

Araceli Serantes

Los equipamientos para la educación ambiental como dinamizadores sociales

Resumen

La educación es una importante herramienta para concienciar sobre la necesidad y la urgencia de cambiar ciertos hábitos y de promover alternativas sociales sustentables. La educación ambiental es una estrategia de acción para promover dichos cambios, y los equipamientos para la educación ambiental un recurso necesario, pertinente y eficaz. Bajo la expresión *equipamientos*, nos referimos a las aulas de naturaleza, centros de interpretación o de visitantes, granjas escuela, pueblos escuela, aulas activas, campos de aprendizaje, huertos experimentales o cualquier otra iniciativa, que representa una instalación destinada a desarrollar principalmente programas de Educación Ambiental.

Palabras clave: Animación sociocultural, Dimensión social, Dinamización social, Equipamientos, Sostenibilidad

Els equipaments per a l'educació ambiental com a dinamitzadors socials

L'educació és una important eina per conscienciar sobre la necessitat i la urgència de canviar certs hàbits i de promoure alternatives socials sustentables. L'educació ambiental és una estratègia d'acció per promoure aquests canvis, i els equipaments per a l'educació ambiental un recurs necessari, pertinent i eficaç. Sota l'expressió equipaments, ens referim a les aules de naturalesa, centres d'interpretació o de visitants, granges escola, pobles escola, aules actives, camps d'aprenentatge, horts experimentals o qualsevol altra iniciativa, que representa una instal·lació destinada a desenvolupar principalment programes d'Educació Ambiental.

Paraules clau: Animació sociocultural, Dimensió social, Dinamització social, Equipaments, Sostenibilitat

Equipment for environmental education: necessary, meaningful and effective

Education is an important tool in stimulating awareness for the need and urgency to change certain habits and to promote sustainable alternatives for society. Environmental education is an active strategy to boost these changes, and equipment for environmental education is a necessary, meaningful and effective resource. By equipment is meant nature study classes, information and visitor centres, farm schools, village-life schools, active participation classes, agricultural training, experimental plots, or any initiative that includes facilities whose main aim is to develop Environmental Education programmes.

Key words: Socio-cultural encouragement, Social dimension, Social revitalisation, Equipment, Sustainability

Autor: Araceli Serantes Pazos

Artículo: Los equipamientos para la educación ambiental como dinamizadores sociales

Referencia: Educación Social, núm. 35 pp.

Dirección profesional: Universidade da Coruña. correo-e: boli@udc.es

▲ Introducción

El medio ambiente ha dejado de ser un tema marginal para convertirse en una de las preocupaciones centrales de la sociedad: hoy está incluido en las agendas de nuestros gobernantes como uno de los problemas urgentes que sólo puede ser tratado a través de la cooperación y el compromiso de todos los Estados. Los problemas ambientales son en la actualidad un urgente reto político y social.

La crisis ambiental es un indicador del fracaso del modelo de desarrollo de los países occidentales o *países desarrollados*, un modelo que esquilma los recursos naturales, que es injusto en el presente con tres cuartas partes de la humanidad y que es inviable a medio-largo plazo para toda ella. Para Pepa Roma (2002: 13), el aumento de la pobreza, las desigualdades y la depredación del medio ambiente son consecuencias de la liberalización mundial de la economía. No es el Planeta el que está en peligro: es la especie humana la que está creando condiciones que dificultan su existencia, haciendo ya inviable su permanencia en determinados territorios. Como se lamenta Martha Lagos (2005: 15), “*hay progreso, pero no prosperidad*”.

Son muchas las voces que afirman que la solución a la problemática ambiental no se encontrará en los avances tecnológicos y científicos, o al menos no exclusivamente en este tipo de aportaciones. Las mismas que sitúan en primer lugar la necesidad de cambiar los hábitos de consumo, de producción y de reparto de la riqueza. Se trata de un problema **socioambiental** que requiere una respuesta también de carácter social: considerar la dimensión humana de la crisis es fundamental para entender los cambios ambientales mundiales (Blastad, 1991) e imprescindible para encontrar soluciones.

La educación ambiental es una estrategia de acción para promover cambios

La educación es una importante herramienta para concienciar sobre la necesidad y la urgencia de cambiar ciertos hábitos y de promover alternativas sociales sustentables. La educación ambiental es una estrategia de acción para promover dichos cambios, y los equipamientos para la educación ambiental un recurso necesario, pertinente y eficaz.

Dinamizadores sociales: ¿qué, quiénes y para qué?

Entendemos como *dinamizadores sociales* aquellos agentes o recursos que llevan a cabo proyectos de intervención socioeducativa, de interés para la ciudadanía, con el objetivo de transformar la sociedad y de profundizar en la convivencia democrática. Se trataría de acciones de movilización social que utilizan como herramientas principales la participación y la corresponsabilidad.

Dinamización social y animación sociocultural son dos conceptos vinculados y quizás interdependientes, que implican el uso sistemático y operativo de prácticas, estrategias, planes y formas de organización y participación social.

Tal y como nos recuerdan Belén Caballo y otros (1996) se trata de acciones que *“se centran en la promoción social de las personas en el marco global del territorio, potenciando la democracia cultural como superación de la democratización cultural, para alcanzar la emancipación colectiva y el cambio social”*.

La cultura es un elemento fundamental a la hora de perfilar identidades y definir modelos de desarrollo. Es o puede ser un motor de cambio. Aina Calvo entiende que la animación sociocultural dirige sus esfuerzos hacia un modelo de cultura y valores determinados, pero a la vez tiene un importante potencial transformador y catalizador: es una metodología con carácter territorial, intencional y sistemático orientada a la acción para lograr el desarrollo *de la comunidad con la comunidad* (Calvo, 2002: 56-58).

Los dinamizadores sociales serían instituciones, entidades, programas o personas capaces de divulgar información relevante, de potenciar la prevención de conductas lesivas, de proponer procesos educativos, de favorecer la participación (no sólo para plantear y resolver problemas), de posibilitar la comunicación entre sectores, de generar sinergias y de facilitar la acción individual o conjunta. En este sentido, la educación es un potente e importante agente dinamizador de las sociedades.

Autores como Ignacio Ramonet (2001: 7-8) definen los acontecimientos sociales y políticos de finales del siglo XX como una *“segunda revolución capitalista”* o **globalización**, fenómeno que nos está obligando a *“redefinir conceptos fundamentales sobre los que reposaba el edificio político y democrático levantado a finales del siglo dieciocho: conceptos como Estado-nación, soberanía, independencia, fronteras, democracia, Estado benefactor y ciudadanía. [...] La consecuencia de la globalización es la destrucción de lo colectivo, la apropiación de las esferas pública y social por el mercado y el interés privado”*. Paulo Freire, uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX y especialmente crítico con los procesos de globalización neoliberal, demostró desde la práctica y también desde la reflexión teórica que generar una conciencia crítica es apostar por la utopía. La toma de conciencia de que podemos transformar la realidad, la denuncia con indignación y el aprendizaje de la movilización son el secreto para **poder decir** y **poder decidir** (Freire, 2001: 50-54). La educación, como práctica social persigue el desarrollo de las personas y de las sociedades con dos propósitos: socializar e integrar a los individuos, a la vez que activar o promover los procesos de cambio que permiten un mejor futuro individual y del conjunto de la humanidad (Caride, 2005: 53). Educar en el siglo XXI es apostar por los valores éticos formulados en la Carta de los Derechos Humanos e incorporar el concepto de ecociudadanía y los derechos ecológicos del ciudadano como una nueva dimensión ética y política de la democracia.

Susana Calvo y José Gutiérrez (2007) hablan de un nuevo milenio plagado de incertidumbres que exigen mirar con otros ojos, cambiar nuestras prácticas sociales, modificar nuestros sistemas de pensamiento y adaptar nuestras formas de actuar. En este sentido, *“la encrucijada de los profesionales de lo social complica las cosas, exige respuestas rápidas y muchos reflejos para*



racionalizar acontecimientos, procesar y digerir más información de la que realmente estamos capacitados neurológica y emocionalmente” (Ibid., 15). No existen recetas mágicas; para estos autores la fórmula, de existir, pasa por la concepción de las intervenciones educativo-ambientales como procesos para inventar soluciones participadas (Ibid., 16). La educación ambiental es y debe ser a la vez denuncia y respuesta.

La dimensión social de la educación ambiental

A principios de la década de los 70, la UICN definió la Educación Ambiental (EA) como “*el proceso de reconocer los valores y de clarificar los conceptos para desarrollar las destrezas y las actitudes necesarias para entender y para apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. Entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente*” (Calvo, 2006: 7-8). Años más tarde, se conceptualizó esta disciplina en el «Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente» (Moscú, 1987) con planteamientos similares, definición que hoy día sigue vigente. Prueba de ello es que en el *Libro Blanco para la Educación Ambiental en España* (Comisión Temática de Educación Ambiental, 1999), como Plan estratégico del Estado español para el primer quinquenio del siglo XXI, la asume como propia. En este plan se señala como reto de la EA “*promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible, que pueda garantizar la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sustenta*” (Ibid., 15), incorporando la idea de la corresponsabilidad intergeneracional.

La EA sólo puede entenderse como un **proceso transformador**, como “*un proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas*” (Sauvé, 1999: 11). Ésta es la razón fundamental por la que podemos entenderla como una estrategia de dinamización social.

En la actualidad existen, cuando menos, dos perspectivas diferentes de enfocar la respuesta educativa a la crisis ambiental

Sin embargo, a partir de la *Conferencia Internacional Ambiente y Sociedad* (Tesalónica, 1997) son muchos los que quieren presentar la EA como una herramienta técnica para la solución de problemas, a través de la divulgación científica y tecnológica y de la gestión, descuidando los componentes de tipo social (Sauvé y otros, 2006: 76). Esta nueva concepción de EA adolece de “pragmatismo neoliberal”, ya que prima la instrucción y el entrenamiento de técnicas frente a la formación y la educación. En la actualidad existen, cuando menos, dos perspectivas diferentes de enfocar la respuesta educativa a la crisis ambiental. Aunque autores como Pablo Meira (1995) ya hicieron notar esta divergencia, y posteriormente la recogieron otros como Hesselink, Van Kempen y Wals (2000) o Edgar González Gaudiano (2004), se habla en la actualidad de la existencia de dos *disciplinas*: la EA y la Educación para el

Desarrollo Sostenible (EDS), ambas enfrentadas al intentar dar respuestas educativas diferenciadas a la crisis ambiental. Esta división, además de responder a desacuerdos sobre los modelos de cambio social y de sociedad a los que habría que aspirar como alternativas a la situación actual, también es fruto de “*intereses institucionales, corporativos, culturales y científico-académicos que desembocaron en esta confrontación*” (Meira, 2006: 25) que tienen poco que ver esas cuestiones de fondo.

En este texto, pues, hablamos de EA atendiendo al espíritu de los documentos aprobados en Belgrado (Naciones Unidas, 1975), Tbilissi (1977), Moscú (1987), o el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (1999).

Los equipamientos para la educación ambiental

Bajo tal expresión, quizás poco afortunada, nos referimos a las aulas de naturaleza, centros de interpretación o de visitantes, granjas escuela, pueblos escuela, aulas activas, campos de aprendizaje, huertos experimentales o cualquier otra iniciativa, que con denominaciones diversas, representa una instalación destinada a desarrollar principalmente programas de Educación Ambiental (EA).

De forma más precisa y rigurosa los equipamientos para la educación ambiental (EqEA) se pueden caracterizar como iniciativas *heterogéneas* de *educación no formal*, que (Serantes, 2005: 16) que reúnen las siguientes características:

- Disponen de *instalaciones* (fijas o móviles) diseñadas para realizar un *proyecto educativo*, cuyo fin y objetivos son los propios de la EA.
- Los programas y actividades son desarrollados por un *equipo educativo* relativamente estable y profesionalizado, que dispone de *recursos* y *materiales*, creados o adaptados para la ejecución y evaluación de las actividades.
- Los programas y los recursos están pensados y adaptados a las *personas usuarias*.
- Son iniciativas *gestionadas* en coherencia con los principios de la sustentabilidad.

Estas iniciativas peculiares comienzan su andadura en el Estado español en la década de los años ochenta, casi de la mano de la transición democrática. Quizás sea por ello que las primeras iniciativas están cargadas de un compromiso social militante, de ilusión por la utopía, e, incluso, de ese romanticismo o voluntarismo pedagógico que encuentra en los procesos educativos la respuesta a los problemas sociales. Mas estas tendencias fueron evolucionando, tal y como lo hace cualquier movimiento social, reflejando las preferencias de los grupos y convirtiéndose en propuestas social y ambientalmente menos comprometidas (Bourdieu, 1991). En el caso de los equipamientos de EA esta tendencia acomodaticia se ilustra por la importancia que van alcanzando progresivamente las ofertas de servicios y actividades más relacionadas con



el turismo y el ocio frente a las propiamente educativas. Michael Apple (2000: 81) afirma que en las dos últimas décadas el movimiento conservador y de la nueva derecha ha logrado con éxito redefinir ideológicamente conceptos como *educación*, un análisis que se puede transferir a la EA y a los EqEA. Para entender mejor la evolución histórica de los EqEA se pueden identificar, cuando menos, tres grandes etapas:

1. Los EqEA de los años ochenta están cargados de *utopía* y son fundamentalmente *propuestas educativas* claramente influenciadas por los movimientos de renovación pedagógica (López-Roberts, 1998: 27), herederos de la tradición representada por la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva, de los movimientos antiautoritarios o de la pedagogía socialista. El objetivo de estos centros pioneros es promover el desarrollo integral de la infancia y la juventud en contacto con el medio natural-rural.

2. Los EqEA en los años 90 –en los que incide la conformación del Estado de las Autonomías, la creación del Ministerio de Medio Ambiente y de las primeras Consejerías homólogas, así como el mayor desarrollo de las políticas de conservación– se conciben principalmente como aliados perfectos para asegurar el *uso público*¹ de los Espacios Naturales Protegidos, ya que garantizaban una infraestructura, unos recursos y un equipo humano capaz de abordar las tareas de información y educación. Así, muchos EqEA se convierten en *instrumentos* para la *conservación*, alejándose de alguna forma de fines más marcadamente educativos: frente al objetivo de educar en contacto con la naturaleza surge el de *utilizar* la educación para que los ciudadanos colaboren en minimizar o resolver los problemas ambientales ligados con un medio natural determinado. En esta etapa también se consolidan programas que fomentan el *desarrollo local* como respuesta a los impactos del reajuste económico y demográfico sobre el hábitat rural. En estos equipamientos se busca indagar en lo propio y “ponerlo en valor”, la promoción local, el desarrollo de nuevos yacimientos de empleo, la convergencia con Europa aprovechando las ayudas estructurales, etc. Los EqEA llegan a actuar en algunos casos como motores del desarrollo de pequeños pueblos, promocionando actividades congruentes con determinada ética pro-ambiental.

Pero, en ambas situaciones, no pocos EqEA han sido utilizados para legitimar y “*servir de escaparate para una gestión discutible desde el punto de vista de la conservación y de la sostenibilidad*” (Calvo y Gutiérrez, 2007: 25) cediendo el programa educativo a instituciones, empresas o agentes que no participaron su diseño, no estaban en los organigramas de gestión, ni participaban de los planes estratégicos que los enmarcaban. Como señalan Susana Calvo y José Gutiérrez (*Ibidem.*), se crearon dos culturas diferenciadas: gestores y educadores de EqEA, lo que hoy todavía constituye un reto y un problema sin solucionar.

3. Desde finales de los años 90 y en la presente década, los EqEA han derivado fundamentalmente en iniciativas de autoempleo, co-financiadas con fondos públicos, fundamentalmente procedentes de las ayudas europeas. Presionados por la necesidad de sobrevivir en el marco de la economía de

mercado, las cuestiones que pasan a primer lugar son la viabilidad económica y el mantenimiento de los puestos de trabajo, pasando a un segundo plano las cuestiones y los principios relacionados con la coherencia ambiental, la reflexión crítica o el fomento de prácticas contrahegemónicas. En muchos casos se están imponiendo las presiones de las instituciones promotoras y de los créditos bancarios al compromiso social, educativo y ambiental. En la actualidad, las experiencias están más ligadas al mundo del ocio y el turismo, dos yacimientos de empleo en auge, pero bastante lejanos en muchos planteamientos a compromisos ligados al cambio social.



Aunque ésta es una tendencia, no engloba afortunadamente a la totalidad de los EqEA, pero sí indica que existe la tendencia a *vaciar de contenido* y banalizar las actividades, sustituyendo *compromiso y aprendizaje crítico y reflexivo* por *ocio y satisfacción del usuario*. Como se señalaba anteriormente, se intenta redefinir el concepto de EqEA –y de EA– vaciándolo de fondo ideológico y de compromiso social.

También es justo reconocer que son muchos los centros que están funcionando como dinamizadores sociales, favoreciendo la participación de las personas usuarias en propuestas de educación y sensibilización ambiental, facilitando información relevante sobre la situación ambiental local difícil de encontrar en otros medios, y ejemplificando ante sus comunidades de referencia modelos y prácticas de desarrollo ecológicamente sostenibles y socialmente equitativos, además de promover una cultura de la sostenibilidad, entendida como la cultura de la frugalidad, de lo ecológico y de la equidad.

Los Equipamientos para la Educación Ambiental como dinamizadores sociales

Los EqEA están *localizados* tanto en espacios urbanos como rurales o naturales, es decir, se distribuyen por toda la diversidad de hábitats que articulan el territorio. A escala estratégica, ésta es una característica muy interesante porque permite llegar a múltiples grupos de ciudadanos y desarrollar acciones de movilización social. A la vez, son cercanos a la población, lo que permite desarrollar programas *con* la población local: experiencias de formación y actualización, procesos de consulta, Agendas 21 Locales, procesos de participación, programas de voluntariado, etc. A los EqEA se acercan personas que jamás se acercarían a un centro formativo, a una asociación o a otro tipo entidad dinamizadora, y lo hacen porque suelen estar emplazados en lugares de alto interés patrimonial, tanto desde el punto de vista natural como cultural, lo que añade a su oferta de actividades un atractivo más y les permite llegar a públicos más variados.

Desde estos centros se abordan diversas *temáticas* adoptando preferentemente perspectivas multidisciplinares: la conservación de espacios naturales, la puesta en valor del patrimonio natural y cultural, la recuperación de la cultura popular, la promoción de actividades de economía ecológica y sostenibles, la bioconstrucción, la eficiencia energética, el consumo responsable, el uso sostenible de los recursos y del medio, las especies amenazadas, etc.

Existen centros especializados y centros más generalistas que abordan distintos tópicos. En ambos casos, la infraestructura suele estar adaptada y el equipo educativo capacitado para el desarrollo de iniciativas formativas, esto es, de prácticas y actividades sobre diversas temáticas y con distintos enfoques metodológicos que priman la experiencia y el aprendizaje significativo y cooperativo, y que tienen como horizonte la sostenibilidad de las acciones humanas sobre el Planeta. Desde este punto de vista, los EqEA constituyen un valioso instrumento para el aprendizaje individual y social, pero son fundamentalmente, un importante recurso para la *sensibilización social* sobre problemas ambientales y para la formación de buenas prácticas.

Los EqEA son estructuras estables, pero a la vez flexibles y dúctiles

Los EqEA son estructuras estables, pero a la vez flexibles y dúctiles, capaces de adaptar sus contenidos y programas a la evolución de las necesidades sociales y al abordaje de temáticas emergentes y nuevos retos socioambientales. No responden a un *currículum* que determine contenidos básicos, sino que pueden dar respuestas rápidas a las necesidades sociales. Son espacios interesantes como aliados en momentos de crisis porque cuentan con una infraestructura específica y con personal especializado. Sin embargo, apenas se ha contado con ellos en momentos trágicos como el *Prestige* o la crisis de los incendios forestales en Galicia, los vertidos de Aznalcóllar en Andalucía, etc.

Estas estructuras pueden ser consideradas también como recursos estratégicos en el ámbito de la animación sociocultural, dado que muchas de ellas se centran en la *promoción social y ambiental* de un determinado territorio o comunidad para producir un cambio. Existen EqEA que son el principal yacimiento de empleo de su localidad, capaces de generar puestos de trabajo y, sobre todo, de proponer una cultura centrada en el desarrollo endógeno: equipamientos que construyen casas ecológicas y bioclimáticas para los trabajadores que sirven de ejemplo para el resto de la comunidad (como el Centro de Desarrollo Rural de Amayuelas en la provincia de Palencia), centros que contratan a las personas mayores del lugar como monitores para recuperar el acervo cultural de la comarca (como el Centro de Desarrollo Rural O Viso o el Mueso Etnográfico da Limia, ambos en la Comarca de A Limia-Ourense), centros que sirven de ejemplo de buenas prácticas en el manejo de los recursos agropecuarios introduciendo técnicas ecológicas o más responsables (como muchas granjas escuela que introducen la agricultura y ganadería ecológica o la recuperación de especies autóctonas), experiencias que se integran en la comunidad ofreciendo recursos para mejorar la calidad de vida de la población local, como abrir los comedores a las personas mayores para garantizar una dieta rica y equilibrada así como para favorecer la convivencia de los vecinos con los usuarios del centro, ofertar los servicios de lavandería a otras instituciones y ciudadanos, etc.

Los EqEA no sólo se presentan como espacios ricos y novedosos, sino que en muchos casos ofrecen enfoques y *metodologías* innovadoras para abordar problemas endémicos. También son muchos los centros con capacidad para alojar a las personas usuarias, convirtiéndose la convivencia en otro valor significativo a añadir. En este sentido, responden a la demanda de Xavier Úcar cuando afirma que “*necesitamos nuevas herramientas conceptuales para pensar –y sobre todo para actuar socioeducativamente– con unas identidades*

culturales que, ya ahora, se están construyendo en y a través de escenarios que son, al mismo tiempo, reales, virtuales, locales y globales” (Úcar, 2000: 260). Los EqEA son, en sí mismos, herramientas conceptuales, con identidad propia, que se ofrecen como escenarios para el cambio.



Tres alertas, tres vías de solución

La heterogeneidad del movimiento de los EqEA, los cambios en el escenario social y educativo que desde sus orígenes se han producido y las propias necesidades profesionales y laborales de quines los promueven y gestionan permiten identificar tres peligros que pueden degradar su potencial como espacios y recursos de cambio socioambiental. Veámoslos.

1. **No podemos rendir el proyecto social y educativo a las exigencias del mercado.** Pepa Roma recuerda que en Porto Alegre no sólo se diseñan ideas o grandes líneas que constituyen una alternativa al actual modelo económico, sino que se apuesta por *“la capacidad de elaborar respuestas locales, nuevas formas de vida, cultura y organización social más democráticas y autosuficientes, capaces de hacer frente a la concentración del capital en pocas manos”* (2002: 22). De la misma manera, los EqEA deben ahondar en la tarea de favorecer espacios de reflexión-acción a nivel local, facilitando la comunicación y aunando esfuerzos, participando –o no– en programas más ambiciosos o de mayor calado con otras entidades.

La comprensión fatalista de la realidad nos desarma y nos convierte en *víctimas* de la historia. Paulo Freire (2001: 104) recuerda que *“cambiar es difícil pero es posible”* y que esa fue su razón para *entregarse* al proyecto de formación de educadores: desnudar la visión pragmático-tecnicista basada en la transferencia de saberes técnicos e instrumentales, para apostar por una educación de la esperanza, del optimismo y de la utopía. Como afirma Torres (Torres, 2001: 12-13), *“la imposibilidad de buscar alternativas es el mejor indicio del grado de avance del conservadurismo [...] defender la libertad de los seres humanos conlleva crear condiciones para ejercerla”*. Los EqEA son espacios creativos, con programas educativos, que utilizan los conocimientos científicos y los avances tecnológicos, pero que inciden en la importancia de la acción común; para ello sus propuestas van encaminadas a la reflexión crítica y la participación en la búsqueda de soluciones.

Los EqEA no pueden convertirse en un *producto más del mercado*, en un bien de consumo sujeto a las leyes de la oferta y la demanda. Como cualquier servicio público, necesario y pertinente, debe registrarse por las medidas de compensación y redistribución para poder incidir en la población menos informada, más alejada de los centros de decisión, con menos oportunidades de participar o de elegir. Es el Estado quien debe garantizar que el derecho a la información y a la participación democrática no sea el privilegio de una minoría; los EqEA pueden y deben ser una herramienta democratizadora del saber y del bien hacer.

2. No podemos permitir que los equipamientos para la educación ambiental se conviertan en “*no lugares*”, es decir, en lugares anónimos para personas anónimas, en simples lugares de paso y de circulación de personas e ideas. “*Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. La hipótesis aquí defendida es que la sobremodernidad es productora de no lugares, es decir, de espacios que no son en sí lugares antropológicos y que contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos*” (Augé, 1997: 83).

Para Marc Augé los “no lugares” son las autopistas, los aviones y trenes, los aeropuertos y estaciones, las cadenas hoteleras, los parques temáticos, las grandes cadenas de supermercados, etc. Es decir, aquellos lugares donde no existe comunicación entre las personas, pero las personas pueden moverse sin dificultad por esos emplazamientos donde sólo existe una relación contractual, y donde las personas están solas y demostrando siempre que pueden estar ahí (el autor recuerda las veces que nos exigen enseñar el carné, la entrada, la tarjeta de pago, etc.).

Los EqEA deben ser lugares con señas de identidad propia

Los EqEA deben ser lugares con señas de identidad propia. Lugares porque las personas usuarias son actores en los procesos de aprendizaje, reflexión y acción, porque son espacios de encuentro y comunicación, porque las personas entran en relación entre ellas y con el medio. Pero los EqEA están amenazados por las *exigencias* del mercado: cada vez es más fácil encontrarse con Centros de Interpretación iguales en espacios naturales protegidos absolutamente distintos, o Aulas de Naturaleza que ofrecen las mismas actividades en contextos sociales y ambientales diferentes, o Granjas Escuela que ofrecen actividades *muy demandadas* totalmente descontextualizadas del contorno rural en el que se inscriben. El reto es no perder la *identidad*.

3. Dado el importante número de iniciativas existentes a escala mundial y teniendo en cuenta las inversiones millonarias que están realizando los distintos Estados y entidades privadas (Serantes, 2006: 194) no cabría esperar que se tratara de un sector marginal. Sorprende que las distintas administraciones sean el principal promotor de EqEA y que, a la vez, no se definan políticas estratégicas ni marcos normativos específicos. Las Administraciones competentes siempre han estado ausentes: se echa de menos su compromiso y es necesario reclamar las obligaciones pendientes que tiene en este ámbito. Han permitido que se consolidase un movimiento que en la actualidad fácilmente llega al millar de experiencias sólo en España (González de la Campa, 2005).

Son necesarias *políticas de distribución* y de control en las que participe el propio movimiento. Óscar Cid(1998: 6) advierte que “*tan negativa puede ser una gestión pública ineficiente como una gestión privada voraz*”. La EA –al igual que los EqEA– debe ser un proyecto público, apoyado por el sector privado y dinamizado por el conjunto de la sociedad.

Ante el desamparo institucional y la incomprensible ausencia de regulaciones y normativas oficiales, han sido los equipos gestores o educativos de los EqEA quienes han iniciado un proceso de homologación, de regulación o de *visibilidad social* asumiendo procesos de mejora de la calidad: elaboración de cartas de calidad, selección de criterios, definición de sellos, o elaboración de manuales como procesos endógenos de coherencia y compromiso, en los que se echa en falta la asunción de competencias por parte de las administraciones.

Ante este escenario termino sumándome a la petición de Óscar Cid (1998: 6): “*me permito considerar si el pago de los impuestos debe dar derecho también a recibir una educación ambiental acorde con los nuevos tiempos y, en esa tesitura, cual puede ser el papel que jueguen los EqEA. ¿Es pedir demasiado?*”. Los equipamientos para la educación ambiental son necesarios, pertinentes y pueden ser eficaces dinamizadores sociales, si les dejamos serlo.

Araceli Serantes Pazos
Profesora de Educación Ambiental
Universidade da Coruña

Bibliografía

Apple, Michael (2000), “Por qué la derecha está ganando. La educación y las políticas del sentido común”, en Michael Apple, *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila. Madrid. 79-109.

Augé, Marc (1998), *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona.

Blastad, Roberta (1991), “Las ciencias sociales y el desafío del cambio ambiental mundial”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales-UNESCO*, 130: 639-648.

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.

Caballo, Belén; Francisco Candia; José A. Caride; Pablo Meira (1996), *131 conceptos clave de educación social*. Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.

Calvo, Ana (2002), *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Alianza Editorial. Madrid.

Calvo, Susana (2006), O terceiro espellismo da Educación Ambiental. *AmbientalMente Sustentable. Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1-2: 7-12.

Calvo, Susana; José Gutiérrez (2007), *El espejismo de la educación ambiental*. Morata. Madrid.

Caride, José Antonio (2005), *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Gedisa. Barcelona.

Comisión Temática de Educación Ambiental (1999), *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.

Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid.



- García, Eduardo** (2002): “Los problemas de la Educación Ambiental: ¿es posible una Educación Ambiental integradora”. *Revista Investigación en la Escuela*. 46: 5-26.
- González de la Campa, Mercedes** (coord.) (2005), *Guía de recursos para la educación ambiental*. Ministerio de Medio Ambiente (CD). Madrid.
- González Gaudiano, Edgar** (2004), Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable. En *Conferencia Internacional de Educação para o desenvolvimento Sustentable*. Universidade de Minho. Braga.
- Hernández, Joaquín; Javier López-Limón** (2005), *Conceptos de uso público en los espacios naturales protegidos*. Europarc-España. Madrid.
- Hesselink, F.; PP. Van Kempen; A. Wals** (Edts.) (2000), *EsDebate. International debate on education for sustentable development*. UICN. Gland.
- López-Roberts, Javier** (1998), “Entrevista. Equipamientos de educación ambiental”. *Ciclos*. 3: 26-39.
- Meira, Pablo A.** (1995), “¿Dúas estratexias diverxentes para a Educación Ambiental?” *Revista Galega de Educación*, 22: 41-52.
- Meria, Pablo A.** (2001), “La educación ambiental en el escenario de la globalización”. *Nuevas propuestas para la acción. Actas de la Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental*. Xunta de Galicia/ UNESCO. Santiago. 99-123.
- Meira, Pablo A.** (2006), “Se a Educación para o Desenvolvemento é a resposta, cal era a pregunta”. *AmbientalMente Sustentable. Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*. Universidade da Coruña-CEIDA. A Coruña. 1-2: 13-26.
- Ramonet, Ignacio** (2001), “Efectos de la globalización en los países en desarrollo. Crisis de Estado y sociedad; desigualdades”, en AA.VV, *Otro Mundo es posible. No al pensamiento único*. Chile: Aún creemos en los sueños. 7-18.
- Reyes, Javier** (2000), “La escuela sola no hará el milagro: el papel de la educación no formal”. *Foro Nacional de Educación Ambiental. Memoria*. Universidad Autónoma de Aguascaliente. Aguascalientes. 43-54.
- Roma, Pepa** (2002), *Jaque a la globalización. Cómo crean su red los nuevos movimientos sociales y alternativos*. Random House Mondadori. Barcelona.
- Romero Izarra, Gonzalo** (2004), “Unión Europea: una escuela ¿para qué? Una reflexión sobre Constitución Europea, vida social, educación y profesorado”. *Rescoldos. Revista de diálogo social*, 11: 7-16.
- Sauvé, Lucie** (1999), “La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador”. *Tópicos de Educación Ambiental*. 1 (2): 7-25.
- Serantes, Araceli** (2005), *Guía dos equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza. E doutras instalacións para a divulgación do patrimonio*. CEIDA. A Coruña.
- Serantes, Araceli** (2006), E aínda así, sobreviven. Os procesos de calidades nos equipamentos para a educación ambiental. *AmbientalMente Sustentable. Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*. Universidade da Coruña-CEIDA. A Coruña. 1-2: 193-208.
- Torres Santomé, Jurjo** (2001), *Educación en tiempos de neoliberalismo*.

Morata. Madrid.

Úcar, Xavier (2000), “De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura”. En José Antonio Caride (coord.), *Educación social y políticas culturales*. Tórculo. Santiago de Compostela. pp.: 259-273.

-
- 1 Uso Público: conjunto de programas, servicios, actividades y equipamientos que, independientemente de quien los gestione, deben ser provistos por la Administración del espacio protegido con la finalidad de acercar a los visitantes a los valores naturales y culturales de este, de una forma ordenada, segura y que garantice la conservación, la comprensión y el aprecio de tales valores a través de la información, la educación y la interpretación del patrimonio (Hernández y López-Limón, 2005: 17).
-

