

2. Ponències



Ponencia inaugural. Pablo Ángel Meira.

2.1. La dimensión política de la Educación Ambiental a la luz de la catástrofe del Prestige

Pablo Ángel Meira Cartea

Universidade de Santiago de Compostela

Las palabras son importantes, y lo son más para quien se dedica a los menesteres de la educación. Las palabras no sólo sirven para enunciar la realidad, sirven para construirla o también pueden servir, utilizando la manida expresión de Derrida, para deconstruirla. De hecho, podemos acercarnos a la realidad, a cualquier realidad, porque esta puede ser expresada, no sólo con el lenguaje de las palabras, pero fundamentalmente con las palabras. Cuando decidimos el título de esta conferencia nos pareció que expresaba con bastante precisión la idea sobre la que queríamos construir nuestro discurso. Pero al releerlo de forma más reposada ya no nos parece tan adecuado o, al menos, no tan preciso para exponer la tesis troncal que pretendemos exponer aquí, para que sea debatida y discutida.

De hecho, el título de la conferencia, tal y como se ha enunciado, incurre en el “defecto de perspectiva” que, de alguna forma, queremos poner en evidencia, usando para ello algunas experiencias escolares que en Galicia tomaron la catástrofe del *Prestige* como materia prima significativa. ¿Qué título sería, pues, más adecuado? El que elegiría ahora sería: “La educación ambiental como educación política a la luz de la catástrofe del *Prestige*”. ¿Qué cambia en esta formulación o qué idea queremos expresar con ella? Una idea bastante simple: no hay otra manera de concebir la educación ambiental más que como educación política; la “política” no es una dimensión más de la educación ambiental, sino un elemento estructural en su construcción teórica y práctica. De hecho, se pueden vincular de muchas formas educación y ambiente porque si no se considera “lo político” como un componente constitutivo de dicha relación, se podría hablar de cualquier cosa menos de educación ambiental.

En las primeras publicaciones que se hicieron en Europa y en España sobre una educación ambiental, aún en estado embrionario (Strohm, 1977, Cañal, García y Porlán, 1981), se puede observar que la orientación o el enfoque político era esencial en la identificación de las tareas pedagógicas que era preciso acometer para responder a la “problemática ambiental”. Era esa la dimensión, el contenido o la concepción que más se destacaba, a veces en competencia y otras buscando la complementariedad con la otra gran influencia en esos primeros pasos: la ecología como ciencia que transcendía el campo científico para participar en la representación social de los desajustes en las relaciones con el entorno.

Lo cierto es que la naturaleza política de la educación ambiental se ha ido diluyendo hasta el punto de ser expresamente cuestionada por quienes abogan por una educación ideológicamente neutral, objetiva –que traslade simplemente los mejores conocimientos disponibles sobre como funciona la naturaleza- y libre de valores. Es una interpretación de la educación ambiental que no hemos dudado en calificar de “neoliberal”. De hecho, la paradoja de esta concepción es la defensa de una educación no-política en cuestiones ambientales que deje al individuo la “libertad” para actuar en consecuencia facilitándole la información más adecuada.

En la actualidad todos hablamos de desarrollo sostenible. En la génesis oficial de dicho concepto, netamente político, está la Conferencia de Río de 1992, la Cumbre de la Tierra sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en la ciudad carioca, donde los principales líderes

mundiales negociaron supuestamente la estrategia para afrontar simultáneamente los desequilibrios en el desarrollo y la crisis ambiental. Sus deliberaciones se plasmaron en varios documentos, siendo los más importantes desde un punto de vista educativo, la Declaración de Río, concebida para sustituir a la supuestamente obsoleta Declaración de Estocolmo, y la Agenda 21. Paralelamente al evento oficial, se reunió también el Forum Global de ONGs y Movimientos Alternativos. Aunque menos conocidos, por razones obvias, en este foro también se aprobaron una treintena de documentos programáticos alternativos, entre ellos el *Tratado sobre educación ambiental para sociedades sustentables y para la responsabilidad global*, cuyo Principio 4 se afirma rotundamente que “la educación ambiental no es neutra, sino ideológica. Es un acto político, basado en valores para la transformación social”. Claridad que contrasta con la deliberada y aparente asepsia ideológica que atraviesa los documentos de la Cumbre de la Tierra.

Aunque parezca extraño y paradójico, lo más importante de la Declaración de Río o del capítulo 36 de la Agenda 21 no es lo que dice sobre una determinada forma de entender la educación ambiental, sino lo que no dice. Muchas veces se olvida que el mencionado capítulo 36, dedicado a la educación como instrumento para construir el desarrollo sostenible, no habla de hecho de educación ambiental, sino de “educación para el desarrollo sostenible”. En el texto hay dos menciones a la educación ambiental, pero las dos son para citar la Declaración de Tbilisi de 1977, que aparece como un antecedente remoto, un documento que, dicho sea de paso, es de los mejor concebidos para intentar dar sentido y ubicar a la educación ambiental ante los retos de la crisis ambiental (con las limitaciones que inevitablemente acarrea su origen en el sistema de las Naciones Unidas). De hecho, convendría releer con atención la Declaración de Tbilisi y los documentos que le sirvieron de apoyo para entender mejor la naturaleza política de la educación ambiental, vivamente presente en aquellos momentos fundacionales.

Regresando al escenario de la Cumbre de Río, es preciso advertir también que la Declaración de Río no habla siquiera de educación, habla de comunicación e información pero no de educación. Esta labor sutil de deconstrucción oficial de una trayectoria, la de la educación ambiental, que ya en 1992 acumulaba 20 años de experiencia, puede tener muchas lecturas. Desde mi punto de vista, sólo se puede entender como fruto de una confrontación más tácita que expresa, entre distintas concepciones, lo que debe ser la educación ambiental, una confrontación con trasfondo ideológico y en la que está en juego la definición del tipo y la profundidad de los cambios a los que la praxis de la educación ambiental debe aspirar. Una confrontación a la que, lamentablemente, muchos educadores y educadoras ambientales, quizás la mayoría, son ajenos y ante la que - permítaseme el juego de palabras - son también “ingenuos”.

En estos últimos años hemos ido jugando con varios nombres para hablar de la educación ambiental. A ella nos hemos referido como: “educación en valores”, “educación para la convivencia”, “ecopedagogía”, “educación para la ciudadanía”, “educación cívica”, etc. Ahora, incluso, en el intento socialista de reconducir los desvaríos pedagógicos e ideológicos de la LOCE (entre ellos la ignorancia calculada de las transversales), se habla ya de “educación para la convivencia”. Me pregunto si no estaremos hablando simplemente de educación política; es decir, de cómo facilitar que los ciudadanos se formen para ser agentes activos en su sociedad, conozcan sus derechos y aprendan a actuar en consecuencia dotándoles de las capacidades y los instrumentos para participar activamente en la vida pública y en la toma de decisiones a todos los niveles.

Hablamos, de hecho, de educación política, aunque el objeto en el que se proyecte y exprese sea la igualdad de género, la equidad intrageneracional, el respeto de la diversidad cultural o el disfrute de un ambiente de calidad ahora y en el futuro.

En la década transcurrida desde la Cumbre de Río, el tránsito más o menos claro de la educación ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible, ha dado lugar a algunos debates y controversias sobre que lo que significa realmente dicho cambio. Una de las más interesantes ha sido la desarrollada por la UICN en 1999 (Hesselink, van Kempen y Wals, 2000), tratando de clarificar qué puede ser la educación para el desarrollo sostenible y qué relación mantiene con lo que veníamos haciendo bajo el rótulo de educación ambiental. Los coordinadores de este debate establecen cuatro posibles modelos explicativos:

- Una primera lectura entendería la educación ambiental como parte de una educación para el desarrollo sostenible. De hecho esto es lo que se puede deducir de documentos como los que sirvieron de base a la Conferencia de Tesalónica de 1997, uno de los foros que marcó el cambio de "fase" que ahora pretende consagrar la UNESCO.
- Otra lectura entendería la educación para el desarrollo sostenible como parte de la educación ambiental. Esto es como un nuevo modelo o "paradigma", que aparece dentro de la trayectoria de la educación ambiental de la que aún no alcanzamos a ver su profundidad teórica y su capacidad de incidir en la práctica educativa en la medida que el concepto de referencia, el "desarrollo sostenible", presenta demasiadas inconsistencias y resulta extremadamente difícil de trasladar a la realidad de forma unívoca.
- La interpretación, quizás la hegemónica si nos atenemos a las declaraciones públicas y a los documentos gubernamentales e internacionales incluyendo la declaración por parte de la UNESCO del periodo 2005 - 2014 como década de la educación para el desarrollo sostenible, la concibe como un eslabón o una nueva fase que supera lo hecho hasta el momento en el campo de la educación ambiental.
- Y finalmente, también hay quien las concibe como dos ámbitos absolutamente distintos pero con elementos de conexión e interacción.

Por nuestra parte no tenemos claro cual es el sentido de un debate que puede generar más confusión que otra cosa. Muchos de los argumentos utilizados para defender la educación para el desarrollo sostenible como una fase superadora de la educación ambiental son tan viejos como la propia educación ambiental (recomendamos, de nuevo, releer la Declaración de Tbilisi de 1977), entre ellos el más importante: la necesidad de afrontar de forma simultánea y estrechamente vinculada la crisis ambiental y la crisis del desarrollo. Lo que, de hecho, pensamos que está detrás de esta controversia poco más que terminológica, es la pugna entre modelos distintos de entender el cambio a propugnar desde la acción educativo-ambiental.

Conviene recordar, al respecto, que en el Informe Brundtland (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1987), del que se desprende el concepto de desarrollo sostenible como eje de las políticas ambientales, se incluyen tres recomendaciones básicas para afrontar simultáneamente la crisis ambiental y la crisis del desarrollo:

- que los países del tercer mundo han de controlar y reducir el crecimiento demográfico, según una gastada e ideológicamente deleznable lectura *neomaltusiana*;

- que hay que actuar de forma que el crecimiento económico no se ralentice (crecer sostenidamente), principalmente en el sur socioeconómico pues la pobreza es, según sugiere el informe, la principal causa de degradación ambiental;
- que en el norte desarrollado es preciso favorecer cambios en los estilos de vida para que sean más sostenibles.

Un último punto, el que más nos afectaría, en el que se intuye que no serían cambios en profundidad, sino básicamente cambios de hábitos y comportamientos puntuales. En definitiva, se habla de más sociedad de mercado y de más políticas de desarrollo en el sentido clásico (control demográfico en el sur, crecimiento en el norte y en el sur y cambios en la cultura y los estilos de vida en el norte). ¿Es posible un “desarrollo sostenible” en el marco de la sociedad de mercado? ¿Podemos aceptar esta receta que es un trasunto del ambientalismo neoliberal –que lo hay -? ¿Es suficiente para justificar una educación ambiental substancialmente distinta de lo que veníamos haciendo (algunos)? ¿Hemos de renunciar a objetivos de cambio más ambiciosos y más “radicales” para buscar este ajuste entre mercado, ambiente y cultura que parece que se nos demanda a los educadores y las educadoras ambientales? Creo, sinceramente, que no y que no debemos caer en la trampa de aceptar el sólo aparentemente nuevo enfoque que se introduce con la educación para el desarrollo sostenible como el único posible.

En un intento de dar sentido al “nuevo” discurso de la educación para el desarrollo sostenible, en el ámbito de la pedagogía crítica anglosajona se utiliza con profusión dos conceptos que tratan de definir los principales objetivos de este enfoque: “empowerment” (que puede se ha traducido sobre todo en América Latina por el barbarismo “empoderamiento”, pero que realmente habla de “asumir el poder” o la “capacidad de ejercer el poder sobre todo lo que nos afecta) y “ownership” (que significa apropiación, en el sentido de apropiarse de la realidad en términos simbólicos y materiales). Sin duda, ambos son conceptos políticos o nos hablan de una acción educativa con objetivos políticos. Lo que no está claro es que sean una novedad en el campo de la teoría y la praxis pedagógica. No deja de ser una extravagancia - fruto de la complejidad de los procesos históricos y culturales - que estos términos hayan hecho más fortuna en la educación ambiental latinoamericana, precisamente en la cuna de la educación popular que, liderada por figuras como Paulo Freire, apostó precisamente en los años 60 y 70 (años fundacionales de la educación ambiental) por la educación como plataforma e instrumento de concientización ciudadana (apropiación) y movilización política (empoderamiento), considerando al sujeto como agente que asume y comprende su realidad y puede actuar para transformarla.

El objeto de la educación ambiental, tal y como la entendemos nosotros, no está muy lejos de esta perspectiva. Lo más lógico sería decir que su finalidad principal, lo que le da sentido como disciplina práxica, es transformar el ambiente. No creo que esto sea así. También se puede entender que su objetivo es transformar conocimientos, valores y comportamientos respecto al ambiente. También son finalidades de la educación ambiental pero son precisamente las que le dan todo su sentido.

Lucie Sauvé, muy crítica con la visión “neoliberal” de la educación para el desarrollo sostenible, entiende que el objetivo de la educación ambiental es transformar las relaciones con el ambiente. Tampoco comparto totalmente esta interpretación. El objeto y el objetivo de la educación ambiental son, desde mi punto de vista, las relaciones sociales y la transformación de las relaciones sociales. El objeto directo son las relaciones sociales, y el ambiente. Los

comportamientos y los valores con respecto a él son objetos indirectos de la tarea educativa. Lo que buscamos con la educación ambiental, de forma implícita o explícita, es transformar la sociedad, transformar las relaciones sociales porque sabemos que contienen un problema que acarrea como consecuencia indirecta la degradación del medio que habitamos.

Nuestro objeto de trabajo es en último término la forma en que nos representamos dentro del mundo que habitamos, la forma en que nos relacionamos, como individuos y comunidades, para apropiarnos de él para distribuir los recursos que nos aporta y satisfacer nuestras necesidades y deseos. Y aquí, en cómo representemos (nivel simbólico, ético y cultural) y en cómo regulemos (nivel económico, normativo-legal, productivo y reproductivo) estas relaciones aparece inevitablemente el núcleo político de la educación ambiental.

¿Qué supuso desde esta concepción de educación ambiental la catástrofe del *Prestige*?

Paul Virilio nos ofrece una frase iluminadora: “Una catástrofe es como un milagro, pero al revés”. Es decir, es un hecho revelador que ayuda a percibir y entender de repente aspectos de la realidad social que normalmente pasan desapercibidos, y que se ven de forma más clara y manifiesta... la idea de milagro como expresión de lo oculto, de lo que no es fácilmente accesible en el plano de la normalidad.

A lo largo de mi vida he experimentado de forma directa tres mareas negras. Examinando las tres experiencias en perspectiva temporal, uno descubre que la sociedad en la que vive ha ido cambiando en su apreciación de este tipo de sucesos. Se trata de tres “accidentes” muy graves, sobre todo en rías muy productivas como la de Vigo, que sufrió el naufragio del Polycomander en 1970, contaminación de la que aún quedan restos. Yo tenía 10 años y recuerdo vívidamente verlo arder en las Islas Cies desde la ventana de mi casa... pero no pasó nada, fue un accidente más, un suceso... el barco de hecho fue reflotado y siguió navegando unos años más. En el año 1992 viví también el accidente del Mar Egeo en la Ría de A Coruña. Ante la marea negra que provocó ya hubo cierta contestación social, un movimiento ecologista que se activó y algunos sectores afectados, escarmentados por experiencias pasadas (Urquiola, Andros Patria, etc.) que llegaron a manifestarse - aunque no masivamente - para exigir responsabilidades y reparaciones ambientales y económicas. El lema “Nunca Más” nace en ese momento. Y finalmente llega el *Prestige* en el 2002 y se desata una respuesta social con una capacidad de convocatoria interna en la sociedad gallega y de influencia fuera del marco regional que sorprende a propios y extraños, comenzando por los responsables políticos de gestionar el incidente. Algo tiene que haber cambiado entre esos tres sucesos.

Desde nuestro punto de vista, la catástrofe del *Prestige* llegó en un momento en el que la sociedad gallega se encontraba madura - al menos una parte significativa de la sociedad - y fue además una catástrofe que afectó prácticamente a todo el litoral y buena parte de la población. Es un suceso difícil de comprender y de explicar... es difícil de creer que pueda tener lugar en nuestro tiempo. Máxime cuando existe una maniobra de ocultamiento por parte de las instituciones responsables de su gestión y no existen canales para contrastar la “verdad oficial” en los instantes iniciales.

Los primeros voluntarios son personas curiosas que se acercan a la playa a ver qué sucede y que comienzan a recoger galletas de chapapote. Así empieza la toma de conciencia. Es además

un suceso emocionalmente impactante. Hay que pensar que el mar en Galicia tiene una relevancia económica muy grande y también tiene una relevancia simbólica y cultural. También contribuyó a la activación social, el sentimiento de vulnerabilidad e indefensión que se percibió en los primeros momentos. La sociedad entendió, sobre todo los sectores más críticos, que realmente no se estaba haciendo nada para responder de manera rápida y eficaz a la amenaza cuando las primeras manchas negras avanzaban ya hacia la costa. Desde este punto de vista, el *Prestige* actuó como un “detonador heurístico”, que nos permitió ver la realidad más clara aún dentro de la confusión real y de la creada por los gobiernos responsables.

Ante las amenazas, las ecológicas pero también las políticas, fue necesario activar todos los recursos sociales, intelectuales, culturales, educativos, etc., para superar proactivamente el trauma inicial. El que se deriva de la misma catástrofe y el que creó la gestión irresponsable e indigna de quien la pudo haber evitado y de quien tenía los instrumentos económicos y políticos para minimizarla una vez que se convirtió en inevitable.

Se pueden anotar algunas claves para entender la respuesta social:

- **la clave identitaria:** no solamente el peso de la identidad nacional del país gallego sino también el papel simbólico y cultural que ha jugado y juega el mar en su construcción permanente;
- **la clave ambientalista:** una de las hipótesis con las que trabajamos es que “el tercio” de la sociedad gallega movilizada de una manera más activa se nutre principalmente de las que podríamos denominar las generaciones de la educación ambiental. Aquellas que se socializaron y escolarizaron en los últimos treinta años, con acceso a una educación (formal, no formal e informal) en la que las cuestiones ambientales adquirieron una importancia creciente hasta formar parte de la cultura común. Son generaciones con cierta conciencia ambiental que se activa con la catástrofe. La mayor parte de los docentes y educadores que se movilizaron ante el *Prestige* también pertenecen a estas generaciones. El perfil sociodemográfico de las personas que se manifestaron se mueve entre los 25 y los 40 años, y creo pertenecen a las generaciones de la educación ambiental en un sentido amplio;
- **la clave socioeconómica:** no es casualidad que en las Rías Bajas se concentrará la respuesta social más crítica y activa a la catástrofe y a su gestión, y tampoco lo es que en la Costa de la Muerte, una de las zonas más afectadas, la reacción social fuese más anodina y amortiguada. En el primer caso, se trata de la zona de Galicia con más dinamismo económico, con trabajadores autónomos y numerosas pequeñas y medianas empresas que viven del mar (marisqueo, acuicultura, servicios a la pesca, etc.); un conglomerado de sectores productivos y sociales que tenían mucho que perder. En el segundo caso hablamos de una de las zonas más deprimidas del territorio gallego desde todos los puntos de vista: demográfico (con emigración), económico, del tejido social, etc. Que nada tenían que perder y que convertía a sus comunidades, incluso a las más directamente afectadas, en más vulnerables a las estrategias gubernamentales de amortiguación del impacto social y político de las mareas negras (subvenciones y ayudas económicas a fondo perdido, subsidios, etc.);
- **la clave solidaria:** no hay palabras para expresar el agradecimiento a los miles de personas que acudieron de otras partes del Estado y de otros países a ayudar a quitar

casi literalmente con las manos el chapapote que llegó a la costa, pero también es preciso destacar que dos tercios de los voluntarios que se movilizaron eran también gallegos, la Galicia sur que ayudaba al norte; y

- **la clave política:** mucha gente se descubrió como ciudadano o ciudadana en la catástrofe. Puede resultar extraño, pero pienso que esto nos pasó a todos en cierta medida. Utilizando la terminología anglosajona, nos “empoderamos”, tomamos conciencia que debíamos asumir el poder, no el poder de los partidos políticos, sino el poder de la sociedad civil. A este proceso de descubrimiento y apropiación de la realidad ayudó el papel indigno de las administraciones autonómica y central.

Lo cierto es que con la catástrofe pudimos ver de forma nítida todos los mecanismos que operan en una sociedad de mercado global y como - más que ciudadanos - somos considerados simples consumidores de ese y para ese mercado.

El sociólogo Ulrich Beck ya anunciaba este tipo de reacciones a partir de su análisis de otras catástrofes (Chernobyl, Bhopal, etc.), enunciando su “potencial politizador”. Ante la catástrofe nos tenemos que volver más reflexivos, para tratar de explicarla y posicionarnos ante ella. En este proceso podemos identificarnos como sujetos políticos y no solamente como víctimas o afectados.

Una de las principales virtudes de *Nunca Más* como movimiento social reactivo y proactivo es que nunca se definió así, no reclamó ni reclama ninguna compensación, sino que demanda racionalidad, que se utilice la razón y la transparencia política para gestionar los recursos naturales y más específicamente aquellos que tienen que ver mas con nosotros, que es el mar.

Según Beck, las catástrofes politizan a la sociedad y en Galicia fue eso lo que pasó, y en un significado radicalmente positivo del término decidimos que la política la podemos hacer también los ciudadanos, que somos agentes políticos aunque “el sistema” tienda a identificar ese campo con el juego de partidos.

¿Qué papel jugó la educación ambiental en este proceso?

En gran medida, la educación ambiental, tanto la formal como la no formal, ayudó a racionalizar la catástrofe. Lo hizo desde distintas perspectivas, que trataremos de ilustrar con retazos de las intervenciones de distintos docentes en grupos de discusión realizados en el primer semestre del año 2003 en institutos de educación secundaria de la Costa de la Muerte, obtenidas en el marco de un estudio sobre la respuesta educativa y social dada a la catástrofe por las comunidades escolares de 6 centros de enseñanza secundaria de la zona más afectada por las mareas negras.

Antes de desgranar las claves de la respuesta educativa y de mostrar su naturaleza eminentemente política¹ es preciso realizar una reflexión inicial.

¹ ver Figura 1

Todo comenzó, como en el conjunto de la sociedad gallega movilizada, con una fuerte reacción emotiva. Un profesor del IES de Carnota nos traslada en sus palabras aquellos primeros sentimientos de rabia e impotencia a partir de los cuales surgió la necesidad de construir algo más positivo: *“Nos anos que levo traballando, nunca na miña vida recordo de chorar tanto como chorei o ano do afundimento... eu recordo, por exemplo, eu son do interior, cando foi o da cuota láctea, o tema daquelas tractoradas inmensas, me acordo de estar vivindo na miña aldea e foi unha cousa increíble, saír á rúa cos tractores, fora bestial; pero nada, nada, nada... absolutamente nada que ver con esto... Nin sequera o das vacas tolas, **esto é que foi... como unha morte...** de repente, semellante barbaridade. Para min impregnouno todo, esa temporada, e non estou esaxerando agora, recordo tardes e tardes de non poder estar na casa, de saír a camiñar e de... estar enfermo de ler periódicos, tiña unha adicción que non era normal, de deixar incluso as veces as clases mal preparadas... e coller El País, La Voz de Galicia... ‘ladrar en solitario’ coa SER acesa dun lado, a Radio Galega de outro... de enfermidade”* (Docente del IES de Carnota, grupo de discusión realizado el día 18-06-2004).

Figura 1

Las claves de la respuesta al <i>Prestige</i> en y desde el sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> • La revelación: el “poder de la educación ambiental” o la generación de la educación ambiental en vanguardia. • El <i>Prestige</i> “no viene” en el currículum... la realidad está ahí fuera... y exige respuestas urgentes e innovadoras. • El <i>Prestige</i> cuestiona la “deslocalización simbólica” con la que opera la educación ambiental “dentro de un orden”. • Frente a la educación ambiental “dentro de un orden” emerge el conflicto (intra-escolar y extra-escolar), las contradicciones, las posiciones enfrentadas, la dialéctica con la realidad... muchos centros producen “esferas públicas alternativas”. • Muchos y muchas docentes se convierten en “intelectuales críticos” y en “activistas” sociales. • Las conexiones... la creación de “redes” locales/globales. • La “administración” desvela su concepción de la educación ambiental: “la Circular”. Los valores deseables se expresan como contravalores. • La educación ambiental se transmuta en educación política y en acción política... ¿o es al revés?

Esta experiencia emotiva fue previa y casi necesaria para iniciar el camino de una respuesta racional. Lo que sucedió en muchos centros educativos está íntimamente ligado con lo que sucedió en la sociedad gallega más concienciada, son reacciones que no se pueden separar. En una situación de emergencia, de indefensión, se creó una red social, donde los sujetos saltaban de un ámbito social a otro, de un colectivo movilizado a otro, de forma intercambiable. Muchos docentes y muchas escuelas e institutos se integraron a esta red social, de forma espontánea.

El primer elemento de conexión entre la educación ambiental y la respuesta social a la catástrofe ya lo avanzamos: **las generaciones de la educación ambiental se sitúan en vanguardia.** La

cultura ambiental de la sociedade gallega ha cambiado en las últimas décadas, la población más joven asume entre sus valores principales y en sus representaciones a la hora de enfrentarse con la realidad compleja del mundo contemporáneo cierta cultura ambiental; puede ser incipiente, pero es un componente que se activó con el *Prestige*.

Un docente, al reflexionar sobre el por qué de las reacciones, apunta esta variable generacional: *“Ao mellor ten que ver coas xeracións que están traballando agora mesmo nos centros. A min dáme a sensación de que agora mesmo nos centros empeza a predominar xente que está na trintena de anos, e somos xente que, mira, sabendo pouco, sabendo moito, sabendo o que sabemos, pero que temos ganas de facelas cousas ben e aprendelas a facer ben, e mellorar no que se poida todo... non só a educación dos rapaces, si se pode contribuír cun graiño de area a melloralo mundo no que vivimos pois melloralo... É a sensación que me ven. E ao mellor en xeracións anteriores, de xente que ó mellor agora ten entre 50 anos, por aí, eso non era tan activo. A min dáme a sensación que ten que ver cunha franxa xeracional nosa (...)... Pero o tema de estar unha maioría dunha xeración principalmente activa, creo que foi a primeira vez que o Goberno que estaba se lle veu o tratamento dos problemas, o manexo da información... esa foi a primeira vez; a segunda foi no 11M...”* (Docente del IES de Carnota, grupo de discusión realizado el día 18-06-2004).

El *Prestige* no viene en el currículo pero muchos centros y docentes reaccionaron de forma inmediata, una pedagogía de la emergencia ante una realidad que rebosaba en las clases, que estaba ahí: *“Eu creo que foi inmediato, cando pasou o do Prestige, eu recordo que viña escoitando a radio, o domingo, dende Coruña... escoitando que non pasara nada, que os hilloos, e non sei que... E ti ías vendo todo, e alucinando, os rapaces estaban aquí, moi tensos. Entón creo que xurdiu na clase, estabamos dando linguaxe visual [fala a profesora de Imaxe] e todos falando do Prestige e eu pensei: - Pero bueno, como lles vou dar linguaxe visual e estamos falando de outra cousa e non facer coincidir a preocupación de todos coa asignatura, e entón empezamos a pensar como podíamos dende a linguaxe visual expresar esa preocupación... por eso empezamos a falar das tarxetas, fixemos máis de 200 tarxetas... con fotos que tiñan na casa, tarxetas postais antigas das praias e fixemos unha pintura parecida ó chapapote para manchalas... As fixemos para mandar á Xunta pero despois falamos con R., podíamos mandalas a Bruxelas, en Francés... despois fixémoslas tamén en castelán para mandar a Madrid... os rapaces se dedicaron a escribir a man nesas postais e as enviamos en cuestión de tres días, de feito case nin as expuxemos, o rolo non era expoñelas, o rolo era facer algo, ser activos... é que había rapaces que se botaban a chorar na clase...”* (Docente del IES de Carnota, grupo de discusión realizado el día 18-06-2004). Hay en esta respuesta inmediata tres elementos pedagógico-didácticos que conviene destacar:

- la fuente principal de información son los medios de comunicación, los que informan y los que desinforman, de ellos proviene todo el material bruto con el que trabajar: textos, información, opinión, cuadros, datos científicos, infografías, etc.;
- complementariamente, muchos docentes utilizan las mismas técnicas de los medios de comunicación como metodología de trabajo: entrevistar a los afectados, contrastar información, crear artículos de opinión, redactar periódicos y revistas escolares monográficas, realizar reportajes fotográficos... para contrastar las distintas versiones, para representar la realidad con la visión que recrean los medios, para abordarlos críticamente;

- el uso de las nuevas tecnologías para recoger información y para comunicarse con otras escuelas de Galicia y del exterior, para intercambiar materiales didácticos elaborados exprofeso y para planificar y desarrollar tareas conjuntas.

El *Prestige* cuestiona la deslocalización simbólica con la que opera la educación ambiental dentro de un orden.

En la educación ambiental hay muchos programas, muchas acciones que son el equivalente a los "no lugares", esos espacios contemporáneos sin identidad (aeropuertos, hipermercados, estaciones, museos...), intercambiables y anónimos, de los que habla el antropólogo Marc Auge (2002: 91): "...espacios donde el individuo se siente espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente ...".

En educación ambiental hay muchos "no programas": experiencias, actividades, equipamientos, materiales didácticos que nos hablan de problemas genéricos, que los banalizan y fragmentan, que los ubican en ningún lugar y son intercambiables para cualquier escenario social, que no llegan a expresar la vinculación local o global de los destinatarios con ellos. Son actuaciones deslocalizadas y, por lo mismo, despolitizadas.

Un ejemplo claro son los programas educativos (informativos) sobre selección doméstica de residuos. Son intercambiables, son iguales en todos los sitios y en todos los casos coinciden en no cuestionar el modelo de sociedad que genera esos residuos, simplemente se intenta que seamos capaces de asociar el color de un contenedor con una determinada fracción para no errar en la separación. Se pierde con ello todo sentido político de concienciación y transformación de la realidad social.

En el caso del *Prestige* teníamos claro las dos dimensiones: la local (éramos las víctimas) y la global. Teníamos y tenemos claro que era una catástrofe de la globalización, del mercado global, del que todos somos víctimas pero todos somos también responsables.

El colectivo Área Negra, que aglutinó y canalizó en buena medida la respuesta de la comunidad docente a la catástrofe, se define más en la línea de los movimientos antiglobalización que como un movimiento de renovación pedagógica "clásico". Desde un principio tiene claro la dimensión cívico-política de la catástrofe y su trascendencia más allá del suceso detonante. De hecho, se comenzó trabajando sobre el *Prestige*, pero se siguió con la guerra contra Irak, la violencia de género, etc. Es un movimiento social que trabaja dentro de la escuela y dentro del que hay personas que militan en otros colectivos autoorganizados creando una red social densa y tramada. La red no sólo es de grupos sino también de personas, las personas actúan como los nudos de la red: *"A diferenza doutros colectivos de ensino, Area Negra pretende ter unha liña de actuación global entorno ós temas de actualidade, partindo da máxima de que nada do que é humano nos é alleo, e sobre todo se estamos a falar da formación de persoas, da sociedade do futuro. Eu, particularmente, incluíría a Area Negra dentro do movemento antiglobalización que existe a nivel mundial, dentro dese grupo cada vez máis numeroso de persoas que cre noutro mundo posíbel, que se enfrenta ó neoliberalismo e as súas consecuencias: a destrución do planeta, o empobrecemento dos países e o aumento das desigualdades, a feminización da pobreza... o dominio dun pobo sobre outros (...). Non somos un movemento de renovación pedagóxica, senón un movemento de resposta ás agresións infrinxidas contra estes valores ou*

contra os direitos humanos. Xa comentei que as nosas son propostas de acción-resposta: a conexión coa realidade, a vinculación co mundo real é moi directa (...)" (entrevista realizada a una docente integrada en Area Negra, 4 de abril de 2004).

Frente a la educación ambiental, dentro de un orden, **emerge el conflicto**, las contradicciones, las posiciones enfrentadas, la dialéctica con la realidad que da lugar a que en muchos centros se produzcan "esferas públicas alternativas", en el sentido que otorga a esta expresión Giroux (1997: 36) en el contexto de las "pedagogías poscoloniales"; es decir, en lugares que educan a la gente en el sentido "*gramsciano*" de gobernarse como agentes que pueden ubicarse a sí mismos en la historia, al tiempo que determinan el presente como parte de un discurso y de una práctica que permita a la gente imaginar y desear más allá de las limitaciones y prácticas existentes en la sociedad.

Hubo también muchos conflictos internos en aquellos centros y colectivos docentes que ejercieron su autonomía, siempre relativa pero que es preciso jugar de forma más crítica: conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres, entre centros y administraciones... pero son parte inseparable de un enfoque educativo que cuestiona y pretende transformar la realidad establecida.

Estos conflictos desvelan, de hecho, que los valores que propugna la educación ambiental son en realidad contravalores, no son los valores dominantes en la sociedad de mercado. Esta clave pasa desapercibida, no se revela, mientras se haga una educación ambiental deslocalizada y despolitizada, de "no lugares" y para "no ciudadanos": *"Ademais, o feito de que o centro en si se implicase na mobilización neste caso, se implicou moito nesa cuestión... moitas actividades se fixeron dende o centro, se lle prestou o centro á Plataforma Nunca Máis e a outros colectivos para facer actividades e tal, entón, como detalle, o Alcalde dixo que o estabamos convertendo, como se fose un insulto, nun foro de debate..."* [sigue outro docente] *"... iso foi unha conversa telefónica conmigo, persoal... (...) despois do peche de 24 horas con conferenciantes, bueno... con un montón de cousas, e en conversa co Alcalde díxome: - Pero R., mira o que estás facendo, estás convertendo o Instituto nun foro de debate.. Eso é un insulto, porque o dixo como un insulto... mira ti... inconscientemente, porque se o pensara non o diría... foi un acto fallido".* (Docentes del IES de Muxía, grupo de discusión realizado el día 15-06-2004). *"Eu escoiteille ós chavales... que cando na noite electoral que gañaron, que un dos cánticos era - ¡Que se jodan los maestros! ¡Que se jodan los maestros!... Como si nós fixéramos algunha vez política na clase, nin nada, pero... como traballamos sobre o Prestige porque estábamos condenados na nosa asignatura... bueno, na nosa e na de case todos... Pois a min chócanme eses cánticos"* (Docente del IES de Muxía, grupo de discusión realizado el día 15-06-2004).

En este escenario social, muchos docentes se convierten en **intelectuales críticos y en activistas sociales**. Sin renunciar a su rol profesional y a los límites éticos que comporta. Los docentes más comprometidos con "la realidad" pasan de ser gestores del conocimiento o "mediadores" del currículo, a asumir su papel como "intelectuales", en el sentido que atribuyen a esta expresión sociólogos como Giroux (1990) o Bourdieu (2001). Para este último, un intelectual crítico es "alguien que compromete en un combate político su competencia y su autoridad específicas, y los valores asociados al ejercicio de su profesión, como valores de verdad o de desinterés, o, dicho de otra forma, alguien que pisa el terreno de la política pero sin olvidar sus exigencias y sus competencias de investigador"; y agrega: "al intervenir así, se expone a decepcionar, o mejor dicho, a chocar, en su propio universo, con los que ven en el compromiso

una infracción de la neutralidad axiológica, y en el mundo político, con los que ven en él una amenaza a su monopolio, y en general con todos aquellos a los que su intervención molesta" (Bourdieu, 2001: 38). Un docente expresaba esta toma de postura a su manera: *"Creo que foi esencial, a participación... creo que a manifestación culminante deso foi a cadea humana, paréceme que foi un fenómeno notable, moito máis notable da importancia que se lle deu... (...) pero no ámbito pedagógico, xa naquel momento foi castrada, capada polo poder. Entonces, eu creo que quen reaccionou primeiro, ante eso, foi a comunidade educativa (...), neste plano digamos sociolóxico... despois no económico as Cofrairías, etc., etc. Pero no plano de concienciar, de crítica... creo que o único sector que se moveu en Galicia foi o educativo. (...) Para os docentes, foi un detonante para que moita xente que estaba bastante enferruxada, se espertase... se volvese a espertar neles esa idea de que educar non é ensinar as ecuacións... é dicir, é algo máis, vai máis alá...".* (Docente del IES de Muxía, grupo de discusión realizado el día 15-06-2004).

Las **redes locales y globales que sirvieron para articular la respuesta social a la catástrofe** del *Prestige* se crearon de forma espontánea por personas y colectivos sociales, y su funcionamiento se sirvió de los lazos sociales informales y de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Todos los colectivos actuaron de forma entramada y organizada frente al problema.

Cuando los valores se habían desvelado ya como **contravalores**, cuando la "versión oficial" era ya un despojo a los pies de la "verdad construida socialmente" en muchos espacios sociales, críticos e interconectados, la administración educativa se reveló enviando una circular a los centros, "La Circular". Se trata de un documento de varias páginas de texto legal y normativo - sólo en apariencia - cuyo principal objetivo enunciado era tratar de demostrar que docentes y centros educativos públicos han de ser obligatoriamente "objetivos" y "neutrales", amenazando con acciones disciplinarias a quien no lo entendiese así. Entre otras piruetas legales, calificaba las actividades y los materiales elaborados en los centros sobre la catástrofe y sobre la respuesta social a la misma como productos de publicidad y propaganda. Probablemente el objetivo era otro: provocar la autocensura y apoyar a los colectivos docentes y a los equipos directivos y centros que habían permanecido fieles a la doctrina oficial, reforzándola en las aulas o excluyendo el problema de las mismas. La circular incentivó, aún más si cabe, el sentido político de aquellos docentes y miembros de la comunidad educativa más comprometidos con la respuesta crítica y preactiva a la catástrofe, la ambiental y la institucional.

Unas declaraciones del Presidente de la Xunta de Galicia, Don Manuel Fraga Iribarne, sobre esta circular y su "significado" insertadas en una nota de prensa de Europa Press, se comentan solas: *"En la rueda de prensa posterior a la reunión del Consello de la Xunta, Manuel Fraga reconoció que le "sacan de quicio" cuestiones como las violaciones o las palizas a niños, pero advirtió que, "si hay una violación grave, es la de la conciencia de los alumnos que hacen algunos profesores". "No le tengo que decir de qué grupo político son", declaró. Fraga indicó que Educación prohibió la publicidad y propaganda en los centros educativos mediante una circular después de recibir "numerosas llamadas de padres, profesores e incluso de directores pidiendo que se le pusiese fin" a la utilización de los colegios como plataformas de protesta contra la guerra y por la crisis del Prestige. "Eso es una vergüenza, una absoluta falta de respeto a los niños, a los padres y a Galicia", advirtió Fraga, quien explicó que pidió "la colección completa" de la cartelería expuesta en los centros y que se evidencia que "suponen una*

inversión de mucho dinero". "No tiene nada que ver con la libertad de expresión", aseveró" (Europa Press, 20-03-2003).

Es en este escenario en el que la educación ambiental se transmuta en educación política (¿o es la educación política la que se convierte en educación ambiental? en los centros y fuera de ellos. *Nunca Mais* es un movimiento cívico pero también es un movimiento educativo, cuando se leen sus manifiestos y se analizan sus acciones públicas, una de las líneas de acción social que aparece en primer plano es la interpretación y reinterpretación de la realidad... nos dicen que es así, pero podemos entenderla de otra forma, nos dicen que hemos de permanecer pasivos y confiar en las instituciones encargadas de la toma de decisiones, pero podemos asumir iniciativas y actuar proactivamente en consecuencia.

Ulrich Beck (2002: 232) enuncia con claridad la cuestión de partida: "¿Pero por qué lo político sólo puede estar en su lugar o desarrollarse en el sistema político? ¿Quién dice que la política sólo es posible en las formas y términos de la política gubernamental, parlamentaria o de partido? Quizá lo auténticamente político desaparezca en y del sistema político y reaparezca, transformado y generalizado en una forma que está por comprender y desarrollar, como subpolítica en todos los demás campos sociales".

Desde nuestro punto de vista, el *Prestige* ha dejado en evidencia que la educación ambiental es un campo del juego político. Si queremos participar en la transformación de la sociedad según principios y valores de equidad, democracia y sostenibilidad, debemos aceptar que jugamos en él. Si como educadores y educadoras queremos participar en la transformación de la sociedad hemos de aceptar que el ambiente es el objeto indirecto de nuestras acciones y que nuestra materia prima son las relaciones y las representaciones sociales que las personas y las comunidades humanas establecen sobre el ambiente. En esta empresa es preciso poner en cuestión el modelo de sociedad y las ideologías que pugnan por definir y determinar cómo debe o cómo puede ser. En la misma medida en que aceptemos este "objeto", también hemos de desconfiar de aquellas visiones de la educación ambiental que pretendan acotarla como un campo libre de valores y de ideología, como un campo que ha de ser imperativamente objetivo y neutral (dedicado a transferir información "científica" sobre cómo es y cómo funciona el medio biofísico (como sugieren algunos enfoques de "alfabetización ambiental"); probablemente nos encontremos ante una asimilación neoliberal de las relaciones educación-ambiente, lamentablemente esta es y será una encrucijada cada vez más común.

Bibliografía citada

Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una Antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Barcelona: Anagrama.

Cañal, P.; Gracia, J.E. y Porlán, R. (1981). *Ecología y escuela*. Barcelona: Laia.

Caride, J. A. y Meira, P.A. (2001): *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (1987). *Nuestro Futuro Común*. Madrid: Alianza Editorial.

Giroux, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H.A. (1997): *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Hesselink, F.; Van Kempen P.P. y Wals, A. (Edts., 2000). *International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN-Commission on Education and Conservation
Strohm, H. (1978). *Manual de educación ecológica*. Madrid: Zero Zyx.