ISSN: 1887-2417
D.L: C-3317-2006

Se a Educación para o Desenvolvemento é a resposta, cal era a pregunta?

Pablo Angel Meira Cartea

Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagoxía Social-Universidade de Santiago de Compostela (Galicia-España). Profesor do programa Interuniversitario de Doutorado en Educación Ambiental

> *"Cando eu uso unha palabra, dixo Humpty Dumpty nun ton completamente desdeñoso, esa palabra significa o que eu quero que signifique, nin máis nin menos.*
> *A cuestión -insistiu Alicia- é se se pode facer que as palabras signifiquen tantas cousas diferentes.*
> *A cuestión -resolveu Humpty Dumpty- é saber quen é o que manda, iso é todo".*
>
> Lewis Carrol. Alicia a través do espello

O título que encabeza este texto é un plaxio ou, como se adoita disimular nos tempos que corren, unha "cita intertextual". A pregunta orixinal dá título a outro texto, de Jorge Wagensberg (2002) -sen dúbida máis atractivo que este e que aproveito para recomendar-, que é tan brillante como suxestivos son os 500 aforismos que analiza o autor: *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?*. O fío condutor do mosaico de pensamentos que ofrece Wagensberg na súa obra é a "incerteza". De feito, a súa obra é un tratado científico *sui generis* sobre a epistemoloxía da complexidade e o seu impacto na ciencia contemporánea. Di, ademais, Wagensberg (2002: 11): *"Abro os ollos, vexo o espectáculo do mundo e, claro, maravillome. Entón, para pensar a maravilla, considero as dúas opcións que se abren ante min. Unha: o mundo é un mundo de preguntas e a miña tarefa é buscar as respostas. A outra: o mundo é un mundo de respostas e a min tócame descubrir de qué preguntas"*.

Ambas as perspectivas para enfocar o coñecemento do mundo son válidas, mais son tamén substancialmente diferentes. Na primeira o que importa é o por que

e o para que das cousas, a casualidade e a finalidade do que acontece e do que inquieta ao ser humano. *"Nesta opción as preguntas son sempre as mesmas e o que cambia, de cando en vez, é a variedade das respostas"*, un camiño -advirte Wagensberg- que desemboca, tarde ou cedo, no *"coñecemento revelado e nas creenzas"*. Na segunda perspectiva o que importa máis é o como das cousas e a *"intelixibilidade de todo o que ocorre",* unha vía que leva ao coñecemento científico e á investigación. Conclúe Wagensberg (2002:12): *"A historia da ciencia é a historia das boas preguntas. Avánzase cando cambia a pregunta. A resposta é casi rutina. Un paradigma é unha tregua entre dúas boas preguntas".*

Como se pode advertir, o autor ordena as súas reflexións arredor dun concepto de ciencia circunscrito ás ciencias naturais, mais ofrece, na miña opinión, unha plataforma interesante para reflexionar sobre as relacións entre a Educación Ambiental (EA), a Educación para o Desenvolvemento Sustentable (EDS) e a "realidade". Enténdase aquí por realidade a "crise ambiental", posto que a xénese do debate EA/EDS, se ten algún sentido, radica na forma en que facemos intelixible a devandita crise e na forma en que facemos intelixibles -e operativas- as respostas educativas á devandita crise, as que se están a dar na práctica e as que se proxectan como desexables para o logro dunha sociedade futura sustentable.

Un dos problemas, que WAGENSBERG non necesita resolver de forma tan incitante como os que nos dedicamos á educación -en xeral- ou á educación ambiental -en particular- é, precisamente, o sentido "normativo" ou "prescritivo" do coñecemento que xeramos. O noso coñecemento non ten sentido en si propio: para nós a comprensión do mundo é o punto de partida para deseñar un "proceso de cambio", for como for que se defina este. Dito doutra forma, ademais de entender que acontece, de facer máis intelixible a realidade, debemos explicar que facer para que determinados aspectos desta, cualificados como indesexables desde un punto de vista antropolóxico, ético e/ou político, deixen de acontecer e se produzan cambios cara a formas desexables de ser e de estar no mundo e de se relacionar con el -o cal inclúe tamén as relacións entre os seres humanos-.

Son a educación ambiental e a educación para o desenvolvemento sustentable dúas respostas distintas á mesma pregunta ou son a mesma resposta a preguntas distintas?

Pode parecer un interrogante imposible -aínda que loxicamente correcto- sacado do diálogo entre a Alicia de Lewis CARROL e Humpty Dumpty, mais encaixa e,

quizais, reflicte con bastante fidelidade o rumbo que está a adquirir por momentos o debate entre a EA e a EDS. Como se puxo de manifesto en diferentes estudos, a mesma comunidade de practicantes e de reflexivos que se moven no campo das respostas educativas á crise ambiental, non ten clara cál é a relación (continuidade, complementariedade, exclusión, intersección, oposición...) que se establece entre as dúas, digamos, disciplinas (Hesselink, Van Kempen e Wals, 2000 e González Gaudiano, 2004). De feito, a mesma confusión que existe no campo educativo sobre o "significado" e os "límites" dunha e doutra, existe tamén nos campos da economía e da política (unha distinción absurda posto que a economía, como ciencia, só pode ser ciencia política) á hora de interpretar a partitura do "desenvolvemento sustentable" (ou "sostible", que ata nesta cuestión existen diferentes pareceres na comunidade hispano-falante).

Á fin, e iso é tamén importante, a distinción establécena -ou establecémola- ao utilizaren a linguaxe para intentar facer intelixible a realidade. Como en todo proceso de significación da realidade, os discursos que elaboramos dependen dos intereses que defendemos -lexítimos ou non- e das posicións relativas que ocupamos nos distintos campos -no sentido que Bourdieu dá a este termo- que, neste caso e en moitos outros, se superpoñen: o académico, o científico, o propiamente ambiental, o político, o ideolóxico, o cultural etc. A superposición de campos enriquece mais, tamén simultaneamente, tende a facer cada vez máis confusas as coordenadas desde as que construír a resposta educativa. Tal é así, que ata agora se aceptase, máis ou menos tacitamente, que a EA era un campo plural, multiparadigmático e, tamén, multidisciplinario. Mentres que, polo menos desde determinadas miradas da EDS e segundo translocen tamén os documentos da *Década da educación para o desenvolvemento sustentable (2005-2014)*, a EA quedaría reducida a unha praxe "conservacionista" e, polo mesmo, reducionista e simplificadora da realidade -da crise ambiental-, superada pola nova fronteira a que nos guiará o desenvolvemento sustentable. Non deixa de ser irónico que un dos poucos textos que lle conceden á EA o grao de disciplina sexa o *Draft* da Década, polo menos na súa versión de 2004, aínda que a mesma definición se vexa lastrada polos intereses estratéxicos, corporativos e tamén ideolóxicos, de quen constrúe a definición.

Hai un punto sobre o que coincide a maioría dos implicados neste debate: que o "desenvolvemento sustentable" é, como moito, un concepto ambiguo e sometido a unha feroz loita pola interpretación e, como pouco, unha palabra sen concepto, un pasto doado da mercadotecnia ambientalista para moldear a propaganda

e a publicidade ao gusto dunha opinión pública -occidental ou occidentalizada- cada vez máis consciente e máis preocupada polas ameazas ambientais e, sobre todo, por como as devanditas ameazas poden coartar o seu –o noso- estilo de vida. Se nisto, polo menos, estamos de acordo, resulta difícil defender que a EDS poida constituír unha nova e unha sólida perspectiva educativa para enfocar as respostas educativas á crise ambiental. Nin tampouco parece doado considerar que o "paradigma" do desenvolvemento sustentable, se lle concedemos este grao epistemolóxico, permite ascender un chanzo nesa escaleira de progresiva -e de suposta- sofisticación e axuste á realidade que parece seguir a educación ambiental ao longo da súa curta historia. Se a EDS é a resposta, non existen indicios de que, como tal, resolva mellor que outras propostas educativas xa coñecidas os retos educativos e socioculturais da crise ambiental, polo menos no contexto das sociedades avanzadas.

Cal é a pregunta a que dá resposta a EDS?

Non é doado resolver esta cuestión. Poñamos por caso que sexa a seguinte: como se pode educar a sociedade para que asuma certos cambios que, sen cuestionar no substancial o marco socioeconómico establecido, evite os desaxustes ambientais e sociais que ameazan a evolución do sistema a medio e a longo prazo? Este interrogante tería unha segunda parte: a resposta non pode ser a mesma que a ofrecida pola EA desde a década dos anos setenta do século pasado e que, explícita ou implicitamente, se axuíza desde o campo da EDS como parcial, insuficiente e, en certo sentido, fracasada. Se esta é a pregunta, dúas son as consideracións en que queremos facer fincapé na nosa análise:

- É discutible que se poida resolver a crise ambiental, na súa dimensión ecolóxica, ligada á sustentabilidade, e na súa dimensión social, ligada ás desigualdades no desenvolvemento, no marco da sociedade de mercado e sen cuestionar a lóxica económica e a lóxica cultural que lle é afín, que a globalización impuxo e xeneralizou como a única posible.
- É discutible que a educación ambiental sexa un camiño sen saída, posto que non se pode valorar o seu "éxito" ou o seu "fracaso" relativo sen considerar o contexto socio-cultural e económico en que se desenvolveu como teoría e como práctica socio-educativa. Ademais, e iso é fundamental, a educación ambiental non é un campo monolítico, senón un campo plural no cal coexistiron dialecticamente diferentes enfoques, quer desde o punto de vista teórico e ideolóxico quer desde o punto de vista epistemolóxico.

A insoportable levidade do desenvolvemento sustentable

Vexamos estas dúas cuestións con certo detemento. Nos documentos preparatorios da *Década da EDS* auspiciada pola UNESCO pódese ler: *"A economía global de mercado tal e como existe non protexe o ambiente e non alcanza a beneficiar aproximadamente á metade da poboación mundial (sic). Un cambio básico é crear sistemas de goberno global que harmonicen máis efectivamente o mercado coa protección ambiental e co obxectivo da equidade. Ademais, é necesario impulsar unha revolución na tecnoloxía que incremente significativamente a eficiencia enerxética, o uso das fontes renovables de enerxía, a reciclaxe e a redución de residuos. A* ***educación é ela propia parte do sistema económico en sentido amplo e está influenciada por patróns de oferta e de demanda****, polos niveis de fiscalidade e por outras forzas económicas (...). Para que a EDS ache o seu lugar nas ofertas educativas que respondan ás forzas do mercado, será importante* ***influír nas normas e no funcionamento do mercado****"* (UNESCO, 2004: 20). Nunha liña sutilmente similar manifféstase o PNUD con respecto ao papel da educación na consecución dos obxectivos do milenio relacionados coa sustentabilidade: *"A falta de educación priva ás personas dunha vida plena. Tamén priva á sociedade da base necesaria para un desenvolvemento sostible, posto que a educación é fundamental para mellorar a saúde, a nutrición e a productividade. Por consiguinte, o Obxetivo da educación é crucial para acadar os demáis Obxetivos"* (Fukuda, 2003: 7).

Aínda que nas dúas citas se desliza unha tenue crítica da "economía global de mercado" e das súas derivacións ecolóxicas e sociais indesexables, os dous delinean unha "educación" entendida como un instrumento de mercado, considerada como "parte do sistema económico en sentido amplo" ou como un factor ligado á "produtividade". Enténdese, en definitiva, como un mecanismo regulador que "responda ás forzas do mercado". Esta visión funcionalista non cuestiona a lóxica do mercado, senón que a reforza ao considerar que é posible incorporar correctores culturais -entre outros, como os tecnolóxicos- no sistema que, a través da formación do capital humano, permitan incrementar a súa eficiencia e a súa produtividade. O obxectivo é, dígase como se diga, garantir o crecemento sustentable das magnitudes económicas. Convén non esquecer que o *Informe Brundtland* (CCMAD, 1987), un fito na institucionalización do concepto de desenvolvemento sustentable, afirmaba literalmente que *"Se se quere que boa parte do mundo desenvolvido evite as catástrofes económicas, sociais e ambientais é indispensable que se revitalice o crecemento*

económico mundial. Na práctica, esto significa crecimento económico máis rápido nos países industriais e nos países en desenvolvemento, acceso máis libre aos mercados para os productos dos países en desenvolvemento, tipos de interese máis baixos, maior transferencia de tecnoloxía e correntes de capital considerablemente maiores, tanto en condicións favorables como de tipo comercial" (páx. 118). Convén lembrar aquí que o concepto de desenvolvemento sustentable, tal e como foi concibido orixinalmente por economistas como Herman DALY, partía da idea dun "mundo cheo" que está a alcanzar os seus límites físicos para prover recursos e para asumir residuos e que, por tanto, *"a productividade do capital formado polo home vese cada vez máis limitada pola decrecente disponibilidade de capital natural complementario"* (1997: 39). Desde esta óptica, calquera alternativa de futuro pasaría por reducir a presión sobre o ámbito, limitando o crecemento da economía humana e redistribuíndo máis xustamente os recursos que ofrece; non obstante, a institucionalización do concepto do DS no sistema das Nacións Unidas sucumbe ao discurso e á praxe do mercado. Xa dixo BUSH pai á súa chegada ao *Cumio de Río* de 1992 que *"todo é negociable, menos o noso estilo de vida"*. É dicir, nada é negociable.

A tese en que se fundamenta este enfoque é de sobra coñecida: é preciso medrar nas magnitudes económicas (produción, consumo, beneficio, capital, renda, comercio etc.) para producir os recursos suficientes que satisfagan as necesidades básicas de toda a poboación e para xerar os excedentes económicos que se poidan inverter na conservación do medio. A suposta racionalidade que incorpora a economía de mercado á explotación, á xestión e á distribución dos recursos, con leves axustes que non afecten á súa estrutura e que reforcen a lóxica que a fai funcionar, é a única que pode garantir o logro concertado dos obxectivos do desenvolvemento e do medio. De feito, a EDS perfílase como unha "tecnoloxía social" ligada a conceptos como os de "información ambiental", "alfabetización científica" ou "formación ambiental". Trataríase de ofrecer aos destinatarios, aos individuos e ás comunidades, a base formativa -nótese o emprego frecuente dos termos "cualificación", "capacitación", "competencia", "eficien-cia", "produti-vidade"- para que o seu comporta-mento dentro do sistema sexa racional e, por tanto, tendan a actuar conscientemente para evitar nas súas actividades como produtores, consumidores ou cidadáns efectos indesexables sobre o medio. No docu-mento preparatorio da *Conferencia Internacional sobre Ambiente e Sociedade: Educación e Conciencia Pública para a Sustentabilidade* celebrada en Tesalónica en 1997 e que foi un fito na transición cara á EDS (aínda que se evitou esta denominación no título da conferencia, como se evitou tamén a de EA), pódese

ler o seguinte: *"a eficacia da concientización e da educación para un desenvolvemento sustentable deberá en última instancia cuantificarse pola medida na que modifica as actitudes e os comportamentos dos individuos en tanto que consumidores e ciudadáns"* (UNESCO, 1997: 6).

O mito da racionalidade do sistema económico transfírese aquí ao mito da racionalidade (ou da información) como determinante dos comportamentos proambientais. A idea da educación como un "instrumento" incorporado á xestión ambiental recalcaría este enfoque. Como suxería Jonas (1995), o capitalismo moderno é unha corrente máis tecnofílica que tecnocrática, posto que o poder segue en mans dunhas elites económicas cada vez máis difusas e descentralizadas que ocultan a súa identidade nas redes da globalización. Nada mellor que reducir o "problema ambiental" a unha avaría importante do sistema que é preciso e posible reparar desde dentro, entre outras cousas porque o sistema necesita recursos naturais, para manter a orde establecida.

O principal inconveniente desta perspectiva -se así se entende a EDS- é que ignora a natureza social e política da resposta -ou das respostas- educativas á crise ambiental. A aceptación da economía de mercado como un marco inmutable en que e para o que se pretende educar a poboación supón asumir unha serie de postulados éticos, ideolóxicos e políticos que, en boa medida, están na orixe da crise ambiental e da crise de civilización que padecemos e que, sobre todo, padece o 80% da poboación mundial. A representación en forma de triángulo equilátero ou de tres conxuntos que interseccionan dos tres "piares" básicos do desenvolvemento sustentable e, por tanto, da EDS -a cultura, a economía e o ambiente-, non deixa de ser unha idealización xeométrica que encobre simbolicamente que unha das tres dimensións, a economía, é unha invariante -posto que é a "economía de mercado"-, e que as outras dúas son as variables dependentes ou subordinadas (Meira e Caride, 2006). Os diagnósticos sobre o estado do desenvolvemento e do ambiente e de como "interactuar" coa economía global, non fan máis que mostrar unha sinerxía negativa crecente a nivel estrutural, de que son evidencias claras a alteración da atmosfera pola emisión de gases invernadoiro, o conseguinte quentamento global no campo ambiental e as crecentes tensións migratorias norte-sur no campo social.

Se desde a EDS se asume, pois, a economía de mercado como "a economía", non parece que poida ser considerada como a "resposta" renovadora, alternativa e socialmente necesaria que moitos dos seus defensores afirman que é. En obras anteriores situamos esta "interpretación" da crise ambiental e das alternativas de resposta educativa nun "paradigma" ambientalista (Caride e Meira, 2001). Visto

desta forma, a caracterización da resposta educativa á crise ambiental non é tanto un problema epistemolóxico ou táctico, como suxire FREITAS (2004, 2006), como un problema ideolóxico e político.

A forma en que se diagnostica a crise ambiental, en que se identifican as súas causas primarias e as súas consecuencias, e en que se define a natureza do cambio que se prescribe, se é este o obxectivo, condicionan a resposta educativa. O DS non é un concepto neutro e a EDS vese penalizada polo seu uso para lexitimar o ambientalismo de mercado. A súa ambigüidade -calculada, como suxiren CAINRCROSS (1993) ou FIEN e TILBURY (2002)- fainos presa doada de calquera discurso inmobilista de fondo. De feito, iso é o que está a suceder en Europa ao introducir a EDS nas políticas ambientais e educativas da UE e dos estados membros: en moitos casos substitúese, simplemente, a expresión EA por EDS, sen maiores cambios relevantes que un acento máis claro na necesidade de harmonizar o mercado e o ambiente. Noutros ámbitos sociais, a nivel, por exemplo, dos colectivos de educadores ambientais e das ONGs máis críticas co mercado global, as etiquetas de DS e EDS asócianse cos intentos do propio sistema por adoptar unha linguaxe pro-ambiental que enmascare e que lexitime as súas actividades socio-ambientalmente insostibles ou inxustas. Non é que o DS, e a EDS como o seu híbrido educativo, sexan conceptualmente "febles", senón que son doadamente asimilables nos discursos do ambientalismo neoliberal para manter e para lexitimar a que para nós é a causa primaria da crise socio-ambiental: a primacía dos intereses do mercado e dos capitais sobre a satisfacción das necesidades humanas baseándose na crenza, sincera ou cínica, de que é a mellor forma, mesmo a máis natural desde un punto de vista antropolóxico, de extraer, de transformar e de distribuír os recursos -entre eles, os recursos naturais- dispoñibles no planeta.

Do suposto fracaso da educación ambiental ao suposto éxito da EDS

Na xenealoxía da EDS, sobre todo no impulso que lle deu a UNESCO a partir da conferencia de Tesalónica de 1997 (UNESCO, 1997), ocupou un lugar principal a diferenciación do novo "campo" con respecto ás tradicións da educación ambiental. De feito, os documentos de traballo e a propia *Declaración* de Tesalónica constitúen unha especie de carta de agradecemento á EA polos servizos prestados, como as que adoitan acompañar as cartas de despedimento para suavizar o trauma. Como recolle un refrán castelán: *"a rei morto, rei posto".* A ruptura comezouse a fraguar realmente con anterioridade. Como xa se destacou (MEIRA, 1995 e 2004; GONZÁLEZ GAUDIANO,

2001 e 2006; Caride e Meira, 2001 etc.), a redacción do capitulo 36 da Axenda 21 en Río-1992 transmuta a educación ambiental nunha referencia histórica -cítase a Conferencia Intergobernamental de Educación Ambiental celebrada en 1977 en Tbilisi como antecedente-, superada por un "prometedor" neo-discurso educativo que aparece institucionalmente ligado ao concepto de desenvolvemento sustentable.

Os argumentos para xustificar esta transición -para uns- ou ruptura -para outros- son basicamente tres (González Gaudiano, 2001: 149):

- que a educación ambiental era con frecuencia demasiado abstracta e estaba moi desligada da realidade do ámbito local
- que se centraba na transmisión de coñecementos sen atender a formación de comportamentos responsables
- que daba excesiva atención aos problemas de conservación dos recursos naturais e á protección da vida silvestre e a temas parecidos, para descoidar as dimensións económicas e socioculturais que definen as orientacións e os instrumentos conceptuais e técnicos requiridos para comprender e para utilizar mellor eses recursos da natureza na satisfacción de necesidades materiais e espirituais, presentes e futuras da humanidade.

A estas xustificacións habería que engadir outras incorporadas nas últimas elaboracións do discurso da EDS:

- O impulso dos ámbitos "non formal" e "informal" da acción educativa, unidos na idea da educación permanente, fronte a unha EA demasiado paidocéntrica e centrada na escola e no sistema educativo formal.
- A adopción dunha epistemoloxía da complexidade e dun discurso que asume certo relativismo cultural e ideolóxico propio da posmodernidade, fronte ao discurso simplista da EA conservacionista (UNESCO, 2004) ou ao, supostamente unidimensional e ideoloxicamente dogmático, da EA de orientación crítica (Scout e Oulon, 1999)[1].

1 Autores como Scott e Oulon (1999) instrumentalizan o discurso posmoderno para cuestionar a validez teórica, ideolóxica e metodolóxica da pedagoxía crítica no campo da EA, a que acusaron de dogmática, pouco "pragmática" e, na medida en que forma parte da pulsión moderna das "grandes ideoloxías" fenecidas aos pés do relativismo cultural, tamén como un enfoque anacrónico. Fronte ás súas formulacións, avogan por un eclecticismo teórico e práctico que poña en valor "enfoques múltiples cuidadosamente discutidos por la comunidad, para desarrollar y cumplir las metas educativas que se consideren apropiadas y necesarias por esas mismas comunidades" (páx. 41). Como non hai nada tan vello como o novo -como recordaba sempre Bugs Bunny aos seus interlocutores con aquel antolóxico "que hai de novo, vello"-, os autores reinventan o "comunitarismo" propio dos albores do movemento ambientalista contemporáneo. Mais o máis curioso e sorprendente é que, desde os mesmos sectores académicos, acóllese agora con fervor a "causa" do DS

- A centralidade da economía nos procesos educativos para impulsar a sustentabilidade, fronte á centralidade das ciencias naturais nos enfoques pioneiros da EA.
- A incorporación do discurso das novas tecnoloxías da información e da comunicación, quer como instrumentos quer na adopción mimética de estratexias educativas baseadas na configuración en redes "descentralizadas", fronte á denunciada falta de imaxinación metodolóxica da EA.
- A relevancia da globalización -non se sabe moi ben se na súa dimensión cultural ou na súa dimensión económica- como contorno determinante da tarefa educativa en todos os ámbitos, fronte á cal a EA non posuiría os instrumentos analíticos, teórico-conceptuais metodolóxicos con que semella contar a EDS.

O certo é que os flancos débiles da EA, como unha praxe educativa socialmente construída ao longo de tres décadas -e non só, ademais, desde o campo das Ciencias Sociais ou das Ciencias da Edu-Educación-, son estes e algúns máis, que aquí obviamos por falta de espazo. Autores como SAUVÉ (1999) ou GARCÍA (2002) realizan análises extraordinariamente atinadas das limitacións, das contradicións e das incertezas que afrontará a EA ante a evolución da crise ambiental e da súa representación, que derivan da dificultade para contestar o interrogante primario de como educar para o cambio na súa tripla dimensión: individual, socio-comunitaria e global. O que resulta obvio é que a educación ambiental, como xa se apuntara en Tbilisi nun afastado 1977, non responde á taxonomía elaborada por LUCAS (1988) que fixo fortuna nos debates sobre a súa identidade na década dos oitenta do século pasado: a EA non é -non pode ser- só educación sobre o ambiente, no ambiente e para o ambiente -entendido na súa concreción biofísica-, senón que se formulará como unha educación sobre as relacións sociais e as accións humanas que teñen o ambiente como obxecto indirecto, para procurar a súa transformación en termos de sustentabilidade socio-ambiental. O "ambiente", digámolo así, non ten ningún problema, somos nós, a nosa especie e a forma de civilización que escollemos para os tempos que corren, os que si o temos. Desde este punto de vista, a EA é unha pedagoxía radicalmente antropolóxica, social e política (CARIDE e MEIRA, 2001). Chegados ata aquí, haberá que agradecer á EDS que provocase coa súa irrupción o redescubrimento da natureza política do debate educativo arredor da crise ambiental (o "que"), aínda

e da EDS, ata o punto, como denuncia JICKLING (2006), de confiar na conversión "de la desilusionada minoría (agardemos que algún día sexa pequena) que considera que el DS es un ardid, un truco o un taladro" (SCOUT e GOUGH, 2003: 77). Obviamente, quen así pensa, considera que nada hai de ideolóxico nas entrañas do DS e, aínda menos, na educación que o propugna. Unha vez abolidas as ideoloxías só queda a "realidade" e esta é, por definición tautolóxica e teolóxica, a que é.

que agora se centre máis no "como" que no "para que" (quen se oporía a un futuro social e ambientalmente sustentable?).

Porén, hai unha limitación estrutural aínda maior para contextualizar a difícil pragmática da EA, isto é, para definir o "como": as condicións de "realizabilidade" dos valores, os comportamentos e as prácticas proambientais e sustentables que a EA debe formar no seo das sociedades, fundamentalmente as máis "avanzadas" (mais cada vez máis en todas as sociedades do planeta por efecto e por defecto da globalización económica), onde as prácticas, os valores, os estilos de vida e os modelos socioeconómicos vixentes son intrinsecamente insostibles.

Se a EDS é realmente unha resposta diferente ao "como" da praxe educativa ante a crise socio-ambiental deberá ter en conta tamén este limitante estrutural, sobre todo se asume, de entrada, que a súa proposta é funcional no marco do mercado: os valores, os comportamentos, os estilos de vida e o modelo de sociedade (sustentables?) identificados como desexables para afrontar a crise ambiental convértense, no escenario social dos países desenvolvidos, en contravalores e contraprácticas, convertendo a EA que consinte esta contradición nunha praxe contra-cultural, contra-hexemónica e contra-económica. Advirte Sousa Santos (2000) que *"vivimos nunha sociedade dominada por aquilo que Santo Tome de Aquino designa* **habitus principiorum,** *ou hábito de proclamar principios para non vivir segundo eles",* por iso non é admirable que a *"teoría posmoderna relativice os valores e, nesa medida, teña unha forte compoñente de deconstrución (...). Mais a posmodernidade de oposición non pode quedar na deconstrución, unha vez que esta, levada ao extremo, deconstrúe a propia posibilidade da resistencia alternativa".* Para ir máis alá da simple deconstrución, o autor propón unha teoría crítica posmoderna -e asume o contraditorio da súa formulación- que transcenda a crítica conformista -dado que a teoría crítica dunha modernidade autorreflexiva responde ao mesmo canon que cuestiona- para se converter en **acción rebelde**" (páx. 31). Non en van, autoras como Michelle Sato claman pola rebeldía fronte á hexemonía do desenvolvemento sustentable no campo educativo-ambiental fronte ás múltiples identidades que o construíron e que o habitan a pesar de todo (Sato, 2005).

Nesta tesitura, convén desconfiar dos enfoques e das prácticas da EA que non problematicen "a realidade", comezando por cuestionar o propio sentido da intervención (o como, o que, o por que e o para que). A EA está condenada a fracasar se non recoñece as súas propias limitacións, comezando polo risco de se converter nunha especie de "resolútica" ou "tecnoloxía social" para solucionar as disfuncións do sistema, mais incapaz de cuestionar a lóxica -económica e

política- que o fai radical e estruturalmente insostible. Esta é a principal debilidade da EA, polo menos nas sociedades avanzadas. Mirar o "como" implica analizar o sentido e o valor da acción máis alá da súa concreción instrumental.

A maioría da poboación occidental declárase moi preocupada polo estado do medio e pola fenda de desenvolvemento que separa o norte e o sur, mais a súa predisposición ao cambio, na medida en que supoña asumir transformacións substanciais nos "estilos de vida" (un eufemismo usado nas demoscopias para sondar a predisposición ao "cambio social"), é mínima. O bosque da crise socio-ambiental, convertida en espectáculo mediático, non deixa ver as árbores das responsabilidades individuais e colectivas que a alimentan e que a agravan. Somos cómplices, a maioría das veces involuntarios e inxenuos, daquilo que rexeitamos e repudiamos formalmente. A complexidade do mercado, a distancia entre a extracción e a transformación dos recursos en obxectos de consumo, e o individualismo, que se premia e que se alimenta na recreación permanente de necesidades e de desexos, velan as conexións directas coa degradación do planeta e coa degradación física e moral que padecen a maior parte dos seus habitantes. O labirinto por que circulan as mercadorías, os servizos e os capitais na economía global oculta a súa orixe e o seu destino, camufla a mochila ecolóxica e social que levan consigo para que se poidan consumir sen que as conciencias individuais e colectivas se resintan. Mentres nos afanamos en separar os residuos que producimos cada vez en maior cantidade (o maior éxito da EA en Europa durante as dúas últimas décadas foi o "adestramento" dos cidadáns para a separación do lixo doméstico en fraccións reciclables, aínda que a prioridade, agora abandonada, foi inicialmente a redución) non chegamos, sequera, a intuír os custos ambientais e sociais que se xeraron antes ou que se producirán despois de pasar polas nosas mans. Na lóxica do mercado acéptase como *natural* a obsolescencia técnica ou cultural dos produtos, programándose a súa caducidade para alimentar a espiral da demanda, a produción e o consumo. Os discursos simétricos do desenvolvemento sustentable e da sociedade "pos materialista", coexisten cunha cultura da insustentabilidade que se impón a través dos recursos da publicidade, da mercadotecnia e da dependencia docilmente asumida dun estilo de vida que produce, obxectiva e subxectivamente, benestar aos que o gozamos.

Atrevémonos, mesmo, a propoñer unha nova lei para expresar a insustentabilidade ambiental e social inherente á globalización entendida como unha nova fase na expansión do mercado: o mundo é tanto máis insostible canto menor é a probabilidade de que os produtos que consumo proveñan do ámbito en que

habito e canto maior é a probabilidade de que calquera habitante do mundo poida consumir un produto que proveña do ámbito en que habita.

Epílogo

Neste relatorio deslizamos unha crítica fundamentalmente ideolóxica á EDS e á súa irrupción no campo das respostas educativas á crise ambiental. Non estamos, como xa advertimos, ante un problema de substancia epistemolóxica ou disciplinaria. De feito, debemos recordar, non sen certa ironía, que o "libro de estilo" elaborado pola UNESCO para a *Década* da EDS é un dos poucos documentos que recoñece explicitamente que a EA é unha disciplina consolidada (UNESCO, 2004). Un presuposto básico da dialéctica marxista ensínanos que a crítica ideolóxica é ela propia ideoloxía e que, por tanto, está sometida á mesma lóxica de cuestionamento. Un presuposto para ter en conta por quen, se asumimos a EDS como unha nova ferramenta, marxinan a traxectoria e os fundamentos da EA. Dito doutra maneira: a EA e a EDS son repostas á mesma pregunta (a "como" enfocar a educación para superar a crise ambiental), mais a EDS rachou o pacto de pluralidade tacitamente establecido na primeira metade da década dos anos setenta do século pasado. Paradoxicamente, son poucas e pouco significativas as diferenzas de fondo e de discurso que existen entre os documentos aprobados en Belgrado ou Tbilisi e os que agora se fan explícitos como marco doutrinal da EDS.

Quédanos, en fin, a sustentabilidade - se é que se significa como limitación e autolimitación-[2], acaso o denominador común dos dous "campos". Quedan, tamén, moitos interrogantes abertos sobre os intereses institucionais, corporativos, culturais e científico-académicos que desembocaron nesta confrontación. Como afirma Humpty Dumpty, a personaxe de Lewis Carrol que charla con Alicia na cita que abre este texto, quizais a cuestión de optar por un ou por outro concepto ou discurso sexa, simplemente, "saber quen é o que manda".

Bibliografía

Cairncross, F. (1993). *Las cuentas de la Tierra. Economía verde y rentabilidad meioambiental.* Madrid: Acento Editorial-The Economist Books.

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

2 Non achamos palabras mellores que estas para explicar a nosa "idea" de sustentabilidade: "Polo xeral, e nas súas formulacións máis razoables, a autolimitación implicada na defensa da sostenibilidade enténdese como unha corrección drástica ou radical do antropocentrismo que dominou a filosofía occidental durante séculos, como un recoñecento do límite natural co que choca unha civilización expansiva ou como aceptación de que non toda necesidade humana, culturalmente inducida, pode ser satisfeita, dado o risco que esto suporía para a parte maioritaria da especie de que formamos parte e, tal vez, para toda a especie" (Fernández Buey, 2005: 18).

CMMAD (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.

DALY, H. (1997). "De la economía del mundo vacío a la del mundo lleno", en GOODLAND, R.; DALY, H.; EL SERAFY, S. y VON DROSTE (Edts.). *Medio ambiente y desarrollo sostenible. Más allá del informe Brudtland.* Valladolid: Trotta.

JICKLING, B. (2006). "Advertencia sostenida. Desarrollo sustentable en un mundo globalizador". En *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales,* Año VIII, nº 20-21, páxs. 63-73.

JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica.* Barcelona: Herder.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (2005). "Filosofía de la sostenibilidad". En *Gaceta Sindical. Reflexión y Debate,* nº 6, páxs. 17-32).

FIEN, J. e TILBURY, D. (2002). "The global challenge of sustainability", en TILBURY, D. et alli (Ds.) *Education and sustainability: responding to the global challenge.* Gland: CEC-UICN, páxs. 1-12.

FREITAS, M. (2004). "A Educaçao para o desenvolvimento sustentable a formaçao de educaores/profesores". En *Perpsectiva*, Florianópolis, V. 22, nº. 2, páxs. 547-575.

FREITAS, M. (2006). "A Década de Educaçao para o desenvolvimento sustentável: do que nao deve ser ao que pode ser". Ponencia presentada en *V Congresso Iberoamericano de Educaçao Ambiental*, Joinville, Brasil, 5 a 8 de abril.

FUKUDA-PARR, S. (Ed., 2003). *Desarrollo Humano 2003. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza.* Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

GARCÍA, E. (2002). "Los problemas de la Educación Ambiental: ¿es posible una educación ambiental integradora?". En *Investigación en la Escuela*, nº 46, páxs. 5-25.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2001). "Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe". En *Desenvolvimento e Meio Ambiente,* nº 3, páxs. 141-158.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E (2004). "Encuesta latinoamericana y caribeña sobre la Educación para el Desarrollo Sustentable". Estudio presentado na *Conferencia Internacional de Educaçao para o Desenvolvimento Sustentable*, Universidade de Miño, Braga, Portugal, maio 2004.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. (2006). "Configuración y significado. Educación para el Desarrollo Sustentable". En *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales,* Año VIII, nº 20-21, páxs. 100-109.

HESSELINK, F.; Van KEMPEN, P.P. e WALS, A. (2000, Edts.). *ESDebate. International debate on education for sustainable development.* Gland: IUCN.

LUCAS, A.M. (1988). "Environmental Education: definitional debates and conceptual issues". En *Actas del Congreso Internacional sobre Educación Ambiental.* Madrid, 22 a 26 de marzo, 1988, páxs. 9-14.

MEIRA, P.A. (1995). "¿Dúas estratexias diverxentes para a Educación Ambiental?". En *Revista Galega de Educación,* nº 22, enero-marzo, páxs. 41-52.

MEIRA, P.A.e CARIDE, J.A. (2006). "La geometría de la Educación para el Desarrollo Sostenible, o la imposibilidad de una nueva cultura ambiental". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41 (en prensa).

SATO, M. (2005). "Identidades da Educaçao Ambiental como rebeldia conta a hegemonia do desenvolvimento sustentable". En *Actas das XII Jornadas Pedagógicas de Educaçao Ambiental,* Lisboa: ASPEA, páxs. 18-20.

SAUVÉ, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". En *Tópicos en Educación Ambiental.* Vol. 1, nº2, Agosto, páxs. 7-26.

SCOTT, W. e OULTON, Ch. (1999). "Educación Ambiental: un debate desde múltiples perspectivas". En *Tópicos de Educación Ambiental,* Vol. 1, nº2, páxs. 37-43.

SCOTT, W. e GOUGH, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues.* London: Routledge Falmer.

SOUSA SANTOS, B. (2000). *A crítica da razao indolente. Contra o desperdicio da experiencia.* Porto: Ediçoes Afrontamento.

UNESCO (1997). *Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada*. París: UNESCO.

UNESCO (2004). *United Natións Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. París: UNESCO.

WAGENSBERG, J. (2003). *Si la Naturaleza es la Respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Barcelona: Tusquets Editores.