



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Meira Cartea, Pablo Angel

Educación ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al naufragio del Prestige

Educação e Pesquisa, vol. 31, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 265-283

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831209>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Educación ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al naufragio del *Prestige***

Pablo Angel Meira Cartea

*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Resumen**

En noviembre de 2002, un petrolero obsoleto, el *Prestige*, naufragó y vertió su carga en las costas de Galicia (noroeste de la Península Ibérica). Este accidente originó un “experimento” social indeseado pero valioso para comprender cómo se representa socialmente la experiencia catastrófica de los “riesgos manufacturados”. Este artículo analiza la respuesta del sistema educativo regional a la catástrofe desde dos puntos de vista: a) su comprensión en el marco de la respuesta social crítica y proactiva ante los intentos oficiales de representar una “no-catástrofe” y, b) el papel de la Educación Ambiental (EA) como praxis pedagógica cuya dimensión política se revela como indispensable. La tesis que defendemos es que la naturaleza política de la EA, muchas veces sólo implícita y otras negada explícitamente, se redescubre aquí como eje primordial en la respuesta del sistema educativo y de otros agentes educadores. En este sentido, la catástrofe no ha sido sólo ecológica, sino también, y sobre todo, social y política al cuestionar la globalización económica – su causa radical – y poner en evidencia la vulnerabilidad de las administraciones, incapaces de prevenir o mitigar su impacto sobre el ambiente y las comunidades humanas. En este escenario, la EA contribuye a reflexionar sobre el origen de la catástrofe como consecuencia inesperada de la “modernidad avanzada”, en sintonía con el análisis que hace Ulrich Beck sobre la “sociedad del riesgo” y sobre el potencial politizador de las sucesivas catástrofes – la punta del iceberg – en las que el nuevo *ethos* social se manifiesta y construye.

### **Palabras clave**

Educación Ambiental – Sociedad del riesgo – Catástrofe ambiental – Educación política.

Correspondencia:  
Pablo Angel Meira Cartea  
Univ. Santiago de Compostela  
Facultad de Ciencias da Educación  
Campus Universitario Sur, s/n.  
15782 – Sant Compostela – España  
e-mail: hemeira@usc.es

## ***Environmental Education in times of catastrophes: the education response to the shipwreck of the Prestige***

*Pablo Angel Meira Cartea*

*Universidade de Santiago de Compostela*

### **Abstract**

*In November 2002, the Prestige, an obsolete oil tanker, sank and spilled her cargo offshore Galicia (in the northwest of the Iberian Peninsula). This accident originated a social experiment, unwanted but valuable to understand how the catastrophic experience of the “manufactured risks” is socially represented. The present article analyzes the response of the regional education system to the catastrophe from two viewpoints: a) of its comprehension in the context of the critical and proactive social response to the official intent of representing a “non-catastrophe”, and b) of the role of Environmental Education (EE) as a pedagogical praxis whose political dimension is revealed as indispensable. The thesis we shall defend is that the political nature of EE, many times just implicit and others explicitly denied, is recognized here as the fundamental axis in the response of the education system and of other education agents. In this sense, the catastrophe has not been just ecological but also, and foremost, social and political by questioning the economic globalization – its profound cause – and by putting in evidence the vulnerability of the administrations, incapable of preventing or mitigating its impact on the environment and on the human communities. In this scenario, EE contributes to the reflection about the origin of the catastrophe as an unforeseen consequence of the “advanced modernity”, in conformity with the analysis by Ulrich Beck of the “risk society”, and of the politizing potential of the successive catastrophes – the tip of the iceberg – in which the new social ethos is manifested and constructed.*

### **Keywords**

*Environmental Education – Risk Society – Environmental catastrophe – Political education.*

#### **Contact:**

***Pablo Angel Meira Cartea***  
***Univ. Santiago de Compostela***  
***Facultad Ciencias da Educación***  
***Campus Universitario Sur, s/n.***  
***15782 – Sant. Compostela – España***  
***e-mail: hemeira@usc.es***

El 19 de noviembre de 2002, después de vagar durante una semana de Norte a Sur recorriendo todo el frente atlántico de la costa de Galicia (región del noroeste de la Península Ibérica, parte del Estado Español), el *Prestige* halló su destino a más de 3.000 metros de profundidad. Como recuerdo nos ha dejado más de 50.000 toneladas de fuel que regaron en sucesivas oleadas la costa desde el linde fronterizo con Portugal hasta las orillas española y francesa del Golfo de Vizcaya. La costa gallega fue, con mucho, la más afectada, recibiendo cantidades que se estiman entre 30.000 y 40.000 toneladas de fuel. Este es el punto de partida y quiere ser también el punto de llegada de este texto. Es, sin duda, una catástrofe marítima equiparable a otras que figuran en los anales del ambientalismo moderno como la del *Torre Canyon* (1967) o la más reciente del *Exxon Valdez* (1989). Pero ha sido también un “experimento” trágicamente enriquecedor en el que buscar claves para comprender como se percibe, se representa socialmente y se reacciona en las sociedades “avanzadas” ante la expresión catastrófica de los “riesgos manufacturados”, utilizando el concepto acuñado por Giddens (2000), propios del mundo contemporáneo y que, por lo general, aparecen como amenazas difusas, invisibles y herméticas para el conjunto de la sociedad.

En la reacción cívica de una parte importante de la sociedad gallega muchos han sido los actores y agentes sociales que jugaron un papel central en identificar y hacer visible la amenaza – como el niño que señaló la desnudez del monarca en *El traje del Rey*, el célebre cuento de H. C. Andersen – y en la respuesta preactiva a ella: algunos medios de comunicación (incluyendo aquí el uso intensivo de Internet), gran parte de la comunidad científica local, los grupos ecologistas y ambientalistas, los colectivos profesionales y empresariales más ligados al mar, gentes de las artes y la cultura, etc. De este conglomerado de mediadores, aquí interesa explorar el papel de la Educación Ambiental y de los educadores ambientales, fundamentalmente los que actuaron

dentro y desde el sistema educativo, en la labor colectiva de construir una respuesta racional y democrática a la catástrofe. Pretendemos, además, que esta aproximación ilumine algunos de los problemas de identidad que parecen inquietar a la Educación Ambiental, aparentemente superada por lo que se anuncia como una nueva frontera: la Educación para el Desarrollo Sostenible.

### **La identidad política de la Educación Ambiental**

En los primeros textos publicados en España sobre la identidad de una Educación Ambiental aún en estado embrionario (Strohm, 1977, Cañal, García y Porlán, 1981), se puede observar que el enfoque político era esencial en la formulación de las estrategias pedagógicas que era preciso idear 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 referencia en esos primeros ensayos de fundamentación teórica: la apelación a la Ecología como ciencia de síntesis que transcendía el campo científico-natural para participar en la representación social de los desajustes en las relaciones con el entorno y que podía aportar las claves “racionales” para su solución. El estado de la cuestión no era muy distinto en Europa e, incluso, a nivel mundial. Por ejemplo, Allan Schmieder, en el marco de una monografía editada por la UNESCO en 1977, afirmaba que

la creencia filosófica de que debemos perseguir nada menos que una reforma fundamental en la manera como nuestra sociedad considera los problemas y toma decisiones, es inherente a cualquier Educación Ambiental. (1977, p. 25)

A un lector atento no se le ha de escapar que, si bien se puede analizar desde una perspectiva filosófica, esa es fundamentalmente una creencia y una tarea política.

La naturaleza política de la EA se ha ido diluyendo hasta el punto de ser expresamente cuestionada por quienes abogan por una educación ideológicamente neutral, objetiva y libre de valores, que se limite a trasladar los “mejores conocimientos disponibles” sobre como funciona la naturaleza –una especie de Didáctica de la Ecología–, en una interpretación interesada y reduccionista de la EA que no hemos dudado en calificar de “neoliberal” (Meira, 2001). La expresión de esta concepción es una práctica educativa expresamente a-política en cuestiones ambientales, que debe ceder al individuo la “libertad” para actuar en consecuencia, en la confianza en que su comportamiento será razonablemente pro-ambiental si cuenta con la información más adecuada.

En la actualidad, el discurso de la Educación Ambiental se ha polarizado sobre la noción de desarrollo sostenible. En la génesis oficial de este 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 fueron a negociar una 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, un documento más estratégico orientado a la acción. En paralelo al evento oficial, se reunió el Forum Global de ONGs y Movimientos Alternativos. Aunque menos divulgados, por razones obvias, en este foro se aprobaron una treintena de documentos programáticos alternativos, entre ellos el *Tratado sobre EA para sociedades sustentables y para la responsabilidad global*, en 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”. Posicionamiento claro que contrasta con la asepsia ideológica que caracteriza los documentos oficiales 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 EA, sino lo que no dice: el capítulo 36, dedicado a la educación como instrumento para construir el desarrollo sostenible, no habla, de hecho, de Educación Ambiental, sino que lo hace de “educación para el desarrollo sostenible”. Las dos únicas alusiones literales en el texto a la Educación Ambiental son para citar la Declaración de Tbilisi de 1977, que se anota como un antecedente remoto. De hecho, convendría releer con atención esta Declaración y los documentos que la apoyaron para captar el peso de la dimensión política en los orígenes de la EA, vivamente presente en aquella etapa fundacional, incluso en el marco de las Naciones Unidas.

Regresando a la Cumbre de Río, es preciso advertir que otro documento emblemático, la Declaración de Río, siquiera recoge el sustantivo educación en su redacción, que se refiere a la comunicación y la información pero no a la educación. Esta labor sutil de deconstrucción oficial de una trayectoria, la de la EA, que en 1992 ya acumulaba 20 años de experiencia, puede tener muchas lecturas, pero desde un punto de vista contemporáneo, sólo se puede entender como fruto de una confrontación, más tácita que expresa, entre distintas concepciones de 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 EA debe aspirar. Una confrontación a la que, lamentablemente, muchos educadores y educadoras ambientales, quizás la mayoría, permanecen ajenos y también ingenuos.

En estos últimos años se han utilizado varias expresiones para hablar de y sobre la EA: se la ha calificado o descrito como “educación en valores”, “educación para la convivencia”, “ecopedagogía”, “educación para la ciudadanía”, “educación cívica”, “educación global”, “educación para la convivencia”, etc. Cabe preguntarse, si tras esta

búsqueda de adjetivos que acentúen su identidad, no se está eludiendo, simplemente, ante un campo de acción de la educación política. Esto es, de que la cuestión central radica en cómo facilitar que los ciudadanos se formen para ser agentes conscientes y activos en su sociedad –que ahora es también la sociedad global–, para que conozcan sus derechos y aprendan a actuar en consecuencia dotándoles de las capacidades y los instrumentos cognitivos, emotivos y sociales para participar activamente en la vida pública y en la toma de decisiones a todos los niveles. Hablamos genéricamente de una educación política, aunque el objeto en el que se proyecte y se 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 pilotado desde el sistema de las Naciones Unidas de la Educación Ambiental hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ha dado lugar a algunas controversias sobre el significado teórico y estratégico de dicho cambio. Desde la Cumbre de la Tierra muchos educadores llevamos más de una década persiguiendo, cual galgos en un canódromo, la liebre del Desarrollo Sostenible. No es ésta una figura retórica gratuita. Como bien se sabe, los galgos nunca llegan a capturar la liebre que, además, no es tal aunque lo parezca. Los galgos creen saber porqué corren –para capturar la liebre– pero realmente lo hacen para facilitar un negocio de apuestas, según dicen, nada despreciable. Esta finalidad nunca es cuestionada por sus principales protagonistas, obvia decir que los galgos no tienen la capacidad de hacerlo, aunque son los que pagan el pato cuando no ganan (y eso acaba sucediendo tarde o temprano). Tampoco tienen la posibilidad de optar por otro juego o por otro “campo” de juego, dado que no depende de su voluntad el correr o no. Su mundo es un “canódromo” y ni siquiera pueden saber que ese mundo sólo es uno entre otros posibles.

No sé si hay muchos o pocos actores de la EA que se identifiquen en esta metáfora o, al

menos, que vean en ella elementos que describan su papel o el papel al que parece estar abocada la EA en las denominadas sociedades avanzadas. Yo percibo demasiadas similitudes.

Para empezar, el terreno de juego creado en torno al Desarrollo Sostenible no fue elegido por nosotros. Bien es cierto que aceptamos, con no poco voluntarismo, jugar en él. Aunque después de lo sucedido –mejor dicho, de lo no sucedido– en la Cumbre de Johannesburgo del 2002 y de sucesos sólo puntuales o locales en apariencia –como el *Prestige*–, quizás haya que pensar que poco hay que esperar de la liebre del Desarrollo Sostenible. De hecho, se obvia con facilidad que la receta final del conocido *Informe Brundtland* (WCED, 1987), que oficializó el concepto, era más de lo mismo: un crecimiento económico sostenido que permitiese liberar recursos dinerarios en el Norte y en el Sur para afrontar, simultáneamente, la crisis ambiental y la del desarrollo. La clave es, pues, que todo pasa – y por eso el desarrollo sostenible es aceptado y aplaudido por el BM, el FMI, gobiernos neoliberales, multinacionales, etc. – por ahondar en la desregulación del mercado y en lo que, tantas veces con cinismo, se califica como la “verdadera democracia”.

La tarea de la Educación Ambiental – o, si se prefiere, de la Educación para el Desarrollo Sostenible – se dibuja en este escenario como extraordinariamente difícil, al menos en los países más desarrollados: ¿cómo convencer a la población occidental de que su estilo de vida y el modelo económico que lo sustenta producen efectos indeseables que, paradójicamente, amenazan los niveles de bienestar alcanzados? ¿Cómo puede la misma fracción de la población, poco más del 20% del total mundial, aceptar los cambios necesarios para revertir los riesgos ambientales y los derivados de la injusta distribución de los recursos del planeta? Salvo para educadores ingenuos o neoliberales (que los hay), sobre estas cuestiones pivota gran parte de la razón de ser de la EA en el mundo contemporáneo.

La primera faena, concienciar sobre la relevancia de los problemas ambientales, está

parcialmente conseguida. Las demoscopias muestran hasta qué punto la población occidental “identifica” y es “consciente” de la importancia de una serie de problemas ambientales ya incorporados a la cultura común de cualquier ciudadano (cambio climático, deforestación, capa de ozono, etc.) o se manifiesta preocupada por el “futuro” del medio ambiente pero más preocupada en resolver otras amenazas más cotidianas como el paro, la salud o la seguridad ciudadana (Jodelet y Scipion, 1996). Los niveles de conocimiento y conciencia son, por lo general, bastante elementales y no conllevan cambios sustanciales en los estilos de vida o en los comportamientos relacionados con la toma colectiva de decisiones (el voto, la participación en grupos ambientalistas, la demanda activa de cambios en las políticas ambientales, etc.). La “cultura ambiental” de la inmensa mayoría de la población es aún muy superficial, y ello a pesar de que la información científica disponible y que circula sobre el malestar ecológico se incrementa exponencialmente.

Dos son los procesos psicosociales que explican la dificultad para desarrollar una “cultura ambiental profunda”. En primer lugar, las amenazas ambientales más graves tienen una naturaleza contrafáctica. Sabemos que existe el cambio climático, por ejemplo, porque la ciencia lo ha divulgado a través, principalmente, de los medios de comunicación. Aceptamos que es un problema importante casi como si de una cuestión de fe se tratase, pero no identificamos cómo nos puede afectar a medio y largo plazo o cómo pueden verse afectadas las generaciones por venir, ni tampoco asumimos nuestra cuota de “responsabilidad” en su génesis. Carecemos de capacidad sensorial para detectar que el clima terrestre cambia e incluso nos confundimos cuando atribuimos a este cambio la ocurrencia de determinados fenómenos atmosféricos atípicos que forman parte de la normalidad meteorológica, confundiendo tiempo y clima.

En segundo lugar, la complejidad tecnológica y social inherente a los procesos de manipulación y transformación de la naturaleza

en las sociedades avanzadas impide que seamos conscientes de cómo se relacionan nuestros comportamientos individuales y colectivos – del agregado social al que pertenecemos – con la degradación de la biosfera. La genealogía ambiental o social de los productos y servicios que consumimos y de los residuos que generamos, queda casi siempre oculta. Podemos ser conscientes de la existencia de problemas ambientales pero no de su etiología o de nuestro papel, individual y colectivo, en las causas de que tales problemas existan. Aún más, cuando llegamos a vislumbrar esta complejidad, resulta difícil pensar que una acción individual pro-ambiental pueda alterar realmente el orden establecido. La globalización ha incrementado la opacidad y complejidad de los problemas, alimentando la sensación de impotencia de la ciudadanía más consciente. Así, somos capaces de manifestar indignación legítima por episodios de contaminación como el ocasionado por el *Prestige* o por otros petroleros accidentados, pero difícilmente asumimos que nuestro modelo energético o, lo que es lo mismo, el estilo de vida de cualquier ciudadano occidental, se fundamenta en la disponibilidad de crudo que se transporta masivamente por vía marítima. Resulta fácil asumir el papel de víctima, pero extremadamente difícil asumir el de responsable, aunque sea de forma indirecta. Ulrich Beck lo expresa con contundencia: “La apuesta entre la riqueza perceptible y los riesgos no perceptibles no pueden ganarla éstos” (1998a, p. 51).

Existe una tercera dificultad añadida. En prácticamente todos los documentos que han marcado el desarrollo de la EA en poco más de tres décadas de historia (Belgrado, Tbilisi, Moscú, Río de Janeiro, Tesalónica, etc.) se insiste en que el cambio social necesario para afrontar la crisis ambiental requiere también un profundo cambio de valores. Esta puede ser, de nuevo, una forma de camuflar la sustancia política de la EA bajo una controversia aparentemente ética. Al pasar de la propuesta genérica de un cambio de valores a identificar qué valores es preciso sustituir y por cuáles, la naturaleza de la mu-

danza propuesta queda en evidencia. En esos mismos documentos no se identifican claramente: se habla de respeto a la vida, de la protección de la Naturaleza y, a partir de 1992, de la sostenibilidad como nuevo valor guía. Pero en cuanto se trabaja con un mínimo de coherencia en cualquier acción educativo-ambiental resulta fácil entrar en contradicción con los valores que son funcionales en las sociedades avanzadas y en el marco de la economía de mercado: frente a la mesura en el uso de los recursos naturales se impone el consumo conspicuo como una de las claves en el funcionamiento de la máquina económica; frente a la necesidad de redistribuir beneficios y cargas ambientales se impone la dinámica egoísta del mercado; frente al elogio de la participación y la transparencia en los asuntos públicos se impone la pasividad ciudadana y la opacidad de las administraciones y de los agentes económicos; etc. De hecho, la práctica de la EA, cuando trasciende los enfoques más superficiales (naturalistas, conservacionistas...), entra con facilidad en conflicto con la realidad, es decir, con el mercado y con la cultura y el entramado político que le sirve de soporte institucional. Es por ello que hemos caracterizado a la EA como una educación eminentemente cívica y política (Caride y Meira, 2002), para la que es tanto o más relevante, por ejemplo, el gobierno democrático de la sociedad que la comprensión ecológica de la crisis ambiental.

En un intento de dar sentido y contenido al discurso de la Educación para el Desarrollo Sostenible, en el ámbito de la pedagogía anglosajona se utilizan con profusión dos conceptos que tratan de definir dos principios básicos a tener en cuenta en este enfoque: “empowerment” – traducido al castellano, sobre todo en América Latina, por el barbarismo “empoderamiento” –, que realmente habla de “asumir el poder” o de la “capacidad de ejercer el poder sobre lo que nos afecta”; y “ownership” – que significa “apropiación”, en el sentido de apropiarse de la realidad en términos simbólicos y materiales – (Tilbury, 2001). Ambos son conceptos cuya genealogía es política y prescriben una acción educativa cuyo

sentido estratégico y sus objetivos tienen un carácter político. Su incorporación al bagaje teórico-metodológico de la EA en los años noventa del siglo pasado se lo debemos a algunos autores anglosajones enmarcados en el paradigma de la Pedagogía Crítica (Fien, Robotton, Sterling, etc.). Lo que no está claro es que sean novedosos, ni en el campo de la teoría ni en el de la praxis pedagógica. No deja de ser una extravagancia de la historia que estos términos hallan calado con especial intensidad en la Educación Ambiental latinoamericana, precisamente en la cuna de la Educación Popular que, impulsada por la obra de personas como Paulo Freire, abogó en los años 60 y 70 – años fundacionales de la EA – por la Educación como plataforma e instrumento de concienciación ciudadana (¿“apropiación”? ) y movilización política (¿“empoderamiento”? ), considerando al sujeto emancipado como un agente que asume y comprende su realidad y puede actuar libremente para transformarla.

El objeto de la EA, tal y como la entendemos nosotros, no está muy lejos de esta perspectiva. Lo más sencillo sería defender que su finalidad principal, la que le otorga sentido como disciplina práxica, es transformar el ambiente. No creo que esto sea así. También se puede entender que busca transformar conocimientos, valores y comportamientos respecto al ambiente. También son finalidades de la EA pero no son precisamente las que le dan todo su sentido e identidad. Dando un paso más allá, Lucie Sauvé (1999; 2004), aún cuando presenta un discurso especialmente crítico con el sesgo “neoliberal” que encierra el proyecto de la EDS, entiende que el objetivo de la EA es transformar las relaciones con el ambiente. Tampoco comparto totalmente esta interpretación.

El objeto y el objetivo de la EA son, respectivamente, y desde mi punto de vista, las relaciones sociales y la transformación de las relaciones sociales. El objeto directo son las relaciones sociales; el conocimiento del ambiente, los comportamientos y los valores son objetos indirectos de la tarea educativa principal e instrumentos de



la misma. Lo que buscamos o deberíamos buscar con la EA, de forma implícita o explícita, es transformar la sociedad y transformar las relaciones sociales porque sabemos que contienen una distorsión que acarrea como consecuencia la degradación ecológica del mundo que habitamos. Nuestra materia prima como educadores es, en último término, la forma en que nos representamos dentro del mundo – y no sólo el mundo como entorno o medio “externo” –, y la forma en que nos relacionamos, como individuos y comunidades, para apropiarnos de él, para satisfacer nuestras necesidades y para distribuir los recursos que nos aporta. En cómo representamos (nivel cognitivo, simbólico, ético y cultural) y en cómo regulamos (nivel económico, normativo-legal, productivo y reproductivo) estas relaciones se expresa y manifiesta inevitablemente la sustancia política de la Educación Ambiental.

### **En la sociedad del riesgo hecha “carne”, la Educación Ambiental se hace “política”**

Paul Virilio 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 a la luz de un acontecimiento extraordinario de forma más nítida, clara y manifiesta. La analogía de un milagro como manifestación de lo oculto, de lo que no es fácilmente accesible en el plano de la vida normal es aquí especialmente pertinente.

A lo largo de mi vida he experimentado de forma directa tres mareas negras. Examinando retrospectivamente la reacción, la mía y la del entorno en el que vivo – la sociedad gallega – uno descubre que la comunidad en la que vive ha ido cambiando en su posición y apreciación de este tipo de sucesos. Se trata de tres “incidentes” muy graves, sobre todo en ecosistemas tan productivos como la Ría de Vigo, además de acoger y sustentar en gran medida a casi medio

millón de personas. Este escenario de la costa gallega sufrió el naufragio de un petrolero, el *Polycomander*, en 1970, de cuyo vertido aún quedan restos. Yo tenía por aquel entonces 10 años y recuerdo vívidamente verlo arder en las Islas Cies, que protegen la entrada de la Ría, desde la ventana de mi casa. Pero no pasó “nada”, era un accidente marítimo más, un suceso luctuoso y desagradable cuyo impacto ecológico fue ignorado y cuyo impacto socio-económico minusvalorado. El mar, como reza una creencia fuertemente establecida en las comunidades marineras de Galicia, “puede con todo”. De hecho, el barco incinerado fue reflotado y siguió navegando algunos años más con otro nombre.

En el año 1992 viví una segunda marea negra: la vertida por el *Aegean Sea* encallado en la Ría de A Coruña, en el vértice noroeste de Galicia. Este incidente ya provocó cierta contestación social, estimulada por un movimiento ecologista que se movilizó más allá de sus posibilidades y a la reacción defensiva de algunos colectivos de mariscadores y pescadores afectados, escarmentados ya por experiencias pasadas (*Urquiola*, *Andros Patria*, etc.), y que llegaron a manifestarse, aunque no masivamente, para pedir responsabilidades, demandar medidas preventivas y exigir reparaciones económicas. El lema *Nunca Más*, convertido ahora en estandarte del movimiento social de respuesta a la última calamidad, nació en ese momento.

Y llegó el *Prestige*, a finales de 2002, y se desató una respuesta social inesperada, con una capacidad de convocatoria dentro de la sociedad gallega y de influencia fuera del marco local que sorprendió a propios y extraños, empezando por los mismos ciudadanos movilizados y siguiendo por los encargados de la gestión del incidente, principalmente de quienes tenían la responsabilidad de prevenirlo, de gestionarlo correctamente y de paliar sus efectos una vez desatadas las sucesivas mareas negras sobre la costa. Responsables que actuaron de forma incompetente y que trataron de

distorsionar la verdad de lo sucedido, no para evitar una “alarma social” infundada, sino para protegerse a sí mismos de los costes políticos que se pudiesen derivar de los errores cometidos en la gestión de la crisis. Conviene recordar que el Gobierno del Estado estaba presidido en ese momento infausto por José María Aznar y que el Gobierno regional lo estaba por Manuel Fraga Iribarne, en ambos casos del Partido Popular español.

Algo tiene que haber cambiado para que la reacción social ante estos tres sucesos haya sido substancialmente distinta. La catástrofe del *Prestige* llegó en un momento en el que la sociedad gallega o, al menos, una proporción significativa de dicha sociedad, ya ha alcanzado cierto grado de madurez en lo que se podría calificar como “cultura ambiental”. Ha sido, además, una catástrofe que afectó a todo el litoral gallego. Directa o indirectamente, amenazó – y amenaza – la subsistencia de buena parte de la población cuya micro-economía y vida cotidiana están estrechamente ligadas al mar. Es, además, un suceso difícil de comprender y de asimilar dada su magnitud y la percepción de vulnerabilidad e indefensión que generó el comportamiento primero errático y después artero de las administraciones responsables de los dispositivos de emergencia.

La sensación de amenaza, de estar padeciendo una catástrofe fuera de todo control, se acrecentó y transformó en indignación colectiva al percibirse las maniobras de ocultamiento por parte de las instituciones y autoridades públicas cuya misión y obligación es, supuestamente, garantizar cierto grado de protección. Ha sido, además, un suceso emocionalmente impactante, hay que pensar que el mar tiene en Galicia, además de un peso económico notable – aporta el 12% del PIB total de la región –, una relevancia simbólica que lo sitúa entre las señas de identidad del imaginario cultural de Galicia.

La inteligencia social entendió pronto que las administraciones estaban haciendo poco o nada para responder de manera eficaz a la amenaza, que se había gestionado torpe-

mente el accidente del petrolero y que una sucesión de decisiones erradas e improvisadas –ajenas a cualquier marco de racionalidad– habían propiciado que las oleadas de fuel alcanzasen masivamente la costa. Desde este punto de vista, el *Prestige* actuó como un “detonador heurístico”, que permitió a un sector importante de la sociedad apreciar con claridad la naturaleza crítica de la amenaza, aún dentro de la confusión general y de la ilusión del “no problema” o de la “no catástrofe” proyectada por las administraciones encargadas de su gestión y los medios de comunicación afines.

Ante el cariz del desastre, el ecológico pero también el político, fue necesario activar todos los resortes sociales, intelectuales, culturales, educativos, etc., que permitieran superar proactivamente el trauma inicial. El que se deriva de la misma catástrofe y el creado por la torpe gestión de quien tenía los instrumentos técnicos, económicos y políticos para evitarla o paliar sus efectos. Se pueden identificar algunas claves socio-culturales que permiten entender mejor la activación de la respuesta social (Meira, 2004):

- **la clave identitaria:** dado el peso de la singularidad del país gallego, una comunidad o nación integrada en el Estado español con lengua y cultura propias, y también por el papel simbólico y cultural que ha jugado y juega el mar en la construcción permanente de esta identidad;
- **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. Son aquellas cohortes 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 presencia creciente hasta formar parte de la cultura común. Son generaciones con cierta

conciencia ambiental que se activó con la catástrofe. La mayor parte de los docentes y los educadores que se movilizaron ante el *Prestige* también pertenecen a estas generaciones;

- **la clave socioeconómica:** no es casualidad que en las Rías Bajas –en el sur de Galicia– se concentrara la respuesta social más crítica y dinámica a la catástrofe y a su gestión, y tampoco lo es que en la Costa da Muerte, la reacción ciudadana fuese más anodina y minoritaria. En el primer caso, se trata de la zona de Galicia más dinámica económicamente y mejor articulada desde un punto de vista social, con un tejido productivo de empresarios autónomos y pequeñas y medianas empresas que viven del mar (marisqueo, acuicultura, servicios a la pesca, etc.); un conglomerado de sectores productivos y agentes sociales que tenían mucho que perder. En el segundo caso, se trata de una de las áreas más deprimidas del territorio gallego: con una demografía en recesión, con emigración, con una débil economía, etc. De hecho, las gentes de la Costa de la Muerte poco tenían que perder, lo que hizo a sus comunidades, incluso a las más afectadas, en más vulnerables a las estrategias gubernamentales de amortiguación del impacto social y político de las mareas negras (inyección de 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 desde otras regiones del Estado español y desde el extranjero para ayudar a quitar, literalmente, con las manos, el fuel que llegó a la costa. Pero también es preciso destacar que dos tercios de los voluntarios que se movilizaron eran también gallegos.

- **y la clave política:** mucha gente se descubrió como ciudadano o ciudadana en y ante la catástrofe. Recuperando la terminología anglosajona ya comentada, la ciudadanía gallega participó en un proceso

acelerado de “empowerment”: de toma de conciencia sobre la necesidad de asumir el poder, no el de los partidos políticos, sino el poder – o contra-poder – de la sociedad civil autoorganizada. A este proceso de descubrimiento y apropiación de la realidad contribuyó, como antítesis, el papel indigno de las Administraciones.

La catástrofe del *Prestige* permitió distinguir de forma nítida los mecanismos que operan en una sociedad del riesgo profundamente mercantilizada en las esferas económica y cultural. El sociólogo alemán Ulrich Beck ya diseccionó este tipo de situaciones a partir del análisis de otras catástrofes (Chernobyl, Bhopal, etc.), enunciando su “potencial politizador” (1998a, 1998b). Ante la catástrofe hemos de volvernos más reflexivos, para tratar de explicarla y para tratar de posicionarnos preventivamente ante ella. El riesgo y la catástrofe transforman en reflexivas a las sociedades modernas, las sitúa ante el espejo de las amenazas que se producen asociadas a las cuotas de bienestar alcanzadas. La catástrofe es un epifenómeno del riesgo: el riesgo se puede ignorar o se puede aceptar para convivir con él, la catástrofe, sobre todo la catástrofe en primera persona, no. En este proceso, los ciudadanos y las comunidades pueden llegar a identificarse como sujetos políticos y no solamente como sujetos pasivos, víctimas o afectados. Una de las principales virtudes de *Nunca Más* como movimiento social reactivo y proactivo es que nunca reclamó –ni reclamando– ninguna compensación, sino que demanda racionalidad, que se utilice la razón y la transparencia política en la gestión de los recursos naturales y de las amenazas de origen humano y, más específicamente, de aquellas que más tienen que ver con Galicia y con el mar. Según Beck, las catástrofes politizan a la sociedad y en Galicia fue eso, en gran medida, lo que ocurrió: decidimos que la política la podemos hacer también los ciudadanos, que somos sujetos con capacidad de tomar y ejercer el poder, aunque “el sistema” – la inercia de la democracia repre-

sentativa – tienda a identificar ese campo como exclusivo del juego de los partidos y de quienes los dirigen. No fueron pocos los miembros del aparato del partido en el poder (“políticos profesionales”) quienes se quejaron de la injerencia de otros actores (ciudadanos, científicos, profesores, artistas, etc.) en un campo que han llegado a creer que sólo era suyo.

### El papel activo de los educadores y de la Educación Ambiental

En gran medida, la EA, 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 profesores de enseñanza secundaria que participaron en 6 grupos de discusión realizados durante el primer semestre del año 2004 en otros tantos Institutos de Educación Secundaria (en adelante IES) de la Costa de la Muerte, obtenidas en el marco de un estudio en fase de realización sobre la respuesta educativa y social a la catástrofe dada por las comunidades escolares en la comarca más afectada por la marea negra. Todas las discusiones fueron gravadas y después transcritas.

Antes de desgranar las claves de la respuesta educativa (ver Figura 1) para tratar de mostrar su naturaleza eminentemente política es preciso realizar una breve contextualización. Todo comenzó, como en el conjunto de la sociedad gallega, con un estallido emocional. Un docente nos traslada en sus palabras aquellos primeros sentimientos de rabia e impotencia a partir de los cuales surgió la necesidad de construir una respuesta más positiva:

En los años que llevo trabajando, nunca en mi vida recuerdo haber llorado tanto como lloré el año del hun-dimiento... (...) esto es que fue... como una muerte... de repente, semejante barbaridad. Para mi lo impregnó todo (...), recuerdo tardes y tardes de no

poder estar en casa, de salir a caminar y de... estar enfermo de leer periódicos, (...) de dejar incluso algunas veces las clases mal preparadas... y coger El País, La Voz de Galicia... de enfermedad. (Docente del IES de Carnota, grupo de discusión realizado el día 18-06-2004).

Figura 1

Algunas claves de la respuesta al Prestige “en” y “desde” el sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La revelación: el “poder de la EA” o la generación de la EA en vanguardia.</li> <li>• El Prestige “no viene” en el currículum... la realidad está ahí fuera... y exige respuestas urgentes e innovadoras.</li> <li>• El Prestige cuestiona la “deslocalización simbólica” con la que opera la Educación Ambiental “dentro de un orden”.</li> <li>• 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 “escuelas públicas alternativas”.</li> <li>• Muchos y muchas docentes se convierten en “intelectuales críticos” y en “activistas” sociales.</li> <li>• La “Administración” desvela su concepción de la Educación Ambiental: “la Circular”. Los valores deseables se expresan como contravalores.</li> <li>• La Educación Ambiental se transmuta en educación política y en acción política... ¿o es al revés?</li> </ul>

Esta experiencia emotiva fue previa y podría afirmarse, incluso, que necesaria para abrir el camino y motivar una respuesta más reflexiva. La emotividad que impregnó el ambiente de muchos centros educativos está íntimamente ligada a la que se manifestó en los sectores de la sociedad gallega más sensibles, son reacciones que no se pueden entender por separado. En una situación de emergencia, de indefensión, la empatía emocional de los afectados fue una de las bases para crear de forma espontánea una red social amplia y tupida, donde los sujetos saltaban de un campo social a otro, de un colectivo movilizad a otro, de un rol social a otro, de forma intercambiable. Muchos docentes y muchas escuelas de todos los niveles educativos se integraron en esta red social, jugando un papel más activo en las zonas rurales, donde la “escuela” y el o la “docente” fueron en muchos casos la única institución capaz de generar un visión crítica y alternativa de la situación.

El primer elemento de conexión entre la EA y la respuesta social a la catástrofe ya lo avanzamos: *las generaciones de la Educación ambiental se han situado en vanguardia*. La cultura ambiental de la sociedad gallega se ha transformado en las últimas décadas. La población más joven asume entre sus valores y representaciones principales a la hora de enfrentarse con la realidad compleja del mundo contemporáneo cierta sensibilidad y conciencia de las amenazas que se derivan del deterioro de un ambiente sometido a la sobrepresión humana. Es, sin duda, una cultura incipiente y aún poco articulada y profunda, pero constituye un capital social y cultural que se activó con el *Prestige*. Un docente, al reflexionar sobre el porqué de una respuesta inesperada, apunta esta variable generacional:

A lo mejor tiene que ver con las generaciones [de profesores y profesoras] que están trabajando ahora mismo en los centros. A mi me da la sensación de que ahora en los centros empieza a predominar gente que está en la treintena de años, y somos gente que, mira, sabiendo poco, sabiendo mucho, sabiendo lo que sabemos, pero que tenemos ganas de hacer las cosas bien y de aprenderlas a hacer bien, y mejorar en lo que se pueda todo... no sólo la educación de los adolescentes, si se puede contribuir con un grano de arena a mejorar el mundo en el que vivimos pues mejorarlo[...]. Y en generaciones anteriores, de gente que ahora tiene sobre 50 años[...] eso no era tan activo" (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 poniendo en práctica una acción pedagógica de emergencia ante una realidad que rebosaba en las clases, que era imposible ignorar, que estaba ahí:

Yo creo que fue inmediato, cuando pasó lo del *Prestige*, yo recuerdo que venía escu-

chando la radio, el domingo [...]... escuchando que no pasará nada, que los hilillos (un responsable gubernamental llegó a definir así el fuel que manaba del *Prestige* para restarle importancia), y no sé que... Y tú ibas viendo todo, y alucinando, los adolescentes estaban aquí, muy tensos. Entonces creo que surgió en la clase, estábamos dando lenguaje visual (habla la profesora de Imagen) y todos hablando de *Prestige* y yo pensé: Pero bueno, cómo les voy a dar lenguaje visual y hablar de otra cosa y no hacer coincidir la preocupación de todos con la asignatura, y entonces empezamos a pensar en cómo podíamos desde el lenguaje visual expresar esa preocupación... (Docente del IES de Carnota, grupo de discusión realizado el día 18-06-2004).

En la respuesta pedagógica inmediata que dieron los docentes y los centros de enseñanza primaria y secundaria, hay tres elementos pedagógico-didácticos que conviene destacar:

- la fuente principal de información, incluso de información científica, sobre la catástrofe fue extraída de los medios de comunicación, de los que intentaron informar con rigor y veracidad y de los que actuaron como instrumentos de desinformación y ocultación de la verdad; de ellos provino gran parte del material en bruto para el trabajo en las aulas: textos, información, opinión, datos y explicaciones científicos, infografías, fotografías, etc. La comparación del punto de vista entre medios con "versiones" distintas de la catástrofe fue una estrategia didáctica ampliamente utilizada.
- complementariamente, muchos docentes pusieron en práctica las mismas técnicas periodísticas que utilizan los medios de comunicación convencionales — prensa, televisión y radio — como parte de sus instrumentos didácticos: entrevistar a los afectados, contrastar información, escribir artículos de opinión, publicar periódicos y revistas escola-

res dedicados monográficamente al tema, realizar reportajes fotográficos, etc.

- el uso de las NTIC para recoger e intercambiar información y para la comunicación con otras escuelas de Galicia y del exterior, para intercambiar materiales didácticos específicos y para planificar y desarrollar tareas y proyectos conjuntos.

El *Prestige* cuestiona la deslocalización simbólica con la que opera la EA dentro de un orden. En la EA abundan cada vez más acciones y experiencias que son el equivalente pedagógico a los “no lugares” identificados y descritos por el antropólogo Marc Augé:

esos espacios contemporáneos sin identidad (aeropuertos, hipermercados, estaciones, museos...), intercambiables y anónimos, “donde el individuo se siente? espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente”. (2002, p. 91)

Transfiriendo esta idea al campo educativo-ambiental hay muchos “no programas” (actividades, equipamientos, materiales didácticos, etc.) que hablan de problemas genéricos, que los banalizan y fragmentan, que los ubican en ningún lugar y que son intercambiables para cualquier escenario social; que no llegan, en definitiva, a expresar la vinculación local o global de los destinatarios con dichos problemas. Son prácticas educativas deslocalizadas y, por lo mismo, despojadas de su sentido estratégico. Un ejemplo claro son los programas educativos destinados a informar y formar a la población para la selección doméstica de residuos: son intercambiables, tienden a reproducir el mismo modelo en todos los sitios y, en todos los casos, coinciden en no cuestionar el modelo de sociedad que genera esos residuos; simplemente se pretende que los ciudadanos seamos capaces de asociar el color de un contenedor con una determinada fracción de la basura doméstica para no errar en la separación. Se pierde, con ello, todo sentido

político de concienciación y toda finalidad de transformación de la realidad social. En el caso del *Prestige* aparecían claramente las dos dimensiones: la local – éramos las víctimas, estaba sucediendo aquí – y la global – era una manifestación perversa de la globalización –. Teníamos y tenemos claro que era una catástrofe de la globalización, del mercado global, del que todos somos víctimas pero también beneficiarios.

El colectivo de docentes Areanegra [arena negra] aglutinó y canalizó buena parte de la respuesta de la comunidad docente a la catástrofe. Un dato singular es que este colectivo se define más en la línea de los movimientos antiglobalización que como parte de los movimientos de renovación pedagógica “clásicos”, que en España jugaron un papel muy importante en la innovación de la enseñanza formal durante la transición a la democracia, en las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado. Desde un principio quedó clara su vocación cívico-política y la trascendencia de sus propuestas pedagógicas más allá del suceso detonante. De hecho, se comenzó trabajando sobre el *Prestige*, pero se siguió con la oposición a la guerra contra Irak, con la inclusión en el currículum de la lucha contra la violencia de género, etc. Areanegra es un movimiento principalmente docente que trabaja para la comunidad escolar, creando en pocas semanas una tupida red de respuesta. La red no sólo es de grupos o escuelas, sino también de personas, las personas actúan como los nudos de la red:

A diferencia de otros colectivos de enseñanza, Areanegra pretende tener una línea de actuación global en torno a los temas de actualidad, partiendo de la máxima de que nada de lo que es humano nos es ajeno, y sobre todo si estamos hablando de la formación de personas, de la sociedad del futuro. Yo, particularmente, incluiría a Areanegra dentro del movimiento antiglobalización a nivel mundial, dentro de ese

grupo cada vez más numeroso de personas que cree que otro mundo es posible, que se enfrenta al neoliberalismo y a sus consecuencias: la destrucción del planeta, la miseria de los países y el aumento de las desigualdades, la feminización de la pobreza [...]. No somos un movimiento de renovación pedagógica, sino un movimiento de respuesta a las agresiones infringidas contra estos valores o contra los derechos humanos [...]. (Entrevista realizada a una docente integrada en Areanegra, 4 de abril de 2004).

Frente la EA “dentro de un orden” — aquella diseñada evitando cualquier cuestionamiento ético, político, social o cultural de la realidad establecida —, emergen el conflicto, las contradicciones y los intereses confrontados. La dialéctica que se establece con un escenario social trastornado por la marea negra da lugar a que en muchos centros de enseñanza se produzcan “esferas públicas alternativas”. Giroux utiliza esta expresión en el marco de lo que él denomina “pedagogías poscoloniales”, para designar a aquellos lugares que estimulan a las personas para que se eduquen

en el sentido gramsciano de gobernarse como agentes que pueden ubicarse a sí mismos en la historia, al tiempo que determinen el presente como parte de un discurso y una práctica que permita a la gente imaginar y desear más allá de las limitaciones y prácticas existentes en la sociedad. (1997, p. 36)

Hubo también conflictos internos importantes en aquellos centros educativos y colectivos docentes que ejercieron su autonomía, que siempre es relativa, pero con la que es preciso jugar: conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres, entre centros y administraciones, etc.

Pero esta tensión es un componente inseparable e inevitable de un enfoque educativo que cuestiona y pretende transformar la realidad

establecida. Estos conflictos desvelan, de hecho, que los valores que propugna la EA son en realidad contravalores, y no son, por lo tanto, los valores dominantes en la sociedad y el mercado. Esta clave pasa desapercibida y no se manifiesta cuando se pone en práctica una EA deslocalizada y despolitizada, de “no lugares” y para “no ciudadanos”. Una anécdota narrada en uno de los grupos de discusión realizados con docentes ilustra esta situación:

Además el hecho de que el centro en sí se implicase en la movilización en este caso, se implicó mucho [...]. Muchas actividades se hicieron desde el centro, se le prestó el centro a la Plataforma Nunca Más y a otros colectivos para hacer actividades, entonces, como detalle, el Alcalde dijo que lo estábamos convirtiendo, ¡como si fuese un insulto!, en un foro de debate.... [continúa otro docente] ... eso fue una conversación telefónica conmigo, personal... [...] después del encierro de 24 horas con conferenciantes, bueno... con un montón de actividades, en conversación con el Alcalde me dijo: - Pero R., mira lo que estás haciendo, estás convirtiendo el Instituto en un foro de debate... Eso era un “insulto”, porque lo dijo como un insulto.... inconscientemente, porque si lo pensara no lo diría... fue un acto fallido. (Docentes del IES de Muxía, grupo de discusión realizado el día 15-06-2004).

En este escenario social, muchos docentes comenzaron a jugar el papel de intelectuales críticos y de activistas sociales. Sin renunciar a su rol profesional y a los márgenes éticos que comporta, los docentes más comprometidos con “la realidad” pasaron de ser “gestores” 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 el sociólogo francés, 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 a su manera esta toma de postura:

Creo que fue esencial, la participación... creo que la manifestación culminante de esto fue la Cadena Humana<sup>1</sup>, me parece que fue un fenómeno notable, mucho más notable de la importancia que se le dio [...] pero en el ámbito pedagógico, ya en aquel momento fue castrada, capada por el poder. Entonces, yo creo que quien reaccionó primero ante eso fue la comunidad educativa [...], en este plano digamos sociológico... después en el económico las Cofradías [reaccionaron], etc. Pero en el plano de concienciar, de la crítica... creo que el único sector que se movió en Galicia fue el educativo. [...] Para los docentes, fue un detonante para que mucha gente que estaba bastante anquilosada, se despertase... se volviese a despertar en ellos esa idea de que educar no es enseñar ecuaciones... es decir, es algo más, va más allá. (Docente del IES de Muxía, grupo de discusión realizado el día 15-06-2004).

Cuando los valores se habían desvelado como contravalores, cuando la “versión oficial” era ya un despojo a los pies de la “verdad construida socialmente” en muchos espacios y redes sociales alternativos, críticos e interconectados, la Administración educativa se reveló enviando una “circular” a los centros. “La Circular” es un documento de varias páginas que contiene un dictamen legal y normativo,

aunque sólo en apariencia. Su finalidad era tratar de demostrar que los docentes, como funcionarios públicos, y los centros educativos dependientes de la Administración han de ser obligatoriamente “objetivos” y “neutrales”, amenazando con sanciones disciplinarias a quienes no lo entendiesen así. Entre otros subterfugios legales, se calificaba a las actividades y a los materiales didácticos elaborados en los centros sobre la catástrofe y sobre la respuesta social a la misma como productos de “publicidad y propaganda”, estando, por tanto, prohibida su elaboración y exposición pública en los centros de enseñanza. El objetivo era, evidentemente, otro: provocar la autocensura por temor a las represalias y apoyar a los docentes, a los equipos directivos y a los centros que habían permanecido fieles a la “verdad” oficial, transmitiéndola en las aulas y, principalmente, excluyendo todo lo que tenía que ver con la catástrofe de las mismas.

Paradójicamente, “La Circular” incentivó, aún más si cabe, el sentido político de aquellos docentes y miembros de la comunidad educativa más comprometidos con la movilización ciudadana. Unas declaraciones de Don Manuel Fraga Iribarbe, Presidente del Gobierno de la Comunidad, sobre “La Circular” y sobre su “significado”, recogidas en una nota de prensa distribuida por Europa Press, se comentan por sí 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,

**1.** La Cadena Humana fue una de las principales actividades de concienciación y movilización del mundo educativo organizada por Areanegra. Consistió en la unión con una cadena humana formada por estudiantes de enseñanza secundaria de toda Galicia de dos puntos de la Costa de la Muerte especialmente afectados por la catástrofe. Se celebró el 12 de marzo de 2003 y en ella participaron más de 45.000 estudiantes y 3.000 profesores, a pesar de los intentos de la Administración educativa gallega por impedir la y obstaculizarla. Se puede consultar más información sobre esta actividad y sobre el movimiento Areanegra en [www.areanegra.org](http://www.areanegra.org).



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)

Desde nuestro punto de vista, el *Prestige* ha dejado en evidencia que la EA es un campo de juego esencialmente político, incluso – y sobre todo – cuando se define como apolítica e ideológicamente neutral. Si la finalidad última es que los ciudadanos participen en la transformación de la sociedad según principios y valores de equidad, democracia y sostenibilidad, debemos aceptar que jugamos en ese campo. Si, como educadores y educadoras, queremos participar en el cambio social 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 la misma medida en que se acepte este objetivo estratégico, es preciso poner en cuestión aquellas visiones de la Educación Ambiental que pretendan acotarla como un campo libre de valores e ideológicamente aséptico, cuya misión es transferir información “científica” sobre cómo es y cómo funciona el medio bio-físico, tal y como se sugiere, por ejemplo, en algunas propuestas recientes sobre la “eco-alfabetización” (Capra, 2003, p. 290-295) o en lecturas de la EA de inspiración claramente neoliberal (Sanera y Shaw,

1996); lamentablemente esta es y será una disyuntiva cada vez más común.

En un escenario de catástrofe ecológica y social es más probable que la EA se transmute en educación cívica y política, o quizás haya que decir que es la educación cívica y política la que se puede transmutar en EA. Esto ha sucedido en Galicia en los centros de enseñanza y en otros espacios sociales. De hecho, la frontera entre la “educación formal” y la “educación no formal” se hizo especialmente difusa. *Nunca Mais* es un movimiento cívico pero también lo es educativo. En la lectura de sus manifiestos y en sus acciones públicas, una de las líneas de acción que aparecen en primer plano es la interpretación y reinterpretación permanente de la realidad: los medios oficiales nos dicen que es así, pero podemos entenderla de otra forma; nos dicen que hemos de permanecer pasivos y confiar en las instituciones expertas, pero podemos asumir iniciativas y actuar proactivamente en consecuencia. Ulrich Beck enuncia con claridad la cuestión de partida, que es para nosotros la cuestión de llegada:

¿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. (2002, p. 232)

## Epílogo

Como desvela la sociología del riesgo tal y como la formulan autores como Beck (1998a, 1998b, 2002) o Giddens (1993, 2000), la principal característica de las amenazas que acosan a las sociedades contemporáneas es que tales amenazas surgen como efectos en gran medida inesperados e indeseables del éxito

civilizador de la modernidad. La degradación del ambiente es una de estas amenazas. La aparición de estas nuevas amenazas choca con la aspiración a controlar todos aquellos factores contingentes que generan inseguridad, forma parte esencial del *ethos* moderno, desde los fenómenos naturales, para lo que nos dotamos con un basto aparato administrativo y científico-técnico de previsión, control y protección civil, hasta los imponderables que amenazan la existencia personal — a los que responde, en las sociedades desarrolladas, los sistemas de protección social (sanidad, asistencia social, educación, etc.).

Las nuevas amenazas, las ambientales y aquellas otras que se están derivando de la globalización (la inestabilidad económica, los desequilibrios Norte-Sur, los flujos migratorios, el terrorismo internacional, el choque de religiones, etc.), abren una brecha en la sensación de seguridad en que viven “sociedades del bienestar”. Es un “riesgo percibido” de baja intensidad, que genera preocupación e inquietud pero que difícilmente motiva a la acción, bien porque no se vislumbran alternativas, porque se asume como una amenaza a largo plazo o porque los costes de cualquier cambio se valoran como inasumibles. Mientras, son los problemas de la vida cotidiana, del presente, los que concentran la atención efectiva de los ciudadanos (el empleo, la seguridad ciudadana, la estabilidad económica, etc.). Es lo que explica que, en el momento más álgido de la crisis del *Prestige*, en diciembre de 2003, este acontecimiento no llegó a ocupar más que el tercer lugar en el inventario de los principales problemas que preocupaban a la ciudadanía española, con un 28% de citas, según el Centro de Investigaciones Sociológicas, el instituto demoscópico del Gobierno español (CIS, 2003a), superado por “el paro” (64,9%) y “el terrorismo de ETA” (46,6%). Sólo un mes después, en enero de 2003 y aún en plena evolución de la catástrofe, la misma pregunta (CIS, 2003b) relegaba “el desastre del *Prestige*” al quinto lugar (14,0%), por debajo de los problemas del “paro” (62,3%), “el terrorismo de ETA” (51,6%), “la

inseguridad ciudadana” (27%) y “la inmigración” (14,2%). En el barómetro social de julio del mismo año, “el desastre del *Prestige*” ya sólo recibió un 0,1% de citas, ocupando el lugar 24 entre las preocupaciones ciudadanas (CIS, 2003c). Estos datos se refieren al conjunto de la opinión pública española y sería interesante disponer de un estudio específico sobre la población gallega para una valoración más ajustada.

La incógnita que plantean estos datos es si el *Prestige* es como el árbol que no deja ver el bosque o si es el árbol que nos indica que más allá hay un bosque. Esto es: si la sociedad es capaz de racionalizar la catástrofe como expresión de una amenaza más global e invisible, o si simplemente la percibe como un fenómeno contingente y descontextualizado. Podríamos afirmar, por ejemplo, que el *Prestige* no es, en realidad, “la catástrofe” sino una manifestación local de la “catástrofe verdadera”: se estima en 5.000.000 de toneladas la cantidad de petróleo y derivados que llegan anualmente al mar de forma accidental, lo que quiere decir que el vertido del *Prestige* supuso, aproximadamente, un 1% de dicha cantidad (Murado, 2003). De hecho, la principal fuente estimada de contaminación marítima por hidrocarburos son las emisiones difusas de la industria y las concentraciones urbanas (37%), seguida por los vertidos “normales” en el tráfico de petroleros (33%, por lavado de sentinas, trasferencias de carga, fugas menores, etc.), y sólo en tercer lugar aparecen, con un 12%, los vertidos en accidentes como el protagonizado por el *Prestige*. Es esta, pues, una catástrofe insidiosa e imperceptible: una parte del ruido de fondo que constituye la nueva conciencia del riesgo. Es, sobre todo, la catástrofe más difícil de construir y representar en los procesos educativos: no se le puede hacer frente y buscar soluciones a un problema que ni siquiera se percibe y cuya amenaza real se ignora o es lo suficientemente difusa para no desencadenar los mecanismos sociales de defensa que sí se activaron con el *Prestige*. Es este, sin duda, el gran reto de la Educación Ambiental en una sociedad del riesgo.

## Referencias bibliograficas

- AUGÉ, M. **Los no lugares**: espacios de anonimato – una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 1992.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo**. Barcelona: Paidós, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Políticas ecológicas en la edad del riesgo**. Barcelona: El Roure, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **La sociedad del riesgo global**. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- BOURDIEU, P. **Contrafuegos 2**: por un movimiento social europeo. Barcelona: Anagrama, 2001.
- CAÑAL, P.; GRACÍA, J. E.; PORLÁN, R. **Ecología y escuela**. Barcelona: Laia, 1981.
- CAPRA, F. **Las conexiones ocultas**. Barcelona: Anagrama, 2003.
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. **Educación ambiental y desarrollo humano**. Barcelona: Ariel, 2001.
- CIS **Estudio 2471**. Barómetro de Noviembre 2002. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Estudio 2477**. Barómetro de Enero 2003. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Estudio 2531**. Barómetro de Julio 2003. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2003c.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO. **Nuestro Futuro Común**. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- GIDDENS, A. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Un mundo desbocado**: los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus, 2000.
- GIROUX, H. A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Cruzando Límites**: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós, 1997.
- GONZÁLEZ Laxe, F. (Dir.) El impacto del Prestige: análisis y evaluación de los daños causados por el accidente del Prestige y dispositivos para la regeneración medioambiental y recuperación económica de Galicia. **A Coruña**: Fundación Pedro Barrié de la Maza. 2003.
- JODELET, D.; SCIPION, C. Cuando la ciencia trae al mundo lo desconocido. En: THEIS, J.; KALAORA, B. (Comp.) **La tierra ultrajada**: los expertos son formales. México: Fondo de Cultura Económica, p. 168-177. 1996.
- MEIRA, P. Á. A educação ambiental, Bush e as representações sociais sobre o cambio climático. In: DOS SANTOS, J.E.; SATO, M. (Coords.) **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos (Brasil): Rima Editora, p. 439-456. 2001.
- \_\_\_\_\_. A catástrofe do Prestige: leituras para a educação ambiental na sociedade global. En: SATO, M. Y.; CARVALHO, I. (Orgs.) **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Armad, p. 151-179. 2005.
- MURADO, M. A. A desfeita do Prestige e os aspectos ambientais da contaminação por petróleo. En: TORRES, E. J. (Ed.) **Prestige**: a catástrofe que despertou a Galiza? Santiago de Compostela: Candeia Editora. 2003.
- SANERA, M.; SHAW, J. S. **Facts not fear**: a parent's guide to teaching children about the environment. Washington D.C.: Regnery Publishing. 1996.
- SAUVÉ, L. La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 1, n. 2, p. 7-25. 1999.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. **Carpeta Informativa CENEAM**, Noviembre, p. 162-170. 2004.

SCHMIEDER, A. A. Naturaleza y principios generales de la educación ambiental: fines y objetivos. En: VV. A. A. **Tendencias de la Educación Ambiental**. París: UNESCO. 1977.

STROHM, H. **Manual de educación ecológica**. Madrid: Zero Zyx. 1978.

TILBURY, D. Reconceptualizando la Educación Ambiental para un nuevo siglo. **Tópicos en Educación Ambiental**. n. 7, abril, p. 65-73. 2001.

WCED. **Nuestro futuro común**. Madrid: Alianza Editorial. 1988.

*Recibido en 09.05.05*

*Aprobado en 09.06.05*

**Pablo Ángel Meira Cartea** es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Educación Ambiental en la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia-España). Ha publicado artículos y monografías en distintos idiomas sobre la evolución histórica y teórica de la EA. Actualmente investiga las representaciones sociales de los problemas ambientales globales y sus implicaciones educativas.