

Programa 21 e Educación Ambiental: raíces da Axenda 21 Escolar

José Manuel Gutiérrez Bastida. Ingurugela-Ceida de Bilbao (País Vasco-España)

Resumo

O programa ou Axenda 21 nace no Cumio da Terra (1992) como un plano que marca as directrices para as políticas e estratexias que se van levar a cabo no século XXI encamiñadas cara un desenvolvemento sostible. Dous anos máis tarde moitas cidades europeas subscriben a Carta de Aalborg para desenvolver a denominada Axenda 21 Local.

Paralelamente, a educación ambiental –nacida a mediados do século pasado– atópase nun momento complexo, coa propia aparición do termo desenvolvemento sustentable e certo pesimismo sobre os resultados concretos da súa traxectoria.

No ámbito da educación formal, a sinerxía producida polo desenvolvemento da Axenda 21 Local unido ao interese da escola tanto por mellorar a calidade ambiental e educativa dos centros escolares coma por intervir e participar no ámbito próximo (barrio, distrito, municipio,...) xera a Axenda 21 Escolar. Este programa estase a desenvolver ao longo do planeta seguindo diferentes modelos e cun substrato común: traballar por e para o centro escolar e o municipio. Ten unhas grandes potencialidades que o converten nunha alternativa válida para afrontarmos os retos da educación do século XXI e da nova educación ambiental.

Abstract

Agenda 21 came up in the Earth Summit (1992), as a plan which established the guidelines for the policies, planning and strategies addressed to achieve sustainable development during the XXI century. Two years later, a large number of European towns and cities signed the "Aalborg Letter" to apply the so-called Local Agenda 21.

At the same time, the environmental education – emerged in the first half of the last century – was in a rather complex situation, due to the emergence of the Sustainable Development's Concept, and a quite pessimistic evaluation of environmental achievements.

On a formal sphere, the synergy produced by the development of Local Agenda 21 and the interest of School Institutions in improving the environmental and educational quality by playing an active role in the near environment (neighbourhood, district, town council...) generated the School Agenda 21. This program is currently being developed around the world following different patterns, but all of them have a common substratum: working for the school itself and for its environment. The potentiality of the program makes it a valuable alternative to face both the challenges of the XXI century and the new environmental education.

Palavras chave

Programa 21, educación ambiental, desarrollo sostenible, Agenda 21 Escolar, educación.

Key-words

Program 21, environmental education, sustainable development, School Agenda 21, education.

Cumio da Terra 1992, Río de Janeiro

«Que a imaxinación, nos momentos de crise, poida ser máis importante que o coñecemento»

A cita de Albert EINSTEIN foi o lema escollido para a *Conferencia de Nacións Unidas sobre Medio e Desenvolvemento e para o Foro Global*, que se celebraron paralelamente durante os primeiros días de xuño de 1992, en Río de Janeiro.

Na década previa dos anos 80, tras contrastar o fracaso das estratexias estatais illadas e independentes, tentouse deseñar unha estratexia mundial de conservación da natureza que vinculaba explicitamente economía e ecoloxía.

As circunstancias históricas márcas a fin da Guerra Fría, cando os dous bloques enfrontados durante os anteriores 40 anos buscaban novas formas de entendemento e de relación entre os estados. Enxergábase a posibilidade de rescatar o humanismo e unha ética universalista como vehículos de xeneralización de valores tales como os dereitos humanos, protección do medio, pluralismo, multilateralismo, solidariedade... como base da relación entre estados. Os países en desenvolvemento tiñan a esperanza de que a redución dos gastos militares facilitase un aumento do financiamento ao desenvolvemento.

Os graves accidentes nucleares de Harrisburg (1979) e de Chernobil (1986), os

accidentes químicos de Seveso (1976) e Bhopal (1984), o descubrimento do denominado burato da capa de ozono (1984), entre outras causas, impulsaron a cidadanía, os grupos ecoloxistas e diversas ONG a loitaren en contra da carreira da enerxía nuclear e os desastres ambientais. Neste contexto, por unha parte, comezaba a manifestarse unha nova ética ecolóxica que sumaba adeptos ao redor do concepto de desenvolvemento sustentable definido pola Comisión Brundtland¹. Pola outra, as causas anteriores unidas ás diversas crises do petróleo favorecían o desenvolvemento dun novo “*pensamento ecolóxico tecnolóxico optimista*” (CÔRREA, 2006).

Ante os modelos de desenvolvemento habituais, os países comezaban a entender a necesidade de poñer en marcha modelos de desenvolvemento sostible, xa que este camiño levaba a un cambio profundo entre as relacións norte-sur, como por exemplo en comercio e en financiamento da débeda externa do sur en investimentos, dado que as reestruturacións a nivel nacional non eran suficientes.

Neste escenario, impulsada polo *Informe Brundtland* e o G77² entre outros, a Asem-

1 Comisión Mundial sobre o Medio e o Desenvolvemento, encargada de facer “*un programa global para o cambio*”, presentado en 1987 á Asemblea Xeneral da ONU co nome de *O Noso Futuro Común (ou Informe Brundtland)*, onde se define o concepto de desenvolvemento sostible.

2 O Grupo 77, creado en 1964, agrupa máis de 130 países en vías de desenvolvemento.

blea Xeral de Nacións Unidas convoca a *Conferencia de Río* pola resolución 44/228 de 1989, cando era secretario xeral PÉREZ DE CUÉLLAR. Tal resolución encoméndalle a secretaría da conferencia, de novo e vinte anos máis tarde, a Maurice STRONG, secretario da Conferencia de Nacións Unidas sobre Medio Humano, de Estocolmo en 1972, e afirma que:

«A Conferencia debe elaborar estratexias e medidas para deter e inverter os efectos da degradación do medio no contexto da intensificación de esforzos nacionais e internacionais feitos para promover un desenvolvemento sustentable e ambientalmente racional en todos os países.

[Nacións Unidas móstrase] Gravemente preocupada porque as causas principais da continua deterioración do medio son as modalidades insostibles da produción e o consumo, en particular nos países industrializados».

A Conferencia de Medio e Desenvolvemento dá como froitos o *Convenio sobre a Biodiversidade Biolóxica*, a *Convención Marco sobre o Cambio Climático* (de onde posteriormente sairá o coñecido *Protocolo de Quioto*), a *Convención sobre Desertización*, a *Declaración de Río* e o *Programa 21*.

Estes convenios e convencións son acordos relacionados con problemas ambien-

tais de carácter global que seguen vixentes e nos que se segue a traballar.

A *Declaración de Río* é un documento de recomendacións para os gobernos que o asinan. Contén 27 principios que marcan as orientacións para:

«Establecer unha alianza mundial nova e equitativa mediante a creación de novos niveis de cooperación entre os estados, os sectores claves das sociedades e as persoas; procurando alcanzar acordos internacionais en que se respecten os intereses de todos e se protexa a integridade do sistema ambiental e de desenvolvemento mundial, e recoñecendo a natureza integral e interdependente da Terra, o noso fogar».

Estes 27 principios, segundo T. КОН, presidente do comité preparatorio, *«forman un paquete de delicado equilibrio e todo intento de modificar unha parte da declaración pode desacomodar todo o paquete»* (CHEE, 2002). Delicado equilibrio, froito das conflitivas negociacións entre as delegacións do norte e do sur.

Pola súa parte, o *Programa ou Axenda 21* é un groso documento que pretende ser unha guía do desenvolvemento sustentable, cun nivel de concreción moi alto. *«O problema deste documento radica precisamente na súa aspiración de exhaustividade, ao ser aplastantemente minucioso. O cal, certamente, convérteo no bosquejo dun “código de conduta para o futuro»*

to económico (ao principio 77) unido para se axudaren mutuamente nos debates de Nacións Unidas.

(TAMAMES, 1995). O Programa 21 consta de directrices bastante exhaustivas para o tratamento de políticas, planificación e estratexias encamiñadas ao desenvolvemento sustentable.

«...mais todos xuntos podemos facelo nunha asociación mundial para un desenvolvemento sustentable». (Programa 21, art. 1)

Consta de 40 capítulos divididos en catro seccións: I. “*Dimensións sociais e económicas*” (capítulos 1 a 8), II. “*Conservación e xestión dos recursos para o desenvolvemento*” (capítulos 9 a 22), III. “*Fortalecemento do papel dos grupos principais*” (capítulos 23 a 32), e IV. “*Medios de execución*”.

Cada capítulo está desenvolvido baixo este esquema: unha introdución xeral, un resumo da problemática que trata, obxectivos para alcanzar, plano de acción e medios para a súa execución.

Polo seu interese co tema que nos afecta salientamos o capítulo 28 da sección III, que se refire a “*Iniciativas das autoridades locais en apoio do Programa 21*”, e o capítulo 36 da sección IV “*Fomento da educación, a capacitación e a toma de conciencia*” (curiosamente, neste capítulo non se fala de educación ambiental).

O Programa 21 avanza notablemente en aspectos como a implementación do medio ás dimensións sociais e económicas

do desenvolvemento, a erradicación da pobreza, a xestión integral dos recursos naturais, o recoñecemento do papel da muller, infancia e xuventude no desenvolvemento... e introduce na linguaxe común termos como “biodiversidade”, “deforestación” e “sustentabilidade”. Por outra banda, recoñece que as medidas políticas, económicas e de axuda ao desenvolvemento dos países máis pobres dos anos anteriores fracasaron:

«O proceso de desenvolvemento non cobrará impulso se a economía mundial carece de dinamismo e estabilidade e se caracteriza pola incerteza. Tampouco cobrará impulso se os países en desenvolvemento arrastran o lastre do endebedamento externo, se o financiamento para o desenvolvemento é insuficiente, se existen barreiras que limiten o acceso aos mercados e se os prezos dos produtos básicos seguen a ser baixos e as relacións de intercambio dos países en desenvolvemento seguen sendo desfavorables. O decenio de 1980 presenta con respecto a cada unha destas cuestións un historial esencialmente negativo que cómpre invertir. Por conseguinte, son fundamentais as políticas e medidas encamiñadas a crearen un ambiente internacional que apoie firmemente os esforzos nacionais de desenvolvemento». (Programa 21, art. 2.2)

Porén, a liña seguida propón que: «A economía internacional debería ofrecer un clima internacional propicio para lograr os

obxectivos na esfera do medio e o desenvolvemento, nas formas seguintes:

- a) *Fomentando o desenvolvemento sostible mediante a liberalización do comercio.*
- b) *Logrando que o comercio e o medio se apoiem mutuamente.*
- c) *Proporcionándolles recursos financeiros suficientes aos países en desenvolvemento e facendo fronte á cuestión da débeda internacional.*
- d) *Alentando a adopción de políticas macroeconómicas favorables ao medio e o desenvolvementos.* (Programa 21, art. 2.3)

Recoñécense os fallos no modelo de desenvolvemento económico aplicado e fórmulanse melloras. En ningún momento se cuestiona o devandito modelo. Os erros detectados son fallos deste. Todo son recomendacións de mellora, de potenciar o mercado, a liberalización... iso si, baixo o paraguas do medio e do desenvolvemento.

Os resultados da conferencia, por suposto, son susceptibles de crítica. Non obstante, hai que considerar tres factores de grande importancia á hora de analizármolos:

Primeiramente, como conferencia da ONU (no momento álxido da súa historia) os seus resultados son documentos e acordos de perfil alto que mobilizaron o interese público e político polo medio. Os números da *Conferencia de Río* son moi significativos: delegacións de 172 países, 108 xefes de estado, representantes de

2400 ONG. Moitos dos seus traballos estaban baseados no recoñecido informe *O noso Futuro Común*.

En segundo lugar, a conferencia puxo de manifesto definitivamente a articulación entre medio e desenvolvemento. Resaltou o tratamento das preocupacións ambientais, sempre dentro dun contexto de estratexia global de desenvolvemento e puxo sobre a mesa necesidades tales como un sistema de intercambio comercial e económico máis xusto, a preocupación pola débeda externa, o papel da muller, da infancia e a xuventude, da educación...

E, terceiro, definiu un sistema de principios e normas que fosen a base dos esforzos internacionais cara ao desenvolvemento sostible. Principios e normas que, ben é certo, animaron a utilizar o liberalismo na orde económica internacional, un liberalismo keynesiano ou de certa intervención por parte dos estados ou institucións internacionais na regulación do mercado global.

En definitiva, os resultados da *Conferencia de Río* son un cúmulo de claroscuros. No seu punto 1.3 di: «[O Programa 21] *Reflicte un consenso mundial e un compromiso político ao nivel máis alto sobre o desenvolvemento e a cooperación na esfera do medio*». Neste sentido, se queremos que máis de 170 países (desde os máis ricos até os máis pobres, e cada un coa súa problemática específica) se poñan de acordo nun documento, evidentemente pérdese

concreción e compromiso; non obstante, gáñase en lexitimidade e credibilidade. De feito, un dos obxectivos da Conferencia era asinar unha *Carta da Terra*, que por problemas de acordo foi substituída pola *Declaración de Río*. En calquera caso, a propia ambigüidade pode considerarse como unha oportunidade de futuro, xa que lles ofrece espazos á crítica, a formas novas de facer, un “*novo xeito de vivir*” (Novo, 1998).

Noutra orde de cousas, «*aínda que se fala moito da Axenda 21 –o acordo da ONU para o desenvolvemento global sustentable– é a Axenda 21 Local a que pide ser aplicada por cada comunidade e a que ten máis relevancia para a infancia. Aínda que a Axenda 21 foi un acordo internacional, dous terzos das súas propostas só se poden levar a cabo a través da acción local*». (HART, 2001).

Por outra banda, a conferencia contou con dous foros paralelos: o *Foro Global de ONG*, e o *Foro Industrial*.

No Foro Global ou *Foro da Xente* déronse cita ao redor de 17000 persoas de 166 países, máis de 120 gobernos, 100 ONG, 1500 entidades e ao redor de 3000 participantes procedentes de todo o mundo, que analizaron criticamente o temario da conferencia oficial e realizaron unha ampla gama de actividades paralelas alternativas.

O *Foro Global* propúxose redactar a maior gama posible de tratados alternativos centrados nos problemas que dificultan a vida dos pobos e degradan as súas condicións de vida. Lograron acordar 44 tratados, agrupados en sete tipoloxías: declaracións, principios xerais e educación, cooperación entre ONG e fortalecemento institucional, cuestións económicas alternativas, temas ambientais globais, asuntos mariños e oceánicos, produción alimentaria e cuestións intersectoriais, como por exemplo, o Tratado de Educación Ambiental para sociedades sustentables e responsabilidade global é un dos devanditos textos e este é o seu primeiro parágrafo:

«*Consideramos que a educación ambiental para unha sociedade sustentable equitativa é un proceso de aprendizaxe permanente, baseada no respecto por todas as formas de vida. Unha educación deste tipo afirma valores e accións que contribúen á transformación humana e social e á preservación ecolóxica. A devandita educación estimula a formación de sociedades socialmente xustas e ecoloxicamente equilibradas, que conserven entre si unha relación de interdependencia e diversidade. Iso require responsabilidade individual e colectiva a nivel local, nacional e internacional*».

A Carta de Aalborg

*«Si buscas resultados distintos,
no hagas siempre lo mismo»*

A Conferencia Europea sobre Cidades e Poboacións Sostibles, celebrada entre o 24 e o 27 de maio de 1994, toma o compromiso da Axenda 21 do Cumio da Terra sobre a necesidade de establecermos, a todos os niveis e coa indispensable participación cidadá, planos de acción a longo prazo que permitan construír un modelo de desenvolvemento económico dirixido cara ao concepto de sustentabilidade. Esta carta foi asinada en Aalborg por 80 autoridades locais europeas, na clausura da Conferencia Europea sobre Cidades e Poboacións Sostibles celebrada entre o 24 e o 27 de maio de 1994, que foi patrocinada pola Unión Europea e organizada polo Consello Internacional de Iniciativas Ambientais Locais (ICLEI). É o punto de partida dos diferentes programas de Axenda 21 Local (a partir de aquí A21L).

A Carta de Aalborg consta de tres partes: unha declaración de consenso, que salienta a importancia deste nivel de xestión nos procesos de cambio en clave de sustentabilidade; unha Campaña Europea de Cidades e Poboacións Sostibles «para alentar e apoiar ás cidades nos seus traballos a favor dun desenvolvemento sostible»; e, finalmente, unha chamada á participación para tratar de chegar a un consenso dentro das comunidades locais sobre unha A21L.

As referencias directas á educación atópanse, en primeiro lugar, no capítulo I.1 “O papel das cidades europeas”:

«Nós, cidades europeas, signatarias da presente carta, declaramos que no curso da historia coñecemos imperios, estados e réximes e sobrevivimos a eles como centros da vida social, portadoras das nosas economías e vixías da cultura, o patrimonio e a tradición. Xunto coas familias e os barrios, as cidades foron a base das nosas sociedades e estados, o centro da industria, o artesanado, o comercio, a educación e o goberno».

E máis adiante, no capítulo I.13 “O protagonismo dos cidadáns e a participación da comunidade”:

«Perseguiremos por todos os medios a educación e a formación en materia de desenvolvemento sustentable».

Hoxe en día, a Axenda 21 converteuse na base de moitos planos locais, rexionais e nacionais. Máis de 500000 cidades do mundo asinaron a carta e crearon a súa propia A21L.

A Educación Ambiental nos 90

«Entre as dificultades agóchase a oportunidade»

Nesta década, a educación ambiental (a partir de aquí EA), tras realizar a súa particular travesía do deserto e ser coroada como referencia fundamental para a solución á crise ambiental, ofrece unha colaxe de moi diversas cores e texturas:

a) O propio *Programa 21*, que recolle as recomendacións das conferencias sobre EA de Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), sinala no seu artigo 36.3: *«Debe recoñecerse que a educación –incluído o ensino académico–, a toma de conciencia do público e a capacitación configuran un proceso que permite que os seres humanos e as sociedades desenvolvan plenamente a súa capacidade latente. A educación é de importancia crítica para promover o desenvolvemento sostible e aumentar a capacidade das poboacións para abordar cuestións ambientais e de desenvolvemento. Malia que a educación básica serve de fundamento para a educación en materia de medio e desenvolvemento, esta última debe incorporarse como parte fundamental da aprendizaxe».*

A partir de aquí, a UNESCO encárgase do desenvolvemento futuro deste capítulo e deixa –extrañamente– de compartir este labor co PNUMA³: o Programa internacional de educación ambiental auspiciado

3 Programa de Nacións Unidas para o Medio

na conferencia de Estocolmo (1972) e que desaparece en 1995.

b) Durante ese ano, a UNESCO presenta un Plano mundial de educación para o desenvolvemento sustentable, no que propón un cambio na denominación da EA pola de educación para o desenvolvemento sustentable, nun intento de buscar un equilibrio non baseado nunha moral universal, senón que se apoie en compromisos negociados por unha cidadanía informada e activa coas esferas política e económica (GONZÁLEZ, 1999). Esta proposta trae consigo unha crise a ese pequeno mundo da EA motivada tanto pola indefinición dos termos “desenvolvemento” e “sustentabilidade”, como polo feito de que, segundo como se definan, ademais de seren incompatibles, van nunha liña distinta e mesmo contraria ao que como educación ambiental se formulara até daquela. Desde a EA hai quen ve neste cambio de definición unha renuncia a “querer mudar o mundo” para se conformar con “recoñecer os seus límites e cambiar o menos posible para poder seguir como até agora”.

c) A *Conferencia Internacional de Tesalónica* (1997) celébrase neste marco de controversia. O seu obxectivo é duplo: facer un balance (*Tbilisi +20* e *Río +5*) do realizado até o momento e darlle un impulso ao novo termo acuñado. Non obstante, froito do debate, na propia declaración final aparece unha nova expresión, educación formal para o medio e a sustentabilidade

(punto 15), coa que se pretendeu superar o conflito. Alén diso, nesta declaración afirmase que «*a comunidade educativa non pode asegurar ela soa a reorientación de toda a educación, preconizada no capítulo 36 da Axenda 21*» (punto 13) e recomenda que «*a educación sexa parte integrante das iniciativas locais que se inscriben no marco da Axenda 21*» (p. 15), así como que «*todos os protagonistas –governos, grupos principais, sistema de Nacións Unidas e outras organizacións internacionais, as institucións financeiras en particular– contribúan á posta en marcha do capítulo 36 da Axenda 21 e nomeadamente o programa de traballo sobre educación*» (p. 23).

d) Durante todos estes anos vanse fraguando, principalmente, dúas “*educacións ambientais*”. Por unha banda, a dos países desenvolvidos economicamente, preocupados pola conservación da natureza e a súa focalización na poboación escolar. E pola outra, a dos países en vías de desenvolvemento económico, cun enfoque moito máis integral, non centrada na conservación, con maior atención aos aspectos sociais e culturais, á educación de adultos e á educación popular. E como en case todos os temas de coñecemento e información, as reunións de Belgrado, Tbilisi ou Tesalónica eclipsan outras non menos importantes, como o Obradoiro Subrexional de Educación Ambiental para o Ensino Secundario, de Chosica (PERÚ, 1976) e os posteriores congresos iberoamericanos de EA, celebrados en Guadalajara (1992 e 1997) ou Caracas (2000).

O final de século vívese desde a EA cunha mestura de decepción, desilusión, descrenza... A EA, a máis de trinta anos do seu nacemento, parece non conseguir os seus obxectivos, a ferramenta que se propugnaba para o cambio non pasou de ser un proxecto ilusorio.

A esa sensación pesimista contribuíu, por unha parte, o ámbito, é dicir, un contexto de crecente neoliberalismo (diminución dos poderes do estado, eliminación do proteccionismo e libre mercado e, consecuentemente, redución do gasto social, aumento da pobreza, das desigualdades, inxustiza social, mercantilización extrema, consumismo exacerbado, medios de comunicación ao servizo do poder...), que ofrece xusto o contrario a aquilo polo que loita a EA; e, pola outra, á súa institucionalización (toda administración que se prece ten a súa área de EA) e, non obstante, a súa non-participación nos espazos decisórios, na xestión, ordenación, ... «*A EA atopa o seu sentido traballando nunha sociedade insustentable na que é dramaticamente pequena a atención prestada a como as accións humanas afectan ao planeta*» (SALOMONE, 2006).

Por outra banda, acentúan esa visión sombría as múltiples dificultades internas: diversidade de definicións e obxectivos, dificultade de adaptación aos novos tempos, o seu engarzamento coa conservación, o diferente enfoque no norte e no sur, a súa relación co desenvolvemento susti-

ble, a falta de formación axeitada, a súa asociación ao condutismo e á transmisión de coñecementos, a súa orientación escolar e urbana, o feito de resultar abstracta e desligada da realidade locais, o seu esquecemento dos aspectos sociais e económicos... aínda que «a EA, desde o seu nacemento, foi un movemento con inxerencia nos problemas sociais, malia que poden recoñecerse algunhas tendencias que salientan os aspectos ecolóxicos “verdes” do ambiente por riba dos demais. Numerosos proxectos e rexións do mundo construíron a súa EA dentro dunha perspectiva que necesariamente inclúe o social» (JECKLING, 2006).

Con todo, a EA asentou ao longo destes anos unha importante base epistemolóxica, un proxecto social e de desenvolvemento, unha rede mundial de persoas que traballan nela –desde a riqueza que chega a diversidade–, un doado encaixe con outras “educacións” (para a saúde, para o consumo, para o desenvolvemento...). «A EA fai fronte ao desafío de ter que clarificar as modernas bases socioambientais e sociopolíticas para axudar a proporcionar solucións máis axeitadas e máis responsables aos problemas que a humanidade creou para si mesma e para o planeta finito ao que pertencen todos os seres humanos» (SALOMONE, 2005).

e) «Non hai mellor práctica que unha boa teoría» é unha máxima que se adxudica a PIAGET, MARX, EINSTEIN... En calquera caso,

a frase vén cortar coa maniquea dicotomía “diso é teoría, imos ao práctico”. O activismo foi, e continúa a ser en moitas experiencias, o piar sobre o que se asentaron infinidade de propostas educativas ambientais: «Año tras ano, as actuacións de EA, que se presentan en xornadas e en materiais de todo tipo, presentan un mesmo patrón: o activismo, de forma que poderíamos dicir que este é o modelo máis característico da práctica da EA, a pesar das propostas renovadoras actuais dos teóricos» (GARCÍA, 2004). Facer e facer, facer por facer, sen reflexión, sen construción de coñecemento, sen negociación dos conceptos, sen dubidar do gran saber... Este activismo da educación ambiental era unha dinámica unida ao “ambiental”, é dicir, entroncada coa bioloxía, a ecoloxía, o físico... e moi afastada do “educacional”. O que importa(ba) era coñecer o “ambiente”, non preocupaba o porqué, o para que, o como... Non se reflexiona(ba) suficientemente sobre o desenvolvemento dos programas desde o punto de vista pedagóxico. Como consecuencia diso, calquera programa de EA era bo na medida en que se consideraba que toda iniciativa a favor do medio era boa, de modo que proliferan así actividades de escaso percorrido e calado.

f) Dentro deste contexto, e no ámbito educativo formal, a escola, que até agora se preocupaba por ese medio natural, comeza a inquietarse polo seu papel fronte ao devandito medio. Decátase de que ela ta-

mén é consumidora de recursos e produtora de residuos, que isto supón un impacto no medio e que, alén diso, o seu estudo ten un gran valor educativo. Así, nesta década póñense en marcha os programas de *ecoauditorías*. En Europa a *Foundation for Environmental Education* impulsa as *eco-schools*, baseadas nos citados programas. No Estado español son pioneiras as experiencias do País Vasco, Baleares e Cataluña, ás que seguiron Andalucía, Extremadura, A Rioxa... Estes programas poñen de manifesto as consecuencias das actividades de consumo e uso de recursos, promoven a responsabilidade individual e colectiva, e realizan procesos de calidade ambiental nos centros escolares. Son programas que afectaban –e seguen a afectar– ao profesorado, alumnado e familias.

A educación ambiental de comezos do século XXI

«Non podemos resolver problemas pensando do mesmo xeito que cando os creamos»

Mentres o contexto histórico do *Cumio de Rio* xiraba ao redor da fin da Guerra Fría, o tamaño do dividendo da paz e unha ONU reforzada, o de comezos do século XXI vén enmarcado pola preocupación pola seguridade, unha globalización neoliberal e unha economía mundial que se tambalea por varias razóns, como son a explosión da burbulla dos negocios por internet, as quebras corporativas en Norteamérica, o

estancamento de Europa, a recesión que continúa no Afastado Oriente e en América Latina –ao bordo doutra crise como, por exemplo, na Arxentina– e unha ONU en declive.

Os primeiros pasos da educación ambiental no novo século veñen determinados por este contexto:

a) Nun intento de recuperar o tempo perdido, adóptanse acordos de primeiro nivel, como son os *Obxectivos do Milenio*⁴ (2000) e os do *Cumio polo desenvolvemento sostible de Xohanesburgo* (2002). Para esta última, «cando a *Asemblea Xeral das Nacións Unidas aprobou a celebración do cumio mundial sobre o desenvolvemento sustentable non era ningún segredo –nin sequera unha cuestión que houbera que debater– que o avance no logro do desenvolvemento sostible fora extremadamente decepcionante desde o Cumio da Terra de 1992, xa que a pobreza aumentara e a degradación do medio empeorara. O que o mundo desexaba, segundo o que afirmaba a asemblea xeral, non era un novo debate filosófico ou político, senón máis ben un cumio de accións e resultados*»⁵. Xohanesburgo veu dicir que se avanzara moi pou-

4 Plano convido por todas as nacións do mundo e todas as institucións de desenvolvemento máis importantes a nivel mundial, con oito obxectivos, que abranguen desde a redución á metade da pobreza extrema ou deter a propa-gación da SIDA até a consecución do ensino primario universal para o 2015.

5 <http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/>

co, pero que o *Programa 21* seguía a ser un instrumento válido e que as que máis avanzaran eran as institucións locais. Por outra banda, encomendoulle á UNESCO desenvolver unha *Década da Educación para o Desenvolvemento Sostible*.

b) Lembrando o capítulo 36 do *Programa 21* relativo ao fomento da educación, a capacitación e a toma de conciencia, reafirmando o 2º obxectivo do milenio para lograr a educación primaria universal e recollendo o mandato do *Cumio de Xohannesburgo*, a *Asemblea de Nacións Unidas declara a Década das Nacións Unidas da Educación para o Desenvolvemento Sustentable*, para o período de 2005-2015. «*Cómpre asumirmos un compromiso para que toda a educación, tanto formal (desde a escola primaria á universidade) como informal (museos, media...), poña sistematicamente atención na situación do mundo, co fin de proporcionar unha percepción correcta⁶ dos problemas e de fomentar actitudes e comportamentos favorables para o logro dun futuro sustentable. Trátase, en definitiva, de contribuír a formar cidadás e cidadáns conscientes da gravidade e do carácter global dos problemas e preparados para participar na toma de decisións axeitadas*», di a OIE no seu chamamento a participar nela [<http://www.oei.es/decada/compromiso.htm>].

c) Por outra banda, persoas expertas e que traballan en EA seguen reuníndose en xornadas e congresos para continuar modelando o obxecto que teñen entre mans e tratar de superar as últimas diferenzas. Entre as moitas experiencias destes últimos anos destacan os WEEC (*World Environmental Education Congress*) e os congresos iberoamericanos de EA. Do 3º WEEC de Turín, de 2005, recolleemos: «*Co fin de logramos os seus obxectivos, a EA debe non só ter que reflexionar sobre a súa propia carta epistemolóxica, sobre os seus paradigmas e sobre as súas metodoloxías, senón tamén sobre os seus valores básicos. Estes son os mesmos valores que os dunha sociedade en paz consigo mesma e coa natureza; unha sociedade máis equitativa e máis unificada, que estea en mellores condicións de ser creativa e innovadora. (...) Hoxe en día a EA non é, de feito, se é que o foi no pasado, só unha educación “temática” entre outras. Trátase dunha educación vital e básica para o mundo contemporáneo, unha característica primaria da educación global con vocación de se converter nun modelo de liberdade que induce á participación e ao desexo de cambiar as situacións problemáticas. Considera, ou debería considerar, o interese global de todos os seres humanos e a vida do planeta en que vivimos. Como xa dixemos, a EA convídanos a reconsiderar e restaurar o noso vínculo fundamental coa trama da vida da que somos parte*» (SALOMONE, 2006).

6

Cursiva do autor.

Os congresos iberoamericanos de EA percorreron unha longa traxectoria. Nas súas últimas reunións avogan por seguir empregando o termo de educación ambiental para designar os procesos educativos encamiñados á formación dunha cultura para a sustentabilidade, potenciar o uso de redes nacionais e internacionais e promover a incorporación das convencións internacionais no ámbito da EA aos compromisos e accións de desenvolvemento local e rexional; destacan como estratexias unha maior integración interinstitucional en e entre os países e con organismos de cooperación internacional, construíndo e articulando escenarios de aprendizaxe en rede (conclusións do V Congreso).

Nesta liña, a EA non ten por si mesma a solución á crise ambiental, pero si a capacidade de «*sumar coñecementos, procedementos e actitudes favorables cara a ese cambio social construído por poboacións formadas e informadas, que escoitan e son escoitadas*» (CALVO e GUTIÉRREZ, 2007a).

d) A globalización é o proceso por excelencia deste principio de século. E os cambios que provoca esta globalización afectan a todas as esferas da vida e, como non podía ser menos, tamén á educación. Neste contexto, o *Cumio de Lisboa* marca un antes e un despois co seu obxectivo de converter Europa na economía máis competitiva do mundo. Para iso necesita profesionais axeitados e para iso necesita readecuar os sistemas educativos. «*Na súa*

duplo función –social e económica– a educación e a formación deben desempeñar un papel fundamental para garantir que os cidadáns europeos adquiren as competencias clave necesarias para poder adaptarse de xeito flexible aos devanditos cambios»⁷. Estas competencias son as que van marcar os novos sistemas e currículos educativos de moitos países.

As novas liñas de actuación educativa propoñen ter en conta as ideas previas de quen aprende; ter en conta os seus intereses e a súa anticipación de resultados; enfrontarse a problemas reais próximos para dirixirnos a problemas globais; tratar a realidade de xeito complexo, construír o coñecemento individual e colectivamente; ofrecer espazos para a participación activa de quen aprende desde a planificación de secuencias de aprendizaxe até a avaliación de procesos e resultados; ofrecer espazos para a participación activa real en contextos reais con resultados reais; favorecer o traballo en grupo e a colaboración, a experiencia lúdica e viva, o traballo de investigación; potenciar a implicación e a busca de alternativas, ofrecendo espazos e tempos á súa posta en marcha,... (GUTIÉRREZ, 2007). En definitiva, ofrecer «*a busca dunha alternativa á homoxeneización cultural que vai ligada á globalización económica*» (GARCÍA, 2004).

7 Recomendación do Parlamento europeo e do Consello do 18 de decembro de 2006 sobre as competencias clave para a aprendizaxe permanente (2006/962/CE).

Mesmo a CEPA⁸ atreveuse a dicir: «*A educación é, ademais dun dereito humano, unha condición indispensable para logarmos o desenvolvemento sustentable e unha ferramenta esencial para a boa xestión política, a adopción de decisións fundamentadas e a promoción da democracia*». *A idea é case boa, pero «cómpre lograr un cruzamento de camiños entre os ámbitos da xestión e os escenarios da educación dentro e fóra das escolas»* (CALVO e GUTIÉRREZ, 2007b).

A Axenda 21 Escolar

«É un milagre que a curiosidade sobreviva á educación reglada»

Tendo en conta todos os antecedentes citados até este momento, a *Axenda 21 Escolar (A21E)* nace impulsada polos procesos de A21L que comezan a estenderse ao ámbito educativo, e pola necesidade da escola de que os seus intentos de xestión sustentable interna, mellora educativa e fomento da participación teñan o seu reflexo no ámbito inmediato (barrio, municipio, bisbarra...).

Os programas de *A21E* responden a iniciativas promovidas, en xeral, por institucións públicas locais ou rexionais e, en menor medida, por entidades privadas (bancos,

8 Comisión Económica para Europa, pertencente ao Consello Económico e Social de Nacións Unidas.

multinacionais, empresas de EA...), ONG, asociacións ambientalistas... Todos estes organismos e/ou entidades convidan aos centros escolares a se implicaren na realización do programa e ofrécenlles axuda económica, formación, materiais educativos, colaboración e asesoría, infraestruturas...

As definicións e obxectivos do programa, como veremos nas próximas liñas, son diversos, aínda que manteñen elementos comúns que, á súa vez, o diferencian doutro tipo de prácticas da EA formal.

Para WEISSMANN e LLABRÉS (2001), «*a escola é un lugar idóneo para aprender a vivir de xeito máis sostible a partir dos descubrimentos e propostas de todos os seus membros, porque dá a posibilidade dunha participación real, necesaria para este proceso. No marco dun centro educativo é posible debater abertamente os problemas que se teñen que resolver, decidir conxuntamente cales son as prioridades e cales son as propostas máis axeitadas para levarlas a cabo, e executar e controlar as decisións tomadas colectivamente*».

Así, a *A21E* é un programa no que a escola asume a súa responsabilidade nos problemas socioambientais, analiza o seu estado e comprométese en actuacións de mellora que estean ao seu alcance, máis concretamente, «*é un sistema en que a comunidade escolar consensúa ou prepara uns planos de acción para aplicar a sustentabilidade a escala do centro escolar e do ámbito máis inmediato*».

FERNÁNDEZ OSTOLAZA (2002) aposta por unha A21E como «*compromiso da comunidade educativa para traballar pola calidade ambiental e a sustentabilidade do centro educativo e do seu ámbito*». Neste contexto, a autora afirma que se a escola quere responder ás necesidades socioambientais actuais, ten que estar máis aberta ao ámbito, dotar de coñecementos e capacidades para a comprensión e intervención no ámbito e promover actitudes e valores de compromiso coa mellora ambiental do seu ámbito. A A21E axuda a construír centros educativos máis participativos e máis comprometidos co desenvolvemento equitativo e a sustentabilidade local, «*A A21E é un camiño para instaurar un cambio cultural cara á sustentabilidade no centro educativo e neste camiño todos e todas deberían ter dereito e capacidade para tomar decisións*».

En Francia, o *Comité 21*, tras desenvolver durante dez anos as A21L, implanta a *Axenda 21 d'établissement scolaire* para mobilizar ao alumnado, familias, comunidade educativa e representantes do Estado, colectivos rexionais, persoas e empresas que interveñen nas localidades. Este programa afirma que pode contribuír á aprendizaxe de novos modos de decisión, de construción colectiva e de relacións cos demais e co mundo, nun espírito de descubrimento, de responsabilidade e de solidariedade. «*Ao traer os mozos a se comprometeren concretamente, a tomaren a súa parte na reflexión, na acción,*

no seguimento, a Axenda 21 abre a vía a unha cidadanía activa e participativa. Plasma de forma concreta os novos problemas que se lle impoñen á poboación: pobreza, cambio climático, extinción dos recursos non renovables... e pode alimentar a acción pedagóxica do equipo pedagóxico no sentido de que se apoia en realizacións concretas no seo do propio centro escolar» (COMITÉ 21, 2005).

En Portugal, a *Agenda 21 na escola* defínese como un plano de acción práctico para implementar nas escolas e que está organizado en fases secuenciadas, que deben incluír prioritariamente o diagnóstico, a avaliación e as resolucións da A21L. A A21E presupón a activación de toda a comunidade escolar na construción do plano de acción para a xestión sustentable da escola e para a resolución dos problemas sociais, económicos e ambientais no contexto da comunidade educativa (órganos de xestión das escolas, profesorado, alumnado, familias e resto do persoal da escola). A súa gran meta é cambiar os comportamentos socioambientais para camiñar cara á sustentabilidade. Enténdese como un programa onde se desenvolve a A21L nunha comunidade máis pequena, o que a dota dunha grande capacidade para debater abertamente os problemas existentes, tomar decisións conxuntas, promover accións adecuadas para solucionar os devanditos problemas, monitorar e avaliar a execución das accións, e testar procesos e solucións educativas

innovadoras orientadas cara á sustentabilidade. «A escola representa un tubo de ensaio para a xénese de novas estratexias que permiten materializar os principios da sustentabilidade e garantir unha experiencia educativa efectivamente marcante e transformadora, decisiva para o cambio necesario a unha escala máis alta» (GRUPO DE ESTUDOS AMBIENTAIS, 2004).

En Italia, a *Agenda 21 a Scuola* é un compromiso da comunidade escolar ou educativa para traballar pola calidade do ambiente escolar e a sustentabilidade tanto do centro escolar coma do territorio circundante. Isto esixe actividades de descubrimento e coñecemento do territorio, o desexo de transformar e/ou de reconstruír o que está degradado, a vontade de traballar e de se comprometer para o presente e o futuro de todos. A *Axenda 21 a Scuola* permítelle ao alumnado analizar e comprender a complexidade da problemática do propio contexto de vida e de se preparar para o exercicio dunha cidadanía activa e responsable por unha sociedade máis xusta, máis equitativa e ecoloxicamente sustentable. Así, a finalidade de *Agenda 21 a Scuola* é mellorar as relacións ser humano-sociedade-ambiente e formar cidadáns e cidadás competentes, capaces e responsables, interesados e capaces de intervir, tanto de modo individual como colectivo, na promoción dun equilibrio dinámico entre a calidade de vida e a calidade do medio (Bussi et al., 2003). A escola, na súa promoción dunha cidadanía participa-

tiva e activa, pode participar no proceso de A21L en dous niveis: «como portadora dos intereses da comunidade participando no Foro Cívico Ambiental da A21L e coa activación dunha Axenda 21 interna na escola en que converxen diversos ámbitos, como o educativo-metodolóxico, o social e o ambiental» (PEDONE, 2005).

En Alemaña, o programa *Agenda 21 Schule* derívase dos procesos de xestión ambiental postos en marcha polo mundo da empresa. A escola agora preocúpase polo consumo de recursos, redución de residuos, contaminación... provocados polo centro escolar e emprende procesos en espiral de definición de metas, de medios, de accións e de control. Cando a estes procesos continuos de mellora se lle ensamblan a innovación e a comunicación, cóbrense as áreas da instrución educativa e a participación da comunidade escolar e únese a redes locais, rexionais e suprarrexionais, pódese falar da *Agenda 21 Schule*. A A21E enténdese como a terceira pata, xunto coa A21L e a Axenda 21 Global, desde onde afrontar os retos do século XXI.

En Polonia, *Agendy 21 szkolenie* enténdese como universal e axeitada tanto para a súa aplicación en grandes como en pequenas poboacións. O obxectivo principal é realizar un inventario sobre os recursos naturais existentes e os problemas ambientais máis graves do distrito, vila ou cidade. Hai tres partes do *Programa da Es-*

cola Programa 21: recollida de botellas de plástico (de feito, PET) para o seu reciclado, inventario ambiental das proximidades da escola e actividades pedagóxicas co obxectivo de ampliar o coñecemento do alumnado sobre os problemas de protección do medio. O proxecto é levado a cabo polo estudantado, de acordo a un plano de acción no ámbito próximo á escola e os seus resultados preséntanselle a toda a comunidade escolar ou ao público en xeral, por exemplo, durante presentacións especiais a comunidade local, autoridades locais e xornalistas.

En moitos outros lugares, o programa supera as barreiras estatais, como por exemplo na rexión do mar Báltico ou na do de Barents. Aos obxectivos habituais únese o de deixar que mozos e mozas de diferentes países se coñezan entre si e compartan tradicións e cultura, e darlles unha plataforma para a comprensión mutua dos problemas ambientais. Isto faise a través dos consellos ou parlamentos internacionais de mozos.

Saltando á outra beira do Atlántico, OLIVATO (2004) destaca que no Brasil os proxectos de A21E seguen a tendencia dos anteriores programas de educación ambiental, con gran variedade polo que fai aos temas tratados e xeitos de abordalos e, mesmo, respecto á profundidade no tratamento. En todo caso, todas as A21E posúen un mesmo documento base de referencia: a *Axenda 21 Global*. Entrementres, ao ela-

borar a A21E, a maioría das institucións educativas seguen algunhas directrices e o ideario da *Axenda 21 Global*, así como as da política nacional de EA e do *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables*, máis alá dos procedementos baseados no plano estratéxico participativo, dirixido cara ás cuestións socioambientais locais.

Dous son os proxectos máis estendidos: *Com-Vida (Comisión Ambiental e vida)* e *Imos Coidar do Brasil com as Escolas*. Este último ten como obxectivo construír un proceso permanente de EA na escola e na comunidade con catro dimensións: formación de profesorado e alumnado, que dará como resultado unha conferencia acerca do consumo sostible desde as perspectivas científica, das políticas públicas e de suxestións de actividades escolares; creación de consellos de Medio e Calidade de Vida, formados por alumnos e alumnas para levaren a cabo unha acción efectiva e sustentable; creación dunha rede dixital na que construír un “*atlas colectivo*” de temas socioambientais; e promover proxectos de investigación-acción, dinamizados por ONG, para fortalecer a comunicación interrescolar (*Educação de Chico Mendes*). Pola súa banda, *Com-Vida*, segue as orientacións da *Carta Jovens cuidando do Brasil-Deliberações da Conferência Infanto-Juvenil*. Catrocentos novos delegados e delegadas propuxeron que fosen creados e valorizados os seus propios espazos de participación, en defensa do medio. A car-

ta suxire que se formen consellos novos nas escolas e noutros espazos da sociedade e salienta a importancia da *Axenda 21 na Escola*. De aí veu a idea de continuar o *Programa Vamos Coidar do Brasil* com as escolas, xurdindo a *Com-Vida* e construíndo a *A21E* para contribuír cunha EA que nos faga percibir o medio como algo noso. A nosa vida, o noso corpo, a flora, a fauna, a auga, o aire, a terra; a nosa escola, a nosa rúa e tamén as relacións que establecemos con outras persoas e outras culturas. Así sería posible construímos unha sociedade máis responsable e decidida a protexer o medio, e contribuír á mellora da calidade de vida.

En Perú, o *Consejo Nacional del Ambiente (CONAM)*, autoridade ambiental, propón e vén realizando o *Sistema de Xestión Ambiental Escolar (SIXAE)*, que parte da premissa de que os colexios non só fan EA, senón tamén xestión ambiental. Afirman que «os sistemas de xestión ambiental escolar e as *A21E* se veñen implementar en diversos países do mundo con éxito. A súa maior virtude é dirixir os esforzos do sector público e privado cara á EA con certas características e criterios comúns, sen perder as particularidades de cada realidade local ou rexional. Consideramos que esta achega será moi importante para a consolidación da EA escolar no Perú». O SIXAE é un proceso orientado a organizar, planificar, executar e avaliar con eficiencia a prevención e solución dos problemas ambientais dos centros escolares co fin de concienciar á

comunidade educativa, abordando a busca de solucións a situacións problemáticas reais orientadas ao desenvolvemento sostenible. Dentro do proxecto realízase o Plano de relación coa comunidade, no cal se consideran as actividades que a escola quere realizar para proxectar a súa acción sobre o ambiente á comunidade que a rodea.

Sobre a experiencia de Chile, GONZÁLEZ (2004) di: «O *Sistema Nacional de Certificación de Establecementos Educativos (SNCAE) (...) foi desenvolvido (...) para contribuír a mellorar os procesos educativos, fortalecendo a dimensión ambiental na actividade educativa, favorecendo unha maior participación da comunidade educativa (estudantes, mestres, autoridades, comunidade local etc.) e buscando unha maior congruencia entre o precepto educativo e a xestión escolar*». E segue: «A finalidade última desta proposta está dirixida a mellorar a calidade da educación mediante a formación de cidadáns ambientalmente responsables a nivel de actitudes, valores e condutas, en igualdade de condicións e contextualizada territorialmente». Un dos resultados é «a mellora do ámbito como un resultado de intervencións que fan congruente a aprendizaxe escolar coa xestión do ambiente».

Segundo GÓMEZ, o *Proxecto A21E* en México é un proceso que busca colaborar no logro do maior reto para este século, que é, consideran, garantir a paz mundial para educar nos valores da sustentabilidade e

promover a implicación da poboación no desenvolvemento da A21L. A escola traballa pola ambientalización do centro educativo, a todos os niveis e curricularmente, e leva a cabo un proxecto de mellora ambiental local na súa comunidade.

Similares definicións e obxectivos formulan outras propostas latinoamericanas, como as de Ecuador, Uruguai, Arxentina (onde tamén se atopa unha experiencia de A21E baseada na do País Vasco)... Xurdiron igualmente múltiples experiencias no resto do planeta unidas aos programas de A21L habituais, aos *Communities 21* de EEUU, as *Local Action 21* de Canadá... ou, mesmo, aos programas *Eco-schools*, *Green-schools*, *Ecoles pour demain*, *Escolas Verdes*, ... cando desenvolven unha dimensión de acción municipal.

Definitivamente, hai unha morea de propostas cun substrato común e pódese chegar á conclusión de que a A21E é un programa que se desenvolve en:

- Dúas dimensións: unha dimensión interna, propia do centro escolar, e outra externa, de acción no ámbito inmediato e de participación en accións e/ou na toma de decisións municipais encamiñadas á sustentabilidade local.
- Tres ámbitos de actuación: a xestión sostible do centro escolar, a reflexión e a innovación educativa e a participación da comunidade educativa na vida do centro.

Deste xeito a A21E pode definirse como «un programa continuo de EA que recolle os esforzos da comunidade educativa en pro da calidade escolar e a sustentabilidade, ao participaren e apoiaren o desenvolvemento sostible do municipio» (GUTIÉRREZ, BENITO e HERNÁNDEZ, 2007a).

Os obxectivos do programa aglutínanse ao redor dos obxectivos propios da EA. A súa concreción céntrase en primeiro lugar na sensibilización, isto é, en que a comunidade educativa reflexione sobre os seus valores e comportamentos cotiáns, e sobre como se achegar a iso chamado sustentabilidade. En segundo lugar, en repensar o xeito de ensinar, a forma de dotar o alumnado de protagonismo na toma de decisións que lles afecten ao centro, ao ámbito e ao seu proceso de ensino-aprendizaxe. E, en terceiro lugar, promover a colaboración entre a escola e as institucións locais ou outros organismos, para contribuír a xerar unha cidadanía activa, para participar ou, por que non, ser catalizador da participación cidadá na comunidade local.

As accións, procesos e fases para tratar de conseguir os obxectivos propostos son igualmente diversos dentro dunha lóxica similar aos procesos de calidade (ISO, EFQM, EMAS...) que seguiron o mundo da empresa, pero cunha evidente adaptación á escola e á EA.

Así, as fases que formulan WEISSMANN e LLABRÉS (2001) son: 1. Fase de motivación,

para suscitar o compromiso e a participación da comunidade. 2. Fase de reflexión, para repensar a filosofía ambiental do centro. 3. Fase de diagnose, para identificar os problemas e realizar unha diagnose ambiental. 4. Fase de acción, para elaborar un plano de acción. 5. Fase de avaliación, para o seguimento e avaliación dos cambios.

Pola súa banda, FERNÁNDEZ OSTOLAZA (2002) formula un proceso de nove fases: 1. O concello convoca aos centros escolares a participaren na A21L a través da A21E. 2. O órgano de máxima representación do centro escolar acepta a participación. 3. Organízase o comité ambiental do centro que realiza o diagnóstico. 4. O comité ambiental selecciona os obxectivos prioritarios. 5. O comité ambiental define un plano de acción, cos seus obxectivos, indicadores e actividades previstas. 6. As accións desenvólvense en tres eixes: xestión sostible, innovación curricular e participación da comunidade educativa. 7. Avalíanse as accións e o proceso, tíranse conclusións e propóñense alternativas. 8. Redáctase a memoria e preséntanselles as propostas ás autoridades locais no Foro Escolar Municipal. 9. A A21E, avaliada e posta ao día, intégrase nos proxectos curriculares dos centros.

En Italia planéanse as fases tomadas e adaptadas do EMAS: 1. Definir a política ambiental do centro escolar. 2. Diagnose previa. 3. Programa ambiental: obxectivos. 4. Sistema de xestión ambiental: procesos,

seguimento e responsables. 5. Ecoauditoría. 6. Plano de acción: subprogramas eficaces. 7. Acción. 8. Avaliación. E comunicación durante todo o proceso.

En Portugal: 1. Motivación: grupo de apoio. 2. Reflexión. 3.a Diagnose dos contidos educativos e metodoloxía. 3.b. Diagnose do propio centro: ambiente social e impacto ambiental (residuos, auga, enerxía, transporte, ruído, zonas exteriores, biodiversidade, e política de xestión ambiental). 4. Plano de acción; obxectivos e propostas de acción / prioridades e descrición das accións. 5. Avaliación e comunicación.

No Brasil, o proceso de implantación da A21E abrangue as seguintes etapas: sensibilización, capacitación-formación da comunidade escolar, diagnóstico socioambiental local da escola e do seu ámbito, plano de acción para a resolución dos problemas, avaliación, retroalimentación e apertura de canles de participación.

As fases que formulan Chile, Perú ou Ecuador son similares: 1. Solicitud de ingreso ao Clube de Colexios Sustentables. 2. Capacitación. 3. Diagnóstico. 4. Elaboración dos planos de acción sobre o ambiente, relación coa comunidade e unidades didácticas. 5. Resolución de dúbidas. 6. Aplicación do SIXAE. 7. Presentación de informe de xestión. 8. Avaliación: comité rexional (CR). 9. Informe ao comité nacional e a colexios. 10. Avaliación. 11. Certificado. 12. Recertificación (aos dous anos).

Como sucedía coas definicións, hai varios elementos comúns a todas as propostas de proceso que non teñen por que gardar unha secuencia ríxida, senón que se poden solapar en certos momentos, enriquecendo e flexibilizando o desenvolvemento do programa. Estes elementos serían os seguintes (GUTIÉRREZ, BENITO e HERNÁNDEZ, 2007a):

1. Fase de *preparación e organización*. Secuenciación da marcha do proceso e planificación inicial (cronograma, plano de sensibilización, plano de participación, ...). Creación do comité ambiental.
2. Fase de *sensibilización e motivación*. Básica para comezar a desenvolver o proxecto. Convén facer un plano especial no que se diferencien os obxectivos e actividades dirixidos aos diferentes estamentos. Para facelo, hai que ter claro que o principal protagonista do programa é o alumnado.
3. Fase de *desenvolvemento do proxecto*. Consta dos pasos habituais para desenvolver un proxecto: diagnóstico previo ou diagnóstico (do centro escolar e do ámbito, ben sexa o barrio, o distrito ou o municipio), priorización de problemas, obxectivos que se queren conseguir e indicadores para medir os resultados, plano de actuación con accións ben detalladas (que, responsable, cando...).
4. Fase de *avaliación e comunicación*. A avaliación e a comunicación corresponden a todo o proceso, polo que convén facelas segundo uns fitos ou puntos álxidos do proceso especificados desde o principio. No caso da comunicación, por exemplo, os fitos poderían ser: planificación, diagnóstico, plano de actuación, compromisos e propostas, memoria, e anteproxecto para o curso seguinte. Dentro desta fase de comunicación atopamos un foro escolar a escala municipal en que o alumnado da localidade expón ante as autoridades municipais o proceso realizado, os compromisos aos que chegaron e as solicitudes ou propostas que lles presentan ás devanditas autoridades para que as teñan en conta á hora de desenvolver a súa xestión⁹.

9 Na experiencia do País Vasco, a este foro de fin de curso estéselle a unir outro a comezos do seguinte, a iniciativa da corporación, no que se decata das propostas que foron levadas a cabo, as que non e as súas razóns, así como as que se adían e os seus motivos. Este foro dá inicio oficial ao programa no municipio e é de grande importancia, xa que o alumnado obtén unha resposta ao traballo que realizaron en prazos razoables. Moitas das propostas xa se levaron a cabo, o cal é dun efecto tremendamente positivo tanto para o concello como para o alumnado e a comunidade educativa en xeral.

A xeito de conclusión

«Non entendes realmente algo a menos que sexas capaz de llo explicar á túa avoa»

O programa *A21E* xorde das sinerxías creadas polo desenvolvemento da EA para a sustentabilidade nos centros escolares e a posta en marcha da *Axenda Local 21* nos municipios que asinan a *Carta de Aalborg*. Este programa, en definitiva, convértese nun proceso de mellora dos centros escolares no que respecta a funcionamento, organización, xestión sustentable, desenvolvemento curricular, participación da comunidade educativa... e de exercicio de participación democrática nos ámbitos de decisión municipais cara á sustentabilidade local, integrándose deste xeito no plano de acción de nivel planetario chamado *Programa ou Axenda 21*. Como todo programa que está a comezar, non se atopa exento de dificultades e necesita axustes e melloras.

A primeira dificultade consiste en manter a coherencia interna na súa viaxe cara á sustentabilidade e transformación social dentro dun mundo en proceso de globalitarismo neoliberal salvaxe. Aínda que é certo que algunhas seccións de gobernos e institucións ofrecen a posibilidade de traballar cara á sustentabilidade, cara a un mundo máis equitativo e socialmente xusto, non é menos certo que, nos mesmos organismos, outras seccións ofrecen reducir o gasto social, aumentar e potenciar o

consumismo, oportunidades para a especulación e a corrupción, xestión insostible, proxectos faraónicos... cunha pegada e débeda ecolóxica absolutamente insostible. A EA e a *A21E* teñen que navegar neste mar tenebroso e crear illas verde-esperanza ao xerar novos espazos para o cambio social, a sustentabilidade, a investigación-acción... mais, ollo, non só elas. Elas son un instrumento máis, como o son, non o esquezamos, a acción social e política, a participación democrática activa, as diferentes responsabilidades individuais (e colectivas), a busca e o contraste de información e coñecemento, a ordenación e xestión territoriais...

Outra dificultade é o conflito que sofren educadores e educadoras ambientais, nun contexto como o descrito no punto anterior, coas contradicións que supón traballar cara a un novo paradigma vivindo nunha sociedade con tantos estímulos adversos. Todo iso unido á endémica falta de formación axeitada.

Noutra orde de cousas tamén se apunta a pouca cultura participativa. As sociedades democráticas carecen tanto da oferta das autoridades a foros de participación efectivos, coma da escasa participación cidadá cando se abren aos devanditos espazos. En calquera caso, como citan CALVO e GUTIÉRREZ (2007a): «*Pasou o tempo definitivamente de realizar a xestión ou decidir as políticas desde os despachos das administracións. A negociación, o pacto,*

o consenso e mesmo os acordos de mínimos, deben ser a ocupación principal dos gobernos». Neste punto ábrese un novo proceso de aprendizaxe: por unha parte, a escola non aparecera ante as autoridades municipais para expoñer os seus puntos de vista, os seus compromisos e as súas demandas. Pola outra, as autoridades municipais non tiveran en conta as comunidades educativas e, moito menos, a infancia e a xuventude na súa xestión corporativa. Agora ábrese a esa cidadanía, escoitan e atenden as demandas ás que lles dan cumprida resposta (que non sempre significa aceptación). Ábrese un novo horizonte de aprendizaxe, tanto para a escola coma para as autoridades locais.

Os centros escolares levan anos traballando en EA en distintos formatos e con variados resultados. Durante todos estes anos a escola acumulou moitos coñecementos e gastou moita enerxía. A chegada dun novo programa non debe ser a aniquilación das experiencias que funcionan ben ou que necesitan certas melloras. En todo caso, a posta en marcha da A21E debe servir para aglutinar e dotar de sentido e coherencia ao que xa se fai no centro, así como para axudar na solución dos seus propios problemas. *«A A21E é un programa dun gran potencial, tanto pola filosofía educativa ou ambiental que segue, como polo compromiso adquirido para co municipio. Ten capacidade intrínseca para facer fronte aos retos educativos deste século e para traballar a educación para o desen-*

volveremento sostible. Ademais, o programa ten capacidade para ser un punto de encontro para os proxectos que se desenvolven no centro escolar». (GUTIÉRREZ, BENITO e HERNÁNDEZ, 2007a). Imos con algunhas destas potencialidades.

A A21E vai unida aos novos grandes retos da educación para o século XXI: educación para a transformación social, educación crítico-democrática, EA e para a sustentabilidade, educación para a diversidade, educación para a sociedade (saúde, xénero, cultura...) e para a participación activa, comunidades de aprendizaxe...

O programa ofrece o desenvolvemento de competencias para a acción, comprensión de causas e consecuencias, complexidade, atención ao contexto, exploración ética, perspectivas sistémicas, construción de coñecemento, sentido de pertenza, emancipación, verdadeira participación, materiais e situacións reais, acción significativa e funcional... é dicir, todo aquilo que a EA vén reclamando nas súas últimas conferencias importantes (e todo aquilo que reclaman os novos sendeiros educativos).

O programa comparte a metodoloxía e moitos obxectivos dos programas que abordan a educación para o desenvolvemento sostible en todo o *planeta*. Xa que logo, non é un programa illado, o cal fortalece o protagonismo do profesorado e alumnado participante. Ademais, propos-

tas do tipo do *Decenio das Nacións Unidas para a Educación Sustentable (2005-2014)* fomentan, apoian e avalan o devandito programa.

A A21E fai do alumnado o verdadeiro protagonista do programa. As actividades curriculares, así como as de participación e xestión, van dirixidas a el. E agrádeceo. O alumnado quere, desexa, pide ser protagonista, poder demostrar a súa competencia, o cal reforza a súa autoestima, autonomía, crecemento persoal...¹⁰, e poder demostrarse capacitado para traballar cara á sustentabilidade. Ademais, prodúcese segundo GONZÁLEZ (2004), un “*empoderamento do alumnado*”, derivado do proceso democrático que desenvolve e do control que este exerce sobre o seu propio ámbito cando aprende a tomar decisións sobre como mellorar o ámbito da súa casa, do centro escolar e do barrio ou municipio.

Este protagonismo e empoderamento fan que se estenda o compromiso cos problemas ambientais do contorno á comunidade educativa e, xa que logo, á sociedade local. O que leva consigo dúas consecuencias inmediatas: a mellora do ámbito e a implicación de autoridades e, mesmo, organizacións ou asociacións e empresas. Todo este escenario que se vai creando complementa e enriquece o proceso de

10 Polo tanto, permítelle ao profesorado as mellores condicións para avaliar e deseñar a corrección de deficiencias ou erros.

ensino-aprendizaxe, ao dotalo da complexidade imprescindible para a construción do coñecemento individual e social, que permite comprobar as dificultades que leva consigo chegar a acordos, facer propostas, respectar outras, dialogar, asumir decisións... «*Este programa formula para a construción dun proceso permanente (xa que abrangue desde a infancia até a madureza) no cal o alumnado e as comunidades educativas adquiren conciencia do seu medio (escolar e local) e aprenden os coñecementos, os valores, as destrezas, a experiencia e tamén a determinación de actuar, individual e colectivamente, na prevención e resolución dos problemas ambientais presentes e futuros, tanto do centro escolar como da localidade*» (GUTIÉRREZ, 2007).

Ademais, ofrece melloras á propia educación, con elementos como: protagonismo do alumnado, traballo en grupo e coordinación entre o profesorado¹¹ –dada a esixencia de poñer as disciplinas que se van dialogar – significatividade dos temas, oportunidade para a reflexión e mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe e da metodoloxía, infraestrutura para un enfoque psicopedagóxico construtivista, apertura de portas da escola ás familias e á sociedade local... Alén diso, o programa ten capacidade para ser un punto de encontro para os proxectos que se desenvolven no centro escolar.

11 Magnífica imaxe de Rosa M^a PUJOL sobre a interdisciplinariedade.

Outros logros son os propiamente ambientais (redución do consumo de recursos e de residuos, diminución de emisións de CO², da pegada ecolóxica...), coas consecuencias económicas directas que iso supón para o propio centro escolar, así como consecuencias sociais, tales como participación activa na sociedade, relacións interxeracionais, humanización das relacións... e, indirectamente, redución da débeda ecolóxica.

Dadas todas estas características, a A21E estimula o establecemento de redes de intercambios entre as escolas participantes para compartiren experiencias, informacións e procesos. A escala local, isto abre escenarios novos á colaboración, á cooperación, ao traballo en común, á solidariedade, ao acordo... dos centros, para actuaren e participaren no municipio, superando a tradicional e básica relación de competencia. E a escala rexional, nacional ou internacional, supón desenvolver unha experiencia de rede que logre a propia mellora do programa e unha visibilidade e recoñecemento que lle poden ser difíciles de obter doutro xeito.

O programa supera os límites da propia educación formal e abre novos espazos compartidos á educación non formal e, mesmo, á informal. Máis aínda, GONZÁLEZ (2004) afirma que este tipo de programas ofrece «un cambio no escenario da EA no contexto escolar».

A A21E é unha boa oportunidade para a EA deste comezo de século e, por extensión, é unha boa oportunidade para abordar a crise ambiental do presente e do futuro.

Albert EINSTEIN acompañounos cos seus pensamentos ao comezo de cada epígrafe. Para rematar, agardo que non todo o mundo estea de acordo co aquí escrito, xa que, como dicía o sabio científico: «*Unha reunión en que todos os presentes estean absolutamente de acordo é unha reunión perdida*».

Bibliografía

- BUSSI et al. (2003): *Tracce di Agenda 21 a Scuola*. Padova: Comune Di Padova Assessorato All'ambiente.
- CALVO, S. e GUTIÉRREZ, J. (2007a): *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Ed. Morata.
- CALVO, S. e GUTIÉRREZ, J. (2007b): "Educación ambiental de última generación ¿Programas para maquillar conciencias o herramientas participativas de cambio social?", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 373, novembro.
- COMITÉ 21 (2005): *Experimentations d' Agenda 21 d'établissements scolaires*. París: Comité français pour l'environnement et le développement durable.
- CORRÉA DO LAGO, A. (2006): *Estocolmo, Rio, Johannesburgo, o Brasil e as três Conferências Ambientais das Nações Unidas*. Brasil: Fundação Alexandre de Gusmão (Funag) y Ministério das Relações Exteriores.
- CHEE, Y. (2002): *Evaluación de la Declaración de Río sobre el medio ambiente y el desarrollo*. Instituto del Tercer Mundo [http://www.item.org.uy/Rio+10/II.htm].
- FERNÁNDEZ OSTOLAZA, A. (2003): *Educación para la sostenibilidad. Agenda 21 Escolar: una guía para la escuela*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y Departamento de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio.

- GARCÍA, J. E. (2004): *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editorial.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1999): "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe", en *Tópicos en Educación Ambiental*, nº1, págs. 9-26.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2004): "Una propuesta de certificación ambiental de escuelas", en *revista Agua y Desarrollo Sustentable*, Año 2, Nº. 13. Marzo, págs. 17-20.
- GRUPO DE ESTUDOS AMBIENTAIS (2004): *Agenda 21 na scola. Ideias para implementação*. Porto: Escola Superior de Biotecnologia Universidade Católica Portuguesa.
- GUTIÉRREZ, J. M., BENITO, J., HERNÁNDEZ, R. (2007a): *Evaluación del programa Agenda 21 Escolar (2003-06)*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y Dep. de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio.
- GUTIÉRREZ, J. M., BENITO, J., HERNÁNDEZ, R. (2007b): "Evaluación del programa Agenda 21 Escolar de Euskadi", en *Boletín del Ceneam*, septiembre.
- GUTIÉRREZ, J. M., BENITO, J., HERNÁNDEZ, R. (2007c): "Eskolako Agenda 21 programa munduan zehar I, II y III", en *Hik Hasi*, nº 116, 117 y 118, marzo, abril e maio.
- GUTIÉRREZ, J. M. (2007): "Agenda 21 Escolar: educación ambiental de enfoque constructivista", en *Boletín del Ceneam*, febrero.
- GUTIÉRREZ, J. M. (coord. (2007): *Modelo de programa educativo y evaluación formadora. La autorregulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Bilbao: Centro de Experimentación Escolar de Pedernales-Sukarrieta.
- HART, R. A. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: UNICEF y PAU education.
- JICKLING, B. (2006): "Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizador", en *Trayectorias: Reflexiones para una agenda ambiental*, año VIII, nº 20-21, enero-agosto 2006. Págs. 63-73.
- LEAL FILHO, W. Y SALOMONE, M. (2005): *Shule der Zukunft. Agenda 21 in der schule 2005-07*. Alemania: Natur- und Umweltschutz-Akademie.
- NACIONES UNIDAS (1993): *Conferencia de las Naciones unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Río 92. Programa 21*. Madrid: MOPT.
- OLIVATO, D. (2004): Uma discussão sobre os projetos de Agenda 21 Escolar, en *A-genda 21 Escolar: um projeto de Educação Ambiental para a sustentabilidade?*. Sao Paulo: Dep. Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- PEDONNE, C. (2005): *Agenda 21 scuola*. Bovino: Comunità Montana.
- SALOMONE, M. (2006): *Educational Paths towards Sustainability. Proceedings of 3rd World Environmental Education Congress (3rd WEEC)*. Torino: Scholé Futuro y WEEC.
- TAMAMES, R. (1995): *Ecología y desarrollo sostenible. La polémica de los límites del crecimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- TRAJBER, R. (2004): *Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola : construindo Agenda 21 na Escola*. Brasília: Ministério da Educação y Ministério do Meio Ambiente.
- WEISSMANN, H. LLABRÉS A. (2001): *Guía para hacer la Agenda 21 Escolar*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.