

CRITERIOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

**José Ignacio de Guzmán Alonso y
José Manuel Gutiérrez Bastida**

Octubre 2010

A José Ignacio de Guzmán Alonso (ji-guzman@ej-gv.es) y José Manuel Gutiérrez Bastida (jm-gutierrez@ej-gv.es)

Asesores pedagógicos de Ingurugela-Ceida, servicio de educación ambiental del Gobierno Vasco. Además de las labores de sensibilización, formación, asesoría y evaluación de los programas escolares de educación ambiental, han realizado diversas investigaciones y publicaciones y son autores de Hacia la sostenibilidad escolar. Criterios de calidad en educación para la sostenibilidad, editado en 2009 por los Departamentos de Educación, Universidades e Investigación y de Medio Ambiente, Planificación Territorial, Agricultura y Pesca, y publicación de referencia para este artículo.

Queda autorizada la reproducción de este artículo, siempre que se cite la fuente, quedando excluida la realización de obras derivadas de él y la explotación comercial de cualquier tipo.

El CENEAM no se responsabiliza del uso que pueda hacerse en contra de los derechos de autor protegidos por la ley.

A casi cuarenta años de su aparición en escena, la educación ambiental formal necesita reconocer cuáles son sus buenas prácticas, cuáles las experiencias de las que podemos aprender por su sentido, por su capacidad de sensibilización, por su valor educativo, por su interrelación con el entorno, por sus resultados medioambientales, por su capacidad de cambio escolar y transformación social..., y que puedan ser contextualizadas en otros entornos, nunca aplicadas miméticamente.

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

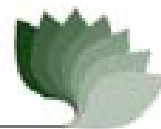
Nos permitimos decir que la educación enfocada hacia la sostenibilidad es la representación actual de la educación ambiental que lleva años trabajando por generar un cambio social y una nueva ciudadanía competente en la resolución de los problemas medioambientales contemporáneos y futuros. En este contexto tomamos el medio ambiente como el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas (definición de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente, en Estocolmo, 1972).

A lo largo de los años, la educación, y en concreto la educación ambiental, se ha entendido desde herramienta necesaria hasta protagonista crucial para propiciar dicho cambio social. Si bien es un elemento necesario, en cualquier caso también es cierto que no es suficiente. La política, la gestión ambiental, el sistema económico, la ordenación territorial, la administración municipal, las estrategias empresariales, la publicidad... son, evidentemente, otros importantes elementos tan necesarios como la educación. En este sentido, la evolución y recorrido de la educación ambiental quizás no haya tenido el reflejo suficiente en una transformación del sistema económico o social humano hacia modelos más justos (Calvo y Gutiérrez, 2007), pero desde luego está detrás de cantidad de mejoras. Estamos convencidos que detrás de un contenedor de papel, de una bombilla de bajo consumo, de un envase reciclable, una pila recargable, de un aerogenerador... y, por supuesto, de un esfuerzo por separar las basuras, detrás de un mercado de trueque, de una manifestación contra las centrales nucleares, de un foro de participación municipal, de una asociación ecologista o solidaria, de una propuesta de agricultura ecológica, de un compromiso por usar más el transporte público, de un intento por comprar productos locales..., algún día, estuvo la educación ambiental. Nunca hubo tanta crisis junta, pero nunca estuvimos en mejores condiciones para retarlas.

En todo este recorrido, la educación ambiental formal, a través de un sinfín de propuestas, proyectos y programas ha proporcionado resultados diversos. En un extremo nos encontramos con experiencias que han caído en un activismo inoperante desde un punto de vista educativo (hacer por hacer, hacer sin sentido y sin finalidad establecida, sin reflexión...). En el otro extremo aparecen prácticas que tratan problemas ambientales cercanos –de dimensión global-, abiertos y complejos, que parten de lo que ya sabe el alumnado, que provocan la construcción individual y social del conocimiento, que dejan espacio y tiempo a la acción, que busca el logro de competencias –en especial las referentes a la ciudadanía-, que ofrecen innovación educativa y que aseguran participación activa y democrática. Es necesario evaluar esta infinidad de experiencias para conocer cuáles son sus características, sus maneras de actuar, sus buenas prácticas y sus resultados con el objeto de discriminarlas positivamente y de servir de referencia para otras experiencias menos afortunadas o para propuestas futuras. Es necesaria una evaluación que dé como resultado el reconocimiento a los centros educativos que demuestren una calidad contrastada en su cotidianeidad y que, a su vez, sirvan de referente a otros centros que caminan por el mismo sendero.

Hoy día, la educación ambiental se encuentra ante la difícil encrucijada que supone trabajar para la sostenibilidad en una sociedad insostenible, una sociedad que ha prestado muy poca atención a las consecuencias que las acciones humanas provocan en el planeta y a la vida que alberga su biosfera (Salomone, 2006). Una sociedad que dice querer apuntarse a la sostenibilidad, pero que no comparte un modelo social de conducta con su entorno contemporáneo y futuro, que no tiene consensuado un sistema de valores y ni siquiera unos criterios comunes para entender el mundo. El propio concepto de sostenibilidad está en constante discusión y evolución. Sin embargo, la educación para la sostenibilidad tiene, hoy día, más posibilidades de propiciar una cultura de cambio de pensamiento, más que cambio de comportamientos, y de cambio social, más que de mejoras.

La educación ambiental ya hace años que dejó de ser –si algún día lo fue– un mero acercamiento a la naturaleza o a comprender su ecología. Tampoco debe ser una educación centrada en los aspectos económicos y tecnológicos supuestamente capaces de solucionar la crisis ambiental. La crisis ambiental, como afirma E. Leff (2006), representa una crisis del conocimiento, es una crisis de un modelo de civilización. Y como tal no puede ser tratada desde sus aspectos parciales o atendiendo a las consecuencias, sino que debe ser gestionada integralmente y enfocada tanto a las causas como al futuro. Muchos autores nos hablan de que la educación para la sostenibilidad debe ser entendida como una educación para el futuro, una educación para el cambio. En este sentido, son muchas las llamadas a una educación para la sostenibilidad.



Al albor de todos los referentes teóricos y políticos que han surgido durante los últimos años, la educación hacia la sostenibilidad está muy extendida a lo largo y ancho del planeta, sobre todo en el ámbito formal. Millones de estudiantes participan en programas y proyectos de educación para la sostenibilidad bajo el auspicio de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y asociaciones o entidades de diversa tipología. Muchos de los programas contemplan las dimensiones escolar y local, tienen intención de permanecer y su número de participantes crece en fuerte progresión. Se dirigen a la comunidad educativa del centro escolar para mejorar la calidad medioambiental de dicho centro y se imbrican en la Agenda 21 Local del municipio. Son experiencias integradas que manifiestan el compromiso del centro escolar con la educación para la sostenibilidad.

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL PAÍS VASCO

La Agenda 21 Escolar se puso en marcha el año 2003, y hoy en día se desarrolla en más del 65% de centros de enseñanza obligatoria. La Agenda 21 Escolar pone su foco en la sostenibilidad, trata de cambiar la cultura de los centros escolares y subraya la necesidad de aumentar la participación de los centros en la comunidad local (Benito *et al.*, 2008).

El propio sistema educativo también reconoce la importancia de integrar la dimensión ambiental. De hecho, en el nuevo currículum de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) la primera finalidad de la Educación Básica es: "Preparar a los alumnos y alumnas para que se incorporen a la vida adulta y sean capaces de vivir una vida plena como sujetos individuales, como ciudadanos miembros activos de la sociedad y como personas comprometidas con la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible" (BOPV, 2007). Se puede afirmar, eso sí, con cautela, que 40 años después, el legado de las primeras experiencias de educación ambiental se ha integrado en el currículo oficial actual.

La Agenda 21 Escolar se ha convertido en la base más importante de la educación para la sostenibilidad de la CAPV. Además, el recorrido realizado está lleno de experiencias interesantes que han mostrado las potencialidades del programa y su capacidad para responder a los grandes retos de la educación del siglo XXI (Gutiérrez Bastida, 2007).

Este cambio necesario para una transformación social, orientado hacia la sostenibilidad afecta al concepto de "educación" o al de "educación ambiental" tanto como a los conceptos de "evaluación" o de "calidad".

CALIDAD EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

La sostenibilidad no tiene recetas, no es algo estanco ni algo que se consiga definitivamente. Papeleras y visitas a parques naturales son necesarias, pero no suficientes. La sostenibilidad en los centros escolares hay que entenderla como un proceso de aprendizaje de todos los actores implicados, de reflexión y acción, de autorregulación y evaluación, de construcción de una nueva sociedad que piense tanto en el presente como en el futuro y que ese avanzar va dando frutos los cuales, a su vez, sirven de referencia otros también están caminando.

La evaluación, entendida como reflexión, valoración y elemento de mejora sobre el proceso realizado es un componente esencial de los fenómenos complejos que afronta la educación para la sostenibilidad. Además, para ofrecer sus servicios con continuidad, la evaluación debe extenderse en el tiempo.

En este sentido, la evaluación de la calidad se convierte en necesidad como garantía del sistema social. En el caso de la educación ambiental, esta evaluación de la calidad se convierte en salvaguardia de una visión de la educación ambiental basada en el desarrollo de procesos centrados en la complejidad, en la diversidad, en la acción-reflexión, en la competencia ante los problemas medioambientales, en la perspectiva sincrónica y diacrónica... En concreto, en la Agenda 21 Escolar, la evaluación de la calidad se convierte en aval de que el desarrollo de los proyectos de los centros educativos se focaliza hacia los objetivos marcados por el programa.

El tratamiento de la calidad como garantía puede también generar ciertos riesgos como puedan ser la uniformización, el reduccionismo, la hipermensurabilidad... Estos se tratan de superar situando a las personas implicadas en condiciones de comprender y contrastar sus propias valoraciones, para que sean capaces de ajustar y regular el desarrollo de los proyectos a las condiciones de sus contextos.

El propio desarrollo de programas de educación para la sostenibilidad conlleva también sus riesgos que les pueden alejar de los objetivos finales. Algunos ya citados, como el activismo, y otros como que las acciones o líneas de trabajo orientadas hacia la sostenibilidad no vayan acompañadas de mayor coherencia y cohesión interna en los centros escolares. La evaluación de la calidad de las experiencias

busca garantizar ambas cualidades: coherencia y cohesión interna. La educación ambiental en el centro escolar no puede ser entendida como una carga extra para los ya saturados tiempos, currículos y programaciones; más bien al contrario, pide ser enfocada como una oportunidad de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la integración y la coherencia y como innovación educativa valiosa para el centro.

Intentando superar los riesgos, la educación ambiental ofrece un escenario excepcional tanto para el desarrollo y puesta en práctica de los distintos saberes, como para evaluar los avances en los mismos. Los momentos de sensibilización ambiental respecto a una problemática, las situaciones de diagnóstico escolar y municipal, la puesta en marcha de objetivos y acciones de mejora, la comunicación a la comunidad escolar y a las autoridades municipales de las conclusiones del trabajo... crean una geografía original y ajustada al desarrollo competencial. La educación ambiental trabaja las competencias relacionadas con la construcción del conocimiento, con el desarrollo de la acción reflexiva interactuando con el contexto, con el enfoque complejo y sistémico que ofrece vivir la realidad del centro escolar y de su entorno, con el imprescindible desarrollo del ámbito emocional y con la ética y la clarificación de valores.

Y es que hacer educación ambiental no es solamente poner papeleras de colores, ni siquiera intentar cambiar comportamientos o hábitos. La educación para la sostenibilidad debe provocar la construcción de nuevas formas de ver nuestro futuro común y la participación activa en la solución de problemas ecológicos, sociales, culturales, políticos y económicos. En la educación formal, un centro educativo que participe de la educación para la sostenibilidad es una comunidad escolar que enseña para el futuro, que forma parte de una cultura de la complejidad, que utiliza el pensamiento crítico, que aclara valores, que vive y siente el medio ambiente y que actúa responsablemente. Como consecuencia ofrece una educación innovadora donde se revisan críticamente la organización, el funcionamiento, la gestión, la participación democrática, las áreas, la metodología y el papel del profesorado, y que fomenta, en consecuencia, la colaboración en redes locales, regionales o globales.

La evaluación de la calidad que aquí se propone se enmarca en un paradigma socio-crítico en el cual la educación ambiental tiene como objetivo el cambio en la manera de concebir el mundo, la biosfera y el papel del ser humano dentro de ella. Esta evaluación, entendida también como instrumento de cambio, tiene en cuenta tanto resultados como procesos y está basada en la participación y autoevaluación de los agentes que forman parte del programa. Además, toma el concepto de calidad como algo estructural, a la vez permanente y dinámico, que permite a los agentes participantes o al centro escolar autorregularse e innovar prácticas y procesos para los que no hay estándares y en los que es necesaria la creatividad y la capacidad de reflexionar sobre las acciones desarrolladas, para valorarlas, corregirlas y mejorarlas.

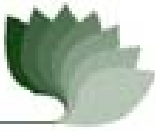
SISTEMA DE EVALUACIÓN: JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Con el fin de medir la calidad de las experiencias en educación para la sostenibilidad desde el Ingurugela se hace una propuesta de sistema de evaluación.

La fuente principal para la elaboración de la propuesta presente han sido los criterios de calidad para escuelas de educación para el desarrollo sostenible de las redes SEED (School Development through Environmental Education-Desarrollo Escolar a través de la educación ambiental) perteneciente a la red europea Comenius III y ENSI (Environmental and School Initiatives-Medio ambiente e iniciativas escolares), extraídos del análisis de informes sobre el desarrollo de escuelas que trabajan educación ambiental realizada por Soren Breiting, Michela Mayer y Finn Mogensen y publicada en 2005 bajo el título *Quality Criteria for ESD-Schools. SEED-School Development through Environmental Education*.

La buena implantación de la Agenda 21 Escolar en los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco ha revelado no solamente un fuerte compromiso de todos los agentes implicados en el programa, sino también proyectos de calidad, globales y bien integrados en la vida cotidiana y ciudadana de los centros y de sus protagonistas. Algunas experiencias han sido presentadas en las *Topaketak* (Encuentros) de educación ambiental que el Ingurugela organiza cada año. Otras han participado en los procesos de formación de nuevas personas o centros. Varias, más puntuales, forman parte del banco de datos con que cuenta Ingurugela para la formación. Finalmente, algunas han aparecido en la publicación *40 experiencias en Agenda 21 Escolar, la escuela por la sostenibilidad* (Benito *et al.*, 2007). Evidentemente el programa ha crecido en cantidad, pero también en calidad.

Con el objeto de mejorar la calidad del programa se realizó la investigación y posterior publicación *Evaluación del programa Agenda 21 Escolar 2003-2006* (Gutiérrez Bastida *et al.*, 2007). En ella se pusieron de manifiesto tanto las potencialidades de este programa de educación hacia la sostenibilidad como los resultados y procesos realizados hasta aquella fecha. En esta evaluación se revelaron



esenciales para el buen desarrollo del programa la implicación de la dirección; el conocimiento, comprensión y gestión responsable del medio ambiente escolar y local; la planificación protagonizada por el alumnado, y la comunicación a toda la comunidad educativa con el objetivo de promover la sensibilización medioambiental de la sociedad.

También se recogieron inquietudes de los centros entre las que destacaba un déficit en el reconocimiento social al trabajo efectuado y, en parte, cierta “invisibilidad” ante las administraciones educativas locales y autonómicas. Dicho de otra manera, debía implementarse un sistema de criterios de evaluación que posibilitase un reconocimiento y una discriminación positiva a los centros con experiencias de calidad.

Como expresión de que las administraciones educativas y medioambientales y el Ingurugela no dudan del entusiasmo y dedicación de muchos protagonistas de las Agendas 21 Escolares, se plantea la necesidad de un sistema de evaluación que reconozca la calidad de los proyectos. Para las Administraciones la puesta en marcha, el mantenimiento y el crecimiento de la Agenda 21 Escolar suponen un esfuerzo económico y social que debe ser razonado. Esta justificación, entre otros elementos, debe contener los resultados de excelencia del propio programa.

Además, es evidente la necesidad de que se activen unas referencias claras hacia las que dirigir los esfuerzos las diferentes Agenda 21 Escolares. Los centros desarrollan los proyectos con el trabajo de su comunidad educativa y con la ayuda de Ingurugela, tienen referencias internas de dónde estaban y dónde están. Es necesaria también una orientación externa en forma de criterios de calidad que sirva de faro, de contraste, de ánimo, de recuerdo de los objetivos generales cuando trabajan en lo particular y que abran nuevos horizontes cuando algunos parezcan haberse agotado.

Por lo tanto, los objetivos que se plantea este sistema de evaluación son:

- Responder a las demandas de los centros que desarrollan el programa de Agenda 21 Escolar bajo criterios de calidad.
- Reconocer el trabajo, procedimientos, experiencias y, en definitiva, la calidad de los centros respecto a la educación, participación y gestión sostenible.
- Reconocer la labor de los equipos pedagógicos que impulsan el proyecto, del alumnado, del personal no docente y de las familias participantes.
- Crear una red de centros de referencia por sus modelos y maneras de hacer, experiencias de calidad y trabajo en equipo
- Mejorar el propio programa y del posterior desarrollo del mismo en los centros.
- Ofrecer a los centros, no una meta, sino senderos por donde caminar en la búsqueda de la calidad educativa y de la sostenibilidad del centro y del municipio.

En definitiva, abrir perspectivas de futuro para el desarrollo de la educación para la sostenibilidad en los centros escolares de la CAPV.

SISTEMA DE EVALUACIÓN: CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTO

La propuesta de este sistema de evaluación para medir la calidad de las experiencias en educación para la sostenibilidad, está basada en:

- A. un sistema de indicadores,
- B. una autoevaluación y aporte de evidencias, con un objetivo de autorregulación,
- C. una auditoría.

A. Sistema de indicadores.

El sistema de indicadores que se propone es un conjunto de datos, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, que sirve para comprender, explicar y representar una parcela o varias del desarrollo del programa Agenda 21 Escolar en los centros educativos. En la construcción de este sistema de indicadores se suceden distintos niveles de concreción. En el primer se encuentran los objetivos propios del programa Agenda 21 Escolar. En un segundo nivel aparecen los indicadores y subindicadores que tratan de medir los objetivos anteriores. Finalmente, los criterios de calidad conforman el tercer nivel de concreción.

Los objetivos del programa que son los que desarrollan la definición del mismo y le dotan de un carácter tanto finalista como de proceso (ver Tabla 1). En un segundo nivel de concreción aparecen los indicadores. Los indicadores son variables mensurables que ayudarán a los centros a entender dónde están, hacia dónde se dirigen y cuánto les falta para llegar a su meta. Por una parte, hacen referencia

directa a alguno de los objetivos del programa y, por otra, deben servir para orientar la toma de decisiones respecto al futuro del desarrollo del programa en el centro escolar. Se desprenden directamente de los seis objetivos del programa y son variables utilizadas para medir, valorar y comparar los resultados en la ejecución del programa. Dentro del programa Agenda 21 Escolar, los indicadores nos dan información sobre la situación y la dirección del propio proyecto y lo cerca o lejos que estamos de los objetivos marcados. Se han propuesto indicadores relevantes o significativos, de fácil comprensión, valiosos y comparables.

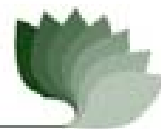
Tabla 1. Objetivos, indicadores y subindicadores

OBJETIVOS DE LA Agenda 21 Escolar					
1.- Promover la sensibilización y el conocimiento de la situación del medio ambiente local y del Planeta dentro de la Comunidad Educativa para desarrollar actitudes y compromisos en pro de la sostenibilidad .	2.- Identificar y analizar la complejidad de los problemas ambientales del centro y del municipio, presentar alternativas y darlas a conocer en los foros municipales.	3.- Poner en marcha procesos para la lograr la sostenibilidad del centro y el municipio.	4.- Dar protagonismo al alumnado en su aprendizaje tanto en el ámbito educativo como en el municipio .	5.- Fomentar la colaboración entre las escuelas del municipio o la comarca, así como la colaboración entre las instituciones y las escuelas .	6.- Adecuar el Currículo para responder a los retos que plantea el desarrollo sostenible, fomentando el trabajo interdisciplinar y las metodologías de participativas y de investigación .
INDICADORES					
1. Sostenibilidad	2. Complejidad	3. Proceso	4. Participación	5. Cooperación	6. Currículo
SUBINDICADORES					
1.1 Sensibilización	2.1 Cultura de la complejidad	3.1 Organización	4.1 Características de la acción	5.1 Cooperación en el centro escolar	6.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje
1.2 Reflexión	2.2 Visión de futuro	3.2 Metodología	4.2 Perspectiva y protagonismo de la infancia	5.2 Cooperación entre centros	6.2 Innovación educativa
1.3 Clarificación de valores	2.3 Propuesta de alternativas	3.3 Evaluación	4.3 Comunidad educativa	5.3 Cooperación en el municipio	6.3 educación hacia la sostenibilidad
1.4 Clima escolar		3.4 Resultados	4.4 Foro Escolar Municipal		

Para facilitar el análisis del desarrollo de los proyectos en los centros se han generado unos subindicadores que aumentan el grado de concreción del indicador y que permiten integrar aspectos importantes que dotan de coherencia educativa, de cohesión organizativa y de integridad conceptual a los proyectos. Se ha hecho una selección y secuencia de indicadores que pretende ser coherente y justificada, sin obviar, que elegir significa renunciar. La propuesta se presenta dinámica y abierta a admitir aportaciones enriquecedoras, resultados de nuevas investigaciones o modificaciones desde la evolución del programa.

La secuencia establecida es la siguiente (ver también Tabla 1):

- **Sostenibilidad.** La sostenibilidad tiene como base la sensibilización medioambiental. Es decir, sentir y disfrutar el medio natural como parte de nuestra vida y sentir empatía con los seres vivos y percibirnos como parte de un mismo planeta que tiene unos recursos limitados y que debemos administrar con sabiduría. La educación para la sostenibilidad pide acciones prácticas y toma de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que se hace habitualmente o está establecido. El resultado de la reflexión son decisiones sobre acciones escolares cuyo objetivo no deben ser tanto los resultados visibles, sino los procesos de aprendizaje y la competencia del alumnado: pensamiento complejo y crítico, respeto, explicitación y clarificación de valores. En este indicador se engloban un subindicador, *Sensibilización*, directamente relacionado con el



objetivo de promover la sensibilización; otro subindicador, denominado *Reflexión* dirigido hacia el objetivo de promover conocimiento y que junto con los otros dos subindicadores restantes, *Clarificación de valores* y *Clima escolar*, se centran en el objetivo de desarrollar acciones y compromisos en pro de la sostenibilidad.

- **Complejidad.** La idea principal es que tenemos un mundo complejo y problemáticas ambientales complejas para las que se necesita un pensamiento complejo que supere el reduccionismo, la simplificación y las relaciones causales lineales que sólo ofrecen soluciones simples que pueden ser capaces de arreglar algo en parte, pero no el todo. No se trata tanto de ver y analizar todas las caras del problema, como de hacer consciente al alumnado de la existencia de esta clase de complejidad que obliga, a la hora de estudiar las problemáticas ambientales, a tener en cuenta las múltiples consecuencias de los problemas (ecológicas, sociales, culturales, económicas...) y, a la hora de plantear soluciones y alternativas, a tener en cuenta los intereses de las diferentes partes, la diversidad de enfoques, la negociación y el diálogo de propuestas. A su vez se desglosa en tres subindicadores. El primero de ellos, nombrado *Cultura de la complejidad* está directamente enlazado con el objetivo de analizar la complejidad de los problemas, mientras que los otros dos subindicadores, *Visión de futuro* y *Propuesta de alternativas*, buscan evaluar la presentación de propuestas y soluciones a los problemas medioambientales.
- **Proceso.** La cultura de la sostenibilidad requiere un clima de intercambio, de debate y de diálogo, de acción y de participación. Por tanto es necesaria una organización, una estructura y un funcionamiento que ofrezcan espacios, tiempos, pautas y recursos para el desarrollo del programa. La organización tradicional de los centros no sólo no favorece el desarrollo de proyectos en general, sino que muchas veces es un obstáculo importante. En multitud de casos la vida del centro gira en torno a una organización rígida y a unos hábitos realizados “desde siempre”. Es la organización la que se debe adaptar a las nuevas realidades, a las nuevas necesidades y a los nuevos proyectos. La organización debe ser un recurso dinámico al servicio de los objetivos educativos del centro, y no al revés. En educación para la sostenibilidad es necesario que la organización y el proceso estén sujetos a una visión común, que las rígidas estructuras organizativas se flexibilicen y se unan a las características de los procesos. Se desglosa en cuatro subindicadores; referidos a la *Organización*, es decir a la articulación de estructuras, a la *Metodología* en la que se desarrollan los procesos puestos en marcha, a la *Evaluación* de los mismos y a los *Resultados* conseguidos.
- **Participación.** Una de las bases más importantes de la sostenibilidad es la participación: compartir objetivos y responsabilidades, implicarse en acciones que afectan a un grupo para el logro de esos objetivos. Pero, la participación no es un fenómeno innato en las personas, es una competencia a desarrollar que depende de las habilidades y valores trabajados, de la metodología educativa, del clima del centro escolar... Pero, llevar a cabo acciones no debe inferir activismo ya que éstas, por sí solas, no le van a permitir construir el conocimiento correspondiente a la realidad estudiada. La acción adquiere verdadero sentido sólo si conlleva reflexión. Todo esto representa un reto para el profesorado: dar protagonismo al alumnado. La participación recoge cuatro subindicadores. Dos subindicadores orientan sobre el protagonismo del alumnado. Uno atiende a las *Características de la acción* y el otro focaliza la *Perspectiva y protagonismo del alumnado*. Los otros subindicadores se refieren a dos espacios de protagonismo del alumnado, la *Comunidad educativa* y los *foros escolares municipales*.
- **Cooperación.** Estrategia metodológica por la que un grupo de personas plantea y realiza una serie de tareas para conseguir unos objetivos comunes. Según dotemos a este grupo de otras características o intencionalidades podremos hablar de trabajo en grupo, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo... La cooperación provoca toda una serie de interacciones educativas que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje porque fomentan el desarrollo psicológico-afectivo y el sociocultural, el aprendizaje entre iguales, la socialización, la autonomía y la aceptación, las expectativas de progreso, las situaciones de revisión y ajuste... y, por supuesto, la motivación. analiza el objetivo de fomentar la colaboración entre los centros escolares e instituciones. Los subindicadores que se proponen desglosan tres ámbitos de colaboración: la *cooperación en el centro escolar*, *entre centros escolares* y *en el municipio*
- **Currículo.** Este indicador corresponde al profesorado y con él nos acercamos a los ideales de la educación para la sostenibilidad desde su ámbito. Y también, a un aspecto no menos importante, el de la autorregulación del papel del profesorado en su proceso de enseñanza y respecto a la innovación educativa. Son muchos los aspectos y dimensiones que se pueden tratar en este ámbito, sin embargo, la selección de criterios que se proponen hace que se presenten tres subindicadores *Enfoque de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje* aprendizaje (profesorado-alumnado), la *Innovación curricular* (equipo docente), y el desarrollo de la propia *Educación para la sostenibilidad*.

En el tercer nivel de concreción aparecen los criterios de calidad y su grado de cumplimiento. Estos criterios de calidad son entendidos como una clase ordenada de hechos, privilegiada entre otras, que tratan de dar la mejor medida respecto al modelo de referencia. Los criterios de calidad son a la vez herramientas de control de la misma y oportunidades de mejora. Deben guiar por el camino, suscitar interés y provocar cambios. En definitiva, son una serie de valores enunciados en forma de expresiones concretas y que intentan ser cercanas a la práctica educativa.

La base de los criterios de calidad propuestos corresponde a la visión global de la educación ambiental y que enfatiza la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del protagonismo y de la competencia del alumnado, del trabajo en común, del ambiente escolar, de la organización, etc. sobre los resultados obtenidos. Se trata más de crear cultura hacia la sostenibilidad que de conseguir reducir un 2% las emisiones de CO₂. Los cien criterios aparecen detallados en De Guzmán y Gutiérrez (2009).

B. Autoevaluación y autorregulación.

Se propone un ejercicio de autoevaluación como una práctica donde cada centro escolar decide las acciones que le permiten tomar distancia sobre el desarrollo del programa para trabajar sobre él, objetivarlo y observar las propias posibilidades y limitaciones, y desde este punto poder ver lo que en la acción cotidiana es imperceptible. La autoevaluación debe tener -como mínimo- dos condiciones básicas: una relacionada con la capacidad de objetivar las acciones realizadas, y la otra ligada a la responsabilidad y al compromiso. En este sentido, la autoevaluación favorece un proceso reflexivo útil para el análisis de las acciones realizadas en el contexto del programa Agenda 21 Escolar.

Se pretende que este ejercicio se convierta en una práctica de autorregulación para el centro en la medida que le permite tomar conciencia sobre lo que hace y no hace; le ayude a planificar mejor, a utilizar el tiempo de manera efectiva y a gestionar los errores; le motive a utilizar distintas estrategias de perfeccionamiento del proyecto, a retomar los objetivos del programa y los criterios de evaluación, y a aumentar la autonomía y la autoestima sobre el trabajo realizado.

A cada ítem el centro le asigna un valor de la escala de 1 a 10 puntos que debe reflejar el grado de cumplimiento del criterio. El máximo total posible son 1.000 puntos. Además, el centro puede añadir algún aspecto que realiza el centro y que considere que no está contemplado entre los criterios de calidad. La Comisión Evaluadora podrá valorar hasta con 50 puntos dichas menciones.

El valor adjudicado a cada ítem tiene que venir acompañado por una *evidencia*, es decir, una referencia a acciones, ideas, estructuras, responsables, acuerdos... registrados en uno o varios documentos donde se puede contrastar y justificar la escala declarada. Estos documentos van desde los Proyectos Educativos y Curriculares de centro, hasta las actas de reuniones, pasando por la documentación propia de la Agenda 21 Escolar.

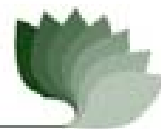
El valor final se puede comparar con el siguiente estándar:

- **Centro principiante** (hasta 250), describe desempeños esperados en centros educativos que desarrollan los primeros momentos del programa o prácticas que se inician en el programa para mejorar la educación y la sostenibilidad del centro y del entorno.
- **Centro en marcha** (250-500) describe comportamientos esperados de centros educativos que están adquiriendo más experticia y flexibilidad en el desarrollo del programa. La innovación educativa se va consolidando.
- **Centro Experto** (500-750) describe maneras de actuar que demuestran que los centros escolares están usando el programa de manera efectiva para mejorar su calidad educativa y camino hacia la sostenibilidad. La innovación educativa está bastante consolidada.
- **Escuela hacia la sostenibilidad** (750-1000) describe procesos que realizan los centros educativos que conllevan explorar nuevos campos de actuación, adaptar la organización y el funcionamiento y aplicar cambios en la estructura, en la gestión, en los procesos de enseñanza, en los de aprendizaje y en su relación con el municipio en la dirección que marcan los objetivos del programa.

C. Auditoría.

La *Comisión Evaluadora de la Agenda 21 Escolar*, órgano compuesto por la Dirección de Innovación Educativa, Dirección de Biodiversidad y Participación, las direcciones de los Ingurugela y personas expertas en educación ambiental, evalúa la documentación y la experiencia de los centros y eleva propuesta de reconocimiento "Iraunkortasuneko eskola/Escuela hacia la sostenibilidad" a las Consejerías de Educación, Universidades e Investigación y de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio.

Esta Comisión Evaluadora de la Agenda 21 Escolar se encarga de realizar visitas y evaluar las propuestas de los centros y se basa en el análisis de el cuestionario de autoevaluación del centro (la



coherencia con la que se justifican las puntuaciones y la solidez de las evidencias en que se apoyan) y el clima escolar (integración de la Agenda 21 Escolar en la comunidad educativa y su visibilidad en el centro).

RESULTADOS

La primera puesta en marcha del sistema de evaluación se realizó como prueba piloto durante el curso 2007-08. Su finalidad, además de reconocer a las primeras "Escuelas hacia la Sostenibilidad", fue probar el sistema de evaluación y la validez y fiabilidad de los criterios de calidad. Para ello se hicieron multitud de consultas, con distintos agentes, de contraste y valoración de la propuesta en las diferentes fases del desarrollo de la misma: en su diseño, en la metodología de aplicación, su puesta en práctica... Las conclusiones de esta experiencia se aplicaron en el curso 2008-09, durante la segunda convocatoria. A estas dos primeras convocatorias tuvieron acceso los centros educativos más veteranos en el programa y de ella salieron las 39 primeras "Escuelas hacia la Sostenibilidad". Durante el presente curso 2010-2011 se está llevando a cabo la tercera convocatoria que ha vuelto a tener una buena acogida.

Los centros que, tras desarrollar el proceso, son denominados "Escuelas hacia la sostenibilidad" conforman la red IRAES 21, que está dando sus primeros pasos en su labor de intercambio de experiencias, investigación, reflexión y ser referencia obligada para el resto de centros escolares. Los criterios de calidad se han ido mejorando con las aportaciones, curso tras curso, de los centros que han estado implicados en el proceso.

CONCLUSIONES

La calidad es un aspecto siempre controvertido, y aún más en educación. De origen mercantil, la calidad se convierte en cualidad social cuando la ciudadanía exige garantías para satisfacer sus necesidades y bienestar o para justificar la asignación de recursos. El estándar de calidad se establece sobre valores, principios y procedimientos que pueden llegar a estar enfrentados entre sí, lo que hace que su carácter no sea asumido unánimemente. Asimismo, definir la calidad de los centros conlleva el riesgo de pretender uniformizar propuestas educativas y hacerlas ajenas a su contexto social y ecológico. Si a esto añadimos que, en educación, los logros no son siempre tangibles y ni siquiera medibles -ya que sus efectos no son inmediatos, sino que se observan a medio y largo plazo y, a menudo, dependiendo del contexto-, convendremos que la calidad educativa es un concepto muy complejo.

En cualquier caso, en lo que sí se está de acuerdo es en la necesidad de discriminar positivamente a los centros que llevan una trayectoria de trabajo coherente, contextualizado, con buenas prácticas, procesos adecuados y resultados contrastados.

La educación ambiental también necesita reconocer cuáles son sus buenas prácticas, cuáles las experiencias de las que podemos aprender por su sentido, por su capacidad de sensibilización, por su valor educativo, por su interrelación con el entorno, sus resultados medioambientales... En la medida en que el desarrollo de programas o actividades haga que un centro se acerque al logro de los objetivos de la educación para la sostenibilidad y sea coherente con ellos, tanta o más calidad tendrán dichas experiencias y podrán ser positivamente discriminadas.

Vivimos en una cultura de queja, fiscalización, denuncia...-lamentablemente, las escuelas saben mucho de ello-. Una iniciativa de valoración y reconocimiento incrementa la autoestima de las comunidades escolares, ofrece seguridad sobre los planteamientos realizados e incentiva la motivación para seguir trabajando y caminar hacia la sostenibilidad.

Para finalizar, hay que seguir investigando los mejores métodos de evaluación de programas o acciones que se están desarrollando en nombre de la educación hacia la sostenibilidad para analizar y valorar en qué paradigmas se sustentan, qué tipo de coherencia desarrollan entre los ideales que propugnan y la vida cotidiana del centro, qué impacto tienen en el desarrollo competencial del alumnado, en la comunidad educativa y en el entorno ecológico y social. Métodos que mejoren la educación ambiental y el logro de sus objetivos, que reconozcan las buenas prácticas y marquen referencias valiosas. Un camino en el que la universidad y los centros educativos deberían ir de la mano.

ÚLTIMAS REFLEXIONES

La definición de calidad en educación ambiental en el programa de Agenda 21 Escolar ha obligado a concretar sus características a través de una relación de criterios de evaluación referidos a los objetivos

del programa. Desde el punto de vista de la organización que postula el sistema de reconocimiento, la redacción concreta de los mismos ha abierto un debate en torno a la formulación de los ítems y a su prelación. Esto ha supuesto tener que reflexionar en torno a las diferentes concepciones sobre qué es calidad en educación ambiental y cómo se manifiesta. El contraste de concepciones, estilos y prácticas de educación ambiental ha sido enriquecedor, aún más cuanto que como organización, ha necesitado de alcanzar acuerdos en los que se puedan acoger con comodidad las diferentes concepciones sobre los contenidos y prácticas de la educación ambiental.

La formulación final de los criterios ha integrado también a componentes de la propia comunidad educativa a la que se dirige el sistema de (auto)evaluación y acreditación. Este contraste con la perspectiva, intereses y realidad de los centros ha aumentado la potencia educativa del sistema de evaluación que se presenta a los participantes en el proyecto de Agenda 21 Escolar, en una posición más próxima, más cercana al interés y realidad escolar a la que va dirigido.

La puesta en práctica del sistema de reconocimiento ha permitido contrastar las múltiples manifestaciones, la variedad y riqueza que la calidad en educación ambiental tiene en los centros escolares. Centros que difieren en su tamaño, en su situación geográfica y social, en los niveles de enseñanza que se imparten, coinciden al dar respuestas diferentes, cada cual desde su realidad, que acreditan un nivel más que notable a la batería de indicadores que se les presentan. Este alto nivel permite un diálogo sobre la actividad didáctica que se desarrolla en los centros. En ese diálogo ninguna realidad es trasladable miméticamente, pero las aportaciones confluyen en un sustrato de común en el que se enriquecen todos.

Y es que hacemos camino al andar... hacia la sostenibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO, J.; GUTIÉRREZ, J. M.; HERNÁNDEZ, R.; Y MARAÑÓN, J.** (2008): Guía de la Agenda 21 Escolar. Educar para la sostenibilidad. Consejería de de Educación, Universidades e Investigación y Consejería Ordenación del Territorio y Medio Ambiente del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- BENITO, J.; HERNÁNDEZ, R.; Y MARAÑÓN, J.** (2007): 40 experiencias en Agenda 21 Escolar. Gobierno Vasco, Consejería de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente y Consejería de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- CURRÍCULUM DE LA ENSEÑANZA BÁSICA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA.** Decreto 175 (2007). Boletín Oficial del País Vasco (BOPV). Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- BREITING, S; MAYER, M. Y MOGENSEN, F.** (2005): Quality Criteria for ESD-Schools. SEED-School Development through environmental education, ENSI-Environment and school initiatives y Austrian Federal Ministry of Education, Scienza and Culture. Viena, Austria.
- CALVO, S. Y GUTIÉRREZ, J.** (2007): El espejismo de la educación ambiental. Editorial Morata. Madrid.
- DE GUZMÁN, J.I. Y GUTIÉRREZ, J.M.** (2009): Hacia la sostenibilidad escolar. Criterios de Calidad en educación para la sostenibilidad. Departamento de Educación, Universidades e Investigación y de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUTIÉRREZ BASTIDA, J. M.; BENITO, Y J. HERNÁNDEZ, R.** (2007): Evaluación del programa Agenda 21 Escolar 2003-2006. Departamento de Educación, Universidades e Investigación y de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUTIÉRREZ BASTIDA, J.M.** (2007). Agenda 21 Escolar: educación ambiental de enfoque constructivista. Carpeta del Ceneam, febrero. Madrid.
- LEFF, E.** (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Carpeta del Ceneam, enero. Madrid.
- SALOMONE, M.** (2006): Educational Paths towards Sustainability. Proceedings of 3rd World Environmental Education Congress (3rd WEEC). Scholé Futuro y WEEC. Torino, Italia.