto, o Concello ten apostado por un modelo de xestión que pretende, non sen contradicións, ser acorde co principio do desenvolvemento sostible, é dicir, *“satisfacer as necesidades do presente sen comprometer a capacidade de que as xeneracións futuras satisfagan as súas”* (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1989). De feito, o Concello de Oleiros ten unha

dilatada traxectoria neste sentido: conta cun importante **patrimonio natural, histórico e cultural**, relativamente ben conservado.

Como actuación puntual, merece ser destacado que dende o ano 1998, se está a traballar na conservación e posta en valor da costa norte, “Costa de Dexo-Lorbé”. No ano 2000 a Xunta de Galicia declarouno Monumento Natural (Decreto 101/2000).

A Administración Local como axente dinamizador da educación ambiental

A Lei Reguladora de Bases de Réximen Local (LRBRL), aprobada no ano 1985, é o marco legal de referencia para os Entes Locais. É unha lei que tenta tapar o valeiro regulamentario existente no Estado, fundamentalmente no proceso de democratización dende a aprobación da actual Constitución no ano 1978. No seu preámbulo sinala a súa función como *“rexenadora dun tecido social desatendido cando non decrepito e lacrado polos sucesivos embates de cantos vicios e abusos asolaron a nosa vida pública, transformándoa en campo de agramante de quen disputaban o dominio das institucións para satisfacción de privados intereses”*. (BOE, 1985). A LRBRL obriga ós Municipios de máis de 50.000 habitantes a contar cun servizo de protección do medio ambiente (Lei 15/1975, Real Decreto 2676/1977 e Real Decreto 1154/1986).

A LRBRL, no seu título primeiro, afirma: *“Os Municipios son entidades básicas da organización territorial do estado e cauces inmediatos de participación cidadán nos asuntos públicos, que institucionalizan e xestionan con autonomía os intereses propios das correspondentes colectividadeas”*.

Iste papel sociocultural dos municipios é resaltado por Arrogante (1991): *“Os municipios constituíen o nivel de goberno básico máis cercano ós problemas cidadáns, polo que deben ser a chave en canto á prestación de servizos públicos. Deben desempeñar o seu papel, xunto co resto de poderes públicos, e garantir o efectivo exercicio do dereito á educación. Deberán asumir tal función e non deixala en máns da iniciativa privada, ó ser a educación, e a intervención sociocultural, elementos irrenunciabes do desenvolvemento comunitario, ademais de un dereito básico”*. É dicir, as Administracións teñen a obriga de achegar a información ambiental a todos e todas as cidadáns, aínda que non existan cauces normalizados para tal fin.

As Administracións Locais carecen, hoxendía, dunha estratexia global de educación ambiental que estea presente en tódalas actuacións públicas: é certo que existe unha preocupación dos municipios polo seu papel como axentes educadores (véxase a carta das Cidades Educadoras) ou no ámbito da Saúde (Cidades Saudables), pero non se pode afirmar o mesmo respecto do compromiso de protección ambiental e desenvolvemento, aínda que existe un marco axeitado, como o representado polas Axendas 21 Locais, que son un *“programa global para o desenvolvemento sostible que abarca cuestións económicas, sociais e culturais, así como relativas á protección do medio ambiente”* (ICLEI, 1999).

Na Carta de Aalborg ou Carta das Cidades Europeas cara a Sostenibilidade, aprobada o 27 de maio de 1994 en Aalborg-Dinamarca, onde se xenerou a Axenda 21 Local, queda recollido no primeiro punto da primeira parte o papel dos gobernos locais en materia ambiental: *“Estamos convencidos de que a vida humana neste planeta non pode ser sostible sen unhas comunidades locais viables. O goberno local está cerca dos cidadáns; comparte ademais cos gobernos a tódolos niveis a responsabilidade do benestar do home e da natureza. Por conseguinte, as cidades teñen unha función determinante no proceso de cambio dos modos de vida, da produción, do consumo e das pautas de distribución do espacio”*.

A urxencia dunha estratexia global ben xustificada polo feito de que aínda que se fai *“moito esforzo, imaxinación e sacrificio íste tradúcese, sen embargo, en moi pouco resultado”* (González Bernáldez & Terradas, 1988), feito que tamén queda recollido no estudo realizado por Miguélez (1989: 322): *“todos (os concellos) necesitan maiores recursos e un mecanismo administrativo máis flexible, organizado e coordinado, que consolide os éxitos obtidos e permita adaptarse ás grandes perspectivas sociais descubertas”*.

Candedo et al. (1990: 254-256) sinalan que as administracións locais, respecto ó sistema educativo, teñen que asumir as seguintes obrigas:

- *“actuar como portavoz diante das outras Administracións para a mellora da situación dos seus concellos*
- *xestionar dun xeito real e en tódalas súas consecuencias as competencias específicas establecidas nas disposicións legais vixentes e que atribuen ós Concellos obrigas fundamentalmente relacionadas coa infraestrutura escolar (...)*
- *a coordinación (...). Isto implica, por unha banda, entender que o Concello como globalidade debe deseñar un único Plan de Actuación Municipal que integre accións ata agora dispersas en múltiples servicios (... e por outra) a elaboración de Programas*

integrados con outras Administracións supón un obxectivo básico de calquera política educativa municipal que tente realmente abarquer ó conxunto da poboación. (...)

- *operativiza-lo principio constitucional referido á participación cidadá (...)*”

No caso de Galicia, non existe demanda de novos servicios dende os Concellos. A feble estruturación política da sociedade galega se traduce en cadros políticos que non teñen visións anovadoras para a xestión dos servicios. Isto, levado ó ámbito educativo, significa que *“non se dá un incremento cualitativo das áreas hipotéticas de intervención que noutros lugares que acabamos de ver se traduciron en organización, xestión e programas de distinto tipo.”* (Candedo et al., 1990:259). É máis, din que *“para os “novos” concellos galegos a intervención en educación segue a ser un tema subsidiario carente de criterios definidos de actuación, unha remora de anos atrás que ninguén se plantexa cuestionar”* (1990:262). A análise feita no seu *Informe cero sobre a educación en Galicia* suliña tanto a insuficiencia financeira dos municipios como o desequilibrio existente entre ingresos e gastos, pois ámbolos dous se constitúen en factores decisorios en materia de protección e restauración ambiental, así como en materia de educación e sensibilización. *“A Federación Española de Municipios e Provincias sostivo un pulso co goberno central, a propósito da delicada situación financeira dos concellos. O argumento principal da reivindicación reside no desfase entre atribucións de competencias e dispoñibilidade de recursos”.* (IDEGA, 1994:566).

Por último, merece ser sinalada a falta de persoal adicado a tarefas de información, sensibilización e divulgación no ámbito medioambiental, ben por falta de recursos económicos, ben por carencia de sensibilidade cara o tema por parte da propia administración. Se analizamos diferentes documentos nos que aparece recollido o traballo que se ven desenvolvendo dende as diferentes administracións públicas (locais, autonómicas, órganos xestores de espacios protexidos, etc.) detéctase a carencia de formación, reclamada en moitos dos casos polos propios profesionais, así como falta de recoñecemento da súa laboura e da trascendencia da mesma. Por outra banda, as entidades promotoras dos programas esixen moitas das veces obxectivos meramente cuantitativos fronte ós cualitativos, é dicir, valoran máis o número de visitantes ou participantes nas actividades que a calidade e os resultados destas. Da mesma maneira que a falta de procesos de avaliación estruturados e sistemáticos é outra das deficiencias detectadas que precisaría dunha corrección urgente. (Servicio de Coordinación Institucional, 1996: 215-248).

O Servicio de Coordinación Institucional do Ministerio de Medio Ambiente, tras promover unha serie de Serminarios permanentes de educación ambiental, sinala que “*é necesario iniciar a formación-sensibilización dos técnicos con competencias no ámbito territorial das distintas administracións polas seguintes razóns: a súa formación está orientada, tradicionalmente, cara a explotación dos recursos máis que á súa conservación, e a dispersión de competencias é tal que casi tódolos Ministerios e Consellerías teñen intervencións territoriais, lamentablemente pouco coincidentes*” (Calvo e García, 1996: 21-54).

Neste sentido, nas conclusións da análise realizada por Miguélez (1989: 322) sobre o papel das Administracións Públicas no ámbito Local e Rexional sinálase que “*é sentida a necesidade de mellorar a metodoloxía, aumentar a preparación dos profesionais destas actividades e profundizar nos contidos dos programas, máis que aumentar o número das actividades e os usuarios*”. En definitiva, trátase de apostar pola profesionalización fronte o activismo.

A Educación Ambiental no Concello de Oleiros

O Concello de Oleiros ten feito esforzos na línea de potenciar unha nova ética ambiental dende as Administracións Locais, unha ética que, en palabras de María Novo (1993:99) sexa “*un novo xeito de comprendernos e comprender o medio natural e socio-cultural que nos rodea*”. Ises esforzos téñense plasmado na creación de infraestructuras, na dotación de recursos e nunha traxectoria que pretende avalar este compromiso: colaboración activa na difusión dos valores ambientais do municipio e de Galicia, no fomento da investigación no ámbito do medio ambiente, e na conservación do propio patrimonio, ben cedendo o uso das infraestructuras municipais para tales fins, ben dotando de recursos ó Concello, ou ben desenvolvendo actividades propias.

Así, a Educación Ambiental é asumida como un exercicio de compromiso e participación das persoas **con** e **no** seu medio, partindo das necesidades ambientais e sociais máis inmediatas, co fin de dar solucións que fagan sostible o desenvolvemento do concello, como unha práctica de todas e todos, sen un ámbito exclusivo que a propoña e co protagonismo de tódalas entidades e persoas que queiran implicarse. En definitiva, “*pensar que a educación é a experiencia diaria. Non é so a familia, non é so a escola, non é so o programa escolar. A educación é un feito social que ven determinando polas relacións entre os individuos, a colectividade e o mundo que lle envolve. Todos teñen un papel e unha responsabilidade, tanto a*

nivel individual como a nivel de traballador nunha institución determinada, dende a que poder impulsala” (Breton et al., 1983:147)

Os programas e actividades de Educación Ambiental en Oleiros responden á necesidade de potenciar nos veciños e nas veciñas novas actitudes fronte ó contorno a través do coñecemento e comprensión do medio, co fin de potenciar a participación e compromiso na conservación, fomentando iniciativas que xurden dende os diferentes colectivos, apoiando ós centros escolares na súa laboura educativa, intentando crear o hábito da crítica, e poñendo a disposición de todos e todas recursos humanos e materiais.

Existe unha tradición de traballo que ten unha continuidade de máis de dez anos, e que queda reflexada neste artigo a través dos once apartados seguintes:

1. Actividades de formación
2. Actividades de animación e tempo libre
3. Produción de materiais educativos e divulgativos
4. Fomento da investigación
5. Centro de Documentación en Medio Ambiente “Domingo Quiroga”
6. Centro de Recursos Didácticos e ambientais
7. Programa de Voluntariado Ambiental
8. Programa de Educación Ambiental nos Centros educativos
9. Dotación de equipamentos para a educación ambiental
10. Posta en valor do patrimonio
11. Participación en Xornadas e Congresos.

Obxectivos

- Dotar ó Concello de medios que garantan o desenvolvemento racional e sostido dos recursos, así como a conservación, a recuperación e a mellora do patrimonio municipal
- Difundir e poñer en valor os espazos de interese natural do concello, planificando un uso didáctico e recreativo, compatible coa súa conservación
- Proporcionar, mediante unha ampla oferta de actividades de educación ambiental, unha ferramenta de mellora da calidade do ensino público
- Achegar á poboación información sobre medio ambiente e desenvolvemento, tentando fomentar unha actitude crítica e libre pensante
- Colaborar con outras institucións, así como con organizacións adicadas á defensa do medio, á investigación e ó desenvolvemento neste ámbito, producindo sinerxias e facilitando medios e recursos.

1. Actividades de Formación

Unha das líneas de traballo do Concello en política de intervención sociocultural é a formación permanente da poboación en xeral, de cara ó seu compromiso co seu contorno. Dende esta perspectiva prográmanse actividades teórico-prácticas que repercuten directamente na formación das persoas participantes e no medio inmediato. Ponse en práctica, así, a proposta que define Caride (1997:15): *“facer viable, dende a Educación Ambiental, o principio dunha educación para todos, no que implica de alfabetización medioambiental a toda-las persoas, nun proceso contínuo de aprendizaxe (...). A información e a formación ambientais en termos de concienciación, desenvolvemento de aptitudes e actitudes, participación, etc.”*.

A programación de actividades teórico prácticas que redunden na concienciación e mellora do contorno é un pilar básico de programa de Educación Ambiental, constituíndo unha oferta permanente que se concreta do seguinte xeito:

- 1. Espacios de debate, divulgación e reflexión:** promovidos polo propio Concello no que se invita a persoas relevantes no ámbito do conservacionismo, na defensa dos dereitos humanos e dos pobos, etc.
- 2. Colaboración na formación de profesionais no ámbito do medio ambiente:** fundamentalmente dirixidas ós e ás xoves do Concello
- 3. Apoio e colaboración con outras entidades:** na organización e desenvolvemento de xornadas e cursos sobre temáticas ambientais, cedendo infraestructuras e recursos para potenciar a sensibilización, o debate e a divulgación de cuestións de importancia para Galicia. En concreto tense traballado coas dúas asociacións xuvenís do Concello (Taina e O Corval), con ONG's de defensa do medio ambiente e de cooperación, a Universidade da Coruña, etc..

2. Actividades de Animación e Tempo Libre

O tempo libre, o ocio, as actividades de lecer, son recursos para potenciar a identidade, a convivencia, a solidariedade, a participación e o compromiso, que no noso caso é unha aposta clara pola defensa do medio ambiente a todos os niveis.

Dentro das actividades de animación e tempo libre que se ofertan atopámosnos cunha oferta permanente de actividades de educación ambiental a desenvolver no Concello, en Galicia e fora da nosa comunidade.

1. Coñecer os valores naturais, paisaxísticos e culturais do noso Municipio, de Galicia e doutras realidades máis alonxadas, organizando **viaxes a Parques Naturais e espacios de interese**, e coñecer distintos hábitats, culturas, costumes e tradicións, e modelos de xestión para a conservación e a sostenibilidade. Concretamente a través dos Programas *Coñecer os Parques Naturais*, programas de Sendeirismo como *Polos Camiños a Compostela*, etc.
2. **Actividades culturais** nas que a sensibilización e compromiso co medio ambiente ten outros cauces de expresión e divulgación, máis creativos e nos que a participación de todos e todas é un fin en si mesmo, como os Foromaratóns, concertos, etc.

3. *Producción de materiais educativos e divulgativos*

Como se sinalou anteriormente, son moitos os esforzos e moitas as veces nas que estes quedan esmorecidos co tempo, polo que a produción de materiais é unha aposta para facilitar o coñecemento, a comprensión de procesos e da realidade coa pretensión de perdurar e ser un referente útil, favorecendo deste xeito o compromiso, a participación e o disfrute. Podemos clasificar os materiais producidos en tres grupos:

1. **Materiais didácticos de educación ambiental** como apoio ó traballo nos centros escolares e en outros ámbitos nos que se dinamizan actividades deste tipo .
2. **Materiais de divulgación e interpretación ambiental** dirixidas ó público en xeral, en formatos atractivos, nos que se proporciona información, fundamentalmente de lugares de interese dentro do Concello, concretamente a través de libros monográficos (Ecoguía), publicacións periódicas (revista “Sen Nervios” e o xornal “Vivir en Oleiros), itinerarios interpretativos (publicacións de roteiros) e outro material como cartaces, pegatinas, etc.
3. **Interpretación do medio** natural, etnográfico e cultural a través de *paneis* en lugares de interese que permiten o coñecemento dos hábitats de forma autónoma. Na actualidade existen nos pobos de Lorbé e Santa Cruz, no faro de Mera, nas praias, na lagoa, etc.

4. Fomento da investigación

A través de bolsas dirixidas ós e ás colaboradoras que desenvolven traballos de investigación puntual de cara á posta en valor do Patrimonio no seu amplo significado.

5. Centro de Documentación en Medio Ambiente “Domingo Quiroga”

O Centro de documentación, especializado en medio ambiente e desenvolvemento, nace co obxectivo de facilitar información, emprestar materiais, intercambiar documentación, promocionar experiencias e elaborar publicacións que atendan ás demandas existentes sobre estes temas.

Dende o Centro de Documentación, ademais, dinamízanse diferentes actividades de formación e divulgación, a través de tertulias, charlas, seminarios e publicacións. Dende 1999, cóntase cunha liña editorial, a colección «*Documentos para o medio ambiente e o desenvolvemento*».

O Centro leva o nome de D. Domingo Quiroga, unha persoa que xogou un papel sobresainde na defensa do medio ambiente en Galicia: foi o primeiro presidente e fundador da Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galicia (ADEGA) e un defensor e estudoso do medio mariño como base dun desenvolvemento sostible para Galicia.

1. Servicios do centro de Documentación

- Biblioteca
- Videoteca
- Suscricións a publicacións periódicas
- Fonoteca
- Recursos multimedia
- Cartografía
- Arquivo fotográfico
- Liña de publicacións
- Actividades de formación e divulgación

6. Centro de Recursos Didáctico-ambientais

Nace co fin de optimizar os recursos e orzamentos dispoñibles, poñendo a disposición dos centros educativos, asociacións e colectivos materiais de alto custo que non poden asumir pequenas organizacións, fomentando deste xeito a divulgación, o estudo, a observación e o coñecemento do noso medio.

Os materiais e recursos existentes poden ser utilizados sen cargo por calquera organización, centro educativo ou particular do municipio, a través dun servizo de préstamo.

Na actualidade cóntase con prismáticos, teleobxectivo, trípode, retroproxector de transparencias, proxector de diapositivas, televisión con vídeo, lector de discos laser, lector de cd-rom, cassetes, cámara fotográfica, cámara de vídeo, laboratorio fotográfico, escaner, ordenadores e impresora, fotocopiadora, etc.

7. Programa Voluntariado Ambiental

O papel da poboación civil é fundamental na defensa e no coidado do medio ambiente. O Concello iniciou un programa de voluntariado ambiental a través do Servizo Municipal de Voluntariado, a Casa da Xuventude, a Asociación O Corval e o Grupo Naturalista Hábitat, dende o que se levan adiante actividades de catalogación, limpeza e restauración no Monumento Natural.

8. Programa de Educación Ambiental nos Centros educativos

Na actualidade existen dúas vías de intervención: apoiando as iniciativas que xurden dende os centros educativos ou ben, propoñendo programas dende os distintos departamentos do Concello, para que sexan desenvoltas co alumnado. Existe unha oferta permanente que se ven desenvolvendo dende fai anos, así como actividades puntuais en datas concretas ou en colaboración con outras entidades.

1. Programa de Actividades permanentes:

- Programa “*Coñecer Oleiros*”: oferta de itinerarios polo Concello de contido naturalista e etnográfico.

- Programa “*Aprendamos na natureza*”: estancias de varios días cos escolares en lugares de interese natural de Galicia
- Programa “*Arbol*”: sobre a importancia dos bosques autóctonos
- Programa “*Hortos escolares*”: en colaboración coa empresa CEM
- Talleres de medio ambiente: nos Institutos

2. Apoio ás actividades promovidas polos centros:

- Apoio ós Centros escolares nas iniciativas de educación ambiental que desenvolven, ben con recursos humanos ou ben cos recursos materiais dispoñibles
- Excursións con escolares: cedendo monitores para dirixir viaxes a lugares de especial interese natural ou cultural.

3. Celebración de datas de interese: realizando actividades nos centros enos espacios públicos

4. Oferta formativa non reglada dende o Concello:

- Centro Municipal de Formación “Isaac Díaz Pardo”: é unha iniciativa encamiñada á formación para o emprego, ofertando especialidades dirixidas a optimizar a xestión dos recursos, como a especialidade de recursos forestais, recursos acuáticos, recuperación de fauna salvaxe, xardinería e bioxardinería.

9. Dotación de equipamentos

O Concello ten como norma a adquisición de patrimonio natural, arquitectónico e cultural no Municipio para uso e disfrute de toda a poboación, ben creando infraestructuras de interese social, ben cedendo a entidades de recoñecida traxectoria para albergar iniciativas que beneficien á tódo-los cidadáns. Exemplos recentes son:

- **Castelo de Santa Cruz:** mercado ó exército no ano 1989 e cedido á Xunta de Galicia para instalar o Centro de Educación Ambiental de Galicia. A partir do **ano 1997** pasa a ser xestionado por un **Consortio** baixo o nome de **Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia**, por parte da Xunta de Galicia, a Universidade da Coruña e o Concello de Oleiros, co obxectivo de dinamizar e coordinar a Educación Ambiental en Galicia.
- **Pazo de Lóngora:** O Pazo de Lóngora foi un dos principais escenarios do romanticismo musical galego no século XIX. Alí compuxo “o creador da música galega culta e mellor recolector folclórico” Marcial de Adalid en compañía da súa dona, a escritora Fanny Garrido, quen firmaba na prensa de Madrid co pseudónimo de

“Eulalia de Liáns”. A Casa de Lóngora acolle o Instituto de Medio Ambiente.

- **Finca Ríaleda:** Trátase doutro espacio público de interese arquitectónico, paisaxístico e ornamental recuperado para o uso público. Neste caso a Finca Ríaleda alberga a Biblioteca Central do Concello de Oleiros.
- **Parque Forestal Metropolitano:** Entre Bastiagueiro e Montrove vaise crear o parque forestal metropolitano no que se amosarán distintas especies forestais típicas dos bosques de folla caduca. A importancia deste espacio é a necesidade de contar cun “pulmón” nun dos sitios máis poboados de Galicia: a area metropolitana da Coruña.
- **Horto-granxa de Os Regos:** dende o que se desenvolven actividades agopecuarias cos máis novos no seu tempo de lecer.
- **Pazo de Espoz e Mina:** Viveiro municipal dende o que se desenvolven actividades de formación profesional.
- **Rehabilitación do patrimonio arquitectónico e etnográfico:** A adquisición do patrimonio de interese arquitectónico e etnográfico para a súa rehabilitación e posterior uso público, é unha liña de traballo da cal son exemplos a adquisición e restauración de muiños e fontes públicas con fins didácticos, a casa do fareiro para crear un centro de interpretación do ecosistema mariño, a restauración da antiga fábrica de cervexa para crear un complexo socio-cultural e deportivo, etc.

10. Posta en valor do Patrimonio

A través de informes, estudos, libros e monográficos, difundidos en diferentes foros e entre a poboación do municipio. Algúns deles están tamén a venda.

11. Participación en Xornadas e Congresos

Co fin de compartir e divulgar as experiencias propias, así como coñecer outras experiencias que se estean a desenvolver.

Referencias bibliográficas:

- Arrogante, V. (1991): *Las políticas sociales municipales en los noventa*, en **Entrelíneas**, nº 6. Pp: 61-74.
- Barreiros, A. (1996,a): *Os programas de Educación Ambiental do Concello de Oleiros en Congreso Internacional Estratexias e prácticas en Educación Ambiental*, Universidade de Santiago de Compostela-Universidade de Bradford, Santiago de Compostela. Pp.: 541-552
- (1996,b): *Oleiros: l'autoeducazione comunitaria*, en Requejo, A. e outros, **L'ambiente como scuola. Prassi comunitaria, instruzione, autoformazione permanente nella Galizia spagnola**, Edizione della Libreria Einaudi di Trieste, Paolo Deganutti Editore, Trieste-Italia. Pp.: 73-88
- Breton, F., Folch, R. Miralles, J. e Monge, M. (1983): *Gestió pública y educació ambiental: el cas de la Diputació de Barcelona en l'educació ambiental*, Quaderns d'ecologia aplicada, Servei del Medi Ambient, Diputació de Barcelona, Barcelona. Pp.: 135-153.
- BOE (1985): **Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local**, 2 de abril, nº 79.
- BOP (1997): **Plan Xeral de Urbanismo do Concello de Oleiros**, nº140.
- Calvo, S. e García, E. (Coord.) (1996): **Seminarios permanentes de educación ambiental**, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid. Candedo, Mª D. e outros (1990): *Concellos e educación en Caride, J.A. (1990), A educación en Galicia. Informe cero*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Pp.: 253-264.
- Caride, J.A. (1997): *A Educación Ambiental nas reformas educativas: problemática e alternativas en Segundas Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Conferencias e comunicacións*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela. Pp.: 9-16.
- Carta de Aalborg: www.iclei.org/europe/echarter.htm
- Chouza, M. e Cid, R. (1990): *A Educación Ambiental fóra da escola*, en **Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia, Ponencias e Comunicacións**, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, pp. 429-479.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo (1989): **Nuestro futuro en común**, Alianza, Madrid.
- Concello de Oleiros (1990): *A educación ambiental nun Concello galego en Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia, Ponencias e Comunicacións*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela. Pp. 499-504.
- Fraga Vázquez, X.A. (1990): *Pasado e presente da educación Ambiental en Galicia*, en **Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia, Ponencias e Comunicacións**, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela. Pp. 9:30.
- Giolitto, P. (1997): **Educación ambiental en la Unión Europea**, Comisión Europea, Luxemburgo.
- González Bernáldez, F. e Terradas, J. (1988): *La educación ambiental en España*, en AA.VV., **Segundas Jornadas de Educación Ambiental**, Valsaín, Vol. I, MOPU, Madrid. Pp.: 11-21
- ICLEI (1999): **Guía europea para la planificación de las agendas 21 Locales**, Bakeaz e Gobierno Vasco, Bilbao.
- IDEGA (1994): **A economía galega. Informe 1992-93**, Fundación Caixa Galicia, A Coruña.
- Meira, P. (1999): **Educación Ambiental. Fontes e recursos documentais**, Centro de Documentación Domingo Quiroga-Concello de Oleiros, Colección Documentos para o medio ambiente e o desenvolvemento, nº 1, A Coruña.
- Miguélez, A. (1989): *Actividades de las Administraciones Públicas en educación ambiental*, en **II Jornadas de educación ambiental**, MOPU, Madrid, vol. III. Pp.: 305-340.
- NGONET, ITEM e IEPALA (1994): **Contruyendo el futuro. Foro Internacional de ONG y Movimientos Sociales. Tratados alternativos de Río '92**, Ministerio de Obras Públicas, transportes y medio Ambiente, Madrid.
- Novo, M. (1993): **Bases para una estrategia española de Educación Ambiental**, ICONA, Madrid.
- Serantes, A. e Vales, C. (1999): *La Educación Ambiental desde las Instituciones: la experiencia del Ayuntamiento de Oleiros (Galicia-España)*, en Fernández Domínguez, M.A. (Ed.) **Primer Evento Internacional sobre Biodiversidad y Turismo**, ICE da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Tórculo. Pp.: 119-129.

Programa de Educación Ambiental para a recollida selectiva de lixo no Consorcio As Mariñas.

RAMSÉS PÉREZ RODRÍGUEZ. *Técnico educativo Lagares Inxeñería.*

A educación auténtica, non se fai
“A” para “B” ou de “A” sobre “B”
senón de “A” co “B”.

Paulo Freire

A Lagares Ingeniería adxudicáse o contrato de asistencia técnica para a realización do Subprograma de Motivación Social e Sensibilización Cidadá correspondente ao Plano de Xestión Integral de R.S.U. e Asimilables do Consorcio As Mariñas (Concellos de Abegondo, Arteixo, Bergondo, Betanzos, Cambre, Carral, Culleredo, Oleiros e Sada).

A educación ambiental é fundamental no desenvolvemento deste programa como xeito de buscar a resposta a un problema como é o dos residuos, froito, como moitos outros problemas medioambientais, dun desequilibrio nas relacións entre as persoas e o medio no que habitan. Os obxectivos da E.A. serán un referente en todo momento na busca de solucións a este problema así como tamén o será a Estratexia Galega de Educación Ambiental (E.G.E.A.).

Co Programa de Motivación Social preténdese conseguir no conxunto da cidadanía do Consorcio As Mariñas a concienciación que permita a recollida dos residuos sólidos urbanos en dúas fraccións. Por unha banda a materia orgánica cos que facer compost e por outra a inorgánica que permita a recuperación do resto dos compoñentes presentes nos R.S.U., así como consolidar e incrementar a recollida de vidro, papel e cartón e a de voluminosos.

Parello a este obxectivo e fundamental é conquistar hábitos nos cidadáns-consumidores que redunden na **redución** da produción dos residuos e na **reutilización** dos mesmos.

Daselle tamén moita importancia a difusión dunha información exhaustiva e rigurosa do que é o compost o xeito de produci-lo, a compostaxe, así como da aplicación e utilidade deste como un aporte de materia orgánica ao solo.

Polo tanto trátase de conseguir unha reflexión d@s cidadáns sobre os comportamentos colectivos que leven a acadar unha redución

da produción e reutilización así como unha separación adecuada dos residuos. Neste proceso o cidadán é o suxeito e non o obxecto da acción educativa sendo de vital importancia a súa participación.

O desenrolo destes conceptos básicos vaise facer a través do uso dunha serie de estratexias metodolóxicas, duns contidos nos que se traballen conceptos, procedementos e actitudes adaptados a cada tipo de receptor (idades, lugar de residencia...). Pero todas teñen en común a participación directa do persoal da consultora nun diálogo coas persoas que require unha labor constante e continua nas accións educativas, formativas e divulgativas, dirixidas aos diversos sectores da poboación.

Un exemplo do anterior pode ser o lugar de residencia, o Consorcio As Mariñas abrangue zonas urbanas, semiurbanas e rurais (cidades, vilas e pobos) e haberá que adaptar os contidos a cada un destes lugares, xa que a percepción das basuras é diferente nas persoas (nen@s, adult@s...) dependendo onde habiten. Nas comunidades pequenas, nas aldeas, hai unha experiencia ligada a procesos de xeración e eliminación dos residuos máis perto de reutilización e reciclaxe (compostar os restos de comida, darllos aos animais...) e nas zonas urbanas as experiencias adoitan ser máis lonxanas, con máis prexuízos (sensacións de noxo, etc.) e máis ricas en canto a coñecementos de artefactos como contedores selectivos, varredoras, etc.

Sen pretender facer compartimentos estancos ou tentar categorizar excesivamente as distintas actividades a levar adiante para desenvolver o programa estas poderíamos dividilas en tres modalidades educativas, a educación formal, educación non formal e educación informal.

Educación formal

En canto aos centros educativos, traballase con Escolas de Educación Infantil (E.E.I.), centros de Primaria e coa Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) tendo en conta os obxectivos da educación ambiental para cada ciclo así como a aprendizaxe significativa e unha metodoloxía activa e participativa.

A participación no programa dos centros educativos comezou cun concurso para a elección da mascota da campaña de motivación social, que acompañaría camións, publicidade, etc, e que pretendía implicar xa dende o comezo aos nenos e nenas no Plan e facelos parte del. Esta mascota é un debuxo dunha margarida sorrindo co lema «Recicla e disfruta» que fixo unha nena dun centro de Oleiros.

Nas EEI as actividades que se están a levar adiante son a proxección dun vídeo con tres contos sobre distintos aspectos da campaña, acompañadas de fichas para distinguir a cor dos contentores, que se pon en cada un, etc, así como obradoiros xa máis prácticos de reciclaxe de papel ou construción de xoguetes con material reutilizado.

En primaria as actividades e recursos que se ofertan e que están dentro do programa «O lixo dende a escola», son as seguintes:

- 1-Material divulgativo sobre o contido do programa que consiste nos cadernos básicos sobre residuos (as recollidas selectivas na orixe, o papel, o reciclado de vidro, que facer coas pilas, o compost, compostaxe na casa e na escola así como un caderno de actividades e suxerencias).
- 2-Emprestito de cintas de vídeo e diapositivas.
- 3-Personal técnico de apoio, charlas e visitas a instalacións.
- 4-Obradoiro de reciclaxe de papel : elaboración (iniciación) e aplicación.
- 5-Obradoiro de fabricación de xoguetes a partir de material de refugallo.
- 6-Obradoiro de compostaxe (a través de composteiros individuais).

Na ESO as actividades consisten en charlas, nunha exposición e nun xogo de rol, así como en saídas a visitar instalacións relacionadas cos residuos, a reutilización e a reciclaxe.

Educación non formal

Como dicíamos máis arriba o modelo de xestión polo que aposta o Consorcio As Mariñas ten como suxeito activo fundamental ao propio produtor dos residuos. Xa non se trata só de obter a colaboración de cidadanía para que realice o esforzo da separación en orixe dos residuos así como o económico adicional ao ser necesario o incremento das taxas por xestión de R.S.U, senón que, como consumidor, introduza a variable ambiental nos seus hábitos: redución e reutilización. Para isto as actividades a desenvolver, charlas, saídas, etc, non se poden reducir a «ordenar» uns comportamentos e prácticas para a separación dos residuos. Debese partir da realidade dos individuos e da súa experiencia (como nos centros educativos), plantexar o problema do lixo, xa que pode que eles non o perciban ou non o fagan en toda a súa dimensión, e a partir de ahí buscar solucións entre tod@s. Isto leva a que as actividades sexan en realidade a disculpa coa establecer ese diálogo coa poboación e facer de mediadores entre eles e o Consorcio de concellos.

Os cartazes (en portais de vivendas) e trípticos son unha primeira maneira de levar información aos cidadas e presentar o Plan de Motivación Social. Isto verase reforzado por unha campaña «porta a porta» na que se explicara a un mínimo de 20.000 fogares en que consiste o Plan de xeito máis detallado e se lle entregará material sobre o mesmo (unha carta, un imán, unha mostra de compost...). Un Punto de Información Itinerante, que consiste nunha furgoneta serigrafiada coa mascota e outros debuxos recoñecibles (ecocubo, contentores...) na que se da información sobre o programa e na que consultar calqueira dúbida e que esta rotando continuamente polos concellos sera o referente continuo para os veciños.

En canto aos grupos de persoas reunidos en asociacións de veciños de xuventude, culturais, comunidades de montes, comunidade de veciños...as charlas «dialogadas» adaptadas a cada situación rural, urbana...asi como saídas a visitar puntos relacionados coa temática do lixo e obradoiros de papel ou autocompostaxe como exemplo do sinxelo que é reciclar o papel ou a materia orgánica son as actividades principais. Nas escolas de dismuidos psíquicos, escolas de adultos e de nais e pais as actividades tamén son charlas, obradoiros e saídas.

Outro sector co que traballar é o empresarial, ademais da hostelería e o comercio, o sector de comercialización de produtos agrarios teñen un trato diferenciado dentro do Plan de Motivación Social. As recollidas selectivas, taxas, comercialización de compost, envases retornables, etc., son os eixes de información e motivación deste sector.

Educación informal

Os medios de comunicación son fundamentais na difusión e presenza do Plan de Xestión de xeito sistemático na sociedade como xerador de «noticias positivas» e non polémicas. Noticias na prensa, cuñas de radio, un dominio en internet («<http://www.consortio.com>»), un teléfono verde donde plantexar dúbidas ou denunciar feitos así como a creación dun «Observatorio do Plan» son distintos medios de levar o Plan a rúa e aos fogares e de retroalimentalo coas aportacións da xente.

Outras actividades

Ademais disto desenvolveronse outras actividades non menos interesantes que apuntamos sinteticamente:

- As Xornadas sobre o lixo realizadas en marzo do 2000 e as 2ª xornadas sobre Residuos Orgánicos a realizar en decembro do 2001 sirven como un foro de debate e intercambio de experiencias así como de formación para o personal que esta a desenvolver o programa e personas interesadas no tema como poden ser profesoras e profesores, políticos, tecnic@s, etc.
- Montaxe e representación dunha obra de teatro «Quisera ser un lixo de bo ver» escrita por Alfonso del Val e representada en centros educativos, concellos, etc.
- Postos en feiras e exposicións, montaxe dun «stand» sobre o plan de Xestión coa exposición de residuos e actividades é outro xeito de estar presente en lugares de gran concurrencia como son as feiras.
- Rede de Experimentación con Compost, donde demostrar o peche do ciclo da materia orgánica en parcelas do Consorcio.

Avaliación

De vital importancia é a avaliación de todo o proceso. En canto ao tipo de avaliación poderíamos dicir que esta é formativa, hai unha avaliación inicial, do proceso e outro final, dende distintos ambitos, e as conclusións servirán para redactar as liñas mestras de accións cara o futuro.

- Ao inicio do Plan fíxose unha caracterización do lixo que se repite cada seis meses, estudos comparativos de separación e aportación dos diferentes materiais dos R.S.U. e que servira de retroalimentación aos cidadáns para saber como o están a facer así como para valorar o resultados do mesmo..
- Estudos de opinión, en diferentes momentos do desenvolvemento do Programa, estratificando e sectorizando a poboación así como unha enquisa final, servirá tamén como base de actuación cara ao reforzo no futuro.
- En canto aos centros educativos prevese o desenvolvemento de enquisas que se pasaran no segundo trimestre escolar dende que comenzo a funcionar o Programa, outra se pasará no primeiro trimestre do segundo curso, así como enquisas ao rematalo Subprograma tanto as alumnas e alumnos como as nais e pais e os mestres e mestras.

Dicir para concluir que adaptar os proxectos e programas ao nivel cultural dos destinatarios, promover accións educativas que permitan a participación das persoas maiores...son recomendacións xerais que se fan na E.G.E.A e que tentamos levar adiante na mellora deste programa así como dunha E.A. acorde as necesidades da sociedade actual, na procura dun desenvolvemento sustentabel.

Iste libro «Educación Ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas»
contén as ponencias presentadas no *Seminario de Educación Ambiental*
da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña
celebrado entre os días 17 e 19 de xaneiro do 200,1
e rematouse de imprimir nos talleres da Excma. Deputación da Coruña
no mes de xuño do 2002.