

Calidad en los Equipamientos para la Educación Ambiental: cuando la coherencia se convierte en un fin

Araceli Serantes Pazos. Universidade da Coruña

Los Centros y los *Equipamientos para la Educación Ambiental* (EqEA) no están de moda: desde hace algún tiempo es difícil encontrar información y reflexiones sobre ellos. Pese a que llevan casi 40 años desarrollando actividades ininterrumpidamente y siguen apareciendo nuevas iniciativas en todo el territorio. El Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) estimaba en el registro del año 2.001 que existían al menos 763 en el Estado español (Clotilde ESCUDERO, 2003, pág. 89). Es justo reconocer que se trata de un movimiento extenso con entidad propia.

El papel de los EqEA ha sido y es decisivo en los procesos de “alfabetización” ecológica, tanto de la población escolar como del público en general: han permitido divulgar *conocimientos*, fortalecer *valores*, generar *actitudes* favorables a la resolución de problemas ambientales y posibilitar la *participación* activa en la gestión, la conservación y la mejora del patrimonio (natural y cultural). Su singularidad y valor reside en la amplia gama de usuarios a los que llega –educadores, alumnado, gestores, personal técnico, familias, grupos de amigos, miembros de asociaciones, etc.– que, en muchos casos, son personas que difícilmente podrían acceder a estos u otros procesos educativos. Otro de sus valores es que potencia procesos educativos en tiempo de ocio –o extraescolar– lo que les confiere un carácter más atractivo y menos académico. Entonces ¿por qué no se habla de ellos?

Quizás porque los EqEA pueden ser una poderosa herramienta que contribuya a la formación de sociedades más justas y democráticas; Henry GIROUX (2003) nos recuerda que aunar las voces de muchos otros y otras choca frontalmente con la actual cultura de mercado. Los EqEA, como instituciones educativas, son capaces de “*promover el desarrollo de destrezas de análisis, evaluación y crítica*”, al tiempo que se convierten en facilitadoras de “*otros contenidos culturales con mayor poder de movilización social, de otros contenidos que puedan dotar a cada ciudadano y ciudadana de un mayor caudal de*

*recursos para corregir las disfunciones de las sociedades del presente” (Jurjo TORRES, 2001, pág. 29). Entendemos la **Educación Ambiental** (EA) como “un proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas (portadoras o reflejo de las ideologías), con el fin de transformarlas” (Lucie SAUVÉ, 1999, pág. 11) .*

Recordemos que entendemos por equipamiento para la educación ambiental

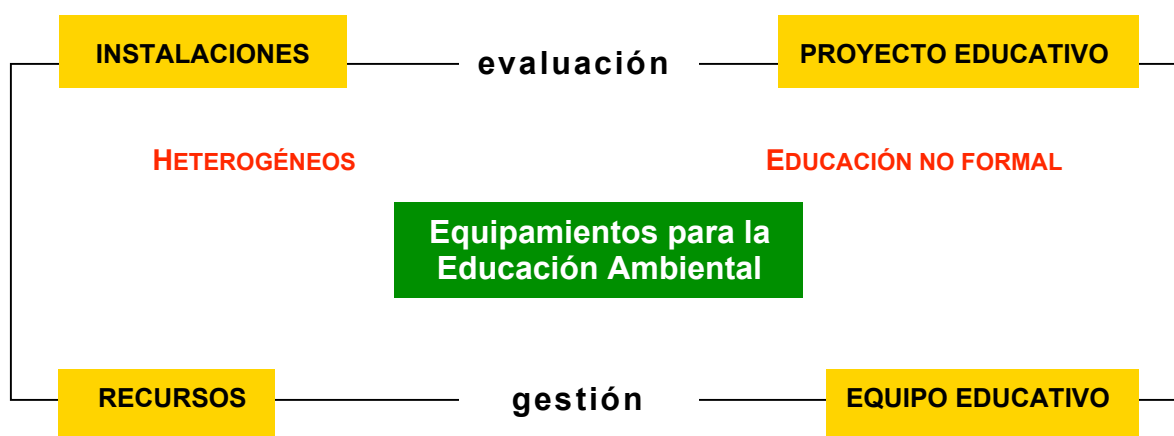
Con el nombre de EqEA nos encontramos con ofertas muy diversas bajo múltiples denominaciones, lo que, una vez más, nos da la idea de un movimiento rico y diverso. Sirvanos como ejemplo algunas de las más de cien denominaciones con las que nos podemos encontrar: Albergue en la Naturaleza, Aula Activa, Aula de Ecología Urbana, Aula Etnográfica, Aula Forestal, Aula de Medio Ambiente, Aula de la Naturaleza, Campo de Aprendizaje, Casa de la Naturaleza, Centro de Educación Ambiental, Centro Verde, Centro de Visitantes, Escuela de la Naturaleza, Granja Escuela, Parque Arqueológico, Parque Etnográfico, Parque de Experimentación, Pueblo Escuela...

La denominación no es un indicador para definir a los EqEA, porque bajo la misma denominación se ofrecen distintos programas y objetivos, lo que se resulta un verdadero problema para las personas usuarias a la hora de identificar las distintas iniciativas. Podemos encontrarnos bajo el nombre de *aula de la naturaleza* propuestas en espacios naturales protegidos que simplemente ofrecen una exposición de los valores de la zona, centros que desarrollan estancias de 3 o 5 días con una amplia oferta de actividades de investigación, experimentación y conservación del entorno, instalaciones en las ciudades que realizan actividades sobre problemas ambientales globales, talleres para el verano o durante el período escolar... Definitivamente, los nombres de los EqEA no aportan una información relevante sobre su oferta.

¿Cómo podemos identificarlos y diferenciarlos de otros recursos para la EA, o de otras actividades de ocio, turismo, etc.? Como colectivo, entendimos que el primer paso sería convenir una definición, lo más exigente posible, que nos ayudase en esta tarea, sabiendo

de antemano que tendría que ser lo suficientemente exigente para que discrimine, pero también lo suficientemente flexible para no dejar fuera iniciativas de interés.

Consideramos que los *Equipamientos para la Educación Ambiental* son iniciativas *heterogéneas* de *educación no formal*, que cuentan con unas *instalaciones* (fijas o móviles) apropiadas para realizar un *proyecto educativo*, que tiene como fines y objetivos los propios de la EA. Los programas los desarrolla un *equipo educativo* relativamente estable y profesionalizado, que dispone de una serie de *recursos y materiales*, creados o adaptados por el mismo para la ejecución y evaluación de las actividades. Estas iniciativas son *gestionadas* coherentemente con principios de sustentabilidad, así como *revisadas* por agentes internos o externos, y convenientemente actualizadas (Araceli SERANTES, 2000, 2005b) Cuadro nº 1



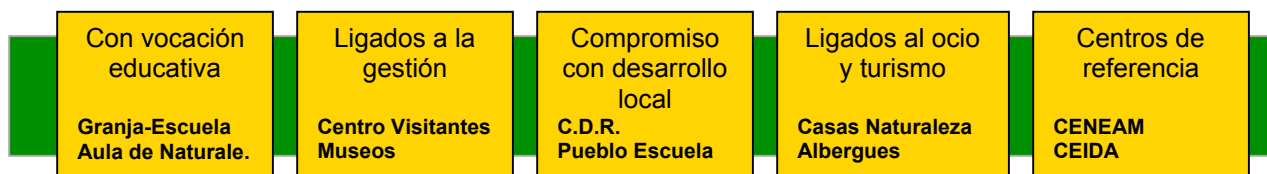
Cuadro nº 1: Definición de Equipamientos para la Educación Ambiental.

Partimos de esta definición para intentar clasificar los EqEA atendiendo a criterios y elementos comunes. Este es un ejercicio peligroso porque de un mundo vasto y variado, vamos a sintetizar y simplificar características para poder agruparlos. Al considerar la filosofía que subyace y sus señas de identidad, identificamos cinco categorías abiertas (Araceli SERANTES, 2005a), porque algunas iniciativas podríamos localizarlas en varios apartados al mismo tiempo (Cuadro nº 2):

- Los **específicamente educativos**, orientados a la adquisición de conocimientos a través de métodos de experimentación y observación sistemática, en los que se abordan procesos desde la complejidad, se fomentan actitudes, se desarrollan habilidades, se promueve el compromiso y la acción, etc. La mayoría de las *Granjas-Escuela, Aulas de la Naturaleza, Campos de aprendizaje, Aulas activas...* se conciben y desarrollan su actividad desde esta perspectiva.
- Los **ligados a la gestión del patrimonio**, fundamentalmente del patrimonio natural. Orgánicamente se conciben dentro de los servicios de gestión, pero normalmente son ajenos o marginales a los Programas de Uso Público¹. Se centran en el conocimiento de los valores de ese territorio y promueven un uso compatible con la conservación. Las actividades son preferentemente de información, divulgación e interpretación. Muchos *Centros de Visitantes, Centros de Interpretación, Museos, Parques Etnográficos*, etc. responden a estos objetivos.
- Los comprometidos con el **desarrollo social y humano** buscan la dinamización de los recursos locales, a través de la participación de la población; se centran en la recuperación de tradiciones, costumbres, usos, oficios y valores propios. Los *Centros de Desarrollo Rural, algún Pueblo escuela, Centros de Educación Ambiental, Aulas Experimentales...* tienen esta filosofía.
- Los centrados en el **ocio** y el **turismo** de bajo impacto –ecoturismo, turismo verde o alternativo–. Las actividades giran alrededor del conocimiento y disfrute de una forma activa; los aspectos educativos y de conservación son secundarios respecto a los recreativos. *Casas en la Naturaleza*, experiencias de *Turismo Rural, Albergues en la Naturaleza*, etc. son algunas de estas ofertas.
- Por último, los llamados **Centros de Referencia**, cuya función es coordinar o generar recursos para otros EqEA y colectivos. Su objetivo es la formación, la divulgación de

¹ Entendemos por Uso Público el conjunto de actividades dirigidas a los visitantes de los Espacios Naturales Protegidos para que conozcan y disfruten de los valores paisajísticos, naturales y culturales; éstas deben ser coherentes con los planes de conservación y mejora de dicho espacio.

buenas prácticas, la coordinación de programas, etc. Además cuentan con un servicio de documentación y publicación especializado. En este apartado nos encontramos con el *CENEAM*, los *CEIDA* vascos, el *CEIDA* gallego, etc.



Cuadro nº 2: Tipología de Equipamientos para la Educación Ambiental atendiendo a sus fines

Estas propuestas nos ayudan a clasificar esa diversidad, pero no resuelven el problema de cara a los usuarios y usuarias, que siguen sin identificar la oferta o servicios. ¿Cómo podemos hacerlo? Una propuesta tentadora sería estipular unos requisitos mínimos para cada tipo de iniciativa; un ejercicio peligroso y, creemos que, contraproducente porque constreñiría notablemente el tipo de actividades susceptibles de ser incluidas bajo cada denominación, y no aportaría cualitativamente nada.

Conocer la oferta de los EqEA ¿ una necesidad urgente?

En el Estado español se han realizado estudios sobre los EqEA en algunas comunidades autónomas, pero que no nos han ayudado a determinar un modelo que permita caracterizar las distintas ofertas de cara al público. Por el carácter de la investigación podemos agruparlos en tres fines:

1. *evaluativos*: se valoraron las prácticas que se llevaban a cabo, utilizando distintas *técnicas* (triangulación, asambleas, análisis de demandas, observación...), *instrumentos* (cuestionario, entrevista, dibujo...) y *momentos* (antes, durante, después de la estancia).
2. *diagnósticos*: para caracterizar los centros, actividades, modelos de gestión, etc. a través de cuestionarios cerrados, como ha sucedido en Andalucía o Castilla y León.

3. *estudios sobre un tipo:* (Centros de Visitantes, Aulas de Naturaleza, etc.) para evaluar su eficacia, a través de análisis cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y observaciones estructuradas.

Debemos reconocer que *“la investigación sobre el tema es aún bastante precaria y algo confusa; queda pendiente demostrar empíricamente cuales son los logros que se obtienen cuando un grupo de alumnos o visitantes hacen uso de este tipo de recursos para la educación ambiental en lo conceptual, social, actitudinal o procedimental”* (José GUITÉRREZ, Javier BENAYAS y Teresa POZO, 1999, pág. 51). Además, estos estudios, aunque significativos y capaces de darnos muchas pistas, tampoco nos han ayudado a resolver nuestro problema. ¿Cuál es entonces la propuesta o la tendencia actual?

La búsqueda de la calidad ¿un indicador fiable de su vitalidad?

Parece que ofrecer una imagen inequívoca no es aún urgente. En la actualidad, son bastantes las Comunidades Autónomas en las que se ha debatido o se están debatiendo criterios e indicadores para sus EqEA, con diferentes actores, objetivos, análisis y propuestas, concretamente, la Junta de Andalucía, la Xunta de Galicia, la Junta de Castilla y León, la asociación vasca Habea, la Sociedad Catalana de Educación Ambiental, la Asociación Valenciana de equipamientos y servicios de EA. Años de reuniones voluntarias, de encuentros autofinanciados, de desplazamientos, de lecturas, de redactar documentos y consensuarlos, podríamos considerarlo como un indicador fiable de vitalidad; sin embargo estos procesos han tenido escasa repercusión fuera de nuestro reducido círculo.

El discurso de la calidad puede ser interesado y desmovilizador, en la medida en que se trasladan a la educación los esquemas gerencialistas del ámbito empresarial, como por ejemplo la Gestión de la Calidad Total. Juan M. ESCUDERO (1999, pág. 78) señala que la calidad *“no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida”* y es un asunto conflictivo porque tiene *“más de ideológico y político que de meramente técnico y gerencial”*. Basar el concepto de calidad educativa en un modelo empresarial podría significar poner el énfasis en la gestión y en la dirección, en la evaluación y en el control

externo, es decir, en los procesos de control sobre los trabajadores y “productos”, sin potenciar la participación democrática de todos cuantos intervienen y pueden tener intereses en la actividad, y lo que es más preocupante, sin considerar las necesidades sociales básicas, las demandas de los grupos interesados y de los profesionales, y las medidas de compensación hacia los grupos más desfavorecidos.

El proceso para definir la calidad de los EqEA ha sido diferente en cada Comunidad, pero podemos identificar algunos rasgos comunes (Cuadro nº 3):

1. proceso de identificación y diagnóstico de las experiencias, utilizando criterios restrictivos
2. proceso de registro voluntario de centros, previa difusión de la iniciativa en la que se aclaran los objetivos y alcance del registro
3. propuesta de tipologías que integren y clasifiquen todas las iniciativas
4. elaboración de un documento consensuado con una serie de indicadores o criterios de mínimos
5. aprobación de un documento con rango de Carta, Manual o Estandar de Calidad
6. evaluación del cumplimiento de los criterios o indicadores, a través de un proceso interno, externo o mixto
7. aprobación de sistemas de acreditación y certificación
8. creación de Redes de Equipamientos que cumplan los requisitos mínimos y que gozarían de ciertas ventajas (económicas, administrativas, etc.) respecto a los otros
9. creación de sistemas de seguimiento de las iniciativas, que cerraría este proceso de carácter cíclico.

1. Identificación de los EqEA	2. Registro de EqEA
3. Tipologías de EqEA	4. Criterios de Calidad para los EqEA
5. Carta de Calidad	6. Evaluación interna/externa
7. Certificación	8. Red de EqEA
9. Seguimiento	

Cuadro nº 3: Etapas en los procesos de calidad para los EqEA

Estos procesos manifiestan la autonomía y madurez de los EqEA: las necesidades sentidas van muy por delante de la intención de regular por parte de las Administraciones competentes. En esta línea, Jurjo TORRES (2001, pág. 43) señala que, en el ámbito educativo formal, *“la solución más frecuente que las Administraciones están defendiendo es la formulación de una serie de estándares de calidad que se miden, preferentemente, de un modo cuantitativo, y lo que es muy importante de destacar, sus contenidos se seleccionan sin apenas ninguna negociación social”*. En el ámbito de los EqEA ha sido el propio colectivo quien ha hecho saber sus necesidades a las Administraciones, que aún no han definido su papel.

En todos los casos se han redactado una serie de *indicadores* a partir de apartados similares variando considerablemente en el número, pero no tanto la filosofía y requisitos (Cuadro nº 4). Se trata de declaraciones de principios, de herramientas para homologar, de distintivos de calidad frente a otras iniciativas o de diagnósticos de los EqEA existentes. En algunos casos participaron también representantes de otros colectivos: Administraciones con competencias en la materia, Universidades, Sindicatos y miembros de MRPs. El caso del País Vasco ha sido diferente, ya que se identificaron cinco tipologías de centros (Escuelas Medio Ambientales, Centros de Documentación y Recursos, Granjas-Escuela, Centros de Interpretación y Museos y Exposiciones) y a partir de éstas se definieron y acotaron cuales deberían ser los objetivos, contenidos, actividades, metodología, destinatarios, instalaciones y recursos. La redacción de dicho instrumento, en todos los casos, no puede ser considerado como el final del proceso ni como definitiva, sino objeto de continua revisión y adaptación.

nº criterios Comunidades	PROYECTO EDUCATIVO	INSTALACIONES	RECURSOS	EQUIPO EDUCATIVO	GESTION
ANDALUCIA	77	34	-	12	-
CASTILLA y LEON	38	5		12	13
CATALUÑA	14	10	-	-	20
GALICIA	17	7	5	6	7
P. VALENCIANO	11	10		6	6

Gráfico 4: Número de indicadores de calidad atendiendo a las categorías establecidas en cada Comunidad

Sin duda, y proporcionalmente, es en los criterios que definen el proyecto educativo donde se han puesto mayor énfasis; puede sorprender que los recursos utilizados para desarrollar este proyecto no queden específicamente recogidos, aunque en todos los casos se hace referencia de forma más o menos implícita. También sorprende que la propuesta catalana no recoja criterios respecto al factor humano, elemento clave en estas iniciativas. Por último, señalar que los indicadores relacionados con la gestión y la coherencia no aparecen recogidos en la primera iniciativa (Andalucía) pero serán relevantes en todas las demás.

Destacar que estas iniciativas responden a la necesidad del propio colectivo. Y se entendió no como un control externo, sino como un proceso de reflexión y participación de los y las gestoras de los centros y de los equipos educativos; se trata pues de un proceso endógeno². Este no ha sido un ejercicio exclusivamente técnico, sino fundamentalmente político e ideológico: se ha definido que entendemos por equipamientos de calidad.

Los procesos de calidad en los EqEA han surgido por diversas motivaciones. De forma reduccionista podríamos destacar dos objetivos: evitar las malas prácticas y el intrusismo que está sufriendo el sector, y facilitar información a los posibles usuarios y usuarias para que puedan elegir con criterio entre las múltiples ofertas.

Precisamente por ser una herramienta poderosa e ideológica podría ser utilizada no para nosotros sino contra nosotros y nosotras: podría utilizarse para excluir, y no para potenciar la mejora y la retroalimentación. Se trata de una herramienta válida para identificar malas prácticas, deficiencias, competencia desleal, irregularidades... La propuesta sería fortalecer el sector, y el objetivo integrar todas las iniciativas bajo estos criterios. Ahora toca definir quien, como, cuando.

Algunos retos para seguir vivos

² Matizar que en el caso gallego inicialmente fue un proyecto de la Consellería de Medio Ambiente.

Es evidente el dinamismo y la madurez del movimiento de EqEA, no obstante son muchos los problemas y contradicciones con los que se enfrenta el sector: no se asusten!!!, es el tema de otro artículo. Queremos terminar señalando algunos de los retos abiertos tras estas fecundas experiencias:

1. **Primero es necesario un debate en profundidad y plural, de todos y todas, y después la regulación.**
2. La evaluación de los EqEA y de los procesos de calidad precisa definir instrumentos y herramientas de seguimiento con objetivos claros. No es suficiente un listado de indicadores; tendremos que concretar como se valoran dichos criterios y con que. Coincidimos con José GUTIÉRREZ *et al.* (1999, pág. 53) en que “*el tema de la calidad se relaciona estrechamente con tres dimensiones o integrantes básicos referidos a la evaluación, esto es: el qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué sirve este proceso*”. Pero además, es necesario que los indicadores sean flexibles y adaptables a las distintas tipologías de equipamientos existentes. Sería un error caer en las estrategias de la *educación empresarial* (Henry GIROUX, 2003, pág. 90), que rechaza todo lo que no pueda “*estandarizarse, rutinizarse y reducirse a un curriculum prefabricado*” frente a la práctica de la educación crítica y transformadora que debería ser la EA.
3. Entender el reto de la calidad “*como meta de un proceso autoregulado por el propio EqEA antes que como una regulación institucional*” (Óscar CID, 2002, pág. 09.185). Lo importante no es tener documentos cerrados con carácter legislativo, sino potenciar procesos de reflexión y evaluación desde el propio sector, que debe ir consensuando indicadores en la medida en que surgen las necesidades o problemas. Pero también es necesario definir –una vez que los tenemos- para qué los vamos a utilizar y como vamos a divulgar los resultados: ¿sólo dentro del colectivo? ¿también informaremos al usuario? ¿y a la administración o a los promotores? Un signo de fortaleza y coherencia sería consensuar criterios a nivel estatal.

4. Crear mecanismos apropiados para ello, pudiendo jugar un importante papel de apoyo, la experiencia y los recursos tanto de las Universidades como de las Asociaciones de Educación Ambiental. Creemos que necesariamente debería participar también la Administración, ya que es la única que puede legitimar determinados acuerdos, potenciar ayudas económicas y favorecer medidas que apoyen la consolidación de los EqEA.
5. Delimitar y definir el papel de cada agente implicado en el proceso. José GUTIÉRREZ (2002) apuesta por una evaluación sistemática en un doble sentido: de carácter interno por el propio equipo educativo, y de carácter externo para establecer mecanismos de control institucional. Esta segunda vía es la más cuestionada por los EqEA, ya que se es consciente de la necesidad de poner freno a proyectos pseudoeducativos, pero también es necesario delimitar el papel de la administración en este ámbito: hasta ahora no ha servido realmente para consolidarlo sino más bien para provocar disfunciones y trabas. Es necesario acordar quien determina si un EqEA reúne o no estos criterios, así como qué medidas se van a tomar cuando se incumplen.
6. Respecto a la evaluación, y ante la apuesta de una evaluación formativa, se sugiere que sean los equipos educativos de los EqEA quienes valoren las iniciativas. Podrían ser los educadores y educadoras quienes evalúen su experiencia y las ajenas visitando otros centros: este ejercicio permitiría al mismo tiempo conocer nuevas experiencias y formas de entender la educación ambiental, convirtiéndose en una potente herramienta de formación para el sector.
7. Normalizar el uso de la evaluación en la gestión de los EqEA como proceso de retroalimentación y mejora. En este sentido es necesario conocer en profundidad las demandas de los usuarios, los procesos que se desarrollan durante su estancia en ellos y elaborar documentos de información y control de los resultados (memorias de actividades, informes, cuestionarios a los usuarios, observaciones sistemáticas, etc.). Somos conscientes de las limitaciones que en este sentido tienen los EqEA,

tanto de personal como económicas y de tiempo, por lo que la propuesta más factible y enriquecedora nos parece la señalada anteriormente: promover procesos autoevaluativos compartidos, cruzados y participados por los propios Centros; y en la medida de lo posible, promovidos y financiados por la Administración competente.

8. Investigar sobre los EqEA, por el propio equipo y/o por agentes externos es otro de los retos. Oscar CID (1998, pág. 5) señala que *“un análisis riguroso de los proyectos educativos de los EqEA, cuando existen, constituye una de las tareas pendientes necesarias e imprescindibles para el avance y consolidación de los equipamientos”*. Pero ésta no es la única tarea pendiente necesaria e imprescindible. No existen estudios ni evaluaciones sobre el impacto de las actividades educativas sobre el medio; sobre cambios de actitud después de una estancia en un centro, y si éstos son efectivos y duraderos; sobre adquisición de conocimientos; sobre tipologías de usuarios y visitantes o sobre sus intereses y motivaciones; sobre estrategias de intervención... Este listado podría ser tan largo como absurdo, ya que somos conscientes de esta carencia, y de la necesidad de investigar en éste ámbito para su consolidación, evolución y mejora de la práctica educativa.
9. Los sistemas de acreditación y certificación en última estancia deben servir a los y las usuarias para identificarlos. Crear un sistema de símbolos reconocibles que gradúe e identifique los EqEA (¿tipo estrellas de los Hoteles?) pudiera ser una medida pertinente, aunque no garantiza que aumente la calidad de los proyectos ni de los servicios; esta medida está teniendo muchos adeptos, sobre todo por parte de la Administración y de algunos promotores. Esta clasificación garantizaría información veraz y contrastada a los usuarios y usuarias. Sin embargo no podría basarse exclusivamente en los servicios o en las instalaciones, sino que debería introducir variables como calidad del proyecto educativo, ratio educadores/usuarios y usuarias, adaptación a los distintos públicos, etc. Esto dependerá de la posibilidad de elaborar “democráticamente” estándares, consensuar instrumentos pertinentes para evaluarlos y establecer criterios para asignar cualificaciones.

Concluimos apostando por un proceso de evaluación formativa y correctiva, dinamizado por los propios EqEA, regulado con la cooperación de las Instituciones implicadas, y con aportaciones y colaboraciones puntuales externas.

Creemos que este proceso pasa necesariamente por la creación y consolidación de *Redes o Consejos de Centros*, Autonómicos y Federados. Coincidimos con Henry GIROUX (2003, pág. 100) en la necesidad de que los educadores y educadoras creen y participen en organizaciones capaces de profundizar en los valores democráticos, haciendo frente a los valores que se nos imponen desde la economía de mercado y el neoliberalismo. Los EqEA, como movimientos educativos y sociales, organizados en redes, son instituciones capaces de movilizar, generar resistencias y promover cambios.

La calidad no está en las preguntas, sino en las respuestas; y las respuestas están en los procesos y en los actores.

Referencias bibliográficas

- AVEADS (2005): Criterios de Calidad de los Equipamientos y Servicios de Educación Ambiental. <http://www.mma.es/educ/ceneam/pdf/calidadeseas.pdf>.
- CID, Oscar (1998): Equipamientos para la Educación Ambiental: nuevos retos. *Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, 3, 4-8.
- CID, Oscar (2002): La heterogeneidad como resultado de la falta de planificación. El voluntarismo se paga. La dependencia también, *Carpeta Informativa CENEAM*, enero, 9.184-9.186.
- CONSELL DE CENTRES (2004): El Manual de Centres de Educació Ambiental, *Revista de la Societat Catalana de Educació Ambiental*, 21, 13-21.
- DOG (2001): Orde do 28 de marzo de 2001 pola que se aproba a Carta Galega de Calidade dos centros de educación ambiental.
- ESCUDERO, Clotilde (2003): Guía de recursos para aeducación ambiental. En Araceli Serantes (coord.): *Seminario itinerante Recursos e equipamnetos de educación ambiental* (85-92). A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- ESCUDERO, Juan M (1999): De la calidad total y otras calidades, *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- GIROUX, Henry (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, José (1997): Indicadores de calidad para los equipamientos de educación ambiental (material policopiado)

- GUTIÉRREZ, José (2002): Homologación, estándares e indicadores de calidad en los equipamientos ambientales, *Carpeta informativa CENEAM*, enero, 9.186-9.189
- GUTIÉRREZ, José, BENAYAS, Javier, POZO, Teresa (1999): Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental, *Tópicos en Educación Ambiental*, 2 (1), 49-63.
- HABEA (1998): Criterios de calidad para los Centros de Educación Ambiental (material policopiado).
- SAMPEDRO, Yolanda (2003): Os equipamentos privados de educación ambiental: reflexiones e aportacións do Seminario Permanente de Castilla y León. En Araceli Serantes (coord.): *Seminario itinerante Recursos e equipamnetos de educación ambiental* (37-51). A Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- SAUVÉ, Lucie (1999): La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos de Educación Ambiental*, 2 (1), 7-25.
- SERANTES, Araceli (2000): La Carta de Calidad de los equipamientos para la Educación Ambiental en Galicia: un proceso en marcha. *Carpeta informativa CENEAM*, febrero, 2.240-2.242.
- SERANTES, Araceli (2005a): Cuestiones para entender los centros y equipamientos de educación ambiental. En *La educación ambiental en Andalucía. Actas del III Congreso Andaluz de Educación Ambiental* (176-180). Sevilla: Junta de Andalucía
- SERANTES, Araceli (2005b): *Guía dos equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza. E doutras instalacións para a divulgación do patrimonio*. A Coruña: CEIDA.
- TORRES, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.