

# Outra lectura da historia da Educación Ambiental e algún apuntamento sobre a crise do presente\*

## *Another reading of the history of Environmental Education and some notes on the present crisis*

Pablo A. Meira Cartea. Universidade de Santiago de Compostela (Galicia-España)

### **Resumo**

*A finalidade deste artigo é “deconstruír” a traxectoria da educación ambiental (EA) para intentar ir alén da visión histórica lineal, descontextualizada, sen suxeitos e sen conflitos, que predomina na literatura deste campo. As versións institucionalizadas adoitan partir da Conferencia de Estocolmo (1972) e rematar coa última celebración consagrada polo sistema das Nacións Unidas, fito que lle corresponde, hoxe por hoxe, ao IV Congreso Internacional sobre Educación Ambiental Tbilisi + 30, celebrado en Ahmedabad (India), no ano 2007.*

*Neste itinerario ocupa un lugar central, equivalente a un mito fundacional, a conferencia celebrada en Tbilisi no ano 1977 e as recomendacións que nela se propuxeron. Con esta aproximación histórico-crítica preténdese achegar algunha luz –ou, cando menos, unha luz distinta– á tarefa de desentrañar e comprender a suposta –ou real– crise que se está a vivir no campo da EA e o papel que xoga nesta conxuntura o mito de Tbilisi. Como recurso metodolóxico adóptase unha aproximación analítica a medio camiño entre a arqueoloxía do discurso foucaultiana e a socioanálise de BOURDIEU.*

### **Abstract**

*The purpose of this paper is to “deconstruct” the trajectory of Environmental Education (EE) in order to try to go beyond the lineal historical view, decontextualized, without subjects and without conflicts, that predominates in the literature on this field. The institutional versions usually begin with the Stockholm Conference (1972) and finish with the last celebration established by the United Nations system, a milestone that is nowadays held by the 4th International Conference on Environmental Education Tbilisi + 30, held in Ahmedabad (India) in the year 2007.*

*In this itinerary, a central position, equivalent to a founding myth, is held by the conference that took place in Tbilisi in 1977 and the recommendations that came out of it. The goal of this historical and critical approach is to shed some light –or at least a different light– on the task of unraveling and understanding the alleged –or real– crisis that is being felt in the field of EE and the role the myth of Tbilisi plays in this situation. As a methodological resource, the analytical approach taken is halfway between Foucault’s archaeology of the discourse and Bourdieu’s social analysis.*

### **Palabras chave**

*Educación ambiental, historia da educación ambiental, Tbilisi.*

### **Key-words**

*Environmental education, environmental education’s history, Tbilisi.*

\* Este artigo baséase nun relatorio presentado no Foro Tbilisi + 31. Visións Iberoamericanas da Educación Ambiental en México, celebrado en Guanajuato (México) do 24 ao 26 de setembro de 2008.

É posible contar outra historia da educación ambiental (EA)? Este interrogante é o punto de partida deste ensaio. A intención é achegar algunha luz –ou, cando menos, algunha luz distinta– á tarefa de desentrañar e comprender a suposta –ou real– crise en que se atopa envolvido na actualidade o campo da educación ambiental e o papel que xogou e xoga nesta conxuntura o “mito de Tbilisi”<sup>1</sup>, o noso –do campo da EA– particular ROSEBUD<sup>2</sup>. Recorrer para iso a unha metáfora extraída do universo cinematográfico non é academicamente moi ortodoxo, aínda que si orixinal e, ao meu entender, efectivo, xa que pode achegar un punto de vista alternativo para reflexionar sobre a historia deste campo. Tras este recurso metafórico propónse unha aproximación sociohistórica á educación ambiental, a medio camiño da arqueoloxía foucaultiana e a socioanálise de BOURDIEU.

Antes de comezar a desenvolver esta particular lectura da traxectoria histórica da EA, pode ser interesante aclarar superficialmente o porqué do recurso heurístico a algúns elementos teóricos e metodolóxicos da obra destes autores. Serán, ne-

---

1 A Intergovernmental Conference on Environmental Education celebrada en 1977 en Tbilisi –nese momento capital da Xeorxia soviética– constitúe para moitos autores un fito –e un mito– fundador da EA, cando menos desde o punto de vista da súa institucionalización no marco do sistema da ONU.

2 Como se explicará máis adiante, este concepto serviu de base para a construción do guión do filme *Cidadán Kane*, dirixido por Orson Wells e estreado en 1941.

cesariamente, observacións breves, dado que non son eles ou a súa obra o obxecto deste ensaio, mais que poden axudar a clarificar o sentido e o fondo teórico e arqueolóxico da revisión do relato da EA que se quere propoñer. Con este ensaio preténdese, ademais, dar o primeiro paso nun proxecto máis ambicioso e a longo prazo de relectura da historia da EA, en que se trata de eludir e superar algunhas das distorsións que, na miña opinión, padece este campo, e que lle afectan á súa identidade e á comprensión e definición da súa función social, a que tivo e a que pode ou debe ter ante a crise ambiental.

BOURDIEU e FOUCAULT conforman un binomio até certo punto paradoxal e quizais improbable para esta tarefa. BOURDIEU, que se autodefinía como “estruturalista construtivista” (BOURDIEU, 1988: 127) a xogar de forma consciente cun oxímoro, arrastra unha infundada etiqueta de determinista, sobre todo no campo educativo e entre aquelas persoas que non leron máis alá de “*A reproducción*”, unha das súas obras máis ortodoxamente estruturalistas. Do seu pensamento interésame aquí a súa posición crítica, a socioanálise, e a noción de campo social aplicada á topoloxía da educación ambiental, entendida ela mesma como un improbable campo<sup>3</sup> ou como

---

3 Máis adiante explicaremos por que cualificamos o campo da EA como “improbable”. Doutra parte, o uso da noción de campo como concepto e instrumento analítico para topografar a EA non é orixinal. A el recorreron autores e au-

un campo en proceso de construción-deconstrución<sup>4</sup>.

Como tal campo, está sometido a operacións e a tensións simbólicas e sociais dificilmente perceptibles polos que o habitamos e que, quizais, poidan iluminarse á luz da socioanálise histórica. A finalidade é, neste sentido, revisar algunhas “pezas” da traxectoria histórica da EA para intentar ir máis alá (e máis acá) da visión lineal, descontextualizada e plana, sen suxeitos e sen apenas conflitos, que se desprende do itinerario institucional que se adoita trazar desde principios dos anos setenta até o presente. Unha evolución que, de xeito arbitrario, adoita partir da Conferencia de Estocolmo (1972) e acabar coa última celebración consagrada polo sistema das Nacións Unidas, honra que lle correspon-

---

toras como Isabel CARVALHO (2001), Edgar GONZÁLEZ GAUDIANO (2007), Alicia DE ALBA (2007) ou Teresa BRAVO (2005), por citar algunhas persoas recoñecidas no ámbito latinoamericano.

4 Recoñecemos que ao usar o concepto “deconstrución” estamos a aludir ao pensamento de DERRIDA, pouco afín á obra de BOURDIEU. En calquera caso, tomámolo como unha licenza conceptual que adquire sentido nun contexto específico: o da constitución dun campo, a EA, en que existen moitas tensións, rupturas e contradicións que se expresan tamén nos xogos da linguaxe e no intento de impoñer simbolicamente distintos discursos sobre a educación e sobre a crise ambiental. Como aclara o propio DERRIDA (1989: 88), a deconstrución non é propiamente un método senón un suceso analítico: *“a deconstrución ten lugar; é un acontecemento que non espera a deliberación, a conciencia ou a organización do suxeito, nin sequera da modernidade”*. Sempre é gratificante saber, a título de tomar esta liberdade, que o “deconstrutor” tamén se “deconstrúe”.

de hoxe ao IV Congreso Internacional sobre Educación Ambiental Tbilisi + 30, celebrado en Ahmedabad (India), en novembro de 2007.

De BOURDIEU tamén interesa como acouta o papel do “intelectual crítico” ante os retos da sociedade contemporánea. A súa concepción pode servir para reforzar e reconstituír un rol menos inxenuo e máis efectivo daquelas persoas que fan desde o seu labor investigador e de formación un esforzo por comprenderen e pularen o papel da educación no seo dos movementos de resposta á crise socioambiental. BOURDIEU (2001: 38) define o intelectual crítico como *“alguén que compromete nun combate político a súa competencia e a súa autoridade específicas, e os valores asociados ao exercicio da súa profesión, como valores de verdade ou desinterese, ou, dito doutra forma, alguén que pisa o terreo da política, mais sen abandonar as súas esixencias e as súas competencias de investigador”*.

Con este perfil, o sociólogo e tamén, non se esqueza, activista social francés, convida a rexeitar o intelectualismo academicista e a deixar de considerar as revolucións na orde dos conceptos ou dos textos como revolucións na orde das cousas, tal e como está a suceder, por exemplo, coa substitución do discurso da EA polo discurso da EDS. O mesmo que tamén é preciso recoñecer que *“as palabras fan as cousas, en gran parte, e que cambiar as palabras, e, máis*

xeralmente, as representacións, é xa cambiar as cousas” (BOURDIEU, 1988: 62).

A perspectiva analítica de FOUCAULT, e fundamentalmente o seu enfoque arqueolóxico e xenealóxico aplicado á microanálise do pensamento social, é a segunda peza do crebacabezas da historia da EA que se pretende recompoñer. A súa aproximación á realidade e á súa representación por medio dos discursos complementa desde un punto de vista postestruturalista a perspectiva adoptada por BOURDIEU<sup>5</sup>. Se a ollada de BOURDIEU permite abordar a construción –ou reconstrución– do campo e a súa dinámica social e histórica interna e externa, a visión arqueoxenealóxica de FOUCAULT remite á xénese do discurso ou dos discursos da EA que foron marcando os

---

5 Bourdieu cuestionou en non poucas ocasións o maniqueísmo intelectual subxacente na oposición modernidade-posmodernidade e estruturalismo-postestruturalismo, situándose á marxe deste tipo de discursos dicotómicos. Na súa reflexión sobre a historia da razón que incorpora nas Meditacións pascalianas (Bourdieu, 1999: 142) exprésao situando fronte a fronte Habermas e Foucault, para non quedar con ningún dos dous: “Tampouco hai que escoller entre os dous termos da nova alternativa simbolizada hoxe en día polos nomes de Habermas e Foucault, á súa vez heroes epónimos de dous ‘movementos’, chamados ‘moderno’ e ‘pos-moderno’: por un lado, a concepción xurídico-discursiva de Habermas, que, ao afirmar a forza autónoma do dereito, entende basear a democracia na institucionalización legal das formas de comunicación necesarias para a formación da vontade racional; polo outro, a analítica foucaultiana do poder, que, atenta ás microestruturas de dominación e ás estratexias de loita polo poder, conduce a excluír os universais e, en particular, a busca de calquera especie de moralidade universalmente aceptable”.

contornos teóricos, históricos e culturais deste campo, a través da análise pragmática das complexas e ambiguas relacións entre institucións (centrarémonos, neste caso, no papel do dúo UNESCO-PNUMA), discursos (asumiremos como “unidades de análise” algúns documentos que estas institucións produciron), ideoloxía e poder (asumindo que tras a “lóxica” da historia se atopan implícitos conflitos de natureza ideolóxica e loitas de intereses por gañar e lexitimar posicións de poder dentro do campo).

Coa combinación entre a análise sociohistórica do campo e a microanálise do discurso da EA esperamos demostrar unha hipótese implícita: tras a harmonía da “lóxica histórica” establecida –á cal se refire Aldo LEOPOLD na cita que encabeza este ensaio– que parece presidir as case catro décadas de “historia” da EA, tras o manifesto e a aparente lóxica do cronolóxico, descóbrese un cúmulo de ambigüidades, bucles temporais, inconsistencias, rupturas, discontinuidades e contradicións ocultas, mesmo interesadamente ocultas.

## Apuntamentos para un posible guión

---

A identificación do substrato teórico e analítico que nos brinda a obra destes autores leva directamente á necesidade de

abordar unha segunda cuestión. Con que estrutura narrativa podemos revisar desde “outros puntos de vista” a traxectoria da educación ambiental para ir alén do lóxico, o re-coñecido e o instituído?

Como advertimos nas primeiras liñas, intuimos desde o principio unha posible estrutura narrativa. Non obedece –ou quizais si, de a situar nun contexto dunha ciencia posnormal– aos estándares do académico que adoitan asociarse co formalismo cartesiano dunha liña argumental que organiza lóxica e metodicamente un discurso e extrae logo unha serie de conclusións relevantes para a comprensión dun problema, un campo ou un ámbito de saber, neste caso a educación ambiental.

É unha opción ou estrutura narrativa transvasada do mundo cinematográfico e inspírase no guión de *Cidadán Kane*, a xenial obra mestra ideada e dirixida por Orson WELLES con só vinte e seis anos e estreada en 1941. Como supoño que a maioría sabe, o argumento de *Cidadán Kane* gánduxase a partir da última palabra que pronuncia Charles FOSTER KANE, multimillonario interpretado polo propio WELLES e alter ego do magnate das comunicacións William Randolph HEARST, no seu leito de morte: “Rosebud” (traducible, con certa liberdade, por “botón”). Un grupo de xornalistas inicia unha investigación sobre o significado desta palabra e trata de descubrir que transcendencia ten na vida de Kane para chegar a ser a última en ser dita. Con este

pretexto, a biografía do magnate reconstrúese –ou, realmente, deconstrúese– a partir das entrevistas que estes xornalistas lles van facendo a distintas persoas que tiveron algunha relación con el.

O xogo narrativo proposto crea unha poderosa reflexión sobre a condición humana, a futilidade da vida, a loita polo poder, a morriña da infancia perdida –e, no caso de Kane, sen gozar– e a amarga soidade á que o personaxe se viu abocado por unha vida dominada pola ambición sen escrúpulos, a corrupción e o desprezo dos outros. Ora ben, que vemos nesta obra mestra para buscar nela un referente para montar a narración do noso relatorio?

No desenvolvemento da arte cinematográfica, son moitas as innovacións que aparecen por primeira vez en *Cidadán Kane*. Delas interesan aquí fundamentalmente dúas: a ruptura narrativa co tempo lineal propio dos biopics do Hollywood máis clásico e o peculiar rol outorgado ao espectador na construción da narración. Desde o primeiro punto de vista, *Cidadán Kane* é o primeiro filme que fai uso do *flashback*: a acción constrúese desde o presente cara ao pasado, avanzando ou retrocedendo no tempo por distintos episodios da vida de Kane segundo as evocacións dos personaxes que van rememorando a súa relación con el. Máis que a biografía do personaxe vemos o que os outros pensan del. Desde o segundo punto de vista, só o espectador posúe as claves para “entender”

a narración: unicamente as ten quen ve o filme e escoita nas primeiras secuencias a última palabra que sae dos beizos de Kane no seu leito de morte, “Rosebud”<sup>6</sup>, e quen ao final da película ve como arde a zorra que leva ese nome.

Os xornalistas fracasan no seu intento de atopar o seu sentido e só os espectadores, nesa escena final, poden observar como arde entre un cúmulo de refugallos a zorra que evoca a infancia perdida do magnate e que leva escrita esta palabra. Por vez primeira na historia da sétima arte, o tempo narrativo fragmentase e descomponse, alterada a orde cronolóxica “natural”. E, por primeira vez, faise dobremente subxectivo ou intersubxectivo: o tempo devén en lembranza e a aproximación biográfica en experiencia narrada. Os autores do guión, Orson WELLES e Herman J. MANKIEWICZ, renuncian expresamente á obxectividade, mais non á “verdade”: a vida de Kane constrúese desde o punto de vista dos coetáneos do millonario, e son “outros”, os espectadores, os que posúen as claves para entender a arquitectura e o sentido último do guión.

O tempo, ademais, fragmentase, avanza e retrocede, para servir ás necesidades da historia. Importa máis o punto de vista sobre o personaxe, as súas motivacións

---

6 Realmente, o guión do filme parte dun “erro”: se ninguén escoita esa última palabra, como é posible que se inicie a investigación para descubrir o seu sentido?

e a súa personalidade vista polos outros, que a fidelidade suposta da súa biografía. A ruptura sobre os patróns filmicos e narrativos instituídos explica o estupor que se produciu na estrea comercial da película, gabada como obra mestra pola crítica máis lúcida malia que rexeitada por un público perplexo e confuso ante un relato que vulneraba todas as convencións ao uso, atado a unha representación do tempo e a historia (e das historias) lineal e progresiva.

## Tbilisi, o noso peculiar Rosebud

---

Podemos converter Tbilisi, o significante e o seu significado, no particular Rosebud da educación ambiental?

O certo é que todos sabemos, ou cando menos cremos saber, que significa e que implica esta etiqueta, e reunímonos, en certo modo, baixo a súa advocación. Desde un punto de vista metafórico e simbólico, Tbilisi opera como un “mito fundacional” ou un “mito da orixe”: un acontecemento histórico transcendente en que adiviñamos o nacemento institucional e social da educación ambiental. Un fito que proxecta a súa sombra cara ao presente e cara ao futuro, mesmo aínda que xa non empreguemos, non coñezamos ou non asumamos completamente o discurso que alí se

formulou e o proxecto de campo que alí foi, en certa forma, instituído. De feito, sería un exercicio interesante preguntarlles ás xeracións de educadores e educadoras que se incorporaron nas últimas dúas décadas á EA, que idea teñen de Tbilisi, da súa significación histórica e da súa pegada no presente (aínda que nos poderíamos atopar coa sorpresa de que non teñen ningunha).

Con todo, o certo é que ante o sentido e o poder instituínte e simbólico desta convención, son bastantes os interrogantes que se poden formular. Os que aquí se expresan non teñen, cando menos para min, unha doada resolución. De feito, quero formulalos para que poidamos reflexionar e compartir algúns sentidos e algunhas respostas, aínda que sexan provisionais. Son consciente de que unha resposta, sequera aproximada, a cada un deles esixiría un labor sociohistórico e “arqueolóxico” que transcende os límites deste relatorio ou de varios. Son interrogantes heurísticos que buscan, en calquera caso, suxerir, provocar e abrir un debate sobre a constitución histórica do campo da EA e as implicacións que a devandita constitución ten para entender o seu presente. Vexámoslos:

- Por que asumimos a perspectiva histórica de Tbilisi + 30 mais non, por exemplo, de Tesalónica + 10 (ou + 11, se nos achegamos ao lema desta conferencia)?
- Por que, en sintonía coa cuestión anterior, puxemos o contador histórico dos cumios ambientais a cero en Río 1992 e, por tanto, o Cumio de Johannesburgo de 2002 se adxectivou como Río + 10 e non Estocolmo + 30? A que intereses obedece este xogo de mans coa historia?
- Que sentido ten que o contador da EA siga remitindo a Tbilisi cando o marco institucional da política ambiental global xa non se filia a Estocolmo senón a Río de Xaneiro?
- Que “calidades” lle outorgan a Tbilisi a súa aura mítica? Por que outros encontros posteriores (ou mesmo anteriores, como o Seminario de Belgrado en 1975), incluso dentro da propia secuencia do sistema da ONU, como as Conferencias de Moscova (1987) ou Tesalónica (1997), non lograron a mesma pegada simbólica no campo?
- Por que outros documentos, concibidos desde fóra ou en paralelo ao sistema da ONU, como o Tratado sobre educación ambiental para as sociedades sustentables e a responsabilidade global, consensuado no Foro Global reunido en Río de Xaneiro (1992) á par que o cumio oficial, non alcanzan o mesmo nivel de recoñecemento institucional no campo da EA?
- Quen decide que fitos son relevantes á hora de marcar a institucionalización do campo da EA? Con base en que autoridade –social, académica, científica...– e en que lexitimidade?
- Por que Tbilisi (1977), Tesalónica (1997) ou Ahmedabad (2007) ocupan xa o seu “lugar” na traxectoria institucional da EA recoñecida polo sistema da ONU

(UNESCO/PNUMA), mais o Seminario de Expertos en Educación Ambiental celebrado baixo os auspicios da mesma UNESCO en Santiago de Compostela no ano de 2000, por exemplo, nin sequera existiu? Quen, en fin, acende a luz nunhas zonas e a apaga noutras e, sobre todo, en función de que intereses?

A forma en que abordamos a construción histórica da EA, mesmo desde os medios científico-académicos máis críticos e menos aquiescentes co status quo dos organismos internacionais, levou a estender e a aceptar unha visión extremadamente institucionalizada desta. Non hai manual de educación ambiental que explícita ou implicitamente, con maior ou menor distancia ou agudeza crítica, non recapitule e presente a historia contemporánea da EA como unha liña continua que salta de Estocolmo (1972) a Belgrado (1975), despois a Tbilisi (1977), de alí a Moscova (1987), Río de Xaneiro (1992), Tesalónica (1997) etc. Sempre cara a adiante, sempre a asumir que en cada paso e en cada etapa se superan as formulacións da precedente.

O certo é que de se leren e analizaren con distancia e rigor crítico os distintos documentos, recomendacións e declaracións que se foron producindo no devandito itinerario institucional, pode chegarse á conclusión de que nada ou moi pouco se avanzou, nin no axuste do discurso ao que demanda a realidade da crise socioambiental, nin –talvez aínda menos– na

relación dese discurso coa praxe socioeducativa e coa evolución da mesma crise. Como suxire a lúcida frase de Aldo LEOPOLD que encabeza este relatorio, máis ben fomos a remolque de escenarios e ameazas ambientais cada vez máis complexos e de comportamentos colectivos progresivamente máis insustentables, inxustos e desequilibrados desde un punto de vista ecolóxico e social, ante os que a EA tivo escasa capacidade de influencia e resposta, máis que a pequenas escalas. É bastante razoable pensar que nós mesmas, as persoas que dedicamos parte do noso esforzo académico a reflexionar sobre os marcos teóricos, metodolóxicos ou estratégicos da EA, non saibamos xa moi ben en que se parecen as “pedras” que ofrecemos –ou que se ofrecen no marco das distintas políticas e estratexias ambientais ou educativas– ao “pan” que o mundo necesita.

Non cabe dúbida que a UNESCO e o PNUMA, a partir dos mandatos de Estocolmo e Tbilisi, xogaron un papel de relevancia e un liderado indiscutible na construción do campo da EA. Ora ben, a lóxica política e burocrática que rexe o seu funcionamento tamén condicionou e limitou a súa autonomía e o seu desenvolvemento, e contribuíu a esvaer os contornos científico-disciplinares, sociais e políticos da EA.

Esta relación de dependencia ou apropiación non se verifica en campos que se serviron para constituír, practicamente ao



unísono, outras disciplinas “sociais” relacionadas co ambiente. Nin a psicoloxía ambiental, nin a socioloxía ambiental, por poñer dous exemplos próximos para trazar esta analogía, padeceron no seu desenvolvemento a mesma dependencia do sistema das Nacións Unidas. Unha e outra acoutaron o seu obxecto e o seu programa dentro das disciplinas matrices, a psicoloxía e a socioloxía, sen a cobertura do binomio UNESCO-PNUMA, e non converteron as declaracións oficiais destes organismos na clave da súa identidade e lexitimidade científica, social ou profesional.

Nesta liña, xa o presente, nin a psicoloxía ambiental nin a socioloxía ambiental están a experimentar a conversión do desenvolvemento sustentable en paradigma institucional dominante como unha ruptura epistemolóxica ou disciplinar dentro do propio campo que crearon. Por iso non oiremos falar de “psicoloxía do desenvolvemento sustentable” ou de “socioloxía do desenvolvemento sustentable” máis que a respecto de liñas de investigación ou de reflexión científica. Na clarificadora e minuciosa reconstrución que realiza DUNLAP (1997) da xénese e evolución da socioloxía ambiental desde principios da década dos setenta até os anos noventa do século pasado non hai nin unha soa referencia a organizacións ou programas das Nacións Unidas, unha omisión impensable nun ensaio similar sobre a orixe e a traxectoria da EA no mesmo período.

Desde unha óptica xeral, a historia insti-

tucional da EA presenta, cando menos, tres problemas. En primeiro lugar, é unha historia sen suxeitos ou, de se querer, cun suxeito colectivo anónimo, apolítico e aideoolóxico, que parece ocultarse detrás das distintas convencións, conferencias e declaracións que arrancan de Estocolmo (1972) e rematan, de momento, en Ahmedabad (2007), e dos organismos que as promoven e tutelan.

En segundo lugar, é unha historia que “progresa” ou que se entende a si mesma como “progresiva”: os enfoques de Tbilisi foron supostamente superados en Moscova, os de Moscova no capítulo 36 da Axenda 21 consensuada en Río de Xaneiro e en Tesalónica, e agora pola non-ruptura que implica a emerxencia da educación para o desenvolvemento sustentable. Tras este sobreentendido historicista hai moito do idealismo esencialista (GONZÁLEZ GAUDIANO, 1998) que tanto abunda no campo educativo (e tamén no ambiental), que lle atribúe ao discurso pedagóxico per se o poder normativo e prescritivo de cambiar a realidade. Esta lectura inxenua da relación educación-sociedade (ou educación-cambio social) ignora que a realidade social está sometida a múltiples tensións, contradicións, conflitos de intereses, loitas de clase, loitas culturais e problemas de interpretación que se expresan tamén, por inclusión, na realidade educativa. Os mitos de Sísifo e Prometeo, condenados ao eterno retorno polo seu compromiso coa capacidade do ser humano para transfor-

mar a realidade a través do coñecemento, deberían de ser invocados máis a miúdo nos foros da EA.

E, en terceiro lugar, a tendencia a un eclecticismo teórico e ideolóxico que permite facer convivir nos discursos institucionalizados puntos de vista, valores e ideais políticos que son radicalmente antitéticos e antagónicos, ao mesmo tempo que se propón unha mensaxe que se pretende apolítica e aideolóxica e, polo mesmo, ahistórica. De feito, a última volta de rosca que situou o desenvolvemento sustentable como eixe da resposta educativa á cuestión ambiental, a rexeitar quen a defende calquera connotación política ou ideolóxica na súa definición, pode ser a translación ao campo da EA da idea da “fin da historia”. Así cabe entender, por exemplo, que o desenvolvemento sustentable que se promove nunca chegue a superar ou cuestionar as marxas acoutadas, cristalizadas e naturalizadas da economía de mercado.

Quizais non sexa casual que o sobrevalorado e pouco orixinal artigo de Francis FUKUYAMA (1989), no que enuncia a fin da historia, se publique en 1989. Posto fóra de combate o modelo soviético, FUKUYAMA levanta simbolicamente o brazo vitorioso do capitalismo liberal e a súa versión democrática, por esta orde. Co colapso do socialismo real, non só estaríamos a entrar na fase última e definitiva da historia humana, senón que a mesma idea de historia

desaparecería para dar paso á chamada “nova orde internacional”, xa poshistórica<sup>7</sup>. Este texto ve a luz só dous anos despois da publicación de “*O noso futuro común*”, máis coñecido como *Informe Brundland*, mito fundacional do concepto de desenvolvemento sustentable; e tres anos antes do cumio ambiental de Río de Xaneiro de 1992.

Como xa puxemos de manifesto noutros ensaios (MEIRA, 2005), a linguaxe institucional da EA desde principios dos anos noventa, no capítulo 36 da Axenda 21 ou nos documentos doutriniais da UNESCO para a Década da educación para o desenvolvemento sustentable, por poñer dous exemplos, recupera ideas e conceptos ligados á teoría desenvolvimentista do “capital humano” e tende a representar o ambiente sobre todo como unha base de “recursos” para o desenvolvemento económico, por poñer o acento en dúas pezas discursivas claramente ligadas á pedagogía funcionalista dos anos sesenta e ao

---

7 FUKUYAMA non se ocupa no seu célebre artigo da crise ambiental, aínda que entende que o éxito do modelo económico e político liberal non considera ningún posible “contratempo” ou ningunha posible “contradición” que non poidan ser resoltos dentro da súa propia lóxica. As únicas ameazas que o pensador estadounidense identifica están relacionadas cos conflitos relixiosos e nacionalistas, así como as derivadas de que os países do Terceiro Mundo, na medida en que non se desenvolvan, sigan vivindo na “historia” (sic.), o que tamén pode ser fonte provisional de conflitos até que logren ascender ao último chanzo en que os países máis desenvolvidos, as “sociedades abertas”, xa están confortablemente instalados.

“ambientalismo de mercado”.

A execución sumaria da EA dura xa case dúas décadas e aínda non está claro que deixase de existir. Aquí, sen ir máis lonxe, estamos a escribir sobre ela. Mais si temos que recoñecer que os suxeitos individuais e colectivos que a materializan en múltiples accións e prácticas pedagóxicas concretas, en todas as escalas e ao longo e ancho do planeta, é dicir, a inmensa maioría das persoas que habitan en realidade o campo da educación ambiental, permaneceron absolutamente alleos, ignorantes ou indiferentes a este proceso de desmontaxe. E iso a pesar de que, en última instancia, tal proceso condiciona as políticas ambientais e sociais, locais ou globais, que enmarcan do punto de vista estratéxico a resposta educativa á crise socioambiental.

## Arqueoloxía de Tbilisi

---

Fixemos até aquí algunhas afirmacións críticas xerais sobre a historia da EA e sobre como se construíu convencionalmente. Queremos asumir agora unha mirada máis empírica ou, de retomar o noso discurso, máis arqueolóxica sobre esta cuestión. Para iso realizaremos unha serie de “catas” nos discursos e os ámbitos que materializan e rodean os fitos institucionais que constitúen e articulan do punto de vista cronolóxico a traxectoria da EA. Fa-

lamos de catas nun duplo sentido: porque non podemos estendernos, por razóns de tempo e espazo, nunha exploración máis ampla; e porque, espremendo a metáfora, todo proxecto arqueolóxico ha de comezar por valorar, en primeiro lugar, a potencialidade do “depósito”, como paso intermedio e previo para poder deseñar con posterioridade unha “escavación” máis ambiciosa. Nesta cata, seguindo unha estrutura narrativa inspirada en *Cidadán Kane*, desde o presente cara ao pasado, buscaremos o sentido do noso Rosebud particular, a I Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilisi en 1977.

Por razóns de tempo e espazo só imos deternos en tres “substratos”: os que conteñen a Conferencia de Ahmedabad (2007), a Conferencia de Tesalónica (1977) e a súa vinculación co Cumio de Río (1992), e a mesma Conferencia de Tbilisi e o contorno histórico que a contextualiza.

No primeiro substrato desta cata atopamos dúas evidencias recentes, de só un ano de antigüidade no momento de escribir este texto. A primeira é o discurso pronunciado por Charles Hopkins, director da UNESCO para a Década da educación para o desenvolvemento sustentable, na sesión de apertura da IV Conferencia Internacional de Educación Ambiental celebrada en 2007 en Ahmedabad (India), que levaba como peculiar subtítulo o noso peculiar Rosebud: Tbilisi + 30.

O discurso<sup>8</sup> a que nos referimos leva por título “*O camiño a Ahmedabad: inserindo o coñecemento ambiental no noso ADN cultural*”. Non é aquí o lugar nin o momento para comentar as resonancias sociobiolóxicas da segunda parte do enunciado (a qué cultura da diversidade de culturas humanas se refire?), ora que si interesa particularmente a metáfora do “camiño” que, segundo expón o autor, comeza en Tbilisi e culmina no evento celebrado na cidade india. Aínda que o texto non é nin extenso nin demasiado profundo, nel pódense detectar varias teses implícitas sobre a EA e sobre a súa evolución histórica até a súa metamorfose en EDS. A primeira apunta a unha lóxica histórica lineal que vincula e enlaza xeneticamente Tbilisi con Ahmedabad, o acto fundacional da EA na capital xeorxiana co acto fundacional para instituír a EDS na cidade do subcontinente indio. Segundo esta visión a EDS xurdiría, pois, da evolución “natural” do campo, que foi avanzando e superándose en distintas escalas (Moscova, Río, Tesalónica...) até desembocar nun epílogo lóxico, a EDS, que é xa “outra cousa” (outro “campo?”).

Esta convención histórica adquire maior significado se examinamos algúns datos da biografía de Charles HOPKINS. Este prestixioso profesor canadense da York

---

8 O texto completo pode descargarse no seguinte enderezo electrónico: <<http://www.tbilisiplus30.org/Charles%20Hopkins%20speech.pdf>> [última consulta realizada 4/5/2009].

University participou na delegación oficial que o seu goberno enviou á Conferencia de Tbilisi hai tres décadas. É, xa que logo, algo máis que unha testemuña privilexiada, é un actor da mesma historia. Máis adiante tamén dirixiu o *World Congress for Education and Communication on Environment and Development* (ECO-ED) celebrado en Toronto en outubro de 1992, no rastro do Cumio de Río celebrado ese mesmo ano e coa cobertura da UNESCO. Outro dato clave identifícao como un dos redactores do capítulo 36 da Axenda 21, primeiro documento internacional en que se abandona ou subverte a expresión “educación ambiental” para comezar a falar de “educación para o desenvolvemento sustentable”.

Desde o punto de vista da construción do discurso, é significativo que a palabra “Tbilisi” apareza mencionada oito veces, por só unha referencia ás conferencias de Moscova (1987) e Tesalónica (1997), máis próximas no tempo e doutrinalmente máis afíns á EDS que a remota Conferencia de Tbilisi. De feito, nin sequera os cumios de Río 1992 –con catro referencias– ou Estocolmo 1972 –con dúas–, chegan a alcanzar un relevo cuantitativo similar. Na súa visión filoxenética do campo tamén aparecen identificados os “pais” da EA e da EDS (literal e posto entre comiñas no texto orixinal, p. 4): a UNESCO e o PNUMA. De feito, e isto é o máis relevante, a “historia” que debuxa Charles HOPKINS da resposta educativa á crise ambiental é, claramente,

unha “historia institucional”, aínda que iso non lle impida afirmar –a corrección política obriga– que *“cando interpretamos a nosa historia, a sinerxia entre a ONU e as ONG é apropiada e apreciada pola sociedade”* (p. 4).

Doutra parte, a súa valoración das achegas de Tbilisi é ambigua e entronca coa crítica recorrente nos últimos anos ao nesgo conservacionista e naturalista<sup>9</sup> da EA que alí se concibiu: *“Penso no momento en que lín os documentos finais e lembro a miña frustración co enfoque centrado na natureza da inmensa maioría dos de-*

---

9 O uso redundante deste argumento para xustificar o cambio de “paradigma” da EA á EDS non deixa de ser dunha simpleza absoluta. É obvio que o nesgo naturalista ou conservacionista foi moi importante na práctica da EA, sobre todo nos anos setenta e oitenta. O peso da ecoloxía e, en xeral, das ciencias naturais, na representación da crise ambiental explican en boa medida esta distorsión. Que fose motivado por falta de reflexión ou por enfoques metodolóxicos erróneos xa é máis que discutible. Xa en Estocolmo, Belgrado ou Tbilisi se insiste na necesidade de entender o ambiente de forma multidimensional e interdisciplinar. As razóns de que estas orientacións non se levasen á práctica son de carácter máis estrutural e necesitan unha explicación sociolóxica e ideolóxica que necesariamente transcende o propio campo da EA. De feito, aínda hoxe podería afirmarse que a “política ambiental” é sobre todo “conservacionista” ou “preservacionista”. En calquera caso, parece menos preocupante o nesgo conservacionista (que tamén se dá baixo a etiqueta da EDS) que outros de orientación tecnocrática ou psicoloxicista, asociados ao discurso do “cambio dos estilos de vida”, central na EDS, e que nos poden levar a concibir a resposta educativa á crise ambiental como unha sorte de enxeñaría ou “bricolaxe” social.

*legados”* (p. 5). O que queda claro, como mensaxe forte e central do seu discurso, é que o futuro é xa da educación para o desenvolvemento sustentable.

Ao fío destas observacións, non se remata de entender moi ben por que é preciso insistir na filiación da EA e a EDS. Como é ben sabido, o manual da década da EDS elaborado pola UNESCO recoñece que a EA é unha disciplina con entidade propia e entende que a súa achega á EDS pode e debe de ser importante. Esta arquitectura argumentativa entra en contradición flagrante co discurso que traza Charles HOPKINS da historia do campo. Dito doutro modo, o recoñecemento formal da natureza disciplinar da EA –que, por outra banda, tampouco necesitaba– é unha forma, indirecta e sutil, de acoutar disciplinariamente a EDS.

Esta serie de contradicións e ambigüidades no discurso e no proceso de institucionalización da EDS está a provocar non pouca confusión e incerteza no terreo da práctica educativa relacionada co ambiente e a crise ambiental. Non debemos ignorar a dificultade dos actores educativos para discriminar cando fan ou se fai “EA” ou cando “EDS”. O uso indiscriminado e polisémico do concepto de desenvolvemento sustentable por parte de organismos internacionais, gobernos, ONG, empresas e outros grupos de interese non fai máis que acrecentar o desconcerto no ámbito en que deben contrastarse e poñer

a proba todos os discursos: no terreo da acción socioeducativa.

A segunda evidencia en que quero fixar a ollada arqueolóxica é outro texto relacionado coa Conferencia de Ahmedabad. O autor é, probablemente, máis coñecido e máis empático para a comunidade latinoamericana, Moacir GADOTTI. O seu relato é unha crónica menos institucional do evento e talvez por iso máis sensible á complexidade e aos conflitos que acabamos de poñer de manifesto. Ora que na súa brevidade non pode obviar, e quizais de forma máis acusada, algunhas das contradicións e inconsistencias que acabamos de sinalar. Tamén contén unha reflexión histórica sobre a EA que adopta unha estrutura cronolóxica lineal, a comezar en Tbilisi e finalizar en Ahmedabad. O seu título, de entrada, sorprende: *“Ahmedabad. The Encounter of Environmental Education with Education for Sustainability”*<sup>10</sup>.

Sorprende, en primeiro lugar, pola “desaparición” ou “omisión” do concepto desenvolvemento ligado ao de sustentabilidade. A ningún ou ningunha nos escapa o distinto significado ideolóxico e político que segrega a idea de sustentabilidade

---

10 O texto completo pode consultarse no seguinte enderezo electrónico: <[http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Aktuelles/Veranstaltungen\\_international/Report\\_20on\\_20the\\_20IV\\_20International\\_20Environmental\\_20Education\\_20Conference\\_2C\\_20Ahmedabad\\_20November\\_202007.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Aktuelles/Veranstaltungen_international/Report_20on_20the_20IV_20International_20Environmental_20Education_20Conference_2C_20Ahmedabad_20November_202007.pdf)> [última consulta realizada 4/5/2009].

(considerada, por exemplo, como un valor ou principio ético universal de nova xeración), da súa mixtificación no concepto desenvolvemento sustentabilidade. De feito, o título pode resultar equívoco, dado que o eixe central da Conferencia de Ahmedabad foi a educación para o desenvolvemento sustentable –como se enuncia no discurso de HOPKINS– e non a educación para a sustentabilidade nin, por suposto, a sustentabilidade. En segundo lugar, sorprende tamén a cualificación de “encontro”, un recurso retórico utilizado, se callar, para situar nun mesmo plano xerárquico a EA fronte á ES (ou, realmente, á EDS). Aínda que no texto se intenta xustificar coherentemente a lóxica deste encontro, o certo é que se redundan argumentos xa coñecidos e se recorre á mesma estrutura do discurso institucionalizado:

*“Desde Tbilisi a Ahmedabad produciuse un grande avance teórico e práctico. As primeiras preocupacións sobre o ambiente centráronse na preservación da natureza, na súa conservación. Despois, o tema central foi a biodiversidade. Estes retos non foron superados no pasado, mais agora, coa ameaza do quentamento global e a crise climática, o tema central da EA [sic.] ha de ser o estilo de vida: se non cambiamos a nosa forma de producir e reproducir a nosa existencia, poñeremos en perigo todas as vidas no noso planeta”* (p. 1).

Nesta cita volve reproducirse unha concepción progresiva e lineal da historia do

campo, que contradí a imaxe dun encontro e reforza a idea dunha continuidade lóxica, reforzada pola evolución secuencial da problemática ambiental: do naturalismo conservacionista dos anos setenta do século pasado ao cambio dos estilos de vida que se impón no século XXI e que é, ao parecer, a tarefa central encomendada á EDS: “A Declaración de Ahmedabad reflicte este novo contexto” (p. 1), escribe Gadotti, para recalcar ao final: “As recomendacións de Ahmedabad resaltan a necesidade dun novo sentido da urxencia e dun novo paradigma (que permita) redefinir a noción de progreso para ser felices e vivir de forma sustentable e en paz” (p. 3). Case nada.

A lectura da reflexión de GADOTTI produce unha sensación de déjà vu que traslada –un flashback “cinematográfico” tras a pista de Tbilisi– a outro texto clave na historia da EA: *Tendencias da educación ambiental*. Esta obra colectiva, publicada pola UNESCO en 1977, compila unha serie de ensaios que serviron de base para os debates realizados no Seminario de Belgrado (1975), antesala de Tbilisi. Ao relelos pódese comprobar, con certa sorpresa, que case todos envelleceron moi ben (o que talvez quere dicir que estamos a envellecer moi mal). Tanto que de se obviar o ano de publicación, custaría situalos cronoloxicamente hai máis de trinta anos. Vexamos só tres exemplos:

– “Para resolver os nosos problemas ambientais debemos aprender a pensar e ac-

tuar de acordo con novas pautas” (p. 9).

- “Calquera sistema de subdivisión dunha materia tan complexa e con tantas interrelacións como a EA peca de certa arbitrariedade” (p. 12).
- “O progreso e o desenvolvemento foron ídolos da sociedade industrial, mais chegou o momento de comprender que o progreso medido en función do incremento do PNB, ou das innovacións tecnolóxicas, non é suficiente. Debe atribuírselle un novo significado, máis humano, á palabra progreso” (p. 19).

Como se pode apreciar, nin a linguaxe, nin o contido parecen evolucionar demasiado. A Declaración de Ahmedabad, sen ir máis lonxe, non fai alusión a argumentos substancialmente distintos. Máis que unha liña evolutiva atopamos, quizais, con recorrentes bucles temporais, con avances e retrocesos que moitas veces só implican cambios formais ou semánticos, un núcleo figurativo que no básico xa estaba conformado neses primeiros momentos. Estamos a experimentar, por acudir a outro símil cinematográfico, un eterno Día da Marmota<sup>11</sup>.

Acaso necesitamos reiterar os mesmos enfoques, parafrasear as mesmas ideas,

---

11 Referímonos ao filme estadounidense titulado *Groundhog Day* (1993), literalmente traducible como O Día da Marmota (estreuouse en España co título *Atrapado en el tiempo*). É unha comedia fantástica dirixida por Harold RAMIS e protagonizada por Bill MURRAY e Andie MACDOWELL. CUXA temática lembra o mito de Sísifo.

postular as mesmas estratexias ou ensaiar as mesmas metodoloxías, dado que estamos permanentemente a colidir e rebotar contra a natureza estrutural da crise. A EA que se comezaba a constituír como movemento social e como campo disciplinar nos anos setenta do século pasado non o fixo sobre un discurso “inxenuamente conservacionista” ou “só centrado na protección da natureza”, tal e como se trasladada desde certas caricaturas debuxadas desde o presente. O discurso e a ollada sobre a realidade e sobre o que esta “necesitaba da educación” foron, desde un principio, máis complexos e interdisciplinares, a asumiren unha visión socioeconómica, ética e política que transcendía a interpretación meramente biofísica e unidimensional do ambiente ou do papel da educación ante a problemática ambiental. De feito, como veremos máis adiante, os documentos de traballo manexados na Conferencia de Tbilisi e a mesma declaración resultante son un claro reflexo desa complexidade de partida<sup>12</sup>.

12 Pode resultar interesante lembrar que a principios da década dos setenta xa estaban sentadas as bases teóricas, filosóficas e críticas para abordar e entrever a problemática ambiental desde unha perspectiva complexa e multidimensional. Edgar MORIN, por exemplo, publica a primeira edición *O paradigma perdido: a natureza humana* en 1973 [1978], en que reclama unha “soldadura epistemolóxica” entre as ciencias sociais e as ciencias naturais para dar conta da “unidade” e “complexidade” do mundo. Pola súa vez, Hans Magnus ENZENSBERGER realiza en *Para unha crítica da ecoloxía política* (1973) unha crítica rotunda e desde a “esquerda” á tendencia a restrinxir a cuestión ambiental ao campo do ecolóxico e da ecoloxía, denuncia o “catastrofismo”

A Conferencia Internacional de Tesalónica. Ambiente e Sociedade: Educación e Sensibilización do Público para a Sustentabilidade (1997), auspiciada pola UNESCO, é a segunda parada nesta cata exploratoria. O mandato desta conferencia era desenvolver estratexicamente a senda marcada en 1992 polo capítulo 36 da Axenda 21 e pola Declaración de Río sobre o medio e o desenvolvemento (MOPT, 1993). Antes de pasar a comentar o papel que este evento tivo na traxectoria da EA, gustárame salientar dúas cuestións ao fío destes documentos.

- Aínda que é difícil saber se é unha omisión intencionada e cal sería o seu sentido político ou ideolóxico, na Declaración de Río sobre o medio e o desenvolvemento non se menciona nin unha soa vez o substantivo “educación” (nin, por suposto, o concepto “educación ambiental”). A claridade con que se resaltaba no célebre principio 19 da Declaración

---

e os enfoques “tecnocráticos” e reclama unha visión máis social e dialéctica da crise ambiental. No terreo da teoría económica tamén estaban sentadas as bases dunha nova racionalidade ambiental aplicada a este campo. Cabe salientar a edición en 1971 de *The Entropy Law and the Economic Process* de Nicholas GEORGESCU-ROEGEN, obra precursora da noción de “desenvolvemento sustentable”, que introduce a idea dun mundo pechado e sometido ás leis da termodinámica –que non lle afectan só á enerxía, senón tamén á materia–, en contradición coa idea dunha expansión económica indefinida. Non deixa de ser curioso que aínda se poida ler que o concepto de desenvolvemento sustentable se toma da estratexia da UICN para a década dos anos oitenta.



de Estocolmo (1972) vese aquí substituída por unha redacción, a do principio 10, que fala de “participación”, do dereito de “acceso á información ambiental” e de “sensibilización”, mais non de educación. Quizais non signifique nada, ou talvez a súa ausencia explique a perda de relevancia e a marxinação, a meu entender, da educación –e da EA– entre os instrumentos de resposta á crise ambiental a partir de Río.

De feito, existe unha tendencia cada vez máis acusada a diluír o “educativo” nas “estratexias de comunicación”, de “información” ou de “sensibilización”, cando se trata de distintos procesos e niveis de acción social. Acaso se poida explicar tamén pola presenza moi secundaria da perspectiva educativa no diagnóstico e as recomendacións contidas *O noso futuro común* (CMMAD, 1987), entendida basicamente como un dereito básico que é preciso satisfacer e como panca de progreso, sobre todo para os países “en vías de desenvolvemento”.

Neste sentido, as teorías do capital humano proxectan unha sombra máis que alongada sobre a arquitectura do informe. Nel pode lerse, por exemplo, que *“o desenvolvemento económico e o desenvolvemento social poden e deben fortalecerse mutuamente. O diñeiro que se emprega na educación e a saúde pode aumentar a produtividade hu-*

*mana. O desenvolvemento económico pode acelerar o desenvolvemento social proporcionándolles oportunidades aos grupos desfavorecidos e difundindo máis rapidamente a educación”* (1987, p. 78). Cadaquén pode extraer as súas conclusións.

- A redacción do capítulo 36 da Axenda 21 evita facer mención expresa da educación ambiental; é máis, as dúas únicas alusións son históricas: para vincular a redacción do texto aos principios fundamentais acordados na Conferencia Intergobernamental de Tbilisi sobre a Educación Ambiental de 1977 e unha mención ao Programa internacional de educación ambiental que estaba aínda en vigor naquel momento. Salvo estas dúas mencións, o texto refírese sempre á “educación para o desenvolvemento sustentable”, até tal punto que a primeira das tres seccións que o estruturan leva como título “**Reorientación** da educación cara ao desenvolvemento sustentable” (a letra grosa é miña). Esta omisión e o enfoque escasamente crítico do capítulo 36 contrastan coa redacción e o enfoque máis éticos e comprometidos do punto de vista político do Tratado sobre educación ambiental para as sociedades sustentables e a responsabilidade global, en que a educación ambiental segue a ser o eixe do discurso. Mesmo poderíamos interpretar esta discrepancia de significado e de significantes como unha bifurcación,

como a visualización dunha ruptura que pode ser histórica dentro dun campo que aínda non alcanzamos a comprender de todo.

De se tomar como referencia estas premisas, creo non dicir nada novo ao afirmar que a *Declaración de Tesalónica* (1997) destaca, sobre todo, pola súa vacuidade e a súa carencia de contido (se callar só en competencia coa Declaración de Ahmedabab). Vexamos como “resolve” o boletín *Contacto* (n.º 1, 1998, p. 3), editado pola UNESCO, algúns dos conflitos de campo que, ao parecer –lamento non ser testemuña presencial– se escenificaron na cidade grega. A cita é literal:

*“Entre os máis importantes logros da conferencia foi o recoñecemento de que a educación non só é tan importante para alcanzar a sustentabilidade como o son a economía, a lexislación, a ciencia e a tecnoloxía, senón que ademais ela é un prerequisite para todas as demais. Doutra parte, a aparente diferenza entre as dúas tendencias en voga, se non son «escolas» de pensamento, que formulan que a educación ambiental e a educación para a sustentabilidade son temas diferentes foi resolta en gran forma. Estas tendencias que derivaron, eventualmente, de diferentes puntos de vista filosóficos, deberían unirse baixo unha soa denominación «educación para o medio e a sustentabilidade», dado que o contido das súas mensaxes é, en efecto, o mesmo, e os seus enfoques*

*son máis ben complementarios que antagónicos”* (a cita é literal, mais a letra resaltada é miña).

É difícil saber en que bases se asentou o acordo, mais o certo é que en Tesalónica se buscou unha “bandeira” de consenso, a educación para o medio e a sustentabilidade, nun intento por resolver a ruptura que algúns sectores do campo da EA xa percibían, sobre todo en relación coas implicacións ideolóxicas e socioeconómicas da concepción do desenvolvemento sustentable de corte claramente ambientalista e desenvolvimentista que se estaba a impoñer no seo das organizacións internacionais. De feito, o documento preparatorio da Conferencia de Tesalónica (UNESCO, 1997), do que foi director Federico MAYOR ZARAGOZA (unha persoa vista con receo polos EUA e o mundo anglosaxón nun momento en que era cuestionada a orientación ideolóxica desta organización), trata de evitar un pronunciamento claro e emprega máis os termos “sustentabilidade”, “educación e sensibilización para a sustentabilidade” ou “cultura da sustentabilidade”, nun probable intento de desmarcarse das obxeccións ideolóxicas á súa fusión co concepto de desenvolvemento. Non esquezamos que na doutrina sobre o desenvolvemento sustentable que se institucionaliza no Cumio de Río de Xaneiro, en 1992, non se cuestiona o dogma moderno do crecemento económico como base de todo progreso, senón que se demanda que sexa sustentable e matizadamente máis xusto.

Ao rememorar a conxuntura histórica da I Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental celebrada hai trinta e un anos en Tbilisi, prodúcese unha estraña sensación. Mentres relía os documentos daquel evento para preparar este ensaio, comezaban a chegar aos medios de comunicación as primeiras noticias do conflito bélico entre Rusia e a República de Xeorxia, en que se repetía unha e cen veces o nome de Tbilisi (ou Tiflis).

É unha ironía da historia que os primeiros pasos no movemento de institucionalización da EA nos anos setenta e oitenta tivesen como escenarios de celebración cidades e países centrais no proceso de derrubamento da antiga Unión Soviética e da orde internacional da chamada “guerra fría”: Belgrado era en 1975 capital dunha Iugoslavia unida, e Tbilisi era tamén en 1977 capital dunha república socialista subsumida na Unión Soviética. A esta lista pódese incorporar Moscova, sede da II Conferencia Intergubernamental sobre Educación e Formación Ambiental, en 1987, un ano despois do desastre nuclear de Chernóbil e en plena aplicación da perestroika, só a dous anos vista do colapso do bloque soviético simbolizado pola caída do Muro de Berlín en 1989. Se estas coincidencias teñen ou responden algunha lóxica histórica habería que convir, con certa ironía, que a EA actuou, metaforicamente, como o cabalo de Atila.

Tbilisi era, en 1977, unha cidade máis importante por servir de centro de ocio para

a nomenclatura soviética que pola súa posición xeoestratéxica no Cáucaso. É precisamente a súa situación o motivo que a sitúa agora no centro da política internacional e a converte nun punto quente na loita polo control das rutas para o abastecemento de gas e petróleo desde Asia até Europa. Se ao estudar o contexto histórico da Conferencia de Tbilisi é preciso salienta o estado de “guerra fría” en que se desenvolveu, xa na fase previa antes do desxeo pulado por REAGAN e GORBACHOV, non deixa de ser paradoxal para os que anunciaron a fin da historia despois do colapso do socialismo real, que o conflito actual entre Rusia e Xeorxia poida estar a revelar unha nova forma de “guerra fría”: unha “posguerra fría” que transforma os antagonismos ideolóxicos do pasado en antagonismos nacionais e económicos, marcados polo control de recursos enerxéticos estratéxicos. Se a última fase da modernidade experimentou a “guerra fría”, parece que a posmodernidade xa ten a súa particular “posguerra fría”.

Esta conexión que se establece en Tbilisi entre o pasado e o presente ilumina outro bucle histórico non menos significativo. En 1977 a economía mundial aínda estaba a se recuperar da primeira gran crise do petróleo (1974-1975) e asomábase ás portas da segunda, desatada en 1979 pola revolución khomeinista en Irán e o comezo da guerra entre este país e Iraq. Como é ben sabido, o impacto económico negativo destas crises sucesivas sobre a eco-

nomía internacional, sobre todo nos países desenvolvidos, contribuíu a que o Plan de acción consensuado na Conferencia de Estocolmo de 1972 para equilibrar as relacións entre ambiente e desenvolvemento se vise substancialmente recortado. Non obstante, o papel central do petróleo neste escenario de crise reforzou algunhas políticas de información e comunicación orientadas a fomentar o aforro enerxético. Políticas que foron algo máis alá dos enfoques conservacionistas e de “fin de cano”, mais que se diluíron nos anos oitenta cando se estabilizou o prezo do petróleo e a economía revitalizada necesitou do estímulo do consumo para soste-lo seu ritmo de crecemento. Tres décadas despois, o prezo do petróleo volve estar no centro do escenario político e económico internacional e, Tbilisi, ironías da historia, ocupa ao seu pesar un papel protagonista na actualidade.

Para entender o contexto da Conferencia de Tbilisi de 1977 e para buscar no seu legado as calidades que a converteron no noso particular mito da orixe pode ser interesante esbozar, a grandes trazos, tres pinceladas sobre o ambiente histórico en que se celebrou.

– O antecedente inmediato de Tbilisi foi a Conferencia das Nacións Unidas sobre o Medio Humano celebrada en Estocolmo en 1972, o primeiro cumio ambiental pulado desde a ONU para intentar articular unha resposta internacional ás ameazas ambientais que comezaban a

formar un escenario de crise transnacional alén das súas manifestacións locais ou rexionais. Como xa se destacou, o principio 19 da Declaración de Estocolmo salienta o papel da educación para cambiar os patróns de desenvolvemento e preservar o medio. Das recomendacións emanadas de Estocolmo derivouse, entre outras, a creación do PNUMA e o encargo á UNESCO de articular internacionalmente as respostas educativas ás ameazas ambientais.

Tbilisi, dalgunha forma, xa estaba en marcha. En Estocolmo escenificouse a disxuntiva entre desenvolvemento e preservación ambiental, sobre todo polo temor fundado entre os representantes do Terceiro Mundo a que o argumento preservacionista fose utilizado para coartar as súas lexítimas aspiracións de desenvolvemento. O Cumio de Estocolmo foi tamén, como Tbilisi, unha reunión governamental, a nivel de estados e para actuar a este nivel político, co que isto significaba no escenario da “guerra fría”, con moitos países aínda en proceso de descolonización ou loitando por consecuíla, e cando a débeda externa dos países subdesenvolvidos comezaba a pesar como unha lousa nas súas posibilidades de desenvolvemento.

– En 1977 CARTER é nomeado presidente dos EUA, e imprímelle ao seu mandato unha nova sensibilidade cara aos problemas do Terceiro Mundo, os dereitos

humanos e o medio. Da importancia do seu labor para o asentamento dunha política ambiental internacional a finais dos anos setenta dá conta a exhortación que fai aos seus compatriotas no seu discurso de despedida, cando subliña *“a necesidade de seguir loitando pola protección dos dereitos humanos no mundo, as negociacións para a limitación da carreira de armamentos nucleares, a protección do medio e a adaptación do sistema de vida norteamericano á crise da enerxía”* (EL PAÍS, 15/1/1981).

O seu alter ego político na Unión Soviética era en 1977 Leonid BRÉZHNEV, que comezaba o seu segundo mandato como presidente do Presidium do Sóviet Supremo (1977-1982). BRÉZHNEV non estivo en Tbilisi, ora que si enviou unha carta para que fose lida na inauguración da Conferencia. Nela, o máximo dirixente soviético afirmaba, por exemplo, que na Unión Soviética *“a protección da natureza e a mellora do ambiente son consideradas como as tarefas máis importantes da economía nacional”* (UNESCO, 1977, p. 58); unha retórica oca que quedaría radicalmente desmentida ao esborrallarse a Unión Soviética só unha década máis tarde. Como detalle que enmarca o clima político da época, determinado aínda pola atmosfera da Guerra Fría, o Goberno soviético acusou un dos integrantes da delegación estadounidense en Tbilisi, de orixe polaca, de servir á Gestapo durante a segunda guerra mundial. Este

incidente pode ser cualificado como un feito anecdótico, mais leva a recapacitar sobre que persoas protagonizaron –e protagonizan– este tipo de eventos.

- A terceira pincelada ten a ver propiamente co “ambiente” na educación ambiental descúlpese a redundancia– da época. Serei breve. Fixareime, sobre todo, en coincidencias significativas nas análises que fan desta etapa dous autores de distinta adscrición cultural e que examinan a xénese do campo da EA desde a realidade latinoamericana, GONZÁLEZ GAUDIANO (2007), e desde a anglosaxona, Annette GOUGH (1997). Como un e outra destacan, xa nos anos setenta eran as concepcións occidentais, predominantemente anglosaxonas, as que exercían a súa hexemonía sobre o panorama da reflexión e a construción do discurso da educación ambiental. Prodúcese unha pugna simbólica, tamén protagonizada en esencia por actores anglosaxóns, por reivindicar a fundación do campo e por acuñar unha definición que acoutase o seu obxecto disciplinar e permitise establecer os seus principios e obxectivos, unha pugna que acabou por alcanzar tinguiduras escolásticas.

A EA aparece neses anos ligada principalmente ás reflexións sobre a reforma do currículo e á educación formal. Outros ámbitos educativos non-formais teñen unha presenza marxinal, aínda que o peso da educación popular en

América Latina e os conflitos asociados co subdesenvolvemento do Terceiro Mundo incorporan outros contextos e procesos socioeducativos. O papel hegemónico que xoga a ecoloxía como ciencia de referencia na construción da cuestión ambiental nos anos sesenta e setenta, até a súa manifestación como ecoloxía política, exprésase tamén no campo educativo. O solapamento entre a EA, a didáctica das ciencias naturais e a “alfabetización ecolóxica” é moi frecuente, tanto nos conceptos e ideas que se utilizan como na adscrición disciplinar e científica dos que as producen. A identificación entre a EA e o ensino da bioloxía era moi común.

Como sucedeu tamén nos seus inicios en España, a EA xurdiu máis ligada ao campo da ecoloxía e das ciencias naturais, en xeral, que ao das ciencias da educación. Esta orixe introduce unha fractura epistemolóxica que, dalgunha forma, aínda se mantén. Gran parte da inestabilidade que caracteriza historicamente o campo da EA ten as súas raíces nesta dupla adscrición ou dupla cultura, que estaba moito máis marcada hai trinta anos. O peso da ecoloxía achegaba ao incipiente campo da EA a lexitimidade científica dunha ciencia natural que se rexía polo método científico e incorporaba un halo positivista que a pedagogía ou outras ciencias da educación non estaban en condicións de prover. Outro denominador común era a confianza posta na EA para liderar unha reforma in-

tegral do currículo e para transformar as relacións entre as institucións educativas formais e a sociedade.

A relectura detida dos documentos usados e producidos en Tbilisi hai trinta e un anos descobre a presenza, entre liñas ou expresa, deste contexto. Tbilisi é un produto histórico da súa época, ora que o discurso alí institucionalizado, desde o diagnóstico da crise ambiental até os obxectivos e principios estratéxicos definidos para a EA, pasando polas bases epistémicas, socioeconómicas e éticas formuladas, manteñen unha actualidade sorprendente e paradoxal. Constitúen unha referencia máis sólida, sen dúbida, para a construción da EA como un campo autónomo, plural do punto de vista ideolóxico, democrático e epistemoloxicamente sólido que os subprodutos discursivos resultantes dos foros posteriores (Moscova, Tesalónica, Anmenabad etc.).

Isto é, os habitantes do campo da EA, cando menos os que seguen habitando este campo, amosan –amosamos– unha fina intuición ao seguir encomendando a nosa identidade a Tbilisi; ao igual que ese proxecto de bifurcación e desdoblamento do campo que se deu en chamar educación para o desenvolvemento sustentable, que *“pretende ser universal e impoñerse de xeito hexemónico”* (SAUVÉ, 2007: 18), segue convocándonos e convocándose (en Ahmedabad) baixo a mesma advocación. Tbilisi, como todo mito fundacional,

posúe un capital simbólico apetecible e apetecido ao cal nin sequera quere renunciar quen enuncia que o proxecto da EA está xa rematado.

Quizais sexa necesario recomendar un exercicio colectivo e crítico de relectura dos produtos documentais emanados de Tbilisi. As dúas referencias matriciais dispoñibles son distintas. A máis utilizada en castelán é a edición que realizou a UNESCO en 1980 (véxase a referencia bibliográfica) que reproduce con fidelidade a Declaración de Tbilisi (pp. 9-10) e un documento máis técnico que contén as recomendacións (pp. 73-107). Os ensaios complementarios, que ocupan o groso do volume, xa son elaboracións posteriores dos documentos de traballo empregados na cidade xeorxiana. Máis completa e interesante, sobre todo desde un punto de vista historiográfico, é a edición do informe final da Conferencia realizada pola UNESCO en 1978. Esta versión non só contén a declaración e as recomendacións, senón que se presenta o texto das intervencións oficiais realizadas nas cerimonias de apertura e clausura, a lista das persoas integrantes das distintas delegacións gubernamentais alí presentes e os documentos “en bruto” empregados nos debates e que reflicten parte destes. Afortunadamente, este documento está dispoñible en versión inglesa na web do *Global Development*

*Research Center*<sup>13</sup>, nun sitio dedicado, de maneira paradoxal, a divulgar materiais relacionados coa Década das Nacións Unidas para a EDS.

Para xustificar a necesidade de revalorizar Tbilisi gustárame salientar algúns fragmentos extractados da documentación orixinal (UNESCO, 1978). Dado que son menos coñecidos, principalmente no mundo hispanofalante, vou centrarme de xeito exclusivo en produtos secundarios (discursos e documentos de traballo). As letras grosas son miñas e pretenden resaltar aquelas ideas, aqueles conceptos ou reflexións cuxa vixencia e actualidade son innegables:

- Extractos do informe da Comisión Organizadora: “A EA debería servir como un **catalizador** ou un común denominador na **renovación da educación contemporánea**” (UNESCO, 1978: 20). “A **determinación das bases dunha estratexia, en todos os niveis educativos e gubernamentais, constitúe o primeiro paso necesario para introducir a EA na educación xeral**” (UNESCO, 1978: 20). “**Debe outorgárselle un rol fundamental á educación ambiental non-formal na súa diversa tipoloxía de programas e actividades que están sendo implementados en moitos estados membros para os**

---

13 No enderezo web <[http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi\\_1977.pdf](http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf)> [última consulta realizada 4/5/2009].

novos e os adultos (...). É preciso pular a participación de todas as autoridades públicas no desenvolvemento da EA en coherencia cos distintos ambientes naturais, socioeconómicos e culturais” (UNESCO, 1978: 23).

- No discurso de apertura pronunciado polo Dr. Mostafa TOLBA, director executivo en 1977 do recién creado PNUMA: “O problema non é como elixir entre protección ambiental e desenvolvemento, senón como asegurar que o ambiente lles forneza beneficios ás xeracións presentes e futuras. Unha visión máis ampla das relacións entre ambiente e desenvolvemento, como cuestión central, esixe tamén unha visión máis ampla da EA” (UNESCO, 1978: 62). “Un problema mundial evidente é a **deterioración da capa de ozono** a causa da liberación de determinados produtos químicos na atmosfera con posibles consecuencias diferidas para as formas de vida terrestre, incluído o ser humano. Tamén pode haber efectos diferidos e de longo alcance polo **impacto sobre o clima** do noso planeta doutras actividades humanas, en particular polo uso ou mal uso de determinadas **fontes de enerxía**” (UNESCO, 1978: 63).
- No discurso pronunciado por Amadou MAHTAR M’BOW, director xeral da UNESCO nese mesmo ano: “É evidente que calquera grave dano causado ao medio nunha rexión ou país pode, tarde ou

cedo, ter repercusións en toda a biosfera, e que un enfoque do desenvolvemento que beneficia a algúns a expensas dos demais é negativo para a humanidade e para a xestión dos recursos comúns, e ocasiona tensións insoportables para todos. A introdución gradual dunha **nova orde internacional** (...) implica que tanto os problemas do medio como os do desenvolvemento deben ser abordados nun espírito de solidariedade e xustiza” (UNESCO, 1987: 67). “A comunidade internacional enfróntase agora a unha formulación máis ambiciosa: a concepción e posta en práctica dun tipo de educación e de formación que lles permita ás persoas de todas as idades e todas as orixes asimilaren os valores, os conceptos básicos e os coñecementos prácticos que as axuden a tomaren conciencia dos problemas ambientais, a adaptaren o seu **comportamento cotián**, e en consecuencia, a faceren unha contribución útil ao esforzo conxunto para salvagardar o medio” (UNESCO, 1987: 67).

Son apenas uns pequenos apuntamentos, mais creo que trasladan a transcendencia histórica de Tbilisi e a súa proxección no presente. No final de *Cidadán Kane* só os espectadores chegan a saber o significado escondido detrás da palabra “Rosebud”. Tbilisi encerra tamén significados que temos que visualizar e revalorizar para entender a historia do campo da EA. O flashback realizado neste ensaio demonstra até que punto seguimos redundando



en enfoques, linguaxes e discursos que xa se formularon nos anos setenta e oitenta, malia que non saibamos moi ben quen os formulou e en función de que intereses operaba, por exemplo, nas negociacións que permitiron pechar en Tbilisi a estratexia seminal da EA. A UNESCO e o PNUMA aparecen como actores institucionais lexitimados (ou autolexitimados) para establecer de facto as regras do xogo, regular a cronoloxía histórica dos cambios e definir que actores –individuais ou colectivos– son centrais ou periféricos no campo da EA. A autonomía e identidade do campo da EA está moi condicionada e lastrada por esta distorsión, historicamente constituída e corporativamente aceptada, salvo excepcións, como parte dunha liña de evolución natural cuxo último produto é a EDS.

Afirmabamos ao principio que a EA é un campo científico e social improbable. Explicareime agora: son moitas as rupturas e os conflitos larvados que de forma permanente estiveron a mover e alterar os límites do campo. Quizais a polémica tácita xerada pola emerxencia hexemónica da EDS serviu para poñer en evidencia as relacións de poder e marxinalidade estrutural do educativo dentro (ou, realmente, “á marxe” ou “na marxe”) do campo ambiental.

Aínda que BOURDIEU nunca empregou esta expresión, tendo a pensar a EA como un “transcampo”, como un espazo social movedizo, de límites imprecisos, de pouca consistencia científica e dependente en

demasia de factores externos e intereses espurios que, lonxe de enriqueceren o seu desenvolvemento, actúan como un lastre que endurece o camiño. Como transcampo, as súas propiedades son imprecisas e inestables, e flutúan xerando un terreo de ninguén, intersticial, entre os campos ambiental e educativo, que se delimitan e comportan en función de lóxicas sociais máis fortes. Esta indefinición explica, por exemplo, o nomadismo dos educadores e as educadoras ambientais, a dificultade para perfilar nichos académicos ou profesionais específicos, e o déficit mesmo de institucionalización que padece a EA, dado o escaso rango que se lle concede no marco das institucións e as distintas escalas das administracións públicas. Desde este punto de vista, a situación non evolucionou demasiado desde Tbilisi, aínda que o “movemento da EA” (CALVO e GUTIÉRREZ, 2007) sexa agora máis amplo e os seus produtos, axentes e accións se multiplicasen exponencialmente desde os anos setenta.

## **Na busca dun epílogo: Santiago de Compostela, 2000?**

---

Até agora só se mencionou un dos eventos que tamén forman parte da xenealoxía da educación ambiental: a reunión internacional realizada en Santiago de Compostela

no ano 2000, baixo os auspicios do Goberno da Xunta de Galicia e da UNESCO. A diferenza de Tbilisi, Belgrado, Moscova, Tesalónica ou Anmedabad, fitos cuxa simple mención dentro do campo da EA está cargada de significados, a alusión a Santiago de Compostela resulta inintelixible dentro do mesmo campo. De feito, a súa inclusión aquí é unha provocación ou, se así se quere, un experimento para poñer de manifesto os procesos “ocultables” que poden estar a condicionar a evolución da EA e que descansan en mans de burócratas internacionais cuns intereses e unha forma de actuar que distan moito do que cabería esperar de algo parecido ao que Bourdieu entende por intelectuais críticos.

Desvelemos o misterio. Entre os días 15 e 24 de novembro de 2000 celebrouse en Santiago de Compostela unha Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental co lema de “Novas propostas para a acción”. Este encontro foi promovido pola UNESCO e organizado polo Goberno de Galicia. A el asistiu un centenar de expertos de todos os continentes<sup>14</sup> convidados por estas institucións, pertencentes a distintos colectivos sociais: universidades, ONG, organismos internacionais, institucións gobernamentais etc. O momento parecía oportuno: tres anos despois da

---

14 Unha cuarta parte eran españois e dez latinoamericanos (de Arxentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México e Venezuela).

confusa Conferencia de Tesalónica (1997), e dous antes do esperado Cumio de Johannesburgo (2002). Unha oportunidade para discutir e clarificar as cuestións máis controvertidas sobre o papel da EA no milenio que estaba a nacer.

A axenda de traballo organizouse con base en cinco grupos sobre temas específicos, para despois debater en plenario sobre os documentos elaborados por cada grupo. Os temas sobre os que se traballou foron estes: a EA ante a complexidade e a globalización; a EA ante o reto da fame e a pobreza; EA e conservación da biodiversidade; turismo sustentable e paisaxes fráxiles, e EA e cultura de paz. Cada unha destas áreas xerou un documento de conclusións e recomendacións, entre os cales os dous primeiros son os máis interesantes desde un punto de vista socioeducativo. O Goberno galego e a UNESCO fixeron unha edición en papel e outra electrónica dos distintos relatorios presentados e dos documentos conclusivos (Xunta de Galicia/ UNESCO, 2001a e 2001b). Até hai pouco aínda se podía consultar unha versión cuadrilingüe das conclusións dos grupos de traballo na web institucional da Consellería de Medio Ambiente do Goberno galego<sup>15</sup>, mais é absurdamente inútil atopar algunha referencia, sequera indirecta, no web oficial da UNESCO ou en calquera das súas

---

15 No enderezo <<http://www.siam-cma.org/publicacions/norma.asp?idn=28&lang=g>> [última consulta realizada 4/5/2009].

ramificacións na “internet”. Desde este punto de vista, a reunión de Santiago de Compostela non existiu e non forma parte do capital teórico e social do campo (agás, claro está, para as persoas que estivemos alí).

As razóns de que isto sexa así son difíciles de concretar. Ao participar e mesmo preparar o borrador do documento de traballo para unha das áreas temáticas por convite do Goberno galego, puideron ser testemuña parcial dalgúns elementos organizativos que adoitan quedar na rebotica e pasar a formar parte do currículo oculto (máis ben ocultable) deste tipo de eventos. Obviamente, é difícil valorar os criterios que levaron, por exemplo, a seleccionar os expertos convidados, ora que tampouco se buscaba que formasen un colectivo representativo. Tamén é certo que o equipo que levou desde UNESCO-París as xestións organizativas foi substituído a última hora por razóns que forman parte do mesmo currículo oculto institucional. Un pode intuír, en calquera caso, que o segundo equipo era máis afín á EDS que á EA, malia que con iso non afirmo que esta sexa a razón.

Que os documentos “desaparecesen” é especialmente molesto por dúas razóns. Polo esforzo que fixeron a maior parte dos expertos convidados para a súa elaboración, con debates intensos e moi enriquecedores. E, en segundo lugar, porque o Goberno galego realizou, con certeza, o maior investimento institucional feito até agora en Galicia nunha acción ou evento

puntual relacionado coa EA.

Dado que estas valoracións poden pecar de certa subxectividade, quizais a lectura dalgúns fragmentos dos documentos de conclusión xerados poidan axudar a entender as razóns que explican a ausencia de Santiago de Compostela (2000) do cadro da historia da EA, cando menos da versión institucional desta historia. A súa lectura, estou convencido, axudará a calibrar mellor a decisión que tomamos, a pesar de todo, de incluír este evento no título e o contido deste relatorio:

- *“O concepto de sustentabilidade, como un dos referentes posibles da EA nos próximos anos, debe ser permanente e criticamente revisado cun duplo fin: evitar o seu uso para enmascarar enfoques desenvolvimentistas e insolidarios e impedir a súa aplicación indiscriminada en calquera iniciativa que asocie educación e ambiente. Nesta liña é preciso traducir o valor máis xeral da sustentabilidade en valores intermedios: suficiencia, eficiencia, durabilidade, solidariedade, moderación, participación, responsabilidade, equidade, simplicidade voluntaria, comunitarismo, prevención etc. Estes valores son máis operativos para construír unha ética práctica que sirva para orientar calquera iniciativa de EA”* (XUNTA DE GALICIA/UNESCO, 2001a: 19).
- *“A EA debe considerar o problema da globalización cultural na súa axenda de reflexión e traballo. A homoxeneización*

*está a simplificar a diversidade cultural e facilitar a xeneralización de estilos de vida insustentables. A EA debe defender e favorecer a diversidade cultural como unha forma de garantir que as persoas e os pobos poidan levar a cabo os seus proxectos singulares de construción da sustentabilidade” (XUNTA DE GALICIA/UNESCO, 2001 a: 19).*

- “A EA, adoptando enfoques amplos, abertos e plurais, debe contribuír a unha maior comprensión dos diferentes aspectos que motivan e perpetúan a pobreza, incluída a análise dos complexos factores asociados á riqueza e á súa interrelación coa degradación ambiental, a erosión e a sustentabilidade” (XUNTA DE GALICIA/UNESCO, 2001a: 29).
- “É urxente activar a participación democrática dos pobres no control dos recursos naturais e sociais do seu ámbito máis inmediato, ademais de posibilitar un acceso xusto aos beneficios que se derivan deles, da súa transformación e posterior distribución” (XUNTA DE GALICIA/UNESCO, 2001a: 30).

## Bibliografía

- ALBA, A. de (2007): “Investigación en educación ambiental en América Latina y el caribe. Doce tesis sobre su constitución”, en GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (Coord.), *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*. Crefal-Plaza y Valdés, México D.F., pp. 277-287.
- BRAVO, T. (2005): “Origen y desarrollo de la Investigación en Educación Ambiental en México”, en *II Coloquio de Educación Ambiental UPN*. Junio del 2005
- BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas*. Gedisa, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1999): *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2001): *Contrafuegos 2. Por un movimiento social europeo*. Anagrama, Barcelona.
- CALVO, S. y GUTIÉRREZ, J. (2007): *El espejismo de la educación ambiental*. Morata, Madrid.
- CARVALHO, I. C. (2001): *A Invenção Ecológica. Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. UFRGS, Porto Alegre.
- CMMAD – Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987): *Nuestro Futuro Común*. Madrid, Alianza Editorial.
- DERRIDA, J. (1989): *Como no hablar? y otros textos*. Anthropos, Barcelona.
- DUNLAP, R.E. (1997): “Evolución de la sociología del medio ambiente: breve historia y valoración de la experiencia estadounidense”, en REDCLIFT, M. y WOODGATE, G. (Coord.). *Sociología del medio ambiente. Una perspectiva internacional*. Madrid, Mc Graw Hill, pp. 3-25
- ENZENSBERGER, H.M. (1973): *Para una crítica de la ecología política*. Barcelona, Anagrama.
- FUKUYAMA, F. (1989): “The end of history?” en *The National Interest*, nº 16 [versión castellana en *Claves*, nº1, abril, 1990, pp. 85-96].
- GEORGESCU-ROEGEN, N. (1971): *The entropy law and the economic process*. Mass., Harvard University Press, Cambridge.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (1998): *Centro y periferia de la Educación Ambiental. Un enfoque antiesencialista de la Educación Ambiental*. Mundi Prensa México, México.
- GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2007): *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés, México D.F.
- GOUGH, A. (1997): *Education and the Environment - Policy, Trends and the Problems of Marginalization*. The Australian Council for Educational Research, Melbourne, Victoria.
- LEOPOLD, A. (1979): *A Sand County Almanac. With essays on conservation from Round River*. Ballantine Books, New York [1947].
- Meira, P. (2005): “In Praise of Environmental Education”, en *Policy Futures in Education*, Vol. 3, nº 03, 2005, pp. 284-295.

- MORIN, E. (1973) *Le paradigme perdu: la nature humaine*, París, Editions du Seuil. [la edición en español es de 1978, con un cambio significativo en el título: *El paradigma perdido, el paraíso olvidado : Ensayo de bioantropología*, Kairós, Barcelona.]
- SALVÉ, L. (2007): "Prefacio", en GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2007), *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*,. Plaza y Valdés, México D.F, pp. 13-22.
- UNESCO (1978): *Intergovernmental Conference on Environmental Education. Final Report*, UNESCO, París.
- UNESCO (1997): *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*, París, UNESCO.
- VV.AA. (1977): *Tendencias de la Educación Ambiental*. UNESCO, Gembloux, (Bélgica).
- XUNTA DE GALICIA-UNESCO (2001a): *News proposals for action. Conclusions. Internacional Meeting of Experts in Environmental Education*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- XUNTA DE GALICIA-UNESCO (2001b): *News proposals for action. Proceedings. Internacional Meeting of Experts in Environmental Education*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.