

# DE LA ESCUELA A LA CALLE: UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO Y LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

J. Carlos GONZÁLEZ FARACO  
Departamento de Educación  
Universidad de Huelva

**Resumen:** La Educación Ambiental ha experimentado, en los últimos tiempos, un importante desarrollo, principalmente en el ámbito escolar. Este trabajo insiste en la necesidad de impulsar su presencia en espacios educativos no escolares, tomando como referencias el desarrollo sostenible y la participación social. La comunidad debería ser el espacio preferente de su actividad. La primera tarea a realizar es catalogar los recursos disponibles para, a continuación, poder articularlos en redes que mejoren su eficiencia. La Educación Ambiental prestaría, en este marco, un provechoso servicio al desarrollo comunitario.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental, Comunidad, Desarrollo, Participación Social, Desarrollo Sostenible

**Abstract:** Environmental Education has experienced significant development in recent years, particularly in scholarly arenas. This present work, however, insists on the necessity of promoting its presence in educational spaces that are not academic, taking sustainable development and social participation as its frames of reference. The community itself ought to be the preferred realm for the activity of environmental education. The first task that needs to be accomplished is to catalogue available resources in order to articulate them in networks that can improve their effectiveness. In this sort of setting, Environmental Education could render a most beneficial service to community development.

**Keywords:** Environmental Education, Community, Development, Social Participation, Sustainable Development

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los destinatarios favoritos de la Educación Ambiental han sido los escolares. Por largo tiempo, los conceptos y orientaciones de la Conferencia Intergubernamental sobre esta materia que se celebró en Tbilissi (Georgia) en 1987 han sido el referente obligado de este ámbito educativo. En los documentos de esta Conferencia queda de manifiesto esta vocación escolar de la Educación Ambiental y, en consecuencia, la preeminencia de objetivos típicamente académicos, como la adquisición de determinados conocimientos y el desarrollo de algunas actitudes relacionadas con la sensibilización y la responsabilidad individual ante la problemática ambiental. La mayoría de los programas, equipamientos y recursos creados en estos años fuera del sistema escolar han sido, por eso, fundamentalmente pensados y usados para la actividad extraescolar de las escuelas, si bien hay relevantes excepciones a esa regla.

Estamos, desde hace algún tiempo, entrando en una nueva etapa en la que, tras poner en evidencia su excesivo sesgo naturalista y la notable desconexión de los problemas cultural y políticos de que ha adolecido la Educación Ambiental, se pretende implementar su “sentido social”. Esta reorientación queda expresamente reflejada en el *Libro Blanco* publicado por el Ministerio de Medio Ambiente en 1999, como puede apreciarse a través de estas propuestas de objetivos para el inmediato futuro:

- a) Dedicar mayor atención de los programas educativos a los factores sociales (culturales, políticos y económicos), a la prevención de los problemas y al debate sobre alternativas sostenibles.
- b) Incidir en el cambio de valores y de comportamientos, más allá de los aspectos de sensibilización e información ambiental.
- c) Extender progresivamente la educación ambiental al conjunto de la comunidad y a los diferentes contextos vitales de los individuos (laboral, formativo, lúdico...).
- d) Potenciar la coordinación interadministrativa en todos los ámbitos y la concertación entre los sectores público y privado, con especial atención a la creación de redes y el fomento de las ya existentes, para mejorar la eficacia y la eficiencia de los planes y programas de acción.
- e) Integrar la educación ambiental en todos los niveles de la política ambiental y en los programas de desarrollo, potenciando su capacidad preventiva y sus posibilidades de refuerzo a la gestión ambiental.
- f) Fomentar la participación ciudadana en las iniciativas ambientales, como medio para alcanzar el consenso social que garantice el progreso de la sostenibilidad.

Reiteradamente, este *Libro Blanco*, receptivo ante los nuevos aires que corren para la Educación Ambiental, insiste en las ideas de *sostenibilidad* y *participación social* como pautas genéricas de referencia para la puesta en práctica de programas y acciones, y señala el trabajo en el ocio y la comunidad, además de la escuela, como sus escenarios preferentes y más prometedores. Para conducir esta reorientación hasta sus últimas consecuencias, y evitar la inflación retórica que acompaña a palabras como “desarrollo sostenible” o “participación”, es menester una ruptura paradigmática, una reconsideración epistemológica que nos lleve a entender lo ambiental como uno de los productos culturales o narrativas más prósperas de la cultura posmoderna. Con todos sus pros y todos sus contras, porque el ambientalismo se ha convertido en un discurso de aceptación popular masiva que, y esto nos inquieta, propende a despojarse de ideología y, en cierto modo, a “domesticarse” (Grün, 1997; Colom, 1998), bajo el paraguas de la racionalidad tecnológica, la neutralidad política y la transculturalidad de lo planetario.

## **LA COMUNIDAD COMO ESPACIO PREFERENTE PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

De ningún modo estamos tratando de desdeñar ni siquiera minusvalorar la extraordinaria progresión de la Educación Ambiental como eje transversal en los centros de enseñanza o como próspero destino de numerosas intervenciones socioeducativas en las últimas décadas. Tampoco

es justo valorar cuantas experiencias se han puesto en marcha como un conjunto uniforme. Ello no impide que constatemos, en una mirada global, una excesiva dispersión de las iniciativas, un significativo autodidactismo entre los diversísimos “profesionales” que convergen en este campo y una rampante tendencia a la banalización de los valores ambientales. Esa implementación del sentido “social” de la Educación Ambiental, a la que hemos aludido, es probablemente la única manera de contrarrestar esa tendencia y de recuperar para la reflexión y la práctica pedagógica un ámbito que no deja de fragmentarse y, lo que es peor, mercantilizarse a pasos agigantados.

Tal vez la primera tarea que conviene acometer sea la de desbrozar un tan enmarañado terreno, es decir, identificar los recursos sociales en los que esté o pueda estar de algún modo presente la Educación Ambiental, proceder a catalogarlos indicando su funcionalidad actual, para, posteriormente, interpretar sus posibilidades funcionales en una red mejor articulada y, a ser posible, más eficiente. En estos ejercicios clasificatorios, preferiremos la expresión “espacios educativos” (Luque Domínguez, 1995) a las más tradicionales de educación informal y no-formal, aunque las usaremos también cuando convenga.

Nunca está de más insistir en la idea de que las distinciones entre lo formal, lo no formal y lo informal son simplemente una guía metodológica de relativa utilidad. Estamos ante un ensayo taxonómico típicamente estructural, que, como suele suceder, resulta demasiado esquemático y decididamente inservible cuando se aplica a campos educativos de alta complejidad, escasa estructuración, gran dinamismo y fuerte expansión, como es el de la Educación Ambiental. Lo verdaderamente deseable es que tantos y tan copiosos recursos disponibles converjan, se complementen y, por fin, se integren en el proceso general de construcción social del conocimiento, y se constituyan, a la postre, en espacios democráticos de participación. Será entonces cuando potencien su capacidad transformadora.

La comunidad es el espacio que mejor representa este marco-red de relaciones sociales y prácticas educativas, sobre el que asentar esa construcción social de la cultura ambiental. Hoy por hoy, el desarrollo sostenible podría ser su principal eje vertebrador, su *leit-motiv*. La Educación Ambiental Comunitaria sería, en esa lógica, la estrategia central de su puesta en valor y de su activación social. Los recursos educativos, cualesquiera que sean, deben ser contemplados como elementos de un *continuum*, desde lo formal a lo informal, culturalmente incardinado en un conjunto comunitario plural en el que coexisten, simultánea y a veces contradictoriamente, elementos institucionales, sectores sociales y pautas culturales de diversas escala y procedencia, desde la más próxima hasta la más global. Los habitantes locales debieran ser, socialmente hablando, los actores fundamentales en la movilización de esos recursos educativos, cuyo destino no puede ser otro que el de su desarrollo democrático.

A este respecto, Ojeda (1999) escribe: “Esta nueva concepción educativa debe partir de un supuesto radical: dejar de contemplar a las comunidades humanas locales como objetos estimulables, concienciables, sensibilizables, manteniéndolas en una inmadurez crónica, con políticas paternas y coloniales, para convertir a sus miembros en sujetos agentes. En definitiva, la educación ambiental debe ser una educación para la participación y, en última instancia, para la autogestión del medio, como manera óptima de preservarlo”. Así entendida, la participación ciudadana en las cuestiones ambientales es algo más que la mera recepción de mensajes o la colaboración en algunas campañas regulares o eventuales. Supone un ejercicio democrático efectivo y decisivo de todos los actores sociales (de Castro, 1998: 34-35).

En ese sentido, la Educación Ambiental es también una forma de educación política. Por el momento, ésta no es, al menos con la intensidad deseable, la perspectiva de la mayor parte de programas que suelen situarse bajo el epígrafe "participación social", como los que a veces se destinan a las poblaciones locales de los espacios protegidos o los que se asocian al desarrollo sostenible. Lo ideal sería que la Educación Ambiental incidiera directamente en el desarrollo comunitario, con objetivos, más que sensibilizadores, capacitadores para el ejercicio crítico en el fomento de la iniciativa endógena y en el paulatino control local de las decisiones ambientales. A estos argumentos volveremos más tarde.

## **LA EDUCACIÓN AMBIENTAL FUERA DE LA ESCUELA: LOS RECURSOS DISPONIBLES Y SUS POSIBILIDADES**

En la esfera de la Educación Ambiental hemos asistido a una extraordinaria profusión de iniciativas sociales en forma de programas, equipamientos y materiales de muy dispar alcance y calidad. Sobre ellos, disponemos de catálogos muy pormenorizados y de innumerable referencias descriptivas a manera de directorios. Véanse por ejemplo, las guías de recursos, equipamientos editadas en soporte electrónico por el CENEAM del Ministerio de Medio Ambiente (Centro Nacional de Educación Ambiental), regularmente actualizadas en su página web, o la Base de Datos *Educam* del Programa Aldea de las Consejerías de Educación y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía. Pero nos sigue faltando, en buena medida, un estudio sistemático: una evaluación exhaustiva. Hay, naturalmente, ejemplos de lo uno y lo otro (v.g. el "diagnóstico de equipamientos" realizado por el Programa Aldea, 1998), pero aún carecemos de una imagen comprensiva del conjunto y, sobre todo, de propuestas de articulación de tantas iniciativas: de tantos recursos dispersos en el tejido social y en las instituciones.

Sin duda, las mismas características de la Educación Ambiental no formal e informal, la heterogeneidad de su contenido y de sus formas, su intenso dinamismo y su fuerte dependencia contextual representan serios obstáculos a la hora de establecer categorías analíticas mínimamente válidas o sistematizaciones extrapolables más allá del contexto del que han partido. No obstante hay regularidades y un recorrido histórico ya consistente que permiten dar una idea de cuáles son los recursos y las líneas de acción más comunes.

Con el gran impulso dado a la integración curricular de la Educación Ambiental en la escuela básica y la amplísima difusión social del mensaje ambiental a través de los medios de comunicación, se ha superado una primera fase, por supuesto muy necesaria, con objetivos genéricos alentados desde organizaciones internacionales y agencias nacionales durante décadas. Comienza ahora otra fase, ya apuntada por la Agenda 21 nacida de la Conferencia de Río en 1992, en la que los mensajes deberán irse diferenciando cada vez más según regiones, temática y destinatarios, favoreciendo su presencia en espacios educativos no escolares, y apostando por objetivos relacionados con el desarrollo sostenible, la participación social, el desarrollo democrático y la igualdad.

La gama de recursos explotables en este campo, dirigiéndolos hacia ese tipo de objetivos es tan diversa, extensa y creciente, que difícilmente puede ser catalogada con exhaustividad y precisión. Aunque a continuación daremos cuenta de algunos ensayos de clasificación realizados por distintos autores, lo verdaderamente importante es aprovechar la ventajosa situación de

partida que supone disponer de este gran volumen de recursos. Sin olvidar, eso sí, que será necesario en muchos casos optimizar su utilización social diversificando su oferta educativa y acercándola al ámbito del desarrollo, como antes se apuntó.

Caride y Mosquera (1988:34-40), en un primer trabajo sobre la “educación ambiental extraescolar”, intentan organizar en pocas categorías la multiplicidad de experiencias, partiendo de su grado de relación con la actividad educativo-ambiental típicamente formal, y proponen una triple tipología de proyectos e iniciativas no escolares:

a) *Actividades de educación informal*, cuyo contenido es básicamente informativo o divulgativo, y sus recursos, muy diversos: actividades turísticas y recreativas, campañas ciudadanas, programas en los medios de comunicación, carteles y exposiciones, conferencias, publicaciones, etc. Incluyen específicamente en este sector de actividad los programas comunitarios y la interpretación ambiental.

b) *Actividades de educación cuasi-formal* o de apoyo al currículum escolar, que representan un complemento didáctico que abre la escuela al entorno. Citan, como recursos habituales, los relacionados con metodologías experiencialistas: aulas activas, campos de aprendizaje, huertos escolares y aulas jardín, itinerarios naturales y urbanos, juegos y simulaciones, escuelas viajeras, cotos escolares, etc.

c) *Actividades de educación no formal*, en infraestructuras no escolares, como las granjas-escuela, centros de estudio del medio ambiente, campos de trabajo para jóvenes, centros de visitantes en espacios naturales, aulas de naturaleza, escuelas-taller, pueblos-escuela, etc.

Mosquera, en un nuevo análisis (1991), prefiere partir, para caracterizar y ordenar los recursos educativo-ambientales no formales (estrictamente entendidos), de diversos criterios: las finalidades que se proponen, los destinatarios a los que se dirigen, los educadores que los utilizan, sus contenidos y los métodos aplicados, la ubicación espacial, la duración de los programas, el tipo de gestión y las fuentes de financiación. Teniendo en cuenta, por ejemplo, los objetivos que persiguen las actividades educativo-ambientales más comunes distingue tres tipos de destinatarios:

1. Actividades dirigidas a trabajadores y profesionales de variada cualificación, estatus y sector laboral, con el fin de proporcionarles conocimientos, actitudes y destrezas ambientales relacionados, directa o indirectamente, con su ocupación.
2. Actividades dirigidas a alumnos y profesores de los distintos niveles del sistema escolar, realizadas en instalaciones o con recursos extraescolares (itinerarios, aulas de la naturaleza, granjas-escuela, juegos y simulaciones, centros ambientales, etc.).
3. Actividades dirigidas a los jóvenes, principalmente, para favorecer su acceso al trabajo. Se trata de acciones educativas que complementan los conocimientos y destrezas básicas adquiridos en la educación reglada y buscan, además, una especialización laboralmente útil: cursos sobre gestión, monitoraje o interpretación ambiental, sobre residuos o reciclaje, cuidados forestales o de la fauna, etc.

Posteriormente, para ordenar los innumerables recursos utilizables en la Educación Ambiental no formal, toma como criterio su carencia o no de infraestructura o localización fija: Entre los primeros, cita las publicaciones, los juegos de simulación, los juegos ambientales; los medios audiovisuales y las marchas de observación de la naturaleza y las escuelas viajeras. Entre los que tienen infraestructura estable, destaca los centros de acogida o recepción de visitantes en parques nacionales y parques naturales, las aulas en la naturaleza, las escuelas o talleres de naturaleza, las granjas-escuela, los cotos escolares y aulas de acuicultura, los huertos de ocio, las escuelas taller, los campos de trabajo, los pueblos abandonados, centros ambientales (como el CENEAM, por ejemplo) y otros.

Si nos valemos de los criterios que siguen las instituciones públicas (tomemos, por ejemplo el caso andaluz) para organizar el ingente volumen de programas, acciones, recursos materiales y humanos y actores sociales implicados en la Educación Ambiental fuera del sistema escolar, este ámbito podría ser subdividido en tres subsectores temáticos, en función de que sus objetivos sean la información, la formación o la participación social:

1. Bajo los términos *información y comunicación* incluiríamos ese caudal heterogéneo y desigual de iniciativas de sensibilización e información a la ciudadanía. En general, se trata de actividades centradas en problemas ambientales próximos al ciudadano. Pretenden sensibilizar a la población y animarla a que se comprometa en su resolución, a través de dos estrategias básicas, la información y la comunicación persuasiva. Los recursos pueden ser muy diversos y conviene combinarlos, desde elementos de la comunicación social (campañas, concursos, etc.) hasta otros basados en la comunicación interpersonal directa (debates públicos, etc.).

2. Este segundo subsector, el de la *formación y capacitación ambiental*, está comparativamente menos desarrollado que el anterior. Se atiende a presupuestos expresamente educativos, en el sentido de que sus programas suelen ser diferenciados en cuanto a destinatarios y seguir pautas pedagógicas en aspectos como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la distribución del tiempo, etc. Pretenden cualificar profesionalmente o capacitar para la resolución de un determinado problema. Su demanda social será, sin duda, creciente, conforme la Educación Ambiental gira definitivamente hacia las cuestiones relacionadas con el desarrollo y la gestión local de las problemáticas ambientales. Sus expresiones institucionales y programáticas son muy diversas como también lo son los agentes que las diseñan, organizan y ejecutan en los distintos espacios educativos. Se asientan, en suma, sobre una red de recursos amplia y variada, muchas veces directamente vinculados con los propiamente informativos o participativos. Podemos englobar en este capítulo algunas actividades de formación profesional ocupacional, escuelas-taller, cursos específicos para la inserción laboral de los jóvenes, la promoción de empresas ambientales, la especialización postuniversitaria, la recualificación de trabajadores o el aprendizaje de nuevas técnicas productivas, entre otras.

3. El subsector de la *participación social* comprende las actividades propias de grupos y asociaciones no gubernamentales, y también la presencia de distintos sectores sociales o profesionales en órganos de representación que se ocupan de determinados problemas o instituciones ambientales, como, por ejemplo, los parques y reservas naturales. Actualmente, el voluntariado represent

la vía prioritaria y más común para la participación social en el campo ambiental. Conviene recordar que el voluntariado está indisolublemente ligado al ambientalismo, y antes al conservacionismo, desde sus mismos orígenes.

Dentro de este capítulo de participación social con objetivos educativo-ambientales, hay que considerar la actividad de algunas asociaciones juveniles y culturales, que suelen realizar acciones puntuales, habitualmente con escolares, aprovechando ciertas conmemoraciones, o bien tomar parte en campañas de sensibilización de la población en general; también asociaciones de aire libre, excursionistas y deportivas, muy interesadas en la conservación del entorno natural en el que suele realizar sus actividades recreativas; asociaciones de defensa de los consumidores, preocupadas por informar a ciudadanía sobre la calidad ecológica de los alimentos, su control, el uso racional de la energía y otros temas similares; asociaciones vecinales, canal muy fértil de participación y de difusión de valores ambientales entre los miembros de la comunidad, casi siempre para resolver problemas muy cercanos, relacionados con la calidad de vida del vecindario; y, desde luego, las asociaciones ecologistas y naturalistas, las más específica y vocacionalmente interesadas por los problemas ambientales y, consecuentemente, por el desarrollo de procesos educativos en este campo.

Por su parte, Sureda (1987), Sureda y Colom (1989) y Colom (1998), en sucesivos análisis centrados en la Educación Ambiental “no escolar”, distinguen dos campos esenciales, en los que cabría la mayoría de los programas, equipamientos y recursos no formales e informales a los que hemos venido haciendo mención: la *Interpretación Ambiental* y la *Educación Ambiental Comunitaria*.

La *Interpretación Ambiental* suele relacionarse con las actividades realizadas en recintos o espacios especiales, como son los centros e itinerarios para visitantes en parques y reservas, con el fin de informar sucintamente y sensibilizar a la población en general sobre unos determinados valores o problemas ambientales. Se atiene, en buena medida, a principios y estrategias museísticas. Sus diferencias con la Educación Ambiental, *sensu stricto*, son notables y conciernen a los destinatarios (voluntarios e imprevistos en la Interpretación Ambiental), al tiempo medio de las actividades (más breves en el caso de la Interpretación) y a los objetivos (sólo expositivo-informativos y sensibilizadores, y referidos a un lugar concreto con escasas extrapolaciones en las acciones interpretativas). Uno de sus recursos más típicos y extendidos es el itinerario en sus muchas posibilidades técnicas (guiado, autoguiado, etc.) y distintos escenarios (urbano, rural, natural, etc.). Otros recursos son las exposiciones en sus diversas expresiones, las maquetas y modelos, como reproducciones a escala de determinados ecosistemas o procesos ecológicos, los montajes audiovisuales y otros equipamientos específicos, como los observatorios de fauna.

La *Educación Ambiental Comunitaria*, por su parte, se refiere a aquellas iniciativas centradas en alguna problemática ambiental concreta que afecta a una comunidad en su conjunto o a un segmento de su población. Suele tener un objetivo formativo y pretende finalmente alcanzar ciertos comportamientos o incitar a la aplicación de algunas decisiones. Sureda y Colom (1989: 230) señalan las fases metodológicas que estos programas suelen seguir:

- la delimitación y clarificación del problema,
- la planificación de las acciones a desarrollar (definir al grupo implicado, prever las fases del programa, seleccionar las ideas a transmitir y las actividades a realizar),

- ejecutar lo planeado
- y proceder posteriormente a su verificación y evaluación.

Colom (1998: 135-138) introduce además una distinción basada en el origen, extrínseco o intrínseco, de la problemática o la agresión ambiental objeto de la intervención educativa.

## LA NUEVA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMUNITARIA

Lo preocupante es que esta concepción “típica” de la Educación Ambiental Comunitaria a la que acabamos de referirnos, responde a un modelo de intervención socioeducativa en el cual la cultura comunitaria y la participación social pueden resultar fácilmente objetivadas. Los actores comunitarios se convierten en receptores de un mensaje ambiental producido extralocalmente por expertos y su territorio, en destino de planeamientos socioeconómicos o acciones educativas tecnificadas, en cuya gestación y diseño no han tomado parte activa (Solà, 1998: 222). Tal es la costumbre en los planes de desarrollo sostenible que empiezan a proliferar en Andalucía. En ellos es raro encontrar ejemplos sustantivos en los que se hayan empleado pautas metodológicas como las de la *investigación-acción*.

Para corregir esta tendencia y vitalizar los recursos educativos disponibles, Caride y Meira (1998: 22) recomiendan muy acertadamente combinar de manera adecuada la acción educativa institucional con la de los movimientos sociales, hoy florecientes, y configurar “redes de actores interdependientes” frente a intervenciones demasiado jerarquizadas, es decir, entender la Educación Ambiental Comunitaria como parte de un marco más comprensivo, el de la “democracia cultural”. Preferiremos, cuando nos acerquemos a cualquier realidad social, esa idea de “redes de actores” a la de “redes de recursos”, pues éstos, más que materiales o equipos, deben representar objetivos socialmente producidos, modos compartidos de hacer y espacios para la acción colectiva.

Cuando Hernández Montesinos (1989) afirma que el objetivo de la Educación Ambiental en las comunidades rurales debe ser *la recuperación de la inteligencia social*, está situándose en esa misma onda. En los espacios naturales protegidos es acaso donde mejor se manifiesta los conflictos entre la lógica cultural de las instituciones oficiales y la lógica cultural de las poblaciones locales. Es en estos espacios donde mejor pueden verificarse los efectos de la Educación Ambiental, si se somete a una perspectiva teledirigida, tal vez técnicamente rigurosos pero poco participativa, o si, en cambio, sigue unos objetivos como los que proponen Caride y Meira, en el texto ya citado (1998):

— Incrementar la participación de las comunidades en la reconstrucción de un medio ambiente sano y una mayor calidad de vida.

— Promover la constitución de grupos comunitarios de defensa del medio y la generación de empleo ambiental.

— Favorecer el conocimiento, la toma de conciencia y la autogestión del propio medio, es decir la gestión ambiental local.

- Reforzar el compromiso y la responsabilidad personal y colectiva en la toma de decisiones.
- Fortalecer la identidad cultural de los grupos comunitarios rurales, incrementando su autoestima y su capacidad de desarrollo endógeno.
- Fomentar la cooperación intercomunitaria en proyectos de desarrollo local.

Precisamente sobre el papel de la Educación Ambiental en este tipo de proyectos de desarrollo giraron algunos de los debates y conclusiones del II Congreso Iberoamericano sobre la materia, celebrado en Guadalajara, México, en 1997. En ellas se recordaba, precisamente, la importancia de la participación comunitaria en la generación, ejecución, seguimiento y evaluación de sus propios proyectos de desarrollo, apoyando prácticas de augestión e intercambiando experiencias entre los distintos sectores involucrados. La Educación Ambiental Comunitaria debe (éstas son algunas de las conclusiones) formar específicamente a promotores de la misma comunidad para dirigir los procesos y a todos aquellos sectores o grupos implicados en ellos; debe asimismo divulgar los fines del proyecto al conjunto de la comunidad; adaptar programas genéricos (como los derivados de la Agenda 21) a las situaciones y culturas locales, y hacerlo de manera interdisciplinar e integral. Los educadores ambientales deben insertarse plenamente en la comunidad, como trabajadores culturales que son, y estar al tanto de los recursos educativos disponibles para desarrollar su actividad.

En Andalucía, disponemos en estos momentos de una vía óptima para replantear el papel de la Educación Ambiental en espacios sociales y potenciar la capacidad educativa de muchos recursos dispersos. Esa vía es la de los *planes de desarrollo sostenible* que, aunque afectan sobre todo a zonas que contienen áreas naturales sensibles, podrán tener en el inmediato futuro su réplica o su correlato en diferentes espacios, como las comarcas rurales o las áreas metropolitanas. Por ahora, los primeros planes, de Doñana (en las provincias de Huelva, Sevilla y Cádiz), Sierra Mágina (en Jaén) y Los Alcornocales (Cádiz), coinciden con comarcas con áreas protegidas. Si entendemos estos planes y los venideros también como planes educativos, las diferencias entre la interpretación ambiental y la educación ambiental comunitaria, por poner un ejemplo, se disolverían o se confundirían en redes de recursos más versátiles, diversificados y, al mismo tiempo, si fuera necesario, más integrables entre sí.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTAS del II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. *Educación Ambiental Comunitaria*. Guadalajara, México (doc. policopiado).
- ALDEA. *Programa de Educación Ambiental*. Sevilla, Consejería de Educación y Cultura y Medio Ambiente, Junta de Andalucía, 1992.
- ARROYO, F. y PÉREZ BODÓN, A. (1997): "Consideraciones sobre la educación ambiental: sociedad, economía y medio ambiente". *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 17, pp. 7-28.
- Aula Verde. *Revista de Educación Ambiental*, 16, Enero 1998. Tema monográfico: *Espacios naturales*. Información también accesible en: [http://www.cma.junta-andalucia.es/aula\\_verde](http://www.cma.junta-andalucia.es/aula_verde)

- BENAYAS, J. (1997): "La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española". *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 17, pp. 63-70.
- CARIDE, J.A. y MEIRA, P.A. (1998): "Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativa". *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 2 (segunda época), pp. 7-30.
- CARIDE, J.A. y MOSQUERA, M.J. (1988): "Pedagogía/Educación Ambiental Extraescolar". *Bordó* 40 (1), pp. 29-41.
- CASTRO, R. de (1998): "Educación Ambiental", en ARAGONÉS, J.I. y AMÉRIGO, M. (coords) *Psicología Ambiental*, 329-353 (Barcelona, Pirámide).
- CASTRO, R. de (1998): "Participación y voluntariado ambiental. Características y potencialidades", en VARIOS AUTORES *Voluntariado Ambiental. Participación y Conservación del medio ambiente*, pp. 32-46 (Sevilla, Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía).
- CASTRO, R. de (1999): "Internet, un recurso para la educación ambiental". *Aula Verde*, 19, pp. 10-11.
- CENEAM (1998): *Guía de recursos para la Educación Ambiental. Materiales y Equipamientos. Versión 4.0*. (en soporte informático: dos disquetes). Madrid, Ministerio de Medio Ambiente. Esta información es accesible también en: <http://www.mma.es/ceneam>
- Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*. Nº 3, 2000. Tema monográfico *Equipamientos en la Educación Ambiental*.
- Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, nº 5, 1999. Tema monográfico *Comunicación Ambiental*.
- COLOM, A.J. (1998): "Educación Ambiental y la Conservación del Patrimonio", en SARRAMON, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A.J. *Educación no formal*, pp. 127-150. (Barcelona, Ariel).
- COLOM, A.J. (1998): "El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo". *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 2 (segunda época), pp. 31-50.
- CUELLO, A. y CUELLO, V. (1992): *Catálogo de Recursos para la Educación Ambiental*. Sevilla, Consejería de Educación y Agencia de Medio Ambiente. Programa Aldea.
- Educam (versión 3.0)*. 1998. Base de datos sobre Educación Ambiental. Programa Aldea, Consejería de Educación y Medio Ambiente. En CD o en: <http://www.cma.junta-andalucia.es>
- GÓMEZ, J. y MANSERGAS, J. (1999): *Recursos para la educación ambiental*. Madrid, CCS
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1999a): "El discurso ambiental en la educación: estatuto político de un ámbito educativo normalizado". *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (2), pp. 142-169.
- GRÜN, M. (1997): "La producción discursiva sobre educación ambiental: terrorismo, arcaísmo trascendentalismo", en VEIGANETO, A.J. *Crítica postestructuralista y educación*, págs. 175-201 (Barcelona, Laertes).
- Guía práctica de Educación Ambiental para Asociaciones*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Medio Ambiente, 1996.
- GUTIÉRREZ, J. y otros (1997): *Líneas de investigación en educación ambiental*. Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.
- Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid, Ministerio de Medio Ambiente, 1999.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona, EUB.
- MOSQUERA GONZÁLEZ, M. J. (1991): "Educación ambiental no formal: caracterización y recursos", en CARIDE, J.A. (coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*, pp. 159-206 (Santiago de Compostela, Tórculo).

- OJEDA, J.F. (1999): "Educación Ambiental en los distintos ámbitos rurales andaluces. Aportaciones desde la Geografía". Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Documento policopiado.
- PROGRAMA ALDEA (1998): *Diagnóstico de los equipamientos de Educación Ambiental en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- SOLÀ, P. (1998): "La educación para la participación. Una revisión histórico-crítica del papel de las asociaciones voluntarias". *Pedagogía Social*, 2 (segunda época), pp. 203-232.
- SUREDA, J. (1987): "Programas socioeducativos de educación ambiental no formal", en COLOM, A.J. y cols.: *Modelos de intervención socioeducativa*, pp. 277-297 (Madrid, Narcea).
- SUREDA, J. y CALVO, A.M. (1999): "La red internet y la educación ambiental en España". *Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 5, pp. 33-39.
- SUREDA, J. y COLOM, A.J. (1989): *Pedagogía ambiental*. Barcelona, Ceac.