

## Entrevista a la professora Michela Mayer\*

Pilar Heras i Trias

Coincidint amb una estada de Michela Mayer a Madrid i a Barcelona, motivada per la recerca que està realitzant sobre Educació Ambiental (EA) amb d'altres professionals de diversos indrets d'Europa, hem tingut ocasió de parlar llargament amb ella sobre l'estat de la qüestió. I ens ha semblat molt interessant poder exposar aquí els seus punts de vista per tal de continuar la reflexió sobre algunes maneres d'encarar, en el terreny de l'EA, el lligam entre allò que creiem més idoni i allò que en realitat fem.

-Conversem amb Michela Mayer sobre el fet que l'EA que avui coneixem té un recorregut i una construcció al llarg dels darrers anys que té relació amb un marc local, europeu i internacional alhora. Per això li demanem que ens expliqui quina és la valoració que fa de l'EA a Europa i a nivell internacional.

A mi em sembla que hi ha dos fenòmens contemporanis: d'una banda, a tot Europa es va valorant molt més l'EA. Això és evident a partir de molts signes, del treball de la Comunitat Europea, la primera universitat d'estiu en la qual vaig estar ara el setembre a Tolosa de Llenguadoc... És clar que hi ha una valoració a fer. Però a la vegada, si anem a mirar quin és el treball en l'EA, si anem a veure quina és la seva importància en els programes escolars concrets i el que es fa o el que es planteja, la realitat és que l'EA continua mantenint-se marginal. La meva qüestió, però, és: el fet de ser marginal, segur que és un problema? o és un avantatge? No ho sé. Quan estàs en una posició marginal ets molt més creatiu, molt més lliure, tens moltes més possibilitats de canvi. Quan perds aquesta característica d'efecte de marginalització i esdeven institucional, el canvi es fa molt difícil. S'hauria de veure quina és la part que volem institucionalitzar i quina la que volem que es mantingui marginal, perquè sinó, no s'aconsegueixen canvis.

---

\*Física, es dedica a la formació d'ensenyants en temes d'Educació Ambiental. És la responsable d'un observatori nacional sobre metodologia i investigació en Educació Ambiental, a Itàlia. Responsable del CEDE en els temes d'Educació Ambiental i coordinadora per Itàlia del projecte ENSI de l'OCDE. Ha treballat en la formació de mestres a Guatemala.

Adreça professional: Centre Europeu d'Educació (CEDE). Villa Falconieri. 00044 Frascati (Roma).

Per exemple, en l'OCDE es va fer un procés d'innovació i es considera que no s'ha acomplert si no mou més del 25% del professorat. Generalment les innovacions s'acaben amb un 15% o un 20%. I crec que si efectivament el 25% del professorat estigués treballant en una bona EA, per a mi seria una situació excel·lent. Per què pensem que tothom ha de treballar en EA? A mi em sembla una bogeria. Després passa allò que tothom ha de fer les mateixes coses. La uniformització.

Ara bé, si els valors de l'EA ens semblen tan importants, hem de veure quins són, quins són tan fonamentals i llavors veure quins es podrien treballar també en altres tipus d'educació. Veure quins són els que considerariem característics de l'EA i que es poden treballar només en EA. Jo penso -i no només jo- que bàsicament els valors fonamentals de l'EA es poden treballar en moltes altres educacions. És a dir, no necessitem que l'EA estigui totalment institucionalitzada i acotada, i que es pot mantenir marginal i que se'n pot treure el màxim partit del fet que sigui marginal. Per sort és marginal.

-Certament, institucionalitzar vol dir, entre altres coses, que hi ha alguna mena de control, que ja tens tots els mecanismes situats, que ja se sap cap a on va tot plegat, cap a on ha d'anar. I és una manera de reduir, també.

Aleshores, la veritable EA, què significa? A veure. Que l'EA continuï mantenint-se marginal, però que alguns valors bàsics es vagin institucionalitzant a l'escola, em sembla una possibilitat que ara a Europa estem tractant. I em sembla més interessant. Per exemple, em sembla interessant que enlloc no s'està parlant d'EA com una assignatura, sempre se'n parla com a eix transversal o com a possibilitat o com a formació del professorat, però no com a assignatura. I si no és una assignatura, serà sempre marginal.

-Aquí enllacem amb el tema de la viabilitat de l'EA com a eix transversal...

Això ho hem discutit molt. Ho hem discutit en l'ENSI<sup>1</sup>. Els currícula a tot arreu s'assemblen i en cada reforma esdevenen més adequats a les grans teories pedagògiques, molt àmplies, amb objectius molt amplis, amb valors profunds... Efectivament són paraules molt boniques. El problema és que si llegim qualsevol currículum, hi ha una profunda diferència entre el que hi ha a les primeres pàgines i el llistó dels continguts o també dels objectius, perquè molts currícula se-

---

(1) Environment and School Initiatives (OCDE), coordinat a Itàlia per la Dra. Mayer.

gueixen treballant objectius comportamentals o bé objectius específics. Què passa, doncs? Que una cosa és contrastant amb l'altra, perquè no es poden treballar aquests objectius específics en el temps i amb la capacitat que té cada membre del professorat, i treballar a la vegada els objectius grans i meravellosos que es posen a l'inici de cada document escrit dels currícula.

Una de les coses que hi ha molt clara en el projecte ENSI és que els ensenyants això ho han après ben bé. Si fan un informe utilitzen tot de paraules boniques, però després el problema és veure què és el que en realitat es fa. I la pràctica no està canviant tant com es podria pensar si llegim només els meravellosos objectius curriculars de què tothom parla i que trobem per tot arreu.

Per això, en parlar de la viabilitat de l'EA com a eix transversal, el problema és el mateix. És quelcom que sona molt bé i és clar que l'EA està en posició transversal respecte de les disciplines en el sentit que les necessita a totes o a moltes d'elles i que no forma part exclusivament de cap. Però, què significa treballar en la línia dels eixos transversals? A mi em sembla que no hi ha prou experiència ara en el món, sí, diria en el món. A Anglaterra s'han plantejat els eixos transversals i també allà hi ha problemes molt grans de realització a la pràctica. Em sembla que abans de plantejar reformes seria millor fer més experimentacions i intentar veure què significa. El que jo puc dir, per exemple, sobre el problema de l'eix transversal, és que una manera possible de treballar-lo podria ser la que estava també a les conclusions de la universitat d'estiu: pensar en un espai i un temps que es deixa lliure de manera que els i les ensenyants poden treballar en conjunt sobre projectes. Aquesta podria ser una manera molt concreta i molt pràctica. I n'hi ha algunes experiències. A França «les projets d'action éducative», i a Itàlia, s'està intentant de proposar que els i les ensenyants dediquin un 10% de les seves disciplines al treball en projectes amb altres ensenyants de manera que sigui quelcom de reconegut, igual com aquí es parla d'eixos transversals, però no és clar quin és el temps i quin és l'espai en què aquestes coses es poden fer. Perquè sinó, no és una responsabilitat de tothom i acaba significat que és una responsabilitat de ningú.

Em sembla molt difícil treballar els eixos transversals com elements que estan en totes les parts dels currícula. Em sembla una cosa que cal pensar molt més. Que no sigui una cosa imposada, disposada d'antuvi, receptada...

- Parlaves de l'ENSI...

Sí, parlem de l'ENSI, i en aquest sentit, la idea va ser de no treballar per eixos transversals, sinó per projectes. La traducció d'ENSI al català, m'adono que significa «accions de les escoles pel

medi ambient». L'ENSI va ser una possibilitat, proposada a les nacions, de fer recerca amb escoles i sobre escoles que estaven proposant accions per l'ambient. L'OCDE mai no ha parlat de fer EA com a eix transversal ni ha parlat de «currícula verds». Perquè això és una cosa que a mi, en aquest moment, no em sembla prou experimentada. Pot ser que no sigui ni tan sols possible. Pot ser una cosa molt teòrica, en canvi les accions són sempre molt concretes. ENSI va començar l'any 1986 proposant-se només recollir *exemples d'escoles i d'accions concretes* que des de les escoles s'havien proposat per l'ambient. És clar que es tractava d'accions a nivell de l'alumnat i és obvi que l'alumnat d'escola primària és diferent del d'escola secundària.

De la primera recerca que es va fer, amb -em sembla- 150 escoles de moltes nacions europees, 11 en aquell moment, es va passar a 19, entre les quals hi ha Espanya, i amb més de 200 escoles. La segona vegada es va treballar intentant d'*identificar exemples*, però treballant amb les escoles de manera que es pogués monitoritzar com s'havien anat desenvolupant les accions; hi havia les característiques que es desenvolupaven amb les accions. Tot i que monitoritzar no és ben bé la paraula justa, perquè no hi havia un monitor o una monitora. És per entendre'ns. De fet la metodologia que es va intentar de proposar a totes les nacions era la de la recerca-acció. I en la recerca-acció l'investigador és el mestre o el professor, i per part dels que anomenàriem «investigadors de segon ordre» hi ha el deure de donar suport a la recerca de les escoles, d'oferir metodologies i suport, alhora que es recollien dades per tal de proposar com un resum o una síntesi nacional de les recerques i de les conclusions que les escoles havien dut a terme.

Això em sembla una característica molt interessant perquè *no és una recerca sobre les escoles, sinó una recerca amb les escoles i de part de les escoles*. És clar que després cada nació ho ha interpretat a la seva manera, amb els seus mitjans i en els seus medis, però un dels aspectes que a nivell internacional es reconeix com el més interessant de l'ENSI és que el grup de treball internacional s'ha desenvolupat com un grup de recerca, proposant seminaris per confrontar experiències i per aprendre metodologies. Les nacions van proposar també seminaris científics d'aprofundiment d'alguns elements que pensaven que eren claus. Així, vam fer seminaris sobre recerca-acció i sobre avaluació, particularment metodologia d'avaluació qualitativa; vam fer seminaris sobre energia i economia, sobre complexitat i EA, sobre EA i desenvolupament sustentable i sobre EA i valors.

Jo penso que amb això no vam aconseguir veure 22 escoles que estan treballant plegades, perquè efectivament les escoles s'han trobat molt poc entre elles a nivell internacional, màxim s'han trobat

a nivell nacional, però hem aconseguit un grup internacional que durant 4 anys ha compartit idees i recerques. I això és quelcom que està pesant molt a nivell europeu (la majoria d'aquestes nacions eren nacions europees -també hi van participar Austràlia, EEUU i Japó- i les més implicades eren les europees), cosa que significa que, en aquest moment, hi ha un grup d'investigadors/res en EA que han viscut una experiència junts, que tenen metodologies sinó compartibles, sí discutides... i això és una gran consecució.

-Quina ha estat, doncs, la participació de les escoles en aquest procés europeu o internacional de què parles?

Les escoles gairebé no participaven en els seminaris internacionals, nosaltres a Itàlia ho hem intentat i efectivament a Itàlia van venir un o dos ensenyants de cada país i a la darrera conferència, a la conferència final, es va aconseguir que hi fossin un o dos o a vegades més de tots els països. Aquest és, em sembla, un dels problemes. Probablement no hauria estat possible pel nombre de gent que suposaria, són moltes persones, i no és fàcil fer una conferència eficaç amb molta gent. S'hauria de pensar quelcom per augmentar els intercanvis escolars perquè des del nostre punt de vista és una cosa nova. És una cosa a pensar. S'han fet aquestes trobades on alguns ensenyants han participat i després en alguns casos es van posar en relació una mica autònomament algunes escoles que intentaven fer intercanvis i mitjançant l'ENSI van trobar algú que tenia les mateixes idees, però són casos aïllats. S'hauria de veure si és possible generalitzar-ho. Ara ENSI s'ha acabat i l'OCDE no té cap intenció de continuar. El problema és «per què» i el «perquè» és que les recerques de l'OCDE són gairebé sempre recerques que al final treuen conclusions per als ministres i que no persegueixen ser activitats de dinamització i de mobilització. Això és una llàstima. Ara bé, pel fet que com a investigacions tenim moltes idees i molts resultats, no pretenen continuar amb el *network*. Efectivament és una llàstima, perquè hi ha un patrimoni que s'està utilitzant en altres llocs, perquè les escoles i nosaltres ens mantenim en contacte.

-És una cosa que sorprèn, pensar en un organisme internacional del caire de l'OCDE que pot estar potenciant ni que sigui per un temps i amb unes finalitats molt concretes, treballs i propostes de recerca-acció, de projectes, etc.

Sí, efectivament, és tan sorprenent que van pensar que ja s'havien sorprès prou. Van decidir que sis o vuit anys ja eren suficients per sorprendre's, eren més que suficients, i calia tornar a altres coses.

-Vuit anys, va durar?

Bé, des del començament no, la primera fase va ser de 1986 a 1988 i la segona va començar l'any 1988, però les nacions es van

posar a treballar durant el 1990. En total són 8 anys de recerca, però en les nacions generalment van ser dos anys de recerca amb les escoles. La primera fase va ser més una enquesta, una identificació d'escoles, contactes...

-Una altra cosa que em sembla molt important en el projecte ENSI, que no se n'ha parlat gaire aquí a Espanya, és el que anomenem «qualitats dinàmiques»...

Nosaltres teníem dos objectius: l'un, de més comú, era desenvolupar la sensibilitat de les escoles, dels estudiants al voltant de les escoles, etc., i el segon, era el de desenvolupar el que es va anomenar «qualitats dinàmiques». Es va plantejar que l'important en EA no era tant desenvolupar comportaments definits, sinó més aviat desenvolupar qualitats crítiques, d'autonomia, de presa de decisió, de solidaritat, de confiança en si mateix/a... analitzant que l'escola sempre dona un missatge verbal d'aquesta mena: el missatge de l'organització escolar és que tu no pots perquè has d'esperar que els altres et diguin el que has de fer, tu mai no et pots desenvolupar sola, perquè ets una alumna, has d'aprendre. Això va ser un punt crític i precisament és així, em penso, perquè és justament aquí on els i les ensenyants tenien problemes. I el més interessant és que cap país no es va proposar un tema, cada escola escollia el tema que li semblava interessant per a una acció en el seu territori. No era possible pensar un tema únic ni tampoc pensar una llista de temes, car cadascú tenia els seus problemes. Llavors els i les ensenyants havien de definir els seus projectes i desenvolupar qualitats dinàmiques, la qual cosa els va posar en una condició que els permetia adonar-se que efectivament en la seva educació normal eren ells o elles qui ho preparaven tot i l'alumnat només executava. Canviar de punt de vista els va permetre d'adonar-se que ells mateixos o elles mateixes estaven desenvolupant qualitats dinàmiques, perquè si deixaven que fossin els i les alumnes qui decidien i qui feien significava que perdien el control, que havien de ser més flexibles, que no podien decidir els objectius comportamentals i especificats, perquè era l'alumnat qui estava definint i proposant coses.

És clar, en aquesta situació, què et queda de la teva professionalitat com a ensenyant? Tu no domines del tot els continguts, perquè poden ser de qualsevol mena. No tens el control sobre les pautes. No controles els objectius... Això és efectivament un efecte dinamitzador dels i de les ensenyants. I al final, tothom va reconèixer que una de les coses més importants que havien après era que els alumnes poden efectivament treballar d'una manera autònoma, la qual cosa no significa que treballin sols, significa que el professorat té un altre paper, que ha de saber fer una pila de coses, preparar, donar condicions, canviar contextos, proposar, també. Però no eren

ells o elles qui mantenen el control absolut en el camí didàctic. I això els va fer desenvolupar les qualitats dinàmiques de sensibilitat, d'intervenció en el moment («improvisació») sense planificació, que no està en contradicció amb la capacitat de planificar contextos i d'orientar i fins de dirigir el treball de l'alumnat. Això és una qüestió d'equilibri dinàmic entre les dues posicions que avui els i les ensenyants de l'ENSI efectivament tenen, ja que per a ells i elles va ser un punt nodal.

I una altra cosa que em sembla també interessant però que també s'ha treballat molt en altres projectes, és el fet del coneixement local. El fet que quan es treballa en problemes concrets no es van buscant els coneixements generals, que sol ser el que es busca en els llibres de text, sinó que es van construint coneixements sobre els problemes locals. Donar valor al coneixement local és efectivament una manera de canviar el punt de vista des del qual es miren les coses. No pensar que només és vàlid allò generalitzable, allò que es troba en els llibres de text. I aquí se situa el problema de la complexitat...

-I de la globalitat...

I el respecte a la diversitat. Perquè en totes aquestes coses tu has de respectar la diversitat del teu alumnat, que entre ells i elles no són autònoms de la mateixa manera i ho has de respectar; has de respectar la diversitat que es presenta en el teu entorn i has de respectar la diversitat dels punts de vista de la gent que d'alguna manera es relaciona amb el projecte. Això és quelcom que forma part, em sembla, d'aquesta cultura de la complexitat. La complexitat és quelcom molt més difícil de tenir a nivell conscient, però a mi em sembla que s'està desenvolupant juntament amb el desenvolupament de l'EA.

-Potser tu, que ets física, ens podries parlar més de la noció de complexitat. Podem parlar d'un paradigma de la complexitat?

No és pel fet de ser física que em preocupa el tema de la complexitat, penso que és més aviat pel fet de treballar amb EA que em vaig posar a reflexionar sobre el tema. A mi la paraula paradigma no em convenç gaire, ho hem discutit moltes vegades. És clar que és una paraula. Però què entenem per paradigma? Si entenem que tenim una cultura molt àmplia que no és solament un paradigma científic, que és un paradigma des d'un punt de vista d'un mode de pensar implícit, del qual no ens adonem, llavors sí, existeix un paradigma de la complexitat i existeix un paradigma actual que és el dominant, que és un paradigma tecnicista i reduccionista, en el qual es dóna un paper a la ciència que la ciència real no ha demanat mai: el paper de regular el món i de donar seguretat a tothom, que tot es pot preveure i tot es pot arreglar.

Això només ho pot creure qui creu en Déu. Si creus en la ciència, saps que la ciència té els seus límits, les seves capacitats, i que la ciència és un producte humà i solament contesta les preguntes que es fa la societat humana en la seva complexitat, una societat on les pressions socials i econòmiques són molt més importants que les preguntes «pures», en aquesta societat la ciència contesta aquesta mena de preguntes i no pot efectivament posar-se en la responsabilitat del món. És una altra cosa. El problema és que aquesta cultura tecnicista... i reduccionista està immersa en la nostra vida quotidiana d'una manera que moltes vegades ni ens n'adonem.

Penso que gran part de la recerca educativa i de la mateixa educació està absolutament entrellaçada amb aquesta cultura reduccionista. I n'hi ha un munt d'exemples. Per això em sembla que l'EA ens ajuda a veure quins són els aspectes reduccionistes que hi ha en la manera com treballem en relació al medi ambient, que n'hi ha moltíssims i sempre hi posem solucions tècniques, però també ens ajuda a veure quines són les solucions reduccionistes que nosaltres proposem en educació. A vegades aquestes coses ens porten a discutir el problema entre allò qualitatiu i allò quantitatiu, que és efectivament una polèmica que només té sentit en una visió reduccionista.

-Com et sembla que es pot resoldre, malgrat aquesta visió reduccionista que continua sent present, aquesta polèmica?

Allò quantitatiu té el seu paper, però és un paper molt limitat, perquè allò quantitatiu té sentit només en algunes situacions construïdes. No oblidem que els experiments sempre són construïts. Allò quantitatiu sempre té aquesta mena de paper, de ser o bé vàlid en situacions construïdes o bé de tenir una validesa en situacions estadístiques que ens donen línies, però no ens diuen res sobre la qualitat efectiva, per exemple de la vida o de l'educació o de la investigació. Un dels més importants psicòlegs experimentals, molt conegut pels seus treballs tècnico-estadístics, va dir l'any 1975 que sota el seu punt de vista aquestes estratègies estadístiques quantitatives gairebé no tenen sentit en un sector de psicopedagogia, perquè el més interessant, que és la qualitat, la capacitat de dir coses noves, s'escapa, perquè la xarxa no està feta per assumir allò nou, està feta pel conegut. Ara bé, a mi em sembla que no existeix tal polèmica, el problema crec que és de reconèixer en qualsevol situació i en qualsevol context real on té efectivament sentit allò quantitatiu i on allò qualitatiu. El problema real és que el científisme ens ha portat a pensar que només quan hi ha números, quan hi ha quantitatiu hi ha ciència, hi ha coneixement. La qual cosa és una mica com pensar que solament allò general és important i que allò local no ho és. Aquest tipus de reduccionisme és el que ens està afectant a tothom.



-I l'ENSI, com a projecte d'una certa envergadura, com ho encara a la pràctica, això?

L'ENSI, per exemple, va decidir de treballar en estudis de casos sense estadística i sense quantificacions. I l'avaluació que hem treballat, que preteníem, va ser una avaluació del tipus que s'anomena qualitatiu, eliminatiu, naturalístic, on és clar que s'anaven recollint dades, però no significava que es feien mostres o que es feien estadístiques, perquè no eren necessàries, perquè no s'aplicaven. Perquè estem treballant sobre la qualitat del procés i no pas sobre els resultats, i a mi em sembla que la complexitat s'ha aplicat molt -també en el programa ENSI- perquè si tota l'atenció no està sobre els continguts ni està sobre els resultats, l'únic que et queda són els processos. Això significa que tu no vas a buscar dades, fets quantitatius o resultats predefinitos, sinó que vas a examinar processos. Per a nosaltres això va ser molt important, perquè el professorat havia d'aprendre a viure en una situació de risc, de no conèixer, d'incertesa. Un aspecte que efectivament és característic de la complexitat i hauria de ser també característic de la nostra posició enfront de l'ambient (no enfront de l'EA). Moltes persones ecologistes, al meu parer, són tan reduccionistes com els tecnicistes (com els tècnics), perquè pretenen buscar solucions segures en un temps breu. Educació i ambient ens obliguen a utilitzar només processos de llarg termini, perquè són així, i a córrer sempre el risc. Sempre estem corrent el risc. I l'important no és no córrer-lo, sinó de ser conscients del fet que sempre estem corrent el risc i que hem de controlar els processos perquè els resultats mai no es poden preveure. Això és vàlid en les dues coses: en l'educació i en les ciències ambientals. I això em sembla que és un pla de coherència que ens mostra com la complexitat, aquesta cultura de la complexitat, és quelcom que efectivament ens pot ajudar a plantejar l'EA d'una manera molt més coherent amb el que són les necessitats pròpies del medi ambient.

-Abans parlaves dels valors, de quins valors eren o no els «propis» de l'EA...

En aquest sentit es pot abordar també el problema de l'ètica i dels valors. Si no tenim seguretat, com podem tenir seguretat en els valors? Però és clar que els valors no es poden deixar de banda, no podem pensar mai que som neutres. La cultura de la complexitat ens diu que l'observador sempre forma part del sistema, mai no es pot posar al costat i observar-lo des de fora, des d'un altre punt de vista. Els valors sempre hi són presents, en totes les disciplines, no només en l'EA; en qualsevol disciplina, i nosaltres efectivament els haurem d'examinar, tenim un munt de valors implícits. Penso que el desafiament de l'EA, també de la complexitat, és exposar explícitament els nostres valors com ensenyants, i no solament els valors ambientals, sinó també els valors educatius, aquests mai no es

discuteixen. Proposar-los a discussió, acceptar que els nostres valors, els que nosaltres pensem que són sempre els millors i els únics, són quelcom que es pot discutir, i discutir-los amb els i les alumnes, que és el màxim! Si no fas això, efectivament et mantens en una situació de reduccionisme ètic i cognitiu. Efectivament, no estàs construint amb el teu alumnat ni els conceptes ni els valors, perquè transmetre valors significa que tu no estàs construint valors profunds, només estàs acostumant l'alumne a ser manipulat i modificat. I el que tu has d'ensenyar és a reeixir, a reaccionar en aquesta manipulació que sempre vivim dins aquesta societat. Això em sembla que pot ser un paper de la complexitat que és fonamental per a l'EA i per això nosaltres a Itàlia, a l'ENSI, vam ser els únics que ho vam plantejar com a fonamental. És, però, interessant que molts altres països -Espanya i França i també amb altres noms Escòcia i Suècia- ho van treballar molt bé. És un punt que es troba ara mateix en desenvolupament i que alguns països encara no contemplen com a punt important. Probablement nosaltres, com a països del sud d'Europa, ho tenim més en la nostra cultura i és quelcom que podem aportar als nostres col·legues professors/res dels altres països.

Entrevista realitzada i traduïda per Pilar Heras i Trias

## Paraules Clau

*Educació ambiental*

*Projecte educatiu*

*Recerca-acció*

*Globalització*

*Innovació educativa*

*Valors*

## Abstracts

*En esta entrevista se abordan algunos temas relacionados con la práctica de la educación ambiental en torno al proyecto Environment and School Initiatives (ENSI) de la OCDE. Entre los aspectos tratados figuran la organización, la metodología, las temáticas y los problemas que se evaluaron una vez realizada la experiencia en Italia por parte del equipo coordinado por la Dra. Mayer. Lo cual no es obstáculo para que, en la entrevista, se trate también sobre la educación ambiental en el ámbito internacional y sobre los aspectos que relacionados con la Reforma Educativa Española, preocupan a las personas interesadas en la educación ambiental en nuestro país.*

*Dans cet entretien sont abordés quelques thèmes relatifs à la pratique de l'éducation environnementale dans le cadre du projet Environment and School Initiatives (ENSI) de l'OCDE. Parmi les aspects traités figurent l'organisation, la méthodologie, les thématiques et les problèmes évalués après l'expérience réalisée en Italie par l'équipe coordonnée par le Dr Mayer. Cela n'a pas empêché d'aborder au cours de l'entrevue le thème de l'éducation environnementale dans le contexte international et les aspects liés à la réforme de l'enseignement espagnole qui préoccupent les personnes intéressées par l'éducation environnementale en Espagne.*

*This interview tackles some of the subjects related to the practice of environmental education around the OECD Environment and School Initiatives (ENSI) project. Among the aspects dealt with are the organisation, the methodology, the subject matter and the problems which were assessed after the experience in Italy by the team coordinated by Dr Mayer. Which is no reason why the interview should not also deal with environmental education in the international context and the aspects related to the Spanish educational reform which concern people interested in environmental education in the country.*