

**A EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA**  
**ANÁLISE SOCIOBIOGRÁFICA DA SÚA CONSTRUCIÓN COMO CAMPO**

Asdo. ....

*María Barba Núñez*

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 2015



Esta Tese Doutoral foi realizada no marco do Plan Galego de Investigación, Innovación e Crecemento 2011/2015 (Plan I2C), Axudas de Apoio á Etapa Predoutoral.

Ilustración de portada: Pablo Ángel Meira Cartea.

Deseño da portada: María Hortas Astariz.

Pablo Ángel Meira Cartea, Doutor en Ciencias da Educación, Profesor Titular no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, da Universidade de Santiago de Compostela,

María Carmen Morán de Castro, Doutora en Pedagogía, Profesora Contratada Doutora no Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social, da Universidade de Santiago de Compostela,

En calidade de directores da Tese de Doutoramento que presenta a Licenciada en Pedagogía, María Barba Núñez, baixo o título A educación ambiental en Galicia: análise sociobiográfica da súa construción como campo,

FAN CONSTAR

Que o traballo realizado reúne os requirimentos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa lectura e defensa pública ante o Tribunal que deba xulgala, polo que consideramos procedente autorizar a súa presentación.


Para que así sexa, e aos efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 23 de outubro de 2015

Asdo.



Prof. Dr. Pablo Ángel Meira Cartea



Profa. Dra. María Carmen Morán de Castro



Lda. María Barba Núñez



*Aos educadores e educadoras ambientais que trazaron o percorrido da EA en Galicia,  
repleto de loitas, ilusións e vontade de transformación social,  
na defensas doutros ollares e formas de vida,  
na procura dun mundo social e ambientalmente xusto.*

*Á miña familia, ao meu compañeiro e ás miñas amizades,  
pola confianza, apoio e axuda neste proceso,  
por ter soportado as miñas ausencias,  
por todos os coidados sen os que este traballo non sería posible.*



## RECOÑECIMENTOS

Unha pescuda de tese é un camiño intenso, enriquecedor e de aprendizaxes, polo que non transitas soa, senón na compañía de quen deu alento para emprendelo, de quen o acompañou, de quen o enriqueceu, de todas esas persoas que o fixeron posible. Neste traxecto compartido, quero expresar un especial agradecemento a:

As educadoras e educadores ambientais que participaron do estudo compartindo o seu relato de vida, os seus pensares e sentires. Acceder á comprensión do campo a través das súas traxectorias foi un proceso realmente fermoso. Permitiume coñecer a persoas que, máis aló da súa faceta laboral, implicaron as súas vidas na construción da EA en Galicia. O meu especial agradecemento a quen, fóra dos límites deste estudo, compartiu comigo o mundo das aves, dos cogomelos e das conversas sosegadas.

A Carmen Morán e a Pablo Meira, directores da tese, por todos os esforzos destinados a este traballo e a formarme como docente e investigadora, por convidarme a participar dos seus proxectos, polo seu acompañamento e apoio constante ao longo deste proceso. Recoñecer a miña admiración a quen fai do traballo na universidade unha labor crítica e comprometida, un referente ao que aspirar. E gracias polos coidados e os afectos, sempre presentes, que me deron confianza e ilusión.

Ás compañeiras e compañeiros do grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental, especialmente: ao seu director José Antonio Caride, por darme a oportunidade de integrarme no grupo; a Germán Vargas, por ser quen me animou a iniciar este proceso, por confiar en min para novos proxectos, e por todo o compartido dentro e fóra da universidade; e a Mónica Arto, Lucía Iglesias e Miguel Pardellas, cos que compartín o tránsito polos camiños da educación ambiental e dos que teño aprendido moito.

Ás e aos compañeiros do despacho 33 (Laura, Tania, Juanjo, Miguel, Ángela, Andrea, Uxía, Rubén), tamén á miña Ánxela, persoas coas que compartín espazo-tempos de diálogo, reflexión, incertezas e ilusións, que fixeron deste un camiño gustoso que estaría encantada de volver a transitar. O meu recordo especial aos meus amores brasileiros: a Milena, coa que vivín os primeiros pasos deste traxecto e que permaneceu sempre cerca a pesar da distancia; e a Marli, compañeira de andainas dentro e fóra da universidade, importante apoio académico e, moito máis, emocional.

Tamén quixera amosar o meu agradecemento a aquelas persoas que me amarraron ao mundo militante ou da apaixonante profesión da educación social, sufrindo as limitacións dos meus tempos. A Amalia, a Paz, a todas as compañeiras de InteRed, que contaron comigo en cada novo proxecto e coas que aprendín o significado real do enfoque de coidados. A Ana, a Fátima, ás e aos compañeiros de Aliad-Ultreia e ao Centro Penitenciario de Monterroso, por abrireme a porta a outros espazos de educación e transformación social. Ás persoas da plataforma A Desalambrar, polos proxectos compartidos, especialmente a Miguel, ao que agradezo a súa amizade e ollar crítico.

A María, por axudarme coa portada e con eses esquemas e imaxes rebeldes.

Á Universidade de Santiago de Compostela e á Xunta de Galicia, polo apoio institucional e financeiro.

A todas e todos vós, grazas.





## RESUMO

A educación ambiental (EA) está a vivir un proceso sistemático de desmantelamento xustificado de modo recorrente nos determinantes e consecuencias da crise económica. Fronte a esta dubidosa argumentación, este traballo explora a xénese e traxectoria da EA en Galicia, co obxecto de desvelar as loitas de poder que condicionaron a súa evolución e determinan o estado actual. Empréganse as teorías sociolóxicas de Bourdieu como marco para realizar unha representación da súa traxectoria como campo social e simbólico estruturado, identificando os conflitos e enfrontamentos que o constituíron e o constitúen. Metodoloxicamente, a investigación responde a un enfoque sociobiográfico mixto, baseado nas traxectorias de vida de 9 educadoras/es ambientais, con posicións heteroxéneas na estrutura do campo (idade, xénero, formación e perfil profesional). Os relatos son apoiados cos datos cuantitativos recollidos a través dunha enquisa realizada a unha mostra de 114 educadoras/es ambientais de Galicia, na que se exploran as súas condicións sociolaborais, nunha comparativa entre 2007 e 2013. Emprégase a técnica de grupos de discusión para contrastar cos/as participantes as interpretacións iniciais do estudo. A investigación reflicte o proceso de profesionalización que experimentou o campo nas últimas décadas, favorecido pola implicación das/os seus integrantes e polo paulatino recoñecemento por parte das administracións públicas. Esta tendencia trúncase co inicio da crise financeira, levando a unha forte destrución de actividade e emprego no sector. Identifícanse tamén na relación coas administracións certas dinámicas daniñas que se traducen na reorientación das prácticas e discursos en función da dependencia económica, e no esvaecemento da súa dimensión militante. Esta situación vese favorecida pola posición marxinal da EA no espazo social (carácter contrahexemónico) e nos espazos académicos e profesionais nos que se inscribe; polas loitas internas de carácter corporativista; e pola escasa autonomía do campo que o fai en exceso permeable a aspiracións e lóxicas de funcionamento alleas.

*Palabras clave: educación ambiental; Bourdieu; historias de vida; ocupación profesional; políticas sociais.*

## RESUMEN

La educación ambiental (EA) está viviendo un proceso sistemático de desmantelamiento justificado de modo recurrente en los determinantes y consecuencias de la crisis económica. Frente a esta dudosa argumentación, este trabajo explora la génesis y trayectoria de la EA en Galicia, con el objeto de desvelar las luchas de poder que condicionaron su evolución y determinan el estado actual. Se emplean las teorías sociológicas de Bourdieu como marco para realizar una representación de su trayectoria como campo social y simbólico estructurado, identificando los conflictos y enfrentamientos que lo constituyeron y lo constituyen. Metodológicamente, la investigación responde a un enfoque sociobiográfico mixto, basado en las trayectorias de vida de 9 educadoras/es ambientales, con posiciones heterogéneas en la estructura del campo (edad, género, formación y perfil profesional). Los relatos son apoyados con los datos cuantitativos recogidos a través de una encuesta realizada a una muestra de 114 educadoras/es ambientales de Galicia, en la que se exploran sus condiciones sociolaborales, en una comparativa entre 2007 y 2013. Se emplea la técnica de los grupos de discusión para contrastar con los/as participantes las interpretaciones iniciales del estudio. La investigación refleja el proceso de profesionalización que experimentó el campo en las últimas décadas, favorecido por la implicación de sus integrantes y por el paulatino reconocimiento por parte de las administraciones públicas. Esta tendencia se trunca al inicio de la crisis financiera, llevando a una fuerte destrucción de actividad y empleo en el sector. Se identifican también en la relación con las administraciones ciertas dinámicas dañinas que se traducen en la reorientación de las prácticas y discursos en función de la dependencia económica, y en el aletargamiento de su dimensión militante. Esta situación se ve favorecida por la posición marginal de la EA en el espacio social (carácter contrahegemónico) y en los espacios académicos y profesionales en los que se inscribe; por las luchas internas de carácter corporativista; y por la escasa autonomía del campo que lo hace en exceso permeable a aspiraciones y lógicas de funcionamiento ajenas.

*Palabras clave: educación ambiental; Bourdieu; historias de vida; ocupación profesional; políticas sociales.*

## ABSTRACT

Environmental education (EE) is experiencing a systematic process of dismantling, recursively justified in the determinants and consequences of the economic crisis. In opposition to this dubious argument, this paper explores the genesis and trajectory of EE in Galicia, in order to reveal the power struggles that conditioned its evolution and determine its current status. Bourdieu's sociological theories are used as a framework to create a representation of its trajectory as social field, identifying the conflicts and confrontations which have molded it and continue to do so. Methodologically, the research has a mixed socio-biographical focus, based on the life trajectories of 9 environmental educators with heterogeneous positions within the structure of the field (age, gender, training and professional profile). The accounts are supported with quantitative data collected from a survey of a sample of 114 Galician environmental educators. In which their social and working conditions are comparatively explored between 2007 and 2013. The technique of focus groups is used with participants to contrast the initial interpretations of the study. The research reflects the professionalization process experienced in this field in recent decades, helped by the involvement of its members and the gradual recognition by government. This trend was truncated at the start of the financial crisis, resulting in drastic reductions of activity and employment in the sector. Also certain damaging dynamics in the relationship with administrations can be identified, these translate as a reorientation of practice and discourse in terms of economic dependency, and an increasing lethargy in the militant dimension. This situation is furthered by the marginal position of EE in social space, (its anti-hegemonic character) and in the academic and professional spaces where included; by infigting of a corporative nature; and for the very slight autonomy of the sector which makes it excessively permeable to unrelated aspirations and functional logic.

*Key-words: environmental education; Bourdieu; life history; professional occupation; social politics.*



# ÍNDICE

<b>I. MARCO DE REFERENCIA: EPISTEMOLÓGICA, TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>27</b>
<b>1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS .....</b>	<b>29</b>
1.1. SITUAR O OLLAR .....	31
1.1.1. <i>Que problemática?</i> .....	31
1.1.2. <i>Que educación ambiental?</i> .....	34
1.1.3. <i>Quen investiga?</i> .....	36
1.1.4. <i>Dende onde?</i> .....	43
1.2. O ENFOQUE SOCIOCÍTICO COMO RESPONSA ANTE UNHA REALIDADE SOCIAL COMPLEXA ...	48
1.2.1. <i>O coñecemento como toma de consciencia</i> .....	48
1.2.2. <i>A atención á historia na lectura do tempo presente</i> .....	50
1.3. A COHERENCIA METODOLÓGICA.....	53
1.3.1. <i>Proposta metodolóxica</i> .....	55
1.3.2. <i>Principios metodolóxicos do enfoque sociocrítico</i> .....	58
<b>2. PROCESO METODOLÓGICO .....</b>	<b>61</b>
2.1. AS TRAXECTORIAS DE VIDA .....	62
2.1.1. <i>Os e as participantes no estudo</i> .....	63
2.1.2. <i>Colectando e construíndo traxectorias de vida</i> .....	68
2.1.3. <i>Cronoloxía da educación ambiental</i> .....	70
2.1.4. <i>Análise dos relatos</i> .....	72
2.2. ENQUISA .....	78
2.2.1. <i>Deseño da enquisa</i> .....	79
2.2.2. <i>Selección da mostra</i> .....	80
2.2.3. <i>A recollida de datos</i> .....	82
2.2.4. <i>A análise dos datos</i> .....	83
2.3. GRUPO DE DISCUSIÓN .....	85
2.3.1. <i>Deseño dos grupos de discusión</i> .....	87
2.3.1. <i>Realización do grupo de discusión</i> .....	90
2.3.2. <i>Análise dos datos</i> .....	94
2.4. MODELO ANALÍTICO E DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	95
2.5. CRITERIOS DE CALIDADE DO ESTUDO.....	102
<b>3. APLICACIÓN DO MODELO TEÓRICO DE BOURDIEU NO ESTUDO DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL .....</b>	<b>109</b>
3.1. O CONSTRUTIVISMO ESTRUCTURALISTA.....	112
3.1.1. <i>A obxectivación do mundo social como base do pensamento relacional</i> .....	114
3.1.2. <i>Achegas do método sociobiográfico ao construtivista-estruturalista</i> ....	116

3.2.	CRENZAS QUE SUSTENTAN O CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL E A SÚA RELACIÓN CON OUTROS CAMPOS DE PODER .....	121
3.2.1.	<i>Posición do campo no espazo do mundo social global</i> .....	122
3.2.2.	<i>O capital específico do campo</i> .....	125
3.3.	DEFINICIÓN DO ESPAZO SOCIAL E SIMBÓLICO.....	128
	• Estructuración en base ao capital cultural: a EA como trans-campo.....	129
	• A estruturación en base a eidos profesionais e posición no espazo social global.....	130
3.3.1.	<i>Heteronomía e dependencia respecto a outros campos de forza</i> .....	132
3.3.2.	<i>Estructura, habitus e prácticas</i> .....	134
3.3.4.	<i>Sobre os riscos das clasificacións</i> .....	136
3.4.	LOITAS DE PODER DENTRO DO CAMPO .....	138
3.4.1.	<i>Loitas na definición da identidade do campo</i> .....	139
3.4.2.	<i>Loitas polo posicionamento do campo no espazo do mundo social global</i> .....	141
<b>4.</b>	<b>APROXIMACIÓN INICIAL AO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL</b> .....	<b>143</b>
4.1.	A EA COMO MOVEMENTO NA SÚA DIMENSIÓN POLÍTICA .....	148
4.2.	A EA COMO COÑECEMENTO OU SABER QUE SE CREA .....	150
4.3.	A EA COMO FORMACIÓN OU SABER QUE SE TRANSMITE.....	154
4.4.	A EA COMO PROFESIÓN OU SABER QUE SE APLICA .....	156
<b>II.</b>	<b>O CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA</b> .....	<b>159</b>
<b>5.</b>	<b>DELIMITACIÓN DO CAMPO NO ESPAZO SOCIAL</b> .....	<b>161</b>
5.1.	PROCEDENCIA E ACCESO AO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	167
5.1.1.	<i>Posición de orixe: condicións de existencia</i> .....	167
5.1.1.1.	Contexto de socialización primaria.....	168
5.1.1.2.	Familia .....	176
5.1.2.	<i>Efecto de traxectoria: elementos que favorecen a entrada no campo</i> .....	183
5.1.2.1.	Formación.....	183
5.1.2.2.	Activismo e militancia.....	191
5.2.	CRENZAS QUE SUSTENTAN O CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA .....	197
5.2.1.	<i>Dimensión ambiental</i> .....	198
5.2.2.	<i>Dimensión sociocultural e política</i> .....	207
5.2.3.	<i>A dimensión educativa</i> .....	219
<b>6.</b>	<b>A ESTRUCTURA INTERNA DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA</b> .....	<b>229</b>
6.1.	A EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO TRANS-CAMPO .....	230
6.1.1.	<i>A educación ambiental na interface formativa e profesional</i> .....	230
6.1.2.	<i>A educación ambiental na interface dos movementos sociais</i> .....	237
6.2.	A ESTRUCTURACIÓN DO CAMPO ATENDENDO AOS EIDOS DE TRABALLO .....	248
6.2.1.	<i>Final dos 70 e inicio dos 80</i> .....	250
6.2.2.	<i>Fin dos 80 e inicios dos 90</i> .....	256
6.2.3.	<i>Fin dos anos 90 e inicio do novo milenio</i> .....	261
6.2.4.	<i>A última década</i> .....	275

<b>III. PUNTOS DE TENSIÓN NO DESENVOLVEMENTO DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA.....</b>	<b>281</b>
<b>7. ESTADO SOCIOPROFESIONAL DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA .....</b>	<b>283</b>
7.1. O DESMANTELAMENTO SOCIOPROFESIONAL DO CAMPO.....	283
7.2. DA PROFESIONALIZACIÓN Á PROLETARIZACIÓN DA EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	289
<b>8. UN CAMPO ESCASAMENTE RECOÑECIDO .....</b>	<b>295</b>
8.1. FALTA DE RECOÑECEMENTO SOCIAL DO CAPITAL ESPECÍFICO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL .....	296
8.2. A EA COMO CAMPO CONTRAHEMÓNICO A REORIENTAR E DESMANTELAR .....	305
8.3. A EDUCACIÓN AMBIENTAL E A ADMINISTRACIÓN, UNHA RELACIÓN CONFLITIVA .....	311
8.3.1. <i>O Estado, un falso amigo?</i> .....	311
8.3.2. <i>Distanciamento da cidadanía e desarticulación social</i> .....	322
<b>9. AS DEBILIDADES INTERNAS DO CAMPO .....</b>	<b>329</b>
9.1. ESCASA CONSISTENCIA E LÍMITES IMPRECISOS.....	330
9.1.1. <i>Disputas na definición da identidade do campo</i> .....	330
9.1.2. <i>Recoñecemento da educación ambiental nos espazos nos que se inscribe</i>	336
9.2. PRÁCTICAS E ENFOQUES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	345
9.2.1. <i>Correntes de educación ambiental e tipoloxía de actividades</i> .....	345
9.2.2. <i>Barreiras no desenvolvemento de enfoques críticos e participativos</i> .....	355
9.3. LOITAS INTERNAS DO CAMPO DA EA EN GALICIA.....	361
9.3.1. <i>Diferenzas nas condicións laborais segundo eidos</i> .....	362
9.3.2. <i>A educación ambiental dentro e fóra da escola</i> .....	367
9.3.3. <i>Entre o eido empresarial e o asociativo</i> .....	368
9.3.4. <i>Internamente, no seo do terceiro sector</i> .....	371
9.3.5. <i>Internamente, no sector empresarial</i> .....	374
<b>CONCLUSIÓNS E PROPOSTAS DE MELLORA.....</b>	<b>379</b>
TENDENCIAS NA EVOLUCIÓN DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA .....	385
TENSIÓNS RELATIVAS Á POSICIÓN SOCIAL DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA.....	390
• <i>Dificultades na renovación xeracional do campo da EA en Galicia</i> .....	390
• <i>Escasa relevancia social da educación ambiental en Galicia</i> .....	392
• <i>Desatención e desconsideración por parte das administracións</i> .....	395
LIMITACIÓNS RELATIVAS Á ESTRUCTURA INTERNA DO CAMPO DA EA EN GALICIA .....	400
• <i>Escasa consolidación e autonomía dun campo con límites imprecisos</i> .....	400
• <i>Loitas na estrutura do campo na súa dimensión corporativa</i> .....	405
REFLEXIÓNS FINAIS.....	408
<b>ANEXOS .....</b>	<b>413</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>429</b>



# Introducción

*Sobre todo examinen o habitual.  
Non acepten sen discusión os costumes herdados.  
Non permitan que nada sexa considerado como natural.  
Nunha época de confusión organizada, de desorde ordenado, de arbitrariedade  
planificada e de humanidade deshumanizada,  
nunca digan “é natural”, para que todo poida ser cambiado.*

Bertolt Brecht





## INTRODUCCIÓN

Xa practicamente ninguén ignora a gravidade da crise ambiental, o impacto do ser humano sobre o planeta e a necesidade urxente de cambios. As causas últimas da problemática ambiental vincúlanse estreitamente a estruturas socioeconómicas e políticas a nivel internacional, a un modelo de mercado desigual baseado na explotación das persoas e da natureza que penetra fondamente nos nosos patróns culturais e formas de vida. Fronte a esta realidade mantemos unha posición entre inconsciente e irresponsable, interiorizando, reproducindo e reforzando os esquemas de dominación que nos impulsan necesariamente ao colapso socioambiental.

O momento actual defínese, nestas coordenadas, como un tempo social tan interesante como inquietante. O modelo capitalista amosa a súa cara máis atroz tamén nas autodenominadas sociedades avanzadas, unha faciana noutrora reservada a outros espazos -dependentes, empobrecidos, explotados, esquecidos, excluídos-, levando a sectores crecentes da sociedade a cuestionar os dogmas do crecemento e do progreso nos que se sustentan. Neste escenario introdúcese no debate a polémica das necesidades e dos satisfactores humanos –que tantas veces se utiliza para eclipsar a cuestión dos dereitos-, no marco dunha sensibilidade cada vez maior sobre os límites que impón un mundo finito e sobre os enredos que colonizan a nosa subxectividade, deturpan as nosas prioridades e fannos perder autonomía sobre as nosas propias vidas (coidados, traballo, relacións, tempos, etc.).

Neste contexto en ebulición reavívase a dimensión política da cidadanía, os espazos de encontro, de debate e mobilización, nos que idear novas formas de facer política e procurar novos modelos de sociedade, cos cambios ético-culturais que comportan. Preséntase este como un escenario propicio para impulsar aquelas transformacións polas que dende hai décadas vén traballando a educación ambiental (EA), en favor de sociedades ambiental e socialmente xustas e sostibles. É o momento de fortalecer a natureza política da educación (Freire, 1973), na súa vertente máis crítica, orientada á análise das realidades ambientais, sociais, económicas e políticas co fin de xerar cambios a nivel global (Calvo e Gutiérrez, 2007); é o momento de desvelar estas realidades como portadoras ou reflexo das ideoloxías dominantes co obxecto de facelas visibles e transformalas (Sauvé, 1999).

Pola contra, no escenario instituído atopámonos cunha resposta completamente irresponsable que minusvalora os desafíos da crise ambiental e os desvincula das pulsións que moven o momento actual. A situación de extrema necesidade que atravesan sectores cada vez máis amplos da sociedade galega ten sido instrumentalizada polo discurso dominante para xustificar o aprazamento da cuestión ambiental para “tempos mellores”. Nesta deriva, os e as educadoras ambientais de Galicia senten que o campo profesional sofre un proceso sistemático de desmantelamento, que se agocha e lexitima baixo os determinantes da crise económica e se plasma no drástico recorte de actividades e recursos; no peche ou a infrautilización dos equipamentos públicos; na perda de peso da educación ambiental no sistema escolar; nos despedimentos na administración pública e na desaparición de empresas; na mala xestión de recursos cada vez máis escasos e na cronificación da falta de coordinación entre administracións (SGEA, 2010). Esta deriva conséntase nun importante retroceso respecto aos logros acadados nas últimas décadas nun eido caracterizado por unha precariedade histórica. Fronte esta realidade, deféndese a hipótese de que tras o discurso oficial determinista, que argumenta o desmantelamento do campo en base ás “necesarias” e “inevitables” políticas de austeridade e recortes, escóndense dinámicas e loitas de poder, hexemónicas e contra-hexamónicas, que veñen condicionando a súa traxectoria e que é importante analizar. O certo é que nun lustro, entre 2007 e 2013, en Galicia tense transitado dun momento álxido no que se chegaron a establecer os xermes dunha política pública de EA con certos visos de posibilidade, a unha situación que se parece moito a un coma inducido.

A EA, caracterizada por unha importante diferenza de poder simbólico nas súas relacións con outros campos, moitos deles opostos á súa racionalidade e acordos cunha lóxica neoliberal que lle é contraria, atópase ante o perigo de verse reorientada normativamente polas reformas realizadas no campo socioeconómico no que se inscribe e polos intereses do mesmo. Mais o risco non remata nesas coercións conscientes, como pode ser a redución de financiamento ou a perda de apoio a iniciativas de EA. Como indicaba Foucault (2002) nas súas análises sobre o exercicio do poder nas nosas sociedades, o éxito do mesmo non se reduce ao emprego de elementos palpables como pode ser a aplicación dunha lexislación, senón pola súa sutileza e invisibilidade, pola súa capacidade para definir de xeito invisible o capital simbólico dos suxeitos e guiar os seus comportamentos.

De non traballar na comprensión da situación actual, como produto dun desenvolvemento histórico e da influencia doutros espazos sociais, pode imporse unha dinámica de supervivencia que leve a presenciar con impotencia o desmantelamento do campo ou a súa deriva cara unha acción educativo-ambiental inscrita na lexitimación do

modelo socioeconómico que impulsa o neoliberalismo global de mercado, á que só cabe engadir pequenos parches para que as externalidades ambientais non alteren a senda do crecemento e da multiplicación do capital.

A investigación centra a súa análise na traxectoria e no estado actual da EA en Galicia, a través dun pensamento relacional que pretende achegarse á comprensión de todos os elementos a través das relacións que os unen a outros do sistema, obtendo nesta interacción o seu sentido e función (Bourdieu, 2007). Esta aproximación á EA como campo establécese dende unha dobre perspectiva:

- Dunha banda, delimitando o campo e a posición que ocupa socialmente, dado que da mesma dependen as forzas sociais ás que se ve sometido. Establécese tamén como liña de análise na vontade de comprender por que mantén un escaso peso institucional nos campos máis amplos da educación e do ambiente (Meira e Pardellas, 2012; Pardellas e Pousa, 2013) ou no seo das políticas ambiental e educativa. A posición ocupada permite tamén valorar a súa invisibilidade pública, que se traduce na ausencia dunha reacción política ou social significativa en relación aos recortes de actividade e investimentos que vén sufrindo.
- Doutra, obxectivando a súa estrutura interna, no intento de interpretar por que a pesar dos avances constatados mantense tan vulnerable respecto a dinámicas alleas. Manéxase a hipótese de que a EA en Galicia poida ter adaptado as súas prácticas e fundamentos en función das demandas do contexto socioeconómico e político ou dos espazos profesionais nos que se inscribe, sacrificando, en moitos casos, algunhas das súas aspiracións e o seu potencial crítico e transformador.

A investigación inscríbese territorial e socialmente na comunidade galega, espazo de pertenza de quen investiga, accesible a través da historia de vida de 9 educadoras e educadores ambientais recoñecidos dentro do campo, cunha sólida traxectoria e cunha gran capacidade reflexiva sobre as dinámicas que teñen marcado o desenvolvemento da EA en Galicia.

## **Finalidade e obxectivos da investigación**

A finalidade desta investigación é *analizar a traxectoria e o estado actual do campo da educación ambiental en Galicia, tendo como referencia a traxectoria de vida de educadoras e educadores ambientais e as súas propias interpretacións sobre a evolución e o estado do campo*. Abordar a EA como campo esixe, segundo Martín (2008), dunha disciplina metodolóxica na que os procesos históricos de construción e transformación

permanente do campo, son interpretados a partir do entramado de relacións máis inmediato -produto da estrutura e tensións internas-, así como das dinámicas externas que poidan incidir no seu funcionamento –derivadas da posición social ocupada e relación con outros espazos sociais-. Partindo desta referencia a tese oríentase ao logro dos seguintes obxectivos xerais:

- O.1.** Delimitar e definir o campo da EA en Galicia analizando a súa posición social, estrutura, dinámica interna e relacións con campos externos, entendéndoo como un espazo dinámico en redefinición permanente de posicións e fronteiras.
- O.2.** Analizar a traxectoria da EA en Galicia, accedendo a unha comprensión do momento actual que atende aos enfrontamentos e loitas que o constrúen, identificando estratexias de cambio e reprodución así como presións externas que poidan limitar a súa autonomía e capacidade de incidencia social.
- O.3.** Concretar e testar un modelo teórico-analítico para a aplicación das teorías de Bourdieu ao estudo do campo da EA en Galicia.

Estes obxectivos pódense concretar nos obxectivos específicos que se indican:

- OE.1.** Identificar os factores que aproximan ás persoas ao campo da EA en Galicia atendendo á posición de orixe, condicións de socialización primaria, e espazos sociais que median na configuración identitaria como educadora ou educador ambiental.
- OE.2.** Delimitar o campo da EA en Galicia e definir a posición que ocupa no espazo social, describindo as crenzas que o identifican e o distinguen doutros campos. Analizar tendencias e puntos de conflito neste proceso.
- OE.3.** Definir a dinámica interna do campo da EA en Galicia en función da formación, perfil e eidos de exercicio profesional das e dos seus integrantes, atendendo ás transformacións na súa estrutura e condicións asociadas.
- OE.4.** Analizar a evolución e estado socio-profesional do campo da EA en Galicia, así como a incidencia da crise financeira no proceso de profesionalización.
- OE.5.** Explorar as tensións no proceso de construción e transformación do campo, en relación co nivel de consolidación e autonomía acadado, que media na orientación da súa práctica e capacidade de resposta articulada ao pasado e presente dunha crise estrutural.
- OE.6.** Aportar estratexias sociais e educativas de enfrontamento e mellora, así como identificar novos interrogantes ou liñas de investigación nas que seguir afondando na atención á problemática de estudo.

## Marco teórico

Para fundamentar o traballo de reconstrución histórica e xenealóxica do campo da EA, óptase pola aplicación dunha perspectiva conceptual e teórica que se nutre do pensamento de Pierre Bourdieu. Este marco teórico de referencia proxéctase como ferramenta analítica sobre a traxectoria de varios actores do campo, educadores e educadoras ambientais que, na re-construción do relato da súa historia persoal, social e profesional, sitúanse fronte a el e o dotan de sentido, a través dun proceso de reflexión, interpretación e crítica que ten valor en si mesmo.

A aproximación á EA dende as teorías de Bourdieu permite realizar unha representación da súa traxectoria e da súa xénese como campo social e simbólico estruturado, identificando os tipos de capital eficientes ao longo dese proceso diacrónico, así coma as loitas pasadas e actuais por manter ou cambiar esa estrutura. A aproximación crítica ao pasado e ao presente do campo permite comprendelo na súa complexidade, fronte a representacións lineais e historicistas que ignoran os enfrontamentos, os conflitos e as loitas que o constituíron e o constitúen (Meira, 2009).

Comprender a EA como campo implica abordala na súa múltipla dimensionalidade: na súa dimensión política, como movemento social, nas liñas de proximidade ou de confrontación ideolóxica respecto a outros espazos sociais; como saber que se crea, portador de disputas pola definición da “verdadeira educación ambiental”, atendendo á diversidade no capital dominado polas e polos seus integrantes, e ás disputas por impoñelo como lexítimo; como saber que se transmite, condicionado polos espazos académico-formativos aos que se vincula e polas lóxicas hexemónicas nos mesmos; e como profesión ou saber que se aplica, atendendo á diversidade de perfís, enfoques e prácticas profesionais, así como aos intereses corporativos que a posicionan no mercado de traballo global ou que definen as relacións entre diferentes colectivos no seo do propio campo.

Poñer en xogo analítico os conceptos clave na teoría social de Bourdieu (campo, capital, *habitus*, interese, estratexias, autonomía, heteronomía, poder de refracción, etc.), permite unha aproximación crítica ao campo da EA; unha aproximación que tenta superar as aproximacións de raíces neo-marxistas que atenden unicamente á crítica das relacións de poder entre os diferentes grupos sociais, incorporando tamén a atención ás dinámicas de poder que se dan internamente no campo (Sauvé, 2010). Os conceptos de Bourdieu son examinados a través da súa aplicación para analizar a evolución e o estado da EA en Galicia, derivando un marco teórico-analítico susceptible de ser aplicado noutros contextos.

## Marco metodolóxico

A investigación susténtase nun enfoque sociobiográfico baseado na reconstrución de traxectorias de vida. O foco de interese radica no estudo de casos concretos, non na historia dun caso. É dicir, non se trata de afondar na comprensión da historia de vida dos suxeitos, senón de empregar o documento persoal na análise da EA en Galicia. Para elo, na selección dos 9 educadores e educadoras ambientais que conforman a mostra prímase a heteroxeneidade de posicións dentro da estrutura do campo, atendendo a criterios xeracionais, de xénero, formación inicial e perfil profesional.

A orientación socioestrutural do estudo esixe da complementariedade de información, dirixida a situar as traxectorias nas condicións estruturais nas que adquiren o seu sentido. Na definición previa desa estrutura, combínase a revisión bibliográfica cunha aproximación cuantitativa ao campo, mediante unha enquisa realizada a unha mostra de educadores e educadoras ambientais de Galicia, que actúa como recurso triangulador e de reforzo.

Na última fase de investigación, introdúcese a técnica de grupos de discusión cunha tripla finalidade: enriquecer o coñecemento obtido, incorporando o ollar e o saber das persoas que forman parte da realidade estudada; como mecanismo de validación, permitindo o cuestionamento das interpretacións obtidas e do propio proceso de pescuda; e como espazo de reflexión e devolución de resultados que implique ás persoas participantes e favoreza a identificación de propostas de mellora.

## Estrutura do informe

A tese organízase en tres grandes apartados, que se concretan en 9 capítulos, seguidos dun apartado de conclusións, prospectiva e propostas de mellora. A investigación procurou un enfoque integral no que se dilúen as fronteiras entre teoría, metodoloxía e análise, tal e como se recolle na figura 1.

O informe non conta cun apartado especificamente teórico, optouse por vincular a revisión bibliográfico-documental á parte analítica, na construción dun coñecemento que integre teoría e análise. Dedícase un capítulo a realizar unha aproximación inicial ao campo da EA, pero non se presenta cunha orientación puramente conceptual, senón como unha proposta teórico-analítica que pretende reforzar a aplicación das teorías de Bourdieu ao campo da EA, partindo das achegas de traballos de investigación previos.

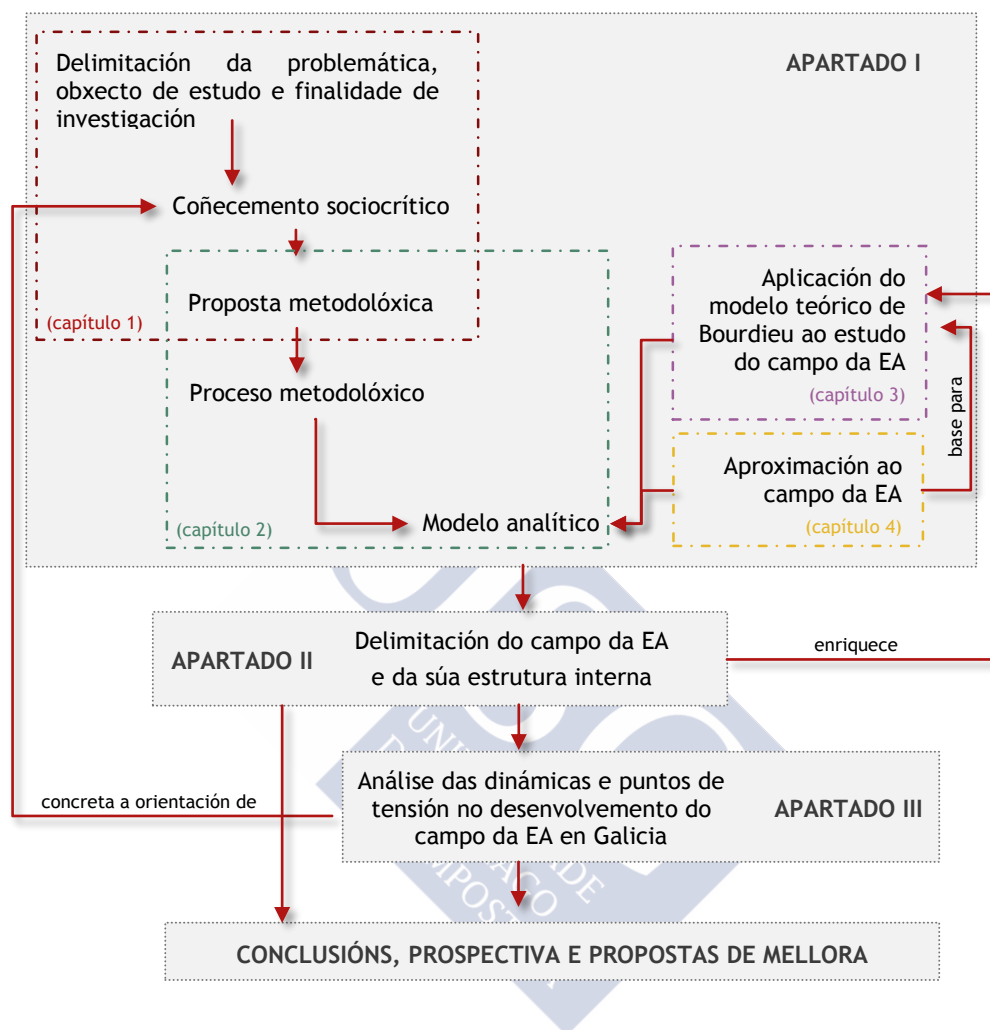


Figura 1. Estrutura do informe.

O *apartado I* recolle os fundamentos epistemolóxicos (capítulo 1), a proposta metodolóxica (capítulo 2) e o esquema teórico-analítico (capítulos 3 e 4), entendidos como elementos interrelacionados na conformación dun marco sólido e coherente no que sustentar o proceso de pesca. O mesmo constrúese a partir da reflexión teórica enriquecida co traballo empírico, nun diálogo permanente coa realidade estudada.

O *apartado II* diríxese a delimitar o campo da EA en Galicia e a súa estrutura interna, organizando a análise en dous capítulos:

- O capítulo analítico inicial (capítulo 5) estrutúrase en dous subapartados: un primeiro, dirixido a delimitar a posición ocupada polas educadoras e educadores ambientais no espazo social galego, atendendo ás condicións de orixe e ao efecto de traxectoria (OE.1.); e o segundo, orientado a identificar as crenzas que sosteñen o campo e que o distinguen socialmente en relación a outros campos de poder, atendendo á súa configuración como trans-campo, na confluencia das dimensións ambiental, sociocultural e educativa (OE.2.).
- No capítulo 6 defínese a estrutura e dinámica interna da EA en Galicia (OE. 3.). Propón analiticamente unha dobre proposta de estruturación: como trans-campo (Meira, 2009), na interface entre os campos educativo, ambiental e sociocultural; e en eidos, atendendo ás condicións do exercicio profesional que median sobre as prácticas, os posicionamentos e as estratexias. Os datos da enquisa permiten apoiar esta proposta e perfilar cuantitativamente a distribución das persoas que integran o campo, servindo como base para situar os relatos de vida nun espazo máis amplo que os reforza e complementa. O traballo con traxectorias de vida favorece, así mesmo, atender á variable temporal, valorando os cambios que se teñen producido na identidade do campo e nas condicións de exercicio profesional nos diferentes eidos. Esta perspectiva lonxitudinal refórzase tamén co deseño particular da enquisa, na que se explora a situación dos integrantes da mostra en dous tempos concretos (2007 e 2013).

Os datos obtidos serviron de base para a revisión e adaptación do marco teórico-analítico elaborado a partir das teorías de Bourdieu na aplicación ao estudo da EA.

O *apartado III* aborda as controversias no desenvolvemento do campo da EA en Galicia e os factores que o poden ter relegado á actual posición de extrema vulnerabilidade, como produto de dinámicas internas e da relación con outros campos. Neste punto, a investigación potencia a súa dimensión crítica e participativa implicando ás educadoras e aos educadores ambientais no cuestionamento das súas propias realidades ao confrontalos coas deducións iniciais e convidalos a participar na construción de coñecemento. Este apartado estrutúrase en tres capítulos:

- O capítulo 7 aporta unha análise descritiva da situación socioprofesional do campo (OE.4.), presentando unha realidade de extrema vulnerabilidade.
- Os capítulos 8 e 9 exploran as tensións no proceso de construción e transformación do campo (OE.5.). O primeiro deles explora as debilidades que sofre o campo pola posición social contrahexemónica que ocupa; e o segundo,



céntrase nas debilidades internas do campo, naquelas que poden ter limitado o seu potencial crítico e transformador e bloqueado unha reacción efectiva diante dunha realidade social, ambiental e profesionalmente problemática, especialmente no último lustro.

Péchase o informe cun apartado de *conclusiones* no que se valoran as posibilidades, as potencialidades e as limitacións do marco teórico-analítico empregado; identifícanse as principais tendencias na evolución do campo da EA en Galicia, extraendo os factores que poidan ter condicionado a súa traxectoria e o seu estado actual; e preséntanse algunhas propostas de mellora e novos interrogantes sobre os que continuar avanzando (OE.6.).

Na presentación do informe optouse por un estilo narrativo no a que voz das persoas participantes intercálase é serve de soporte ao discurso analítico de quen investiga, nunha perspectiva de construción dun coñecemento que acolle e contrasta diferentes tipos de saberes.





## I. Marco de referencia: espazo de converxencia epistemolóxica, teórica e metodolóxica

A defensa dunha EA crítica, cunha compoñente política dirixida á transformación das realidades implica un desafío ético e epistemolóxico na concreción de posicionamentos ideolóxicos firmes (Reigota, 2006), desafío que apela ao tipo de ciencia que queremos construír. Na investigación neste campo, nunca neutra e necesariamente atenta ás dinámicas sociais e de poder que subxacen á problemática ambiental, considérase fundamental un traballo científico que faga explícitas as perspectivas epistemolóxicas, os posicionamentos políticos e os fundamentos que sosteñen o exercicio científico en si (Robottom e Hart, 1993). O propósito desta tarefa responde a dous tempos: no desenvolvemento da investigación, como referente de revisión constante do propio proceso; e na presentación do informe, como exercicio de transparencia e reflexión académica sobre a pertinencia do enfoque adoptado.

Un dos retos fundamentais aos que respondeu este traballo de tese foi coidar a coherencia entre a necesidade do obxecto de estudo, a perspectiva epistemolóxica adoptada, as metodoloxías empregadas e o enfoque teórico no que sustentar a análise. O que se recolle neste apartado é o resultado dun proceso de reflexión permanente e de reformulación constante, na retroalimentación respecto aos datos que ían emerxendo do estudo. Este traballo supón un proceso de aprendizaxe para quen investiga, polo que a clarificación dos fundamentos figura como un aspecto clave na revisión constante do proceso, ante os perigos de perder a perspectiva da finalidade do coñecemento e da relación que se quere manter coa realidade estudada e persoas que a conforman. Aspírase á transparencia respecto ao posicionamento ético-político desta investigación co obxecto de que se converta en esixencia do propio proceso de pescuda.



## 1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓXICOS

No presente capítulo deféndese a opción pola perspectiva sociocrítica de investigación, enmarcándoa dentro dunha comunidade científica que traballa dende este enfoque, e argumentando a elección en base á mesma natureza do obxecto de estudo. Preséntase a investigación sociocrítica como unha investigación que persegue a coherencia coa súa finalidade, porque “comeza primeiro por confrontarse a si mesma (a pertinencia dos seus propios fundamentos, a coherencia do seu propio actuar) e porque ela implica o cuestionamento dos lugares comúns e das correntes dominantes” (Sauvé, 2005c, p.31).

Defende Sauvé (2010) que esta modalidade de investigación esixe, máis que ningunha outra, claridade epistemolóxica, teórica e metodolóxica, dado que ao presentarse como comprometida pode aparecer tamén como sospeitosa. O feito de introducir a ideoloxía de forma explícita (Alvarado e García, 2008) pode derivar en problemas de credibilidade, polo que “a investigación de tipo crítico debe de ser ante todo crítica consigo mesma” (p. 16), un saber que “problematiza os seus paradigmas” (Leff, 2006, p.277), buscando unha reflexión sobre a propia práctica investigadora que permita superar unha mera declaración de intencións.

A profunda reflexión que implicou a elaboración deste capítulo supuxo a transformación da propia investigación diante do risco, nun campo de pescuda tan comprometido como a EA, de presentar un discurso teórico impecable en relación aos compromisos acompañado dunha práctica investigadora despreocupada polo cambio na realidade concreta (Gutiérrez, 2008). Pese ás limitacións que aínda poidan estar presentes, esta reflexión permitiu abandonar posicións fundamentalmente interpretativas, que restrinxían o papel das educadoras e educadores ambientais ao de meros informantes, en favor dunha aproximación que, como defende Gutiérrez (íbid.), sexa punto de encontro entre enfoques diversos de investigación, a través instrumentos de diversa natureza epistemolóxica, que permitan aproximarse á realidade dende unha visión complexa e plural.

Tal e como se recolle na figura 2, o capítulo estrutúrase en tres apartados nos que se explican as perspectivas de análise ou mecanismos empregados para atender ás esixencias do enfoque sociocrítico aplicado á investigación en EA:



Figura 2. Estrutura do capítulo.

1. Comeza *situándose o ollar*, clarificando e analizando criticamente a posición – ideolóxica, científica, persoal- dende a cal se proxecta o presente estudo. Isto convértese en requisito ético, “máis alá da ética do rigor e das regras deontolóxicas habituais” (Sauvé, 2008, p.31), na transparencia en relación á lectura da realidade social e das transformacións que a investigación persegue.

2. Explicitado o interese de investigación e situada a posición de análise, deféndese a opción polo *enfoque sociocrítico*, en coherencia coa lectura da realidade obxecto de estudo. Procúrase un coñecemento que atenda aos argumentos ideolóxicos que se esconden tras os discursos de dominación (Habermas, 1990), que permita desvelar que esconde a xustificación simplista que argumenta o desmantelamento do campo en base aos necesarios recortes derivados da actual crise socioeconómica, descifrando os procesos históricos que teñen distorsionado sistematicamente a interpretación da realidade (Alvarado e García, 2008). Preséntase o enfoque sociocrítico como un marco idóneo para a comprensión das relacións entre individuo, estrutura social e historia.

3. Finalmente, concrétase unha *propuesta metodológica* que responda ao interese sociocrítico de coñecemento. Introdúcese no presente apartado para desenvolverse de forma aplicada no seguinte capítulo.

## 1.1. Situar o ollar

A estreita relación entre teoría do coñecemento e teoría da sociedade fai que o obxecto de coñecemento estea condicionado polo interese que move a investigación (Habermas, 1994). Por esta razón, cómpre facer explícitas as lecturas e tomas de posición respecto á realidade estudada. Isto convértese en requisito ético, “máis alá da ética do rigor e das regras deontolóxicas habituais” (Sauvé, 2008, p.31), na transparencia en relación á lectura da realidade social e das transformacións que a investigación persegue. Dedicase este apartado á reflexividade constitutiva e emotiva do presente estudo. Como defende Hernández (2011), en relación ás achegas de Garfinkel (1967) e Kincheloe e Berry (2004), o seu obxecto constitutivo pasa por dar conta das posicións que guían a nosa práctica, para permitir que sexan sometidas a debate e cuestionamento externo. Na súa dimensión emotiva, atendendo ás achegas de Bright e Dyke (2009), supón afondar na experiencia que toma corpo co compromiso investigador para incidir nos factores que motivan á acción. Toda opción metodolóxica é á súa vez unha opción ética (Cerrillo, 2009) que esixe de transparencia en relación á posición adoptada e á finalidade do estudo.

Procúrase neste estudo unha análise cuestionadora, na que se considera preferible espertar diverxencias en relación ao que son interpretacións da realidade social, que a comodidade dunha exposición descritiva que nada di de quen investiga e da finalidade do estudo. Pero un traballo de pescuda posicionado implica tamén a existencia de partir da consciencia crítica sobre a propia posición respecto á realidade estudada e dentro da comunidade científica de referencia, atendendo aos condicionantes e posibilidades do noso ollar, así como o retorno reflexivo sobre a experiencia subxectiva de descubrimento.

### 1.1.1. Que problemática?

A drástica redución do investimento público figura como a causa fundamental da crise que atravesamos. Porén, como indicaba Loureiro (2006), cómpre escapar de abordaxes que levan a un sentido de determinación, de sentirse sufocado e impotente diante do determinismo da realidade económica. Esta forma de pensamento pode actuar como mecanismo de violencia simbólica que, favorecendo o sentimento de impotencia, faga ás persoas cómplices da dominación á que están sometidas (Bourdieu, 2000). Interesa un achegamento á realidade que considere o singular na totalidade social, que pense “o económico como organización das relacións sociais e a produción como creación da existencia por complexas relacións” (Loureiro, 2006, p.57), un achegamento, en fin, que desvele os intereses e loitas políticas que están detrás do recorte presupostario.

Rexéitase o argumento da crise financeira para xustificar o *desmantelamento do campo*, máis ao contrario, se as decisións do Estado se tomaran guiadas pola procura do ben común, a EA sería fortalecida nun contexto sociohistórico no que as súas demandas e a súa necesidade e razón de existencia son quizais máis imperiosas que nunca, inmersos na actual crise socioambiental e do modelo de desenvolvemento. A EA presentaría, segundo Martínez Gómez (2009), como “vía para a construción dunha nova sociedade, actuando sobre un modelo alternativo que constrúa as categorías conceptuais, esquemas mentais e promova unha práctica para a construción dunha sociedade sustentable” (p.1), unha opción viable para promover o cambio social, crear conciencia de participación e modelar unha nova concepción do propio ser humano (Martínez Castillo, 2012).

A sostibilidade ambiental podería presentarse como clave para saír da crise<sup>1</sup> pero, pola contra, dende as administracións galegas estase a castigar á EA en maior medida que a outros sectores profesionais (Meira, Barba e Lorenzo, 2015). Ante isto pódense facer dúas lecturas: ou que as administracións reducen recursos con criterios economicistas baseados no aforro económico “esquecendo que a inversión en educación, e máis concretamente na EA, pode levarnos a unha xestión máis económica e con menos gasto” (Vallbé, 2012, p.5), é dicir, que actúan de xeito incompetente; ou ben que se está a empregar a coartada da crise para lexitimar a demolición dun sector incómodo para o sistema, aínda máis en momentos de convulsión e confusión social e política.

Quizais o máis preocupante sexa que esta desatención por parte do Estado dáse en consonancia coa *perda de interese por parte da cidadanía* en relación á cuestión ambiental e, polo tanto, en relación á existencia propia do campo. Desta situación dá constancia o último dos estudos demoscópicos da Fundación MAPFRE (Meira et al., 2013c), nos que se explora a resposta da sociedade española ante o cambio climático. Os datos amosan unha tendencia negativa, reflectindo que a pesar constatación científica das causas antrópicas do cambio climático e dos graves impactos que ten e terá sobre o territorio español, a preocupación da sociedade española mingou en termos absolutos. No imaxinario social parece apreciarse unha falsa diferenciación entre a crise ecolóxica e a crise socioeconómica, que obriga a optar pola atención a unha ou outra, coa consecuente desatención da primeira, “nunha estreita visión que oculta a gravidade do cambio global que está a experimentar o planeta” (Novo, 2009, p.199).

---

<sup>1</sup> Neste contexto, teñen xurdido numerosas propostas que concretan alternativas para saír da crise a través da sustentabilidade ambiental, abandonando o modelo de crecemento baseado no sector do ladrillo e fortemente dependente de combustibles fósiles. Greenpeace (2012) elaborou unha proposta concreta ás seleccións autonómicas de Andalucía; ADEGA, Amigos da Terra, APDR, CEMMA, a FEG e Verdegaiá, fixeron o propio a nivel galego de cara ás eleccións municipais do ano 2015; os profesionais do sector ambiental, identificaron no XI Congreso Nacional de Medio Ambiente, baixo o rótulo “¡Debemos reinventarnos!”, propostas a seguir para saír de crise económica, social e medioambiental na que estamos inmersos; etc.



A disociación entre as diferentes caras da crise preséntase como consecuencia do pensamento simplificador occidental, manifestado na “racionalidade económica dominante, a concepción do desenvolvemento ilimitado, a cultura da superficialidade, o pensamento único e politicamente correcto, a ciencia mecanicista” (García, 2004, p.33) e na disgregación de fondo entre o humano e o natural. A falsa elección entre a atención ao eido económico ou ao ambiental agrávase pretendendo curar ao enfermo coas mesmas receitas que o fixeron adoecer, reproducindo e fortalecendo as lóxicas neoliberais que teñen levado á hipertrofia financeira, á sobreproducción de mercadorías e aos desbalances comerciais que sosteñen a actual crise de alcance social, político, económico e ambiental (Katz, 2010). Resulta curioso que coexistan de xeito simultáneo as críticas ao modelo socioeconómico actual coa procura de solucións baseadas no mesmo modelo. Este feito reflicte o éxito da proclama do “fin da historia”<sup>2</sup>, que supón a interiorización e sacralización dun discurso que, apoiado na defensa do fin da ideoloxía, presenta o modelo capitalista neoliberal como o único posible. A clara vitoria deste pensamento único dá conta das diferenzas de poder no establecemento das lecturas lexítimas sobre como é e como debe ser o mundo social.

Esta realidade xustifica a lectura do campo da EA dende un enfoque sociocrítico, que atenda á importante diferenza de poder simbólico nas súas relacións con outros campos, moitos deles opostos á súa racionalidade e acordos cunha lóxica neoliberal que lle é contraria. Apuntaba Carvalho (2000) os perigos dun discurso ambiental “desacoplado” das condicións sociohistóricas no que ten lugar, politicamente conservador “na medida en que non mobiliza a percepción das diferenzas ideolóxicas e os conflitos de intereses que se conforman no ideario ambiental” (p.10). O presente estudo pretende achegar a súa pequena contribución a aquelas liñas de pescuda que afondan na análise sobre o estado no que nos atopamos como produto dun desenvolvemento histórico, desvelando as cuestións ideolóxicas co obxecto de transformalas. De non incidir nas cuestións estruturais, a EA expónse ao perigo de verse abocada a un enfoque de supervivencia precaria, na lexitimación dun modelo socioeconómico ao que engadir pequenos parches cara a súa sostibilidade. A lóxica neoliberal pode actuar como “dispositivo de expropiación da auténtica oportunidade de razoar, a única capacidade para comportarse coma homes libres” (Mills, 1961, p.15), se non destinamos tempos de reflexión á toma de consciencia sobre a situación na que nos atopamos.

---

<sup>2</sup> Esta noción é presentada por Francis Fukuyama no 1989, nun artigo publicado en *The National Interest*, e posteriormente desenvolta na súa obra *The End of History and the Last Man*, do 1992.

### 1.1.2. Que educación ambiental?

Nun exercicio de transparencia e ética investigadora, cómpre acoutar os límites do que é analizado neste traballo baixo o rótulo de “campo da EA”. De fronteiras imprecisas, baixo esta denominación recóllense perfís e accións profesionais moi diferenciadas pero, para quen investiga, non todas poden ser consideradas EA. Non todo acto de comunicación, información e, nin tan sequera, educación en relación ao medio ambiente se inscribe dentro da EA, aínda que porte a etiqueta. O feito de vincular as causas da problemática ambiental ás nosas formas de vida e modelos de sociedade e desenvolvemento, implicando cuestións ideolóxicas, políticas e relacionais, supón tomar posición na defensa dunha *EA transformadora*, que incida nas relacións do ser humano e a natureza.

Na presente investigación non se atende, polo tanto, aos profesionais ou eidos de traballo que responden á etiqueta da EA pero que en realidade limitáanse a unha información ou comunicación ambiental aséptica, á transmisión de contidos sobre medio ambiente, á inculcación de prácticas descontextualizadas do seu significado, en pretensión neutros e politicamente conservadores. Tampouco é foco de atención a que ten sido cualificada como EA neoliberal (Meira, 2002), que elude calquera cuestión de valor ou cuestionamento do noso modelo de vida.

Queda, polo tanto, fóra da delimitación do campo da EA a acción desenvolta por empresas enerxéticas e outras corporacións que se suben ao carro da EA como estratexia de lavado de cara verde, para dulcificar a súa imaxe social e controlar o discurso neste campo. Na figura 3 recóllense algúns exemplos. Neste sector, a EA preséntase como unha estratexia de *marketing*, sen o menor interese educativo e, moito menos, transformador xa que o cambio ao que apela a EA vai radicalmente en contra dos seus intereses. Tómase a licencia de cualificar a estas accións como intrusas na EA, na medida en que as organizacións que as sosteñen son contrarias aos intereses e fundamentos do campo.

Tampouco se toma en conta ás e aos profesionais de sectores fronteirizos (lecer, turismo, etc.) que desenvolven actividades en relación ao medio ambiente pero sen unha perspectiva educativa, mal etiquetadas como EA xa que moitas veces incluso prexudican a contorna na que son realizadas.

**Aula Móvil El mundo de la ENERGÍA ¿Sabías que...?** Es una iniciativa de Fundación Repsol que pretende contribuir al desarrollo educativo, ambiental y cultural de la sociedad y fomentar en los escolares el interés por la ciencia y el respeto al medio ambiente. Su principal objetivo es difundir las actividades que se realizan en las refinerías y plantas petroquímicas, el uso del petróleo y sus derivados, así como acercar la imagen de Repsol y su Fundación y su compromiso con la eficiencia energética.

<http://www.fundacionrepsol.com/es/proyectos/aula-movil>



Fundación  
**IBERDROLA**

20/02/2013

COMIENZAN LOS ESTUDIOS DE REINTRODUCCIÓN DEL UROGALLO CANTÁBRICO DEL PROYECTO LIFE-, PATROCINADO POR LA FUNDACIÓN IBERDROLA

<http://www.fundacioniberdrola.org/webfund/corporativa/iberdrola>



**PESCANOVA**

En el ámbito de la Responsabilidad Social Corporativa, la compañía financia diversos programas de educación ambiental y estudios aplicados al análisis de parámetros ambientales en la zona de influencia de la actividad, además de financiar proyectos eco-amigables de gran renombre internacional.

[http://www.pescanova.com/i/conenido/hemeroteca/301008\\_nicara\\_gua.pdf](http://www.pescanova.com/i/conenido/hemeroteca/301008_nicara_gua.pdf)

### Exposición fotográfica “Os segredos das árbores”

ORGANIZA

DATOS TÉCNICOS

Unión Fenosa, Consellería de Medio Ambiente da Xunta de Galicia, Departamento de Educación e Mocidade do Concello de Santiago de Compostela e a Fundación Caixa Galicia.

A quen se dirixe: centros de educación infantil e primaria. 1º ciclo da ESO.

<http://www.santiagodecompostela.org/medi/tramites/Educacion/educacionambiental.pdf>

Figura 3. Iniciativas de grandes empresas baixo a etiqueta de EA.

Fonte: Composición propia a partir de capturas nas webs das propias empresas.

A delimitación que se fai do obxecto de estudo non implica unha posición purista en relación á perspectiva sociocrítica. Todo o contrario, a diversidade de prácticas e enfoques convértese en elemento fundamental de reflexión á hora de analizar a traxectoria do campo e a posible influencia de espazos alleos. O que se defende é que a EA é un campo “cunha compoñente necesariamente política, que apunta cara a transformación das realidades” (Sauvé, 2005c, p.31), polo que o obxecto de análise neste estudo é o espazo social conformado polas persoas que se sitúan neste posicionamento. A súa acción pode apoiarse en prácticas máis ou menos transformadoras, acubilladas baixo diferentes enfoques de traballo, que teñen todos eles validez en relación ao obxectivo ou contidos a traballar. A pluralidade metodolóxica enriquece o labor educativo pero o “como” nunca debe responderse desatendendo o “para que” desa acción. É por iso que se deixan fóra do campo de análise aqueles espazos sociais que desenvolven accións en relación ao medio, moitas delas educativas, pero que non comparten os intereses da EA.

En coherencia con este posicionamento, na selección de participantes para a investigación buscouse contar co relato de vida de persoas recoñecidas dentro do campo da EA en Galicia, cunha traxectoria de implicación no seu desenvolvemento e na concreción das crenzas que o sustentan, que atravesan a dimensión profesional para incidir na identidade persoal e na conciencia sociopolítica da persoa. Co coñecemento previo da súa traxectoria e labor profesional, sábese da súa consciencia sobre as

dinámicas sociais que sustentan a problemática ambiental, respondendo aos que son, segundo Sauv  ( bid), os trazos definitorios dun traballo de EA dende un paradigma crítico: o seu pensamento cuestionador en relación  s posicións, intereses, valores e formas de acción que sustentan unha determinada situación; a coherencia entre os fundamentos anunciados e os proxectos emprendidos; a identificación e denuncia das relacións de poder e dos valores dominantes; e a compresión da educación como reflexo da dinámica social e vía para emprender os cambios.

### 1.1.3. Quen investiga?

Para dotar de franqueza a un traballo de investigación que se declara social e politicamente posicionado cómpre realizar un pequeno exercicio de autoan lise que permita situar o ollar de quen investiga, sometendo a identidade da investigadora ao prisma do conxunto de forzas sociais que a produciron. Todo exercicio de introversi n está cargado, sen dúbida, dunha boa dose de “ilusión autobiográfica”<sup>3</sup> da que resulta difícil abstraerse, pero é unha reflexión ineludible nunha maneira de entender a EA e a investigación en ciencias sociais. Nesta reflexión opto por unha construción do discurso en primeira persoa, diante do incomodo de referirse a unha mesma de forma impersoal, sociolóxica e gramaticalmente falando.

Moitas das tensións internas do campo en relación   súa propia identidade están fortemente mediadas polo capital que dominan as persoas que o compo nen, implicadas na loita por facer valer o concepto de EA que mellor se axusta ao mesmo. Non se trata dun exercicio de astucia por procurar o beneficio persoal, senón que a adquisición dese capital cultural vai parello   pertenza a espazos sociais onde este é valorado, naturalizando a súa relevancia. Pero son tamén as eleccións ao longo da traxectoria, moi mediadas pola construción dialóxica do mundo que se realiza en interacción coas persoas coas que compartes o camiño, as que permiten a adquisición dunha forma de capital e non doutro, a opción por unha forma de estar no mundo e non outra.

Fronte a quen defende que o fundamental no traballo dentro da EA é unha sólida formación biolóxico-ecolóxica (Gómez Gutiérrez e Ramos, 1989), apuntando  s repercusións dunha acción desenvolta por educadoras ou educadores benintencionados pero que manexan conceptos erróneos de bioloxía, eu propo o tamén a lectura inversa. Apunto o risco dunha labor educativa que, outorgando unha gran centralidade ao

---

<sup>3</sup> Defende Bourdieu (1997) o feito de que todo exercicio autobiográfico está inspirado polo propósito de dar sentido a unha vida, transmitindo a imaxe autoconstru da dun mesmo que se quere dar.

coñecemento ecolóxico, ignora as bases pedagóxicas que promoven unha acción emancipadora e transformadora, ou as cuestións políticas e sociolóxicas que explican a crise socioambiental. Canto hai nisto de defensa da rama de coñecemento na que fun formada é un interrogante que non me atrevo a responder. Aínda así aventúrome a defender esta posición alegando o feito de que unha maior alfabetización científica non se traduce necesariamente nun comportamento ambientalmente sustentable (Geller, Winett e Everett, 1982; González, 2003; García Mira e Real, 2001; Hempel, 2014). Un concepto de educación limitado á transmisión de coñecemento preséntase insuficiente á hora de acadar, atendendo aos principios de integridade ecolóxica da Carta da Terra (VV.AA., 2000), sociedades respectuosas cos sistemas ecolóxicos e procesos naturais que sustentan a vida, cara un modelo de desenvolvemento que salvagarde as capacidades rexenerativas da Terra, os dereitos humanos e o benestar comunitario. Somos os países enriquecidos os que presentamos maiores niveis de alfabetización científica e de consciencia sobre a crise ambiental e os factores que a orixinan, pero tamén somos os que mantemos estilos de vida e modelos de sociedade máis daniños para o medio (Álvarez e Vega, 2009). Sen pretender adiantarme á parte analítica deste estudo, cómpre apuntar que os propios relatos de vida exemplifican como a identidade de “suxeito ecolóxico” que caracteriza ás educadoras e educadores ambientais non ven favorecida tanto polo dominio dun coñecemento científico sobre cuestións físico-biolóxicas como pola participación en procesos nos que se conformaron como “suxeitos políticos” e dotaron de complexidade á súa lectura e comprensión da problemática ambiental.

No meu caso, o descubrimento da EA dáse no ano 2005, a través da materia con este nome que cursei na Diplomatura de Educación Social, na Universidade de Santiago de Compostela. Supoño que o feito de enmarcala dentro desta titulación imprímelle necesariamente esa centralidade das dimensións social e educativa, inscrita entre materias de pedagogía, socioloxía e antropoloxía, animación sociocultural, lecer e tempo libre, educación popular e movementos sociais, colectivos vulnerables, etc. Atopeime cun espazo académico no que se defendía a natureza política e socialmente conflitiva da EA, “na discriminación dos discursos ideolóxicos que xustifican e lexitiman unha determinada lectura da crise ecolóxica ou no desvelamento dos intereses económicos ou de poder que pugnan por patrimonializar o medio ambiente” (Caride e Meira, 2001, p.209).

Recordo aquela primeira práctica na que se nos solicitou que representáramos graficamente o medio ambiente, e como a folla sobre a que pintaba se encheu, ao igual co das miñas compañeiras e compañeiros, de árbores, montañas, ríos, flores, paxaros e outros animalíños. Estábamos a envorcar sobre o papel a nosa *inicial visión naturalista* do medio, que ir deconstruíndo ao longo da materia. Atendendo a esta lectura, o meu

interese inicial pola temática apoiábase nunha certa sensibilidade ambiental adquirida ao longo da miña infancia. Recordo a miña nai, de cando eu tería tres ou catro anos, como lle protestaba polos paseos que faciamos coa miña irmá polos arredores de Lugo recriminándolle “eu cando sexa nai non lles ensinarei tantos camiños aos meus fillos”. Pero paseo a paseo, coas vivencias que rodeaban aos mesmos, variando segundo a época do ano e o que a contorna ofrecía, fun adquirindo ese gusto pola natureza. A isto súmanse os referentes dos meus avós, cos que medramos os meus irmáns e máis eu. A miña avoa, que sempre nos transmitiu o amor polos animais. O meu avó, un namorado da terra na que naceu.

Por outra banda, creo que pertenzo a unha das últimas xeracións de nenas e nenos que tivemos a posibilidade de criarnos xogando na rúa, no noso barrio. A forte valoración que teño das vivencias desa etapa permíteme apreciar a perda de calidade de vida na que temos caído a costa de alimentar un modelo de desenvolvemento centrado no individualismo fronte a vida comunitaria. E, sen dúbida, a etapa que recordo como dunha forte marcaxe son aqueles meses de verán no cámping dunha aldea da Mariña lucense, onde nos reuníamos todos os anos o grupo de amigos para vivir e experimentar en absoluta liberdade. Unha aldea que ás veces é criticada porque “non ten nada”, pero que para nós, dispostas e dispostos a encher cada día de diferentes aventuras, tíñao todo. Sen necesidade dunha animadora ou animador infantil -eido que coñezo ben por gañar algúns cartiños na miña etapa universitaria-, dinamizábamnos os nosos propios xogos, montábamnos as nosas mostras de teatro, actuacións nas que colectabamos cartos para organizar festas, karaokes, postos de venda de pulseiras e demais artesanías que elaborábamnos, tamén construíamos as nosas cabanas que, por certo, non adoitaban ter moito futuro debido a ataques externos. Lembro tamén a preocupación polas formigas, fortemente ameazadas nun mundo de caravanas e tendas de campaña, que defendiamos para que non foran exterminadas; aos animalíños que atopábamnos feridos e coidábamnos, etc. Dende que nos erguíamos á mañá ata que nos deitábamnos á noite, neses días prolongados pola tardanza da caída do sol, vivíamos, experimentábamnos e crecíamos, dando sentido ao refrán “fáltanche un verán” que vincula esta etapa do ano con todas esas experiencias que te fan medrar.

E crecendo crecendo chega unha etapa, ás veces socialmente estigmatizada polos efectos dunha transición non sempre ben xestionada, pero que é ante todo unha fase de transformación e crecemento persoal, de cuestionar a propia identidade e a lectura herdada do mundo. A adolescencia caracterízase pola convulsión interna e tamén pola procura da distinción, da diferenciación respecto aos demais. Desa etapa recordo a música, como a miña mellor amiga e máis eu devorabamos, ela o seu hip-hop, eu o meu

ska e rock. Foi a través das letras daqueles grupos máis combativos que coñecín moitas das miserias do mundo e tomei posición ante elas. Absorbín uns discursos que se presentaban como antisistema, cuestionadores da monarquía, do consumismo, da relixión, dos conflitos armados do momento, etc. De seguro que era una asimilación acrítica daquilo que escoitaba, na medida en que non era acompañado dun maior afondamento nestas temáticas, pero era a apertura a novos discursos e ás primeiras vivencias de confrontación ideolóxica.

Lembro unha experiencia do colexio, no último ou penúltimo curso de secundaria, no que sendo a encargada da decoración da clase vetáronme un traballo dedicado a cuestionar a tauromaquia, instruíndome en que non era lóxico que impuxera o meu criterio cando non todos tiñan que estar de acordo. Recuperei a decoración que fixera para o mes anterior, dedicada á obra de Rafael Alberti con motivo da súa morte, temática ao parecer máis axeitada para o ámbito académico. As experiencias educativas conforman en boa medida a nosa identidade como educadoras ou educadores, maiormente pola reprodución do incorporado no *habitus*, pero tamén pola reflexión respecto do valorado e desexado e do rexeitado e evitado. Esta experiencia vincúloa a este último grupo.

Pero no último curso de Bacharel tiven a oportunidade de vivir outra escola. Foi o ano do *Prestige* e da guerra do Iraque. Lembro ás profesoras e profesores do meu instituto queimar ás portas do mesmo a Circular da Consellería de Educación do Goberno de Fraga na que se obrigada aos centros educativos a quitar toda referencia á catástrofe do *Prestige* ou á guerra. Isto prodúcese despois dunha exitosa cadea humana na Costa da Morte na que participamos centros educativos de toda Galicia como medida de protesta e concienciación ante o *Prestige*, e o manifesto en contra da guerra imperialista que asinamos máis de 52.000 persoas entre alumnado e profesorado<sup>4</sup>. Lembro quedar coas amizades do instituto para facer unha enorme pancarta que colgar á porta da muralla co noso rexeitamento fronte a guerra, as conversas, as discusión e a construción conxunta da lectura do que estaba a acontecer e da nosa postura. Foi un ano convulso no que, pese a estar nese curso onde todo xira arredor da selectividade, o instituto soubo atender á súa finalidade, non só formativa, senón realmente educativa. E é así como chego á educación social, moi influenciada pola experiencia da miña irmá que estaba a cursar esta titulación. Con ela compartín as vivencias desta primeira etapa de vida, con caracteres diferenciados fomos crescendo nun sentir compartido que nos ten levado, ata data de agora, a implicarnos xuntas naquilo no que cremos, inspiración que se veu acrecentada, cando xa eramos mociñas, coa chegada do meu irmán pequeno.

---

<sup>4</sup> Recóllese a postura dos centros educativos nesta etapa o artigo de Louzao, publicado en A Nosa Terra o 3 de abril do 2003, "Censura nunca máis".

Toda esta bagaxe permite que a EA se presente ante min como un campo no que vincular todas estas inquiredanzas. A lectura da obra de Riechmann (2001) *Todo tiene un límite: ecología y transformación social*, amosoume a vinculación entre o modelo capitalista neoliberal e a crise ecolóxica, tamén o *cuestionamento* sobre o meu estilo de vida. O visionado do documental *La Pesadilla de Darwin* (Sauper, 2004) contribuíu a fortalecer o meu interese por ver que hai detrás do noso modelo de consumo, comezando a buscar e ler todo o que atopaba relacionado coa temática. Recoñezo certa angustia e sentimento de culpa nesta etapa de descubrimento. Comezo a participar das charlas e actividades que ofrecía a cidade de Compostela en relación a estes temas.

No meu último ano de carreira participo tamén no curso-obradoiro que a ONGD InteRed organiza en Compostela, tomando contacto con persoas formadoras de ampla experiencia profesional e implicación persoal en temas de dereitos humanos, economía e globalización, educación para o desenvolvemento, interculturalidade, xénero, etc., que me permiten unha lectura máis complexa do mundo e o coñecemento de alternativas, así como a vinculación entre a EA e a educación para o desenvolvemento. Esta consciencia respecto á posibilidade de optar por outra forma de vivir no mundo bate en min de forma ambivalente. Por unha parte esperanzadora, na visualización de alternativas e iniciativas moi interesantes, por outra autocrítica, cuestionándome a miña propia opción vital.

Eu tiña cursado a carreira de Educación Social e empatado co segundo ciclo de Pedagogía. Deste traxecto, salvando algunhas materias realmente infrutíferas, recoñezo unha aprendizaxe moi importante apoiada por todas aquelas e aqueles docentes que nos convidaban a cuestionar os discursos dominantes e a tomar consciencia de que a nosa identidade profesional enriquecíase cando desenvolvemos un traballo de base, necesariamente artellado coas persoas e cara a transformación social. De aí accedo ao programa de doutoramento, máis por un “e agora que?” que por unha consciencia clara do para que.

O primeiro dos anos de formación supón para min a oportunidade dunha aprendizaxe orientada cara os meus intereses, con tempos para a lectura profunda e para a reflexión, tempos que ás veces non é fácil atopar dentro da dinámica da carreira, con moitos traballos e lecturas pero moi fragmentadas, abordando moitos fronts superficialmente. O segundo dos anos supón a miña primeira experiencia investigadora, achegándome a través do relato de vida de dous educadores ambientais á comprensión da súa conformación identitaria. Foi un proceso ben acompañado, disfrutado, de aprendizaxe, pero mantendo ese interrogante sobre a súa finalidade.



Nesta conxuntura xurde a oportunidade de participar, a través do curso-obradoiro de InteRed, dunha experiencia de voluntariado internacional en San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México) e marchar para alí tres meses. A experiencia coa organización colaboradora non foi especialmente salientable, dado que apreciei algunhas prácticas incoherentes en relación á xestión de espazos naturais dos que se ocupaban, ignorando ás poboacións locais que nelas vivían. Pero esta experiencia permitíume o contacto cun territorio fundamentalmente indíxena, cunha cosmovisión do mundo diferente, así como con persoas socialmente combativas que chegaron a Chiapas dende diferentes territorios de México e outros países, atraídas pola súa identidade cultural e política, moi vinculada ao Movemento Zapatista. Supuxo para min o contacto con outra forma de entender o tempo, o espazo, as relacións persoais, a relación coa natureza, as aspiracións sociais, etc. Era o ano 2010. En España había pouco que se iniciara a crise e aínda non se apreciara o espertar da dimensión política e crítica da cidadanía. Dende un contexto adormecido no benestar, fun dar cun territorio no que a dominación neoliberal, os mecanismos de homoxeneización cultural e o bo vivir fronte ao vivir mellor, eran temas recorrentes nas conversas da praza, do café ou mesmo no transporte público. Esa consciencia de opresión que se transforma na Digna Rabia que ese mesmo ano reunira no CIDECI, a *Universidad de la Tierra de Chiapas*, no *Primer Festival Mundial de la Digna Rabia*, a persoas de diferentes territorios, pensares e sentires, que comparten o obxectivo de impulsar dende abaixo á esquerda *La Otra Campaña*<sup>5</sup>, contraria á campaña imperialista neoliberal.

Nesta viaxe tivemos tamén a oportunidade de compartir andainas con indíxenas da Selva Lacandona. Supuxo unha experiencia impresionante na apertura a unha cosmovisión que eramos conscientes que non chegábamos a comprender de todo pero intuíamos marabillosa, reflexo da diversidade de mundos que coexisten no noso Planeta. Supuxo tomar contacto con outras formas de significar a natureza e vivir nela, apoiadas nun coñecemento no que se intercalaba mitoloxía e saber experiencial, non apoiado en constatacións científicas, pero sen dúbida moito máis válido á hora de acadar unha boa relación entre ser humano e natureza que, neste caso, fusionábanse de forma mística. Toda experiencia de cooperación internacional leva parella ese cuestionamento das propias formas de vida, de desenvolvemento, de coñecemento hexemónico, dado que na medida en que procuras a comprensión dun novo mundo que se abre diante túa, tamén te cuestionas sobre o teu espazo de referencia.

---

<sup>5</sup> Movemento de organización política de diferentes colectivos e organizacións que comparten o compromiso horizontal e de equidade, combatendo o que consideran unha guerra de conquista do mundo: a globalización capitalista neoliberal.

A volta foi para min complicada, polo feito de que esta experiencia fortaleceu todo ese cuestionamento interno que me motivara a facer esta viaxe, pero aportoume a convicción de que debía atender á finalidade daquilo no que fora a implicarme. Dende esta posición comezo a valorar a posibilidade de facer a tese, convencida de que quen me van acompañar titorizándome no camiño son persoas nas que si atopo unha coherencia entre a súa profesión, a súa vida, e a súa ideoloxía, nas que atopar un referente non só académico, senón tamén vital. Ademais supón situarme dentro do Grupo de Investigación SEPA, cunha recoñecida traxectoria de investigación e docencia que entroncaba varias das miñas intereses: o desenvolvemento comunitario, a participación, a animación sociocultural, a equidade social e de xénero, a pedagogía social e a EA como motores na transformación das nosas sociedades. Vexo a centralidade de pensar no para que e no como da tese, na necesidade dese ollar posicionado sociopoliticamente en relación ao coñecemento a acadar. Son retos sempre presentes, non sempre cumpridos como quixera, que me fan cuestionar a cada paso o camiño seguido.

Durante o proceso de elaboración da tese tiven a fortuna de implicarme con xente moi potente, persoas coas que ir medrando no coñecemento e capacidade de acción en distintos ámbitos: no cárcere, a través da ONG Aliad Ultreia; no tema de inmigración, co colectivo A Desalambiar; na educación para o desenvolvemento, coa ONGD InteRed, etc. Recoñezo a miña identidade xeneralista fronte á especialista, que pode levar consigo carencias na afondamento, pero tamén entendo todos estes frontes como diferentes caras da loita contra un mesmo sistema que sostén estruturalmente estas problemáticas. Esta múltiple pertenza, compartida con compañeiras e compañeiros do Grupo SEPA, tennos permitido crear pontes e combinar o traballo académico co social promovendo accións formativas e investigadoras en colaboración con estas e outras organizacións da sociedade civil.

Pero é tamén neste camiño, e debido á tiranía dos tempos que implica a desenvolvemento dunha tese acompañada do traballo na universidade, que recoñezo en min certas renuncias -persoais, activistas- que sempre me prometo recuperar acabado este proceso, co sentimento de perigo respecto a un aprazamento prolongado no tempo. Son consciente, así mesmo, das enormes limitacións en traballos académicos e investigadores previos, como é o caso do meu TIT, no que se refire á transferencia dos resultados obtidos e, polo tanto, ao impacto social dos mesmos. A consciencia do perigo de realizar un traballo académico que non traspase os muros da academia é a que ten reforzado o interese por reforzar o carácter sociocrítico e participativo da investigación, procurando limar ese punto de ruptura entre o que se fai dentro e fóra da universidade, entre a miña identidade investigadora e a educadora e activista.

#### 1.1.4. Dende onde?

A actividade de investigación sobre educación ambiental está intimamente relacionada co movemento de ruptura coa ciencia (neoliberal) que é neutra e sempre benéfica e, ao mesmo tempo, está relacionada coa construción dun campo no que a ciencia pode ser vista como aliada para a construción de sociedades xustas, libres e democráticas. (Reigota, 2012, p.515)

A diversidade de *enfoques de investigación* atende á multiplicidade de obxectos de estudo, formas de significar a realidade e finalidade do coñecemento. Non existe un enfoque idóneo, sendo a complementariedade epistemolóxica a que enriquece o traballo científico e a súa achega social. A elección debe estar determinada pola necesidade do obxecto de estudo, pero non sempre é así. É comprensible, neste senso, que as persoas ou grupos de investigación tendan a trasladar á investigación en EA a súa cultura científica, nas ciencias naturais de corte positivista, nas ciencias sociais máis flexible e interpretativa (Meira, 2002).

Esta pluralidade de enfoques, por outra banda, dáse inscrita dentro dunha comunidade científica que tende a primar unha visión positivista da ciencia e, polo tanto, a outorgar un maior poder de validez ás ciencias naturais fronte ás ciencias sociais, aos enfoques explicativos fronte aos críticos e ás perspectivas cuantitativas fronte ás cualitativas, nas que “non se ten aínda absoluta confianza” (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003, p. 83). Pervive a percepción de que coñecer algo de maneira cualitativa é coñecelo dunha forma vaga, sendo que para un coñecemento profundo de algo é preciso captar a súa medida numérica (Sagan, 1998). A visión positivista da ciencia determinou o desenvolvemento daqueles campos emerxentes, establecendo que é ou non é ciencia, que é ou non coñecemento válido, disfrazando “de censuras sociais as censuras científicas e adornando de razóns científicas os abusos do poder social específico” (Bourdieu, 2003, p. 34). O campo científico opera como os demais espazos sociais<sup>6</sup> en función de intereses que se ocultan baixo os aparentes desintereses. Na aceptación das regras do xogo do mundo científico e das súas estruturas de poder, a investigación en EA incorreu nos seus inicios no erro de abandonar os seus referentes críticos e ideolóxicos, na adaptación ao asepticismo dunha suposta obxectividade que lle aportaría prestixio dentro dunha comunidade científica que comezaba a recoñecela timidamente:

---

<sup>6</sup> Bourdieu aplicou o seu enfoque de estudo, a partir do concepto de campo, na abordaxe de diversos universos sociais: a economía, a política, o arte, a cultura, o xornalismo, a televisión, a dominación masculina, a escola, etc. Tampouco o campo científico quedou á marxe das súas análises. Nun interesante traballo en relación aos usos sociais da ciencia (2003), o sociólogo amosa as dinámicas de dominación que se ocultan baixo o aparente rigor e obxectividade do mundo científico.

Ao institucionalizarse oficialmente, ou oficiosamente, nas universidades, e ao procurar seguir os patróns do que Thomas Kuhn defende como “ciencia normal” a educación ambiental [brasileira], para sobrevivir ou existir nos departamentos máis conservadores das universidades, gañou moito en cantidade e visibilidade, pero perdeu noutros aspectos, moito máis fundamentais, como a posibilidade de penetrar na universidade como un pensamento crítico radical aos modelos de educación (e de ciencia) herdados da modernidade, impregnados de positivismo ou neo-positivismo, aínda cando pautados ou reivindicando fundamentos teóricos chamados “progresistas”. (Reigota, 2009, pp. 3-4)

A crítica presentada por Reigota en relación á comunidade científica brasileira é aplicable ao contexto español, como reflicten os datos obtidos por Benayas, Gutiérrez e Hernández (2003) no seu estudo sobre a investigación en EA en España<sup>7</sup>. No seu informe reflicten que “a tradición experimentalista na investigación sobre EA ten ocupado un lugar moi destacado en España, especialmente nos primeiros traballos que aparecen a mediados dos anos oitenta” ( p.80).

A aparición de investigacións cun enfoque máis crítico dáse inscrita dentro da que pode considerarse a terceira etapa no desenvolvemento da investigación en EA (Meira, 2002). Este cambio vén motivado pola irrupción nos anos 80 da teoría crítica no campo educativo en Europa, dando paso, segundo Robottom (2005), a un período de forte debate en torno á investigación en EA e ao cuestionamento dos patróns de investigación establecidos nos anos 70 e 80. Nacen tamén nesta etapa publicacións e revistas científicas que acollen estes novos enfoques (Sato, 2001).

O enfoque crítico xurde como resposta ás limitacións que presentaban os modelos marxistas e estruturalistas-funcionalistas para atender a unha sociedade complexa cuxa dinámica xa non se baseaba na loita de clases. O funcionalismo parsoniano, depositario do poder no campo da socioloxía durante décadas, comezou a ser cuestionado polo seu obxectivismo, ante a necesidade de atender a un tempo histórico caracterizado pola crise dos sistemas, pola perda da centralidade da clase obreira e polo tránsito dunha sociedade baseada no conflito propio dun modelo industrial a unha sociedade postindustrial complexa (Varela e Álvarez, 1994). O crecemento do Estado do Benestar descentrou o enfrontamento entre obreiros e burguesía, e esa forza social reprimida transformouse en novos rostros de loita: movementos estudiantís, pacifistas, feministas, ecoloxistas, etc.

---

<sup>7</sup> O estudo baséase na avaliación das teses doutorais defendidas nas universidades españolas, entendendo a produción deste tipo de traballos como indicador fundamental do desenvolvemento dun campo científico. A investigación, publicada en 2003, foi a continuación dun traballo previo de recompilación realizado polo mesmo equipo en 1996.

Precisamente este estudo pretende atender ao desafío formulado por Sauv  (2010) respecto   investigaci3n de tipo crítico: desprenderse das raíces neo-marxistas que atenden unicamente   crítica das relaci3ns de poder entre os diferentes grupos sociais, incorporando tamén a atenci3n  s dinámicas de poder que se dan internamente no seo do campo, e elementos éticos, pedag3gicos, culturais, políticos, etc. Esta transformaci3n no campo das ciencias sociais foi descrita por Varela e  lvarez (1994, p. 4):

Fronte   Gran Teoría, fronte ao Empirismo Abstracto e a xerxa especializada, este grupo de soci3logos apelou a un novo tipo de Imaginaci3n Sociol3xica (W. Mills, Th. Adorno). A diferenza da ortodoxia marxista, propuxeron a elaboraci3n duns saberes sociais que se enraizasen na vida cotiá, que integrasen as pulsions e os desexos dos suxeitos (H. Marcuse, E. Goffman). En fin, lonxe do conformismo co instituido, foron sensibles aos poderes e   violencia, tanto física como simb3lica, que se exerce en distintos espazos de poder en nome dunha pretendida "lexitimaci3n democrática" (Foucault, Castel, Bourdieu, Goffman e outros).

No eido da EA son moitas as autoras e autores (Caride, 2008; García, 2004; Gutiérrez, 2008; Leff, 2006; Meira, 2002; Sato e Dos Santos, 2001, 2003; Reigota, 2006, 2012; Sauv , 2005c, 2010) que defenden a transformaci3n das formas de investigar en EA procurando a *coherencia cos seus fundamentos*, tal e como se recolle na figura 4. Pártese das limitaci3ns dos modelos epistemol3gicos reduccionistas que se presentan incapaces de atender á complexidade dun campo que non se pode "entender desde a linearidade e o escepticismo dun modelo de pensamento estritamente l3xico-positivista que ignore subxectividades, significados, intenci3ns e intereses" (Gutiérrez, 2008, p. 69). Para aspirar a unha EA que supere as pretensi3ns de concienciaci3n e sensibilizaci3n e se presente como educaci3n política que active o exercicio da cidadanía (Reigota, 2003), en coherencia coa súa natureza política e socialmente conflitiva (Caride e Meira, 2001), faise necesaria unha perspectiva crítica de investigaci3n que permita discernir os discursos ideol3gicos na construcci3n das lecturas da realidade social, dado que "así como a educaci3n non é neutral, tampouco a investigaci3n   neutral" (Pérez Serrano, 1994, p.34).

O enfoque crítico no estudo da EA busca escapar de discursos esencialistas, en coherencia coa natureza conflitiva propia do campo, rescatando a natureza relacional dos procesos educativos e a súa construcci3n hist3rica e social (González Gaudiano, 1998b). Non se persegue un coñecemento completo, sen3n máis ben cuestionador, desvelador das contradic3ns propias do campo e das tensi3ns que o definen, que caracterizan así mesmo todo proceso educativo, así como toda relaci3n das nosas sociedades co ambiente no que se inscriben, nunha reflexi3n crítica, hist3rica e valorativa para ofrecer luz sobre a realidade presente (Sato e Dos Santos, 2001).



Figura 4. Do modelo hexemónico de ciencia á coherencia coa EA.

No cuestionamento da ideoloxía dominante e promoción de formas de coñecemento orientadas á comprensión para o empoderamento das sociedades (Sato e Dos Santos, 2003), as persoas que compoñen a realidade estudada deben implicarse no proceso de reflexión, o cal demanda de tempos e espazos de participación. O campo académico sustenta diferentes dinámicas que dificultan a promoción deses espazo-tempos e, ás veces, de devolución dos resultados, polo que a investigación queda pechada nos muros da universidade, sendo precisa unha actitude de autoesixencia nesta liña. Basta atender aos asfixiantes requirimentos de publicación nas que se move o persoal universitario, axustadas aos criterios dunhas revistas de impacto moito máis próximas a esa cultura positivista e obxectiva que á crítica e cuestionadora, traducíndose na promoción dunha “cultura enclaustrada” producida dende o eido universitario para o propio espazo universitario:

O problema é que a universidade actual converteuse, por inseguridade, covardía ou oportunismo, en cómplice pasivo da actitude antiintelectual que debería combater. (...) a universidade do presente tendeu a encerrarse entre os seus muros. É rechamante, a este respecto, a escasa achega universitaria aos conflitos civís actuais, incluída as crises sociais ou as guerras. En dirección contraria, o universitario asumiu obedientemente a súa pertenza a un microcosmos que debe ser preservado, aínda a custa de virar as costas á creación cultural. (Argullo, 2014, par. 5)

Atendendo ao obxecto e finalidade deste estudo, non resulta doado enmarcalo dentro das liñas de investigación que se adoitan definir en EA (Bachiorri, 1996; Benayas, 1997a; Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003; Iglesias, 2008; Sauvé, 1997, 2000). As categorías de clasificación elaboradas fan referencia maioritariamente á investigación sobre a EA entendida como acción educativa, abordando a práctica en si: enfoques, metodoloxías e contidos, profesionais da mesma, persoas destinatarias, contextos e espazos de intervención, equipamentos, problemática socioambiental que abordan, etc. Neste estudo abóndase *a EA entendida como microsociedade*, como espazo social susceptible de ser estudado dende unha perspectiva sociopedagóxica. Non estamos a falar de un estudo enmarcado disciplinarmente na socioloxía ambiental dado que, aínda que a investigación teña en conta o contexto ambiental no que a persoa se desenvolve como elemento que constrúe ou modifica a súa visión do mundo (Lemkow, 2002), as relacións sociedade-natureza non son o obxecto central de estudo.

As seguintes páxinas pretenden concretar unha proposta epistemolóxica que, sendo unha investigación en educación, na medida en que ten por obxecto de estudo un eido educativo como é o da EA, apóiase nunha lectura ou aproximación sociolóxica ao abordalo como campo social, atendendo a unha perspectiva histórica na comprensión do estado actual. Este cruce entre educación, socioloxía e historia, nun ollar que dá conta das loitas políticas na definición do campo, reflicte o feito de que as fronteiras entre as ciencias sociais son cada vez máis difusas, permeables e abertas (Valencia, 2009), aspirando a unha “interdisciplina unificadora” (Follari, 1999, p.30) que permita integrar diferentes ramas de coñecemento na construción teórica e na proposta metodolóxica do presente estudo. Esta permeabilidade ten sido empregada dentro da comunidade científica como elemento de deslexitimación ou minusvalorización das propias ciencias sociais, mais a crítica é establecida por Leff (2006) á inversa alegando que a fragmentación analítica do coñecemento científico separa o que está artellado organicamente, contribuído escasamente á mellora das nosas sociedades.

## 1.2. O enfoque sociocrítico como resposta ante unha realidade social complexa

A continuación abórdase de forma teórica que supón situarse nun enfoque sociocrítico de investigación, clarificando as bases nas que se sustentará o proceso de pescuda: un coñecemento orientado cara a toma de consciencia sobre a situación actual do campo da EA en Galicia, entendida como produto da súa traxectoria.

### 1.2.1. O coñecemento como toma de consciencia

Os mecanismos de violencia simbólica tórnanse especialmente efectivos cando se descoñecen as condicións e instrumentos para o seu exercicio. Nesta liña, argumenta Mills (1961) a imposibilidade de liberdade, entendida como a facultade para obrar segundo o desexado, se non se indaga nos condicionantes do mundo social no que se move a persoa. A ausencia de *reflexión en relación ás propias condicións de existencia* e aos cambios que se están a producir pode derivar en actitudes inmovilistas, ante a percepción da incapacidade para actuar ante forzas que escapan ao control e entendemento ou simplemente por crerse libre, sen ter en conta a influencia de ditas forzas. O nacemento do enfoque crítico en ciencias sociais supón apostar pola construción de saberes orientados cara o obxectivo de situar á persoa no tempo histórico que lle tocou vivir, contribuíndo ás súas posibilidades para asumir un rol protagonista na transformación social. Segundo Mills (íbid), este enfoque parte da premisa de que “o individuo só pode comprender a súa propia experiencia e avaliar o seu propio destino localizándose a si mesmo na súa época; de que pode coñecer as súas propias posibilidades na vida se coñece as de todos os individuos que se atopan nas súas mesmas circunstancias” (p.25). Demándase das ciencias sociais un traballo dirixido a facer explícita a estrutura e estudala no seu conxunto, entendéndoa como produto dunha traxectoria e permitindo aos suxeitos situarse en relación á mesma. Trátase de liberarse da sensación de liberdade mediante a obxectivación das determinacións sociais que guían as prácticas (Bourdieu, 2007), favorecendo unha acción máis consciente e reflexiva.

Habitualmente, cando falamos de liberdade asociamos este concepto ao de mobilidade e posibilidade de cambio, pero “se se sente a necesidade de cambio e de innovación, os seres humanos tamén senten a necesidade de estabilidade e seguridade” (Ferrarotti, 1991, p.110), dado que non vivimos no baleiro. Cando se lles solicita aos participantes da investigación que se impliquen neste proceso de representación do campo da EA en Galicia, faise tamén co obxecto de achegar unha proposta para avanzar na concreción dos *referentes que os identifican como comunidade*, situándose



identitariamente como suxeitos autónomos nese espazo social no que se desenvolven persoal e profesionalmente, definindo os seus posicionamentos en relación á traxectoria e estado actual do campo. A perda da validez dos referentes de comprensión da vida social, que se acentúa en momentos de rápidos cambios como o actual, sitúa ás persoas nun espazo de inseguridade que pode limitar as súas posibilidades de valoración da realidade e do seu papel e capacidade de acción na mesma. A concreción deses referentes non implica o establecemento de verdades absolutas, senón a obxectivación das condicións do campo, das posibilidades ante as que se atopan os diferentes axentes e das tensións que definen a súa traxectoria, como proceso de reflexión no que gañar autonomía e motivar á acción a través do coñecemento.

Enténdese que o obxecto do presente estudo non é trasladar un coñecemento pechado, senón unha visión condenada a quedar inconclusa, máis dirixida á emerxencia de interrogantes que de certezas, recoñecendo que “a EA móvese máis en áreas movedizas do que en litorais soleados” (Sato e Carvalho, 2005, p.12). Non se trata tanto de coñecer a verdade sobre o mundo social, como de trasladar as disputas polo establecemento desa lectura (Rodríguez López, 2002), esclarecendo as loitas entre os diferentes axentes por establecer a súa visión (Valencia, 2009), o cal implica incluír na legalidade obxectiva da sociedade o seu carácter contradictorio e finalmente a súa irracionalidade (Adorno, 2005), reflexionando sobre a mesma pero sen negala. Supón superar “visións equilibradas” e superficiais, que escapan da imaxinación e a reflexión (Mills, 1986, p.21), sen pretender afirmacións de significante unívoco, que impliquen o perigo, anunciado por Ferrarotti (1991), dunha simple confirmación do obvio.

O campo da EA posúe unha particularidade respecto a outros campos, unha calidade a ser aproveitada: a dimensión crítica que sustenta a EA adoita derivar nunha importante dose de autoconsciencia por parte das e dos seus integrantes sobre a propia práctica profesional, así como sobre as condicións do campo e a posición ocupada no mesmo. A identidade de educadora ou educador ambiental como suxeito político supón “un certo grao de reflexión-distanciamento críticos da súa propia existencia” (Raubert, 2006, p.120). É dicir, o nivel de consciencia sobre a situación actual e os factores que teñen derivado na actual conxuntura de desmantelamento é moi elevada, polo que moitas veces non se trata tanto de facer ver o oculto como de recollelo, sistematizalo, poñelo en relación atendendo aos múltiples ollares e convertelo en análise fundamentada. Búscase promover nos educadores e educadoras ambientais o retorno reflexivo sobre a experiencia subxectiva e as condicións de produción da mesma, desfamiliarizando o familiar, inimigo acérrimo da crítica (Bauman, 1990), e atendendo tanto ao consenso como ao conflito que ten marcado o desenvolvemento da EA.

### 1.2.2. A atención á historia na lectura do tempo presente

Facer da análise histórica o discurso de contido e facer da consciencia humana o suxeito orixinario de todo devir e de toda práctica son as dúas caras dun sistema de pensamento. O tempo se concibe nel en termo de totalización e as revolucións non son xamais nel outra cousa que tomas de consciencia. (Foucault, 2002, p.24)

Na tarefa de atender a esta posible crise do campo, deféndese a necesidade de facer unha lectura crítica da realidade social na súa dimensión política e ideolóxica, a través da atención á súa traxectoria, nun exercicio de consciencia histórica, entendida como aproximación xenealóxica orientada á comprensión do presente. A consciencia histórica preséntase, segundo Foucault (2002), como forma de apropiarse da realidade, de recuperar o poder e de situarse identitariamente, trátase do "correlato indispensable da función fundadora do suxeito" (p.20), non limitada á voz do pasado, senón como garantía e visión dun futuro (Ferrarotti, 1991).

Diferentes autores adscritos o enfoque crítico en socioloxía (Foucault, Mills, Adorno, Ferrarotti e Bourdieu), defenden esa reflexión sobre o mundo social a través do que dan en chamar "*consciencia histórica*". A mesma é entendida como xenealoxía orientada cara a comprensión do presente, accedendo a unha representación do momento actual que atende aos enfrontamentos e loitas que o constrúen. A abordaxe histórica amosa unha especial potencialidade á hora de achegar á comprensión do que está acontecendo a través da atención á traxectoria dos procesos (Foucault, 2002), atendendo ás loitas de poder que tiveron lugar co obxecto de producir esa realidade. Defendía Mills (1961) que "toda ciencia social -ou mellor dito, todo estudo social ben meditado- require dunha concepción de alcance histórico e un uso pleno dos materiais históricos"(p.159). O traballo histórico sobre un campo supón, segundo Bourdieu (2000, p.51), "analizar a súa traxectoria estrutural, atendendo a cada estado como o resultado das loitas realizadas anteriormente para transformar ou manter a estrutura".

Sociólogos clásicos como Marx, Weber, Durkheim ou Nietzsche foron os primeiros en reivindicar a necesidade de servirse da historia para comprender o presente, sendo este último o iniciador da xenealoxía como proposta de análise, posteriormente reapropiada por Foucault. A historia preséntase, dende a perspectiva sociolóxica, como parte do que somos actualmente (Heller, 1997). Non é unicamente a voz do pasado, dun mundo que desaparece, senón tamén a garantía e a visión dun futuro (Ferrarotti, 1991). A atención á historia non é un traballo retrospectivo sobre algo xa caduco, senón que permite a comprensión do presente e o empoderamento na construción dun futuro cuxas posibilidades se intúen, a través do control das coordenadas nas que se inscribe o tempo

actual como produto dos procesos que o orixinaron pois, como indica Valencia (2009), “cando falamos de incorporar na teoría a dimensión histórica non nos referimos ao coñecemento historiográfico acumulado sobre o pasado dun fenómeno en cuestión, canto á historia do fenómeno no momento no que se estudia: á dimensión histórica do presente” (Valencia, 2009, p.210).

A figura 5 representa a propostas de Mills (1961) para a análise do mundo social, na tripla atención ao *suxeito*, á *estrutura social* e á *historia*. Mills (1961) defende o concepto de “imaxinación sociolóxica” como a forma de “comprender o escenario histórico máis amplo en canto ao seu significado para a vida interior e para a traxectoria exterior da diversidade de individuos” (p.25). Aténdese á sociedade como produto da súa historia e como historia que se crea nela a través das persoas que, socializadas nese espazo social, levan incorporada dita traxectoria baixo o que Bourdieu denomina *habitus*. Tal e como se recolle no gráfico, a proposta de Mills é directamente transmutable á terminoloxía bourdiana, na medida en que Bourdieu (1988) defende tamén esa tripla dimensionalidade do traballo sociolóxico.

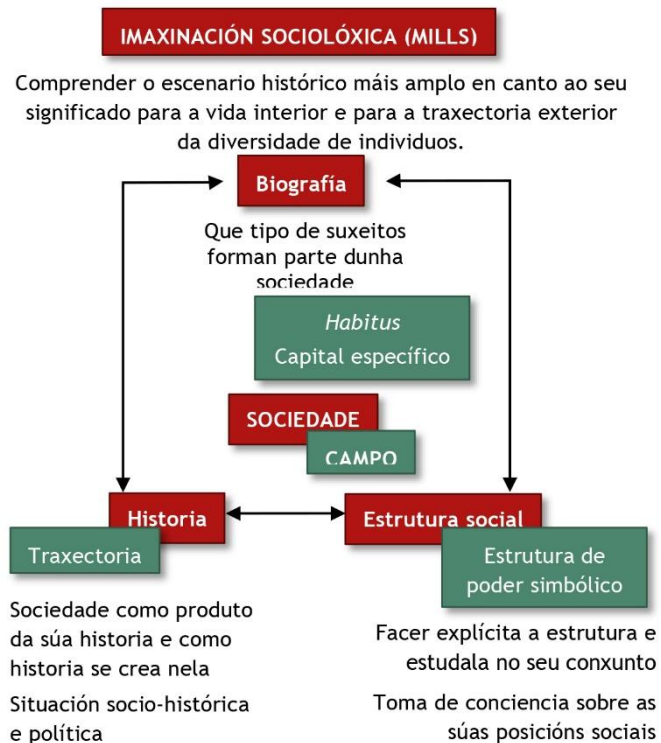
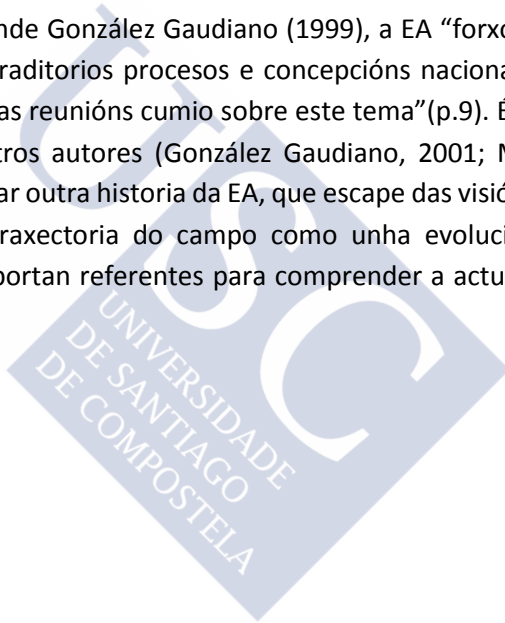


Figura 5. Imaxinación Sociolóxica.

Fonte: Gráfico de elaboración propia que recolle a proposta de Mills (1961) para o traballo en ciencias sociais e a súa transmutación á terminoloxía de Bourdieu (en turquesa).

A teoría de Bourdieu propón atender á cuestión histórica dende as loitas que definen o campo. A historia pódese ler acudindo aos seus textos e declaracións, ou pode facerse interpretando as producións do campo e colocándoas en relación ao mundo social ou económico no que se inscriben (Bourdieu, 2003). Esta perspectiva de análise permite escapar da versión “oficial” que se impón na literatura sobre educación ambiental, unha historia elitista e lineal marcada polos grandes eventos internacionais. Esta historia, que se dedica principalmente á explicación dos fitos documentais que marcaron a institucionalización do campo, como quen memoriza os “monumentos do pasado (...) que din en silencio algo distinto do que en realidade din” (Foucault, 2002, p.17), preséntase como unha historia excluín-te das diversidades dos contextos e das diversidades das propias educadoras e educadores ambientais.

Na realidade, como defende González Gaudiano (1999), a EA “forxouse máis polo conxunto de complexos e contraditorios procesos e concepcións nacionais e rexionais, que polos acordos adoptados nas reunións cumio sobre este tema”(p.9). É esta reflexión a que ten levado a este e outros autores (González Gaudiano, 2001; Meira, 2009) a defender a posibilidade de contar outra historia da EA, que escape das visións progresivas e inxenuas que presentan a traxectoria do campo como unha evolución dotada de unidade, e que escasamente aportan referentes para comprender a actual situación de crise.



### 1.3. A coherencia metodolóxica

A aplicación do enfoque sociocrítico no estudo do campo da EA esixe da atención minuciosa a aqueles elementos que garanten ese ollar dirixido á deconstrución e reconstrución das nosas “realidades”. Trátase de responder ao difícil reto de que esa fermosa terminoloxía que sempre acompaña a este tipo de enfoques, en relación á finalidade do coñecemento que persegue, se converta tamén en esixencia do propio proceso de pescuda. Aténdese ao risco apuntado por Calvo e Gutiérrez (2007), de comezar con marcos teóricos elocuentes, de orientación ao cambio e compromiso investigador, pero pechar o estudo desatendendo o compromiso social ou a incidencia na realidade concreta, á que moitas veces nin se lles devolven os resultados por “medo a quedar en ridículo ante as audiencias” (p.77). Xurde pois a reflexión en torno aos métodos a seguir para achegarnos a esa forma de coñecemento. En palabras de Sato e Dos Santos (2003):

Non abordaremos metodoloxías das ciencias naturais. Máis que iso, buscaremos o tratamento metodolóxico que avoga por unha reflexión crítica, histórica, valorativa e ética que sexa ancorada nas prácticas sociais. Unha metodoloxía na procura elocuente de ser máis iluminativa, reflexiva e, sobremaneira, crítica, que consiga estudar os fenómenos sociais a través das estratexias interactivas, de estudos biográficos e que posibilite un elo teórico á reflexión das nosas accións, para atreverse nun proceso de [(trans) + (forma) + (acción)] de realidades. (p.4)

Destaca, neste sentido, a potencialidade do *enfoque sociobiográfico*, baseado na análise das traxectorias de vida de educadoras e educadores ambientais que “son, ao mesmo tempo, rexistros de percorridos individuais e testemuñas da historia do campo da educación ambiental” (Carvalho, 2005, p.54). Esta perspectiva de traballo supón situarse na toma de consideración tanto do individuo como do campo ou estrutura social onde se desenvolve. Permite atender a esa necesidade de tripla interese, defendida por Mills (1970), pola biografía, a historia e unha estrutura social na que se entrecruzan biografía e historia, dado que “é neste campo onde teñen lugar as vidas dos individuos e a formación das sociedades; e é neste campo onde a imaxinación sociolóxica ten a súa oportunidade de mellorar a calidade de vida humana no noso tempo” (p.248).

Ante a necesidade de atender ao tempo histórico e á estrutura social, como elementos que marcan a evolución das mentalidades (Mills, 1970; Szczepanski, 1981), poucos métodos son tan propicios como o sociobiográfico para recoller a variable temporal. A atención a unha vida supón recoller a dimensión temporal, tanto ao inscribila no contexto sociohistórico en que tivo lugar como ao observar os procesos de cambio ao longo da mesma, dado que a diferenza do coñecemento en ciencias naturais, no estudo

do social “o grao de aceptación dunha exposición a través do tempo non depende tanto da súa validez obxectiva como das transformacións das condicións do contexto social onde se produce” (Gergen, 1992, p.74), sendo que unha interpretación só adquire o seu significado no contexto de relacións en que ten lugar.

Cabe acentuar o elemento “*socio*” neste tipo de enfoque, que non busca tanto trasladar unha historia interesante como achegarse á comprensión das realidades a través das e dos seus protagonistas, atopando a través do particular a vía cara o universal (Bertaux, 1986). O foco de interese céntrase no estudo de casos concretos, non na historia dun caso. Interesa recalcar esta diferenciación, xa que non se trata de relatar unha boa historia, senón de empregar o documento persoal cun propósito teórico. O material biográfico interesa “na medida en que están relacionados cun obxectivo máis amplo” (Plummer, 1989, p.123), polo que se considera á persoa “xa non só como un suxeito, senón como membro dunha comunidade cunhas características determinadas” (Gradaille, 2000, p.579). Diferénciase entre aqueles estudos sociobiográficos que empregan o relato de vida para atender a un obxecto de estudo sociosimbólico, e aqueles que acceden a través das historias ou traxectorias de vida á análise socioestrutural (Meccia, 2013). A presente investigación considera ambas dimensións simultaneamente, entendéndoas como interdependentes, mais centra a análise no nivel socioestrutural. Isto implica un triple foco de atención empírica -individuo, estrutura, historia-, que esixe da complementariedade metodolóxica e de fontes de investigación.

Dende este enfoque, non abonda con tomar en consideración a voz das persoas da realidade estudada, senón que esta debe ser sistematizada e posta en relación con datos externos que permitan construír o espazo socioestrutural e situar eses relatos, contextualizalos. Dáse unha relación bidireccional na que o espazo social no que se desenvolve a vida do suxeito serve de marco para a interpretación do relato, e é a información obtida do mesmo a que permitirá avanzar na representación de dito espazo. É o que Ferrarotti (en Iniesta e Feixa, 2006) chama “o polo dialéctico das biografías”, que implica a necesidade de atender ao horizonte histórico, dado o carácter non intemporal das relacións materiais extrasubxectivas, así como ao conxunto das relacións estruturais, formalizadas en institucións ou expresadas en comportamentos e costumes. Permiten un achegamento moi profundo ao persoal como vía para a comprensión do social pois, como indica Plummer (1989) “é totalmente erróneo pensar que as historias persoais son profundamente individualistas: as vidas móvense constantemente a través da historia e a estrutura” (p. 78), e son reflexo das mesmas. As traxectorias de vida das persoas que integran o campo, postas en relación unhas coas outras e situadas no espazo do mundo social global, achégannos información para a definición do campo e da súa traxectoria. O

tratamento do persoal permítenos un achegamento tanto ao marxinal e excepcional como ao común, que é visto falsamente como natural, ao ser compartido polas persoas que compoñen o campo ou que comparten unha determinada posición dentro do mesmo.

### 1.3.1. Proposta metodolóxica

A presente investigación susténtase fundamentalmente na metodoloxía de *traxectorias de vida*, pero aproveita a complementariedade de técnicas de recollida de datos que ofrece o enfoque sociobiográfico (figura 6). Dita complementariedade enriquece as posibilidades de interpretación da realidade, do máis concreto ao xeral, da visión externa á participación, da comprensión ao cambio. Cando o obxecto de análise é socioestrutural, cómpre traballar cun número relativamente elevado de suxeitos, acadando un certo nivel de saturación que dea validez aos resultados obtidos. A saturación no traballo con historias de vida lógrase, tal e como defende Bertaux (1980), na medida en que se consiga diversificar ás e aos informantes, acadando a representación das diferentes posicións na estrutura. Se ben a saturación non é doada de conseguir, confire unha base sólida para a xeneralización. Isto implica dar prioridade á representatividade sobre o afondamento que permitiría o traballo cun ou dous relatos de vida, opción máis común entre quen centra a análise nos elementos sociosimbólicos.

Na aplicación deste tipo de metodoloxía, ás persoas participantes solicítaselles que narren a súa vida,

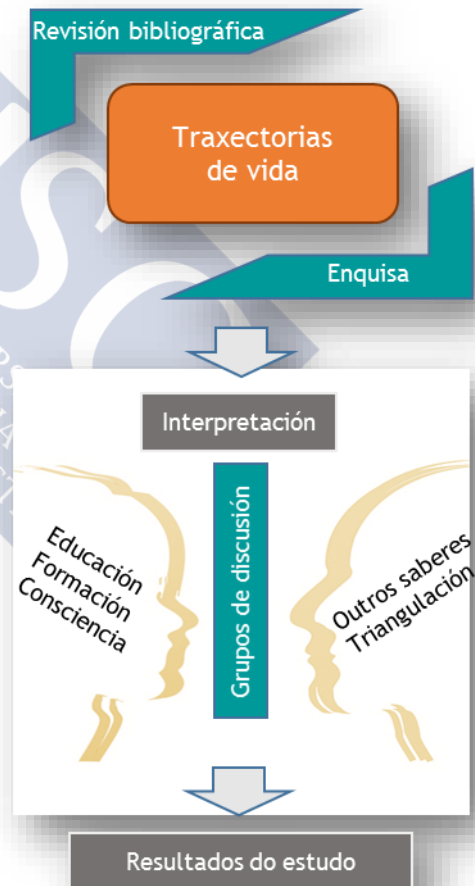


Figura 6. Complementariedade metodolóxica.

orientando o relato autonomamente. Elas non coñecen os interrogantes do estudo, non se lles pide que constrúan coñecemento en relación aos obxectivos que moven a investigación, senón que recapitulen e trasladen a súa traxectoria. Debe ser a persoa que investiga quen de extraer dos relatos a información relevante para a comprensión do espazo social. No presente estudo optouse por aproveitar as potencialidades heurísticas das teorías de Bourdieu para desvelar as dinámicas que teñen caracterizado a traxectoria e estado actual do campo da EA.

Entre a extensa produción de Bourdieu non se atopa ningunha obra dirixida á sistematización do seu método. É por iso que unha parte central da presente investigación consistiu na revisión analítica dos seus traballos para identificar neles, e a partir dos conceptos que propón para a lectura do mundo social, un esquema de análise que atendese especificamente ao campo da EA. Facendo uso da proposta de Bourdieu (2007) de superar unha lectura particularizante da súa obra, procurouse “facer funcionar o modelo nesoutro caso particular do posible” (p. 25), dedicando un capítulo específico a concretar o esquema de análise. Aínda así, compre atender ao feito de que esta non foi unha proposta pechada, senón que os datos emanados do proceso e as primeiras interpretacións permitiron enriquecer a proposta teórico-analítica inicial.

Un dos piares nos que sustenta Bourdieu (1997) o traballo con traxectorias de vida é na necesidade de situar estruturalmente aos relatos para que adquiren o seu significado. Bertaux (1980) destacaba tamén a importancia de complementar o traballo con relatos de vida con outra información externa que avance na representación da estrutura na que se moven as persoas e das forzas ás que están sometidas. Nesta investigación, ademais de traballar coa información de estudos e reflexións previas sobre a EA en Galicia - resultados do Proxecto Fénix, estudo de Gutiérrez Roger (2005), actas de congresos, publicacións, etc.-, optouse por enriquecer o estudo cunha *enquisa* dirixida ao universo de poboación de educadoras e educadores ambientais de Galicia. Na mesma recolléronse datos sociodemográficos e de ocupación, atendendo tamén á variable temporal, na comparativa entre a situación en 2007, previa a crise financeira, e a de 2013, xa inmersos nas políticas de recortes. Esta información permite, ademais de situar aos relatos de vida, analizar a relevancia do campo no espazo social máis amplo e a súa dependencia de dinámicas alleas.

O cruce entre a información obtida dos relatos e a acadada a través de enquisa aporta información relevante e suficiente na consecución dos obxectivos de investigación propostos. Aínda así, de rematar neste punto, a súa finalidade de toma de consciencia crítica e de transformación quedaría moi limitada, ao implicar escasamente ás persoas participantes no proceso de investigación. O exercicio de retrospectión que implica o



traballo con historias de vida pode ter para as persoas un potencial educativo, na medida en que esixe un exercicio de avaliación crítica que pode ser orientado cara á mellora da súa identidade profesional, tal e como defenden Novoa e Finguer (1988):

Este saber preséntase non só como crítico, reflexivo e histórico, senón que tamén implica unha investigación por parte da persoa, unha investigación fundamentalmente formadora. De feito, este saber reflexivo e crítico inscríbese nun proceso, e máis concretamente en procesos de toma de consciencia. Este último ten un obxectivo emancipador para a persoa e para a sociedade, pois é a través deles que a persoa atribúe un sentido ás súas propias vivencias e experiencias, así como ás informacións que lle veñen do exterior. (p.85)

Recapitular a propia vida supón reflexionar sobre a súa situación e o rol que desenvolve respecto á realidade que lle tocou vivir -varias das persoas que participaron do estudo valoran este aspecto-, pero o exercicio de reflexión pode esgotarse nese espazo dedicado á recollida de información. A opción polo enfoque sociobiográfico xa supón, de inicio, atender ás persoas non como obxecto de investigación senón como informantes mellor informados que a propia persoa que investiga (Bertaux, 1980), valorando a súa experiencia no espazo social estudado. Pero o exercicio de interpretación sobre a información recollida compete unicamente a quen investiga, quedando as persoas participantes á espera, no mellor dos casos, da devolución dos resultados obtidos. Se se pretende abrir o estudo a outras formas de coñecemento e aproveitar o potencial educativo e de consciencia crítica que permite esta metodoloxía, é preciso ir un paso máis aló, pasando de atender ás persoas como informantes a consideralas como construtoras de coñecemento. Para elo cómpre crear espazos para reflexionar coas persoas participantes en relación ás interpretacións emanadas do proceso de investigación, incorporando os seus ollares e saberes, contribuíndo a acadar unha comprensión máis complexa da realidade estudada.

Defenden Rivas e Leite (2011) os espazos de revisión e confrontación de resultados nos métodos biográficos como unha forma horizontal de producir coñecemento relevante. Máis aló da relevancia da información que se obtén da aplicación dos grupos de discusión, a súa potencialidade radica na creación dese espazo no que compartir as interpretacións emanadas do estudo, creando ese caldo de cultivo para a reflexión non só de quen investiga, senón tamén de quen participa da investigación (Cortés, 2009). No presente estudo considerouse a metodoloxía de *grupos de discusión* como a idónea para favorecer esta construción conxunta de coñecemento, centrando a análise nas principais liñas interpretativas en relación ás loitas que definen a traxectoria e estado actual do campo da EA.

### 1.3.2. Principios metodolóxicos do enfoque sociocrítico

A continuación desenvólvense os criterios de revisión epistemolóxica e metodolóxica que guiaron a presente investigación, na liña de facer respectar algúns dos fundamentos da corrente de investigación crítica recollidos por Sauv  (2008, p. 31):

a) Unha investigación *dialóxica* que, como a autora, implica constr ir saber a través do diálogo entre diferentes actores e culturas, pero tamén entre diversos tipo de saber, entre o logos científico, a experiencia e os saberes populares, que son aquí recoñecidos.

A investigación apóiase no diálogo entre un ollar cualitativo e un ollar cuantitativo. Aproveitase a potencialidade do traballo cuantitativo   hora de avanzar na concreción da estrutura do campo da EA, pero recoñecendo que a investigación limitada a un enfoque cuantitativo pode resultar, como indica Ferrarotti (1991), precisa e insignificante ao mesmo tempo, insuficiente e limitada na tarefa de compresión, ao centrarse unicamente naqueles aspectos cuantificables sen mergullarse na realidade estudada. Qu ixose escapar da abordaxe do enfoque cuantitativo e o cualitativo como modelos contrapostos, complementando ambas perspectivas na compresión do social, contrastando a explicación nomot tica da realidade xeneralizada -a estrutura definida polas características dos seus integrantes-, coa explicación ideogr fica, accedendo a través dos relatos   compresión do espazo no que operan.

D ase tamén un diálogo entre un saber científico e un saber experiencial que, ao incorporar a interpretación das persoas que compoñen o campo procura, en palabras de Leff (2006), "entretecer unha trama complexa de coñecementos, pensamentos, cosmovisións e formación que desborda o campo do logos científico, abrindo un diálogo de saberes onde se confrontan diversas racionalidades e tradicións" (p.279). Para ese diálogo de saberes foi preciso crear espazos de reflexión e construción conxunta, que permitisen recuperar o contacto directo moitas veces desprazado nos ritmos das nosas sociedades, onde esa relación interpersonal que implica conversar en profundidade é unha oportunidade cada vez máis escasa (Ferrarotti, 1991). Supón recoller aquelas experiencias e saberes desvalorizados e reco ecerlles as súas potencialidades como espello dun mundo complexo que non pode ser limitado a discursos totalizadores, elaborados por unha clase hexemónica que domina os soportes para contar a súa visión da historia, en canto que non proporciona a outros segmentos sociais as mesmas condicións para desenvolver o discurso ou os medios para contar a historia baixo o seu punto de vista (Ruscheinsky, 2005).

b) Investigación *dialéctica*, “admitindo a existencia de diverxencias e contradicións, admitindo a co-existencia á vez dunha cousa e da súa contraria” (Sauvé, 2008, p. 31), na que se contrapoña a lectura acadada da realidade cos problemas e contradicións emanados do proceso. Neste sentido, o traballo con traxectorias de vida posúe grandes potencialidades á hora de desvelar as ambigüidades e contradicións que inciden nas experiencias cotiás (Plummer, 1989). Permite captar elementos soterrados, internos, obxectivos e subxectivos, da experiencia e das prácticas sociais das persoas, para contrastalo coa lóxica interpretativa do traballo científico, derivando moitas veces en contradicións que é importante facer explícitas.

c) *Intersubxectivista* “orientada cara á investigación dun saber socialmente construído verbo de obxectos sociais” e *interobxectivista* “considerando que a interacción entre o suxeito e o obxecto transforma aos dous á vez” (Sauvé, 2008, p. 31). A opción pola comprensión fronte á explicación supón un traballo máis humanista, que se afasta do tratamento dos suxeitos como obxectos. Indicaba Ferrarotti (1983), que a principal diferenza entre a investigación en ciencias naturais e ciencias sociais non está no método, senón no feito de que o obxecto coincida co suxeito. Cando tratamos ás persoas como cousas estamos a crear unha asimetría autoritaria que nos distancia do estudado. Romper esta distancia é un paso previo fundamental no traballo desde un enfoque sociobiográfico. Abrir as portas á comprensión dunha vida esixe relacións próximas e de respecto. A implicación persoal é tal que o investigador chega mesmo a converterse en investigado, pois ao construír os modos en que outros representan a realidade, pon en xogo as súas propias formas de significala, podendo autocuestionarse sobre elas.

d) Un proceso *participativo*. Existen diferentes formas de implicar á comunidade obxecto de estudo no proceso de pescuda sobre a súa propia realidade. Sendo posiblemente a investigación-acción a forma máis pura e emancipadora, atopámonos con fórmulas intermedias como a do presente estudo, máis próximo a un enfoque de investigación participante (Thiollent, 1994) no que a persoa que investiga establece relacións comunicativas coas persoas ou grupos de realidade investigada, co obxecto de acadar un coñecemento máis complexo e á súa vez promover procesos de reflexión dirixidos á transformación social. A recapitulación da traxectoria de vida e os grupos de discusión chaman a unha postura reflexiva por parte dos actores das situacións educativas e non só dos expertos (Sauvé, 2008), conducente a obter unha comprensión do campo que os sitúe dentro do mesmo e sirva de marco de interpretación do “que está pasando en eles mesmos como puntos diminutos das interseccións da biografía e da historia dentro da sociedade” (Mills, 1961, p.27).



## 2. PROCESO METODOLÓXICO

O presente capítulo ten gran relevancia, xa que a capacidade para trasladar e transparentar o proceso seguido e as decisións tomadas ao longo do mesmo condicionará a valoración da fiabilidade e a validez do estudo. Reflexiona Plummer (1989) que “é máis corrente na investigación baseada en historias persoais que a análise discorra por camiños intuitivos e ocultos” (p.146), presentando minuciosamente os resultados pero non a vía de acceso aos mesmos. Recoñece o autor a dificultade para documentar e plasmar sobre o papel o proceso seguido nesta elección metodolóxica, pero en calquera caso, preséntase como requirimento ético e científico. É tamén a forma de facer partícipe ao lector ou lectora dunha fermosa experiencia investigadora, dun proceso de reflexión e aprendizaxe sustentado no respaldo das persoas que aceptaron compartir a súas experiencias de vida e as súas valoracións respecto á realidade estudada, acompañantes e participantes na tarefa de desvelar as tensións e as forzas de poder que están a condicionar o desenvolvemento da EA en Galicia

Definida a orientación epistemolóxica do estudo e xustificada a proposta de complementariedade metodolóxica dende un enfoque esencialmente sociobiográfico, este apartado ten o obxectivo de trasladar de forma clara, sinxela e transparente os procedementos metodolóxicos seguidos. Para elo, afóndase no deseño e aplicación de cada unha das técnicas (traxectorias de vida, enquisa e grupo de discusión) e preséntase o modelo analítico no que se apoiou o traballo de interpretación, emanado da triangulación da información obtida polas diversas metodoloxías. Procúrase unha integración metodolóxica na que a información recollida supere a mera adición dos diferentes ollares dunha mesma realidade. Pretende operar como elemento de triangulación que permita a identificación de coincidencias dende diferentes fontes de datos; de compensación en relación ao tipo de información que achega cada unha das técnicas empregadas; e de complementariedade á hora de construír un coñecemento sociopedagóxico apoiado nunha reconstrución social complexa que contrasta, segundo Bachmann e Simonin (1991), os materiais estatísticos (enquisa e estudos previos), os datos documentados (revisión bibliográfica), os relatos de vida (traxectorias) e as visións dialécticas que ofrecen os actores (grupos de discusión), para facer emerxer regularidades que fundamenten un punto de vista novo sobre feitos comúns.

## 2.1. As traxectorias de vida

Si é certo que a experiencia humana é portadora de saber sociolóxico (e si non, habería moi pouca sabedoría neste mundo), entón vivimos en medio dun océano de saberes indíxenas dos que, sen embargo, non queremos saber nada. Non digo que se trate de coñecemento puro e perfecto (pero, en que sociólogo o é?) ni que estea igualmente repartido, xa que é precisamente función da experiencia. Pero non cabe dúbida de que estamos asentados sobre enormes xacementos sociolóxicos dunha riqueza inaudita, e que bastaría cunhas cantas perforacións para facelos brotar ata a superficie. (Bertaux, 1980, p.214)

As traxectorias de vida son o pilar fundamental no que se sustenta este traballo de investigación que, como se adiantou no capítulo anterior, pretende acceder á comprensión do social a partir do persoal (Brah, 2004), entrecruzando biografía, historia e estrutura social (Mills, 1961). Esta aproximación á realidade social supón recoller a voz das persoas, os saberes e as experiencias habitualmente relegadas do coñecemento científico, pero tendo en conta que o material biográfico non fala por si mesmo (Plummer, 1989). O traballo científico consiste en encadrar a interpretación deses relatos, facer as relacións necesarias, cruzar información de diversa natureza e crear teoría que permita pasar da vivencia individual ao coñecemento sociopedagóxico.

Servímonos da definición que fai Gradaille (2000) das traxectorias de vida como método de investigación, definíndoas como “relatos onde se desenvolve o transcurso da vida dun individuo, dende os seus puntos de vista, para acadar a continuación unha visión máis global, considerándoo xa non só como suxeito, senón como membro dunha comunidade cunhas características determinadas” (p.579). En palabras de Bertaux (2005):

A finalidade non é tomar dende o interior os esquemas de representación ou o sistema de valores dunha persoa illada, nin sequera dun grupo social, senón estudar un fragmento particular da realidade social-histórica, un obxecto social; comprender como funciona e como se transforma, facendo fincapé nas configuracións das relacións sociais, os mecanismos, os procesos, a lóxica de acción que o caracteriza. (p.10)

Respecto as vantaxes da aplicación da metodoloxía de traxectorias de vida para a presente investigación cómpre destacar, atendendo ás achegas de Pujadas (1992), tres aspectos: o feito de que posibilita a formulación de hipóteses, non establecidas previamente senón emanadas dos datos empíricos; as posibilidades que ofrece para

introducirse en profundidade no universo das relacións sociais primarias e controlar as variables que explican o comportamento dun individuo dentro dun campo; e a capacidade que ofrece para atender á variable temporal, desvelar as lóxicas de funcionamento e coñecer e avaliar o impacto das loitas pasadas e presentes na definición da identidade e da estrutura do campo, neste caso do campo da EA.

Como limitacións, destaca un problema principal de orde teórica, que se refire á capacidade para transcender dende as visións dos suxeitos particulares á visión máis ampla do contexto social, dado que o individuo non totaliza directamente o conxunto da sociedade, senón o contexto inmediato e grupos dos que forma parte (Ferrarotti, 1981). É, precisamente, no cruce de diversos relatos de vida -seleccionados atendendo a criterios de representatividade que garantan a saturación- e destes con outras fontes de información, en base a un esquema analítico reflexivamente articulado, que se pode construír teoría sociopedagóxica sobre o campo da EA en Galicia, tal e como se propón a continuación.

### **2.1.1. Os e as participantes no estudo**

A selección das persoas participantes depende de dous factores. Por unha banda, da finalidade da investigación; doutra, das características da poboación obxecto de estudo.

No que se refire á finalidade do estudo, diferencia Bertaux (1980) dous tipos de orientación no traballo con historias de vida: a sociosimbólica e a socioestrutural. Como se explicou en apartados anteriores, este traballo centra o seu foco de análise nos aspectos socioestruturais, para acadar unha representación do campo da EA en Galicia centrada na análise da súa traxectoria e situación presente; pero sen excluír unha aproximación aos aspectos sociosimbólicos, na comprensión dos factores que aproximan a unha persoa a este campo e que median na conformación das crenzas que o sustentan. Constata o autor a tendencia “á asociación entre obxectos de tipo simbólico e un pequeno número de relatos profundos; e, ao contrario, entre obxectos de tipo socioestrutural e un número elevado de relatos moi someros” (Bertaux, 1980, p. 205), os que se porán en relación con outro tipo de información que permita situalos e dotalos de significado dentro da dinámica do campo (táboa 1). Esta última é, polo tanto, a argumentación seguida para determinar o número de participantes na presente investigación.

Táboa 1. Historias de vida e relatos de vida.

Método / Atributos	Obxectos de fondo	Preguntas de superficie	Focos empíricos	Acento
Life Histories	Socio-estrutural	Demográficas, laborais, de estratificación, de mobilidade	Discursos e outras fontes documentais	Obxectivo/ Subxectivo
Life Stories	Socio-simbólico	Momentos biográficos (epifanías, <i>turnings points</i> , <i>carrefours</i> )	Discursos, recursos e formas discursivas	Subxectivo /Obxectivo

Fonte: Meccia, 2012, p.40.

Atendendo ás características da poboación obxecto de estudo, estableceuse un *mostreo por criterios* no que se diferencia entre aquelas condicións que teñen que cumprir as persoas para participar do estudo e aquelas variables orientadas a representar as diferentes posicións no campo.

As e os participantes debían ser persoas cunha traxectoria prolongada dentro do campo da EA en Galicia, que se identificaran baixo este perfil socioprofesional, que foran recoñecidas como tales no seo da comunidade de educadoras e educadores ambientais galegos e que participaran dos diferentes espazos de construción do campo, é dicir, cunha identidade profesional e militante ben definida. Os criterios previstos teñen a limitación de deixar fóra do foco do estudo a aquel segmento poboacional composto por profesionais que transitan temporalmente polo campo en función das oportunidades laborais que ofrece, ou que toman a EA como práctica asociada a outro perfil laboral respecto ao que constrúen a súa identidade profesional. En calquera caso, primáronse os criterios antes expostos por considerar que a construción do campo da EA en Galicia vén prioritariamente da man desas persoas que se teñen implicado vital e profesionalmente na súa configuración e a información que aportan ten maior relevancia que a de quen coñece a realidade do campo de xeito tanxencial.

Para garantir o nivel de saturación suficiente que dote de validez aos resultados do estudo buscou a máxima diversificación na selección de participantes, partindo dunha estratificación previa que buscaba “traducir o que a teoría sociolóxica revela como ámbitos diferenciados (hipoteticamente), das vivencias reais dos diversos actores implicados nunha determinada situación social” (Bonal, 1986, p.164). Indica o autor que dita estratificación e a representación dos diferentes sectores é o que permite a xeneralización ao campo estudado, neste caso o da EA en Galicia. Deste modo,



aplicáronse criterios de distinción sociodemográficos (xénero e xeración) e socioprofesionais (formación académica e eido de exercicio profesional), entendendo que os mesmos condicionan a posición da persoa dentro do campo e, polo tanto, as súas lecturas da realidade e tomas de posición. Na táboa 2 recóllese a descrición das e dos participantes atendendo a estes aspectos (Táboa detallada no anexo 1).

Táboa 2. Mostra traxectorias de vida.

<i>Participante<sup>1</sup></i>	<i>Xer<sup>2</sup></i>	<i>Xénero</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Eido de traballo<sup>3</sup></i>
<i>P1. 1M.E</i>	1 <sup>a</sup>	Muller	Diplomada en Maxisterio	<b>Escolar</b>
<i>P2. 1H.TS-SP</i>	1 <sup>a</sup>	Home	Sen formación académica vinculada ao campo	<b>Terceiro Sector Sector Privado Administración</b>
<i>P3. 1H.A</i>	1 <sup>a</sup>	Home	Licenciado en Bioloxía	<b>Escolar Terceiro Sector</b>
<i>P4. 1H.E</i>	1 <sup>a</sup>	Home	Licenciado en Bioloxía Master en EA	<b>Escolar</b>
<i>P5. 1H.E-TS-SP</i>	1 <sup>a</sup>	Home	Licenciado en Bioloxía	<b>Escolar Terceiro Sector Sector Privado</b>
<i>P6. 2M.A</i>	2 <sup>a</sup>	Muller	Licenciada en Pedagogía	<b>Administración Universidade Sector Privado</b>
<i>P7. 2H.E</i>	2 <sup>a</sup>	Home	Licenciado en Bioloxía	<b>Escolar</b>
<i>P8. 3H.TS-SP</i>	3 <sup>a</sup>	Home	Licenciado en Ciencias Ambientais Doutoramento en EA	<b>Terceiro Sector Sector Privado Universidade</b>
<i>P9. 3M.TS</i>	3 <sup>a</sup>	Muller	Licenciada en Bioloxía	<b>Terceiro Sector Sector Privado</b>

*Nota:* <sup>1</sup> Código co que se identificarán as citas. Establécese a nomenclatura “Número de participante. Xeración e xénero. Eido(s) de traballo”. <sup>2</sup> Xeración: diferéncianse 3 xeracións. <sup>3</sup>Resáltase en negro o(s) eido(s) de traballo ao que se vincula a persoa no momento de recoller os relatos. Só se indican aqueles espazos aos que a persoa se vincula laboralmente como educador/a ambiental, podendo ter exercido noutros eidos ou implicarse activamente en agrupacións do terceiro sector sen vinculación laboral ao mesmo (táboa estendida: anexo 1).

Conformouse inicialmente unha mostra con nove persoas das que, tras unha primeira rolda de entrevistas, foi preciso substituír a tres por diversos motivos:

- Falta de tempo para que os encontros precisos transcorreran coa tranquilidade que requiren, no caso dunha concelleira de Medio Ambiente.
- Non axustarse ao perfil requirido, no caso dun profesor que se socializou e viviu fundamentalmente fóra de Galicia, aspecto inicialmente descoñecido.
- Dificultade para obter un bo relato, ao observarse que o primeiro encontro requiriu unha excesiva directividade.

Esta última limitación pode vir derivada da incomodidade que algunhas persoas senten ao relatar a súa vida, pero tamén da inexperiencia de quen investiga. Concretamente esta dificultade para obter un relato de vida libre e rico en información presentouse na primeira das entrevistas, feito que serviu para revisar a forma de desenvolver este primeiro encontro. Seguindo a Plummer (1989) estableceuse un protocolo detallado para o primeiro encontro (cadro 1). Tamén se buscaron estratexias para xerar un ambiente cómodo e pautáronse as explicacións precisas para que as persoas comprenderan o método de traballo, reducindo a ansiedade que supón a experiencia de expor aspectos relevantes da propia vida diante doutra persoa.

Dúas das persoas foron substituídas por outras con un perfil formativo e laboral semellante. Neste senso, optouse por introducir aos dous suxeitos que participaron con anterioridade do Traballo de Investigación Tutelado (Barba, 2010), titulado *A construción identitaria, social e profesional no campo da educación ambiental. Estudo sociobiográfico exploratorio en Galicia*, no que cederan o relato libre da súa traxectoria. A opción por estes suxeitos sustentouse na correspondencia entre os perfís formativo e laboral; no feito de que permitía seguir o proceso de forma paralela ao resto de suxeitos, xa que se dispuña do material ao que se accedía no primeiro encontro<sup>8</sup>; e coa seguridade de que existía constatación de que os mesmos aportaban información relevante para o presente estudo. O que se perdeu con esta decisión foi na representatividade feminina que se veu reducida a 3 mulleres fronte a 6 homes.

O *primeiro contacto* estableceuse por vía telefónica e, seguidamente, enviouse un correo cunha carta de presentación do estudo e a solicitude de colaboración (anexo 2). A conversa dirixiuse a encadrar o estudo (quen, con quen, dende onde e para que), trasladar os motivos que levaron a valorar a súa participación no proceso e indicar o carácter da

---

<sup>8</sup> No punto 2.1.2. detállanse as fases de recollida de información.

colaboración que se estaba a solicitar. Contouse cunha disposición total a participar por parte de todas as persoas contactadas. Foi preciso traballar nestes primeiros contactos o sentir que amosaron algunhas persoas sobre a irrelevancia daquilo que podían aportar, nesa minusvaloración dos propios saberes ou do que a súa experiencia de vida pode dicir sobre o campo da EA en Galicia xa que, como apreciou Reigota (2003), “recoñecerse a si mesmo como suxeito da historia pode ser máis complicado que recoñecer ao outro sobre o mesmo aspecto” (p.10). Neste senso, cómpre trasladar o valor heurístico do seu relato, da súa experiencia e do coñecemento de quen forma parte da realidade estudada.

**Protocolo 1º encontro. ¿Que debe ser aclarado en etapas iniciais? (Plummer, 1989)**

**Motivacións.** Proceder a presentar as dúas motivacións da investigación: por unha banda o interese académico (realización dun traballo de tese); doutra, a interese polo campo da educación ambiental en Galicia. Non é preciso trasladar as hipóteses de partida, nin tan sequera a importancia de analizar o desmantelamento do campo, xa que isto pode reorientar o seu discurso. Presentar como un traballo que busca explorar a traxectoria do campo da educación ambiental en Galicia a través das historias persoais das e dos protagonistas. Interesa tamén coñecer as motivacións da persoa para participar do estudo. Cómpre atender ao sentir que amosan algunhas persoas de irrelevancia respecto ao que poden aportar. Comentarase o motivo polo que ten sido seleccionado/a, facendo fincapé na importancia da súa participación.

**A natureza do estudio.** Posiblemente as dificultades no inicio para a obtención dun bo relato derivaron do descoñecemento deste tipo de metodoloxías. Sen entrar en cuestións excesivamente técnicas, cómpre clarificar en que se basea o traballo con relatos de vida e que se espera que traslade no encontro. Recalcar que fai referencia ás diferentes etapas e dimensións da súa vida. Pódense poñer exemplos de estudos que traballaran con isto e como o fixeron.

**A loxística das entrevistas.** Acordar coas persoas a posibilidade de manter dous encontros, expoñendo as condicións para a súa realización: dispor de tempo suficiente para unha conversa sosegada, previndo unha duración mínima de dúas horas, aínda que a entrevista en si non adoita superar a hora e media; contar cun espazo tranquilo, onde poder conversar sen ser interrompidas; e preferentemente fóra do seu horario de traballo, para garantir a ausencia de compromisos laborais. Con este propósito, ofrécese total adaptabilidade ás súas posibilidades e dispoñibilidade, buscando non perturbar os seus tempos e dinámicas de vida e traballo. Indícaselles que se lles enviará a transcripción das entrevistas para que poidan revisalas. Solicítase tamén o consentimento para gravar as conversas.

Na cuestión do **anonimato**, aínda que non figurarán nomes concretos, informarase das dificultades de garantía, xa que na historia persoal é probable que se revele certa información que torne identificables ás persoas, sobre todo por parte das e dos integrantes do campo. Presentaráselles unha carta de consentimento para o uso dos documentos persoais que deberán asinar unha vez revisada a transcripción dos relatos.

*Cadro 1. Protocolo presentación e acordos. Primeiro encontro.*

### 2.1.2. Colectando e construíndo traxectorias de vida

Bertaux (1980) convidaba a quen investiga a cuestionarse sobre se na obtención do relato de vida a súa actitude debe ser directiva ou non directiva. No presente estudo optouse por unha actitude non directiva, aínda que combinando ambas posturas segundo a fase e as necesidades do estudo.

A vontade do *primeiro encontro* foi que as educadoras e educadores ambientais seleccionados orientasen o seu relato libremente, eximidas do condicionamento do ollar externo ou dos focos de interese establecidos pola tradición científica. Solicitóuselles que narraran a súa vida dende o comezo, abarcando as diferentes etapas vitais, o seu desenvolvemento social e profesional. Non se lles indicou que aspectos da súa traxectoria debían incorporar ou deixar fóra, xa que a selección realizada sobre a propia vida é información en si mesma. Aínda así, é preciso ser conscientes de que o feito de que coñezan o obxecto do estudo pode ter orientado ou nesgado o seu relato, dado que sempre pode aparecer unha boa dose de ilusión biográfica (Bourdieu, 1997), na que o suxeito tenta crear unha historia consecuente co que cree que espera quen investiga (Plummer, 1989). Nas etapas iniciais de vida, de gran peso na conformación identitaria, as persoas adoitan trasladar as diferentes dimensións (comunitaria, familiar, escolar, grupo de pares, lecer, etc.), e a selección que realizan aporta información clave en relación á imaxe que posúen do campo da EA. Da vida adulta, a selección realizada implica deixar fóra espazos sociais que se saen do campo, o cal é operativo para o presente estudo, ao non centrarse tanto nos elementos sociosimbólicos desta etapa como nas relacións socioestruturais que se dan no seo do campo ou en espazos próximos. Coa vontade de non condicionar en exceso o relato -eliminar todo condicionamento é imposible-, nos encontros non se expuxeron as hipóteses de partida, nin ese ollar crítico respecto á situación de desmantelamento que atravesa a EA en Galicia. Preséntase simplemente como un traballo dirixido a representar a traxectoria do campo a través da vida das e dos seus protagonistas.

O *segundo encontro*, pola contra, articulouse a partir dun guión de entrevista semiestruturado. O mesmo xurdiu da análise previa dos relatos. Non todas as persoas orientan a narración do mesmo xeito nin se centran sobre os mesmos aspectos. Da lectura e contraste inicial extraéronse puntos de interese, converxencias entre relatos e baleiros de información que interesaba cubrir, no diálogo coas bases analítico-metodolóxicas deste tipo de estudos e do marco teórico de referencia. Isto permitiu elaborar un esquema individualizado para cada unha das persoas participantes no que, sobre a base do seu relato, íanse clarificando aspectos que non se comprendían, completando lagoas de información e aprofundando naqueles elementos de interese que non se tocaran ou que

se abordaran de xeito superficial xa que, como indica Bertaux (1980), “a medida que se avanza, despéxanse os cadros sociais pouco a pouco, adivíñanse nas repeticións dunha conversa a outra, na evocación das mesmas presións exteriores. O investigador comeza a saber por onde vai e, consecuentemente, modifica o seu interrogar” (p.207). Nos gráficos recollidos na táboa de codificacións (anexo 3) reflíctese como se ten acadado un certo nivel de homoxeneidade na construción dos relatos, sendo que todos eles abordan a maioría das categorías.

Atendendo á proposta de preguntas suxerida por Bertaux (2005), optouse por intervencións que favorecesen o discurso libre da persoa, como son: pedir descrições de contextos significativos, sobre o ambiente, categorías de actores que interviñan, poderes duns sobre os outros, tipo de relacións; conectar situación-acción, comprender a lóxica de acción de algo que chama a atención, as motivacións de obrar como obrou; obter a descripción dos campos de posibilidades ante os que se atopa, para entender o motivo das eleccións; ou abordar unha etapa ou contexto de vida que non foi atendido.



Figura 7. Temporalización da recollida e construción dos relatos de vida.

Dende o primeiro ao segundo encontro transcorreu algo máis dun ano, de setembro do 2011 a decembro de 2012 (figura 7), dedicándose os tempos intermedios á transcripción das entrevistas, devolucións, análise, revisión documental, elaboración do apartado de cronoloxía da EA en Galicia, reformulación do marco teórico-analítico e construción do guión individualizado de entrevista para cada unha das persoas participantes.

Realizáronse as *transcricións* inmediatamente despois de manter as entrevistas, xa que nas mesmas emerxen as primeiras cuestións e observacións sobre o proceso seguido que é preciso sistematizar para reorientar os seguintes encontros. As transcricións realizáronse inicialmente mantendo a literalidade do discurso, aínda que posteriormente depurouse o texto co obxecto de eliminar muletillas e titubeos, ou corrixir castellanismos e erros da linguaxe oral. Feita a transcrición envióuselle a cada persoa para a súa revisión e introdución dos cambios e matices que considerasen pertinentes.

Aínda que neste informe non se presentan os relatos de vida no seu conxunto, senón que se extrae dos mesmos a información precisa para formular unha teoría que permita comprender a traxectoria e estado actual do campo da EA en Galicia, optouse por traballar o contido das transcricións das dúas entrevistas para conformar un relato único. O nivel de inxerencia sobre o relato das persoas foi mínimo, optando por unha adaptación na que se eliminaron as reiteracións e se ordenaron os acontecementos secuencialmente fusionando ambas entrevistas. As traxectorias así construídas preséntanse no anexo 4, diferenciando a información obtida de cada un dos encontros (á correspondente ao segundo aparece escrita en cursiva), sendo as que conformaron os documentos primarios analizados.

### 2.1.3. Cronoloxía da educación ambiental

A elaboración da cronoloxía da EA en Galicia xurdiu no proceso de pescuda ante a necesidade de encadrar os relatos de vida xa que, como defende Bourdieu (2002), “non se pode captar a singularidade dun axente ou dun produto cultural sen emprazalo no espazo dos axentes e dos produtos culturais que lle son coetáneos” (p. 118). Para comprender o sentido dunha vida, as estratexias tomadas e as lecturas realizadas, é preciso inserila nas condicións do campo, atendendo a que estas varían ao longo da súa traxectoria. Para a súa elaboración consultáronse artigos de abordaxe histórica do campo da EA en Galicia, novas de prensa, actas de xornadas e congresos, etc. Dada a complexidade para recompilar este tipo de información, cómpre recoñecer as posibles limitacións nas que incorre.

A diversidade do campo torna moi complexa a elaboración dunha cronoloxía exhaustiva do campo. De seguro quedarán fóra da mesma fitos relevantes da historia da EA en Galicia que as e os integrantes do campo saberán identificar. Tampouco se recolleron as prácticas ou iniciativas educativas desenvoltas, o cal sería de gran interese para comprender a evolución nas temáticas traballadas, pero podería ofrecer unha imaxe descompensada do traballo en Galicia, na medida en que aqueles colectivos máis

institucionalizados (Taller de EA do ICE, CEIDA, grandes colectivos ecoloxistas e ambientalistas, etc.) teñen máis sistematizada e exposta de forma pública esta información ca outros (pequenos colectivos, escolas, etc.). O obxectivo é avanzar nunha datación de feitos relevantes que permita aproximarse ás pulsións do campo ao longo da súa traxectoria: dende a súa identidade de movemento social moi vinculado á realidade política e ambiental do momento, ao proceso de institucionalización e profesionalización experimentado. Para elo atendeuse a elementos como:

- Eventos de especial relevancia social, ambiental e educativa, que inciden na orixe e dinámica do campo da EA en Galicia
- Iniciativas da administración e outras institucións públicas. Isto permite visualizar o paso dun campo articulado á marxe do institucional a un progresivo recoñecemento das administracións, co impulso de liñas de orzamento e experiencias propias ou coordinadas con outras entidades.
- Iniciativas doutras entidades. Recóllense as de especial incidencia no desenvolvemento do campo, entre elas informes, estudos e publicacións relevantes; avances na formación académica e recoñecemento profesional do campo; experiencias pedagóxicas, etc.
- Nacemento de colectivos de militancia ou do terceiro sector. Sendo conscientes de que non están presentes todos os existentes, recóllense algúns dos máis relevantes, dos que daban conta os documentos consultados.
- Creación de coordinadoras, federacións, plataformas, etc., reflexo do proceso de profesionalización do campo.
- Cursos, actividades de formación e xornadas, impulsados por entidades de diferente natureza (colectivos ecoloxistas, de renovación pedagóxica, ICE, universidades, administracións, etc.). Recóllense tamén congresos nacionais e internacionais.
- Nacemento de empresas e creación de equipamentos, outro dos indicadores de profesionalización do campo.

A cronoloxía (anexo 5) é axuntada ao final desta publicación co obxecto servir de punto de consulta para apoiar as valoracións realizadas no traballo empírico e acompañar o proceso de reflexión seguido.

#### 2.1.4. Análise dos relatos

Tiña en conta que como investigadora debería entrar na historia, ampliar o sentido das evidencias, sometelas a un proceso de análise contextual que fixera posible xerar novos sentidos. (Creus, 2011, p.61)

A análise de datos fíxose co *programa de tratamento de datos cualitativos Atlas.ti* versión 6.6.1. Este programa facilita o traballo de construción de teoría fundamentada (Glaser e Strauss, 1967), simplificando o tratamento e recuperación dos datos dos que emerxe o saber sociopedagóxico. No anexo 3 recóllense as codificacións realizadas diferenciando entre: familias, códigos indutivos que identifican temas abordados, códigos indutivos que funcionan como subcódigos dos anteriores, e códigos indutivos de carácter interpretativo. A figura 8 recolle a frecuencia de ditos códigos en cada un dos relatos.

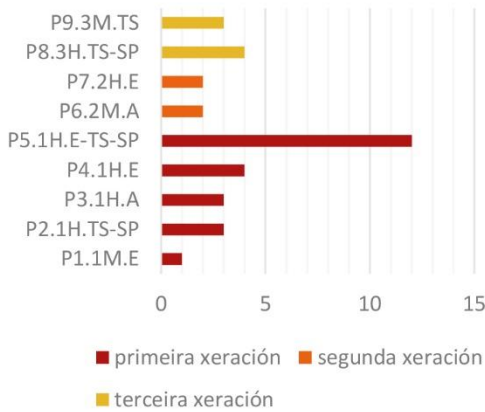
Descríbense de seguido os pasos, estratexias e tarefas desenvolvidas na codificación e análise dos datos:

1º. Realizouse unha primeira análise dos relatos na que se foron creando *códigos indutivos* baseados na identificación das temáticas abordadas. Optouse por esta estratexia tras iniciar unha análise establecendo códigos indutivos de carácter interpretativo e observar que producía unha considerable cantidade de códigos difícil de xestionar. Identificar os temas abordados polas persoas permite recuperar posteriormente as citas asociadas e, a partir de aí, establecer categorías descritivas de baixo nivel de inferencia, máis axustadas ao contexto analizado. Os códigos fóronse depurando no cruce entre a teoría de campos de Bourdieu e unha primeira lectura dos relatos. Deste modo, estableceuse un ollar atento aos seguintes códigos: contexto de socialización primaria, orixe social, familia, condicionantes de entrada no campo, formación, activismo-militancia, eido de exercicio profesional, capital, concepto de EA no que se sustentan as prácticas, crenzas, referencias á traxectoria da EA, loitas do campo (2ª columna táboa anexo 3).

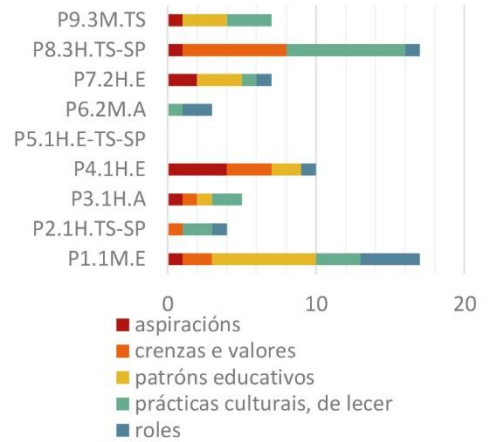
2º. A través da *Network*, revisáronse as citas asignadas a cada código, corruxindo e establecendo novas relacións. Desta análise indúcense *subcódigos* dirixidos fundamentalmente a desglosar os anteriores en función da información que aportan as citas (3ª columna táboa anexo 3). Por poñer un exemplo, identifícanse dentro das citas asignadas co código “familia” os seguintes subcódigos: “aspiracións familiares”, “crenzas e valores”, “patróns educativos”, “prácticas culturais e de lecer”, “roles”.



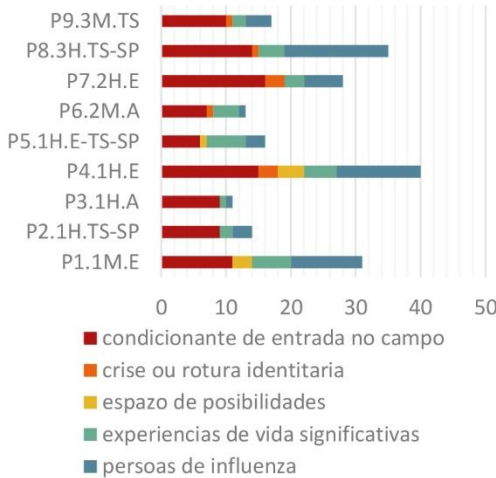
### Contexto de socialización primaria



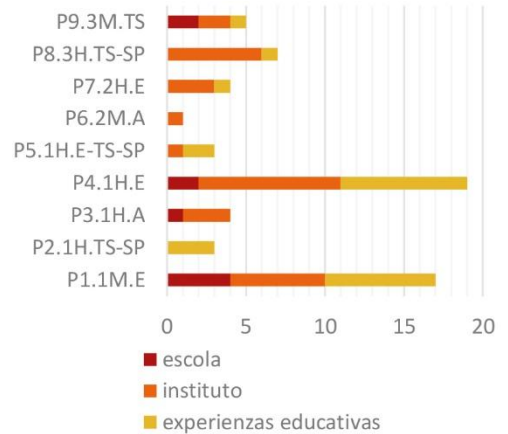
### Familia



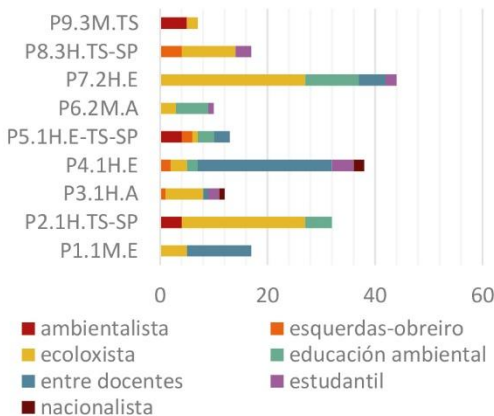
### Condicionantes de entrada



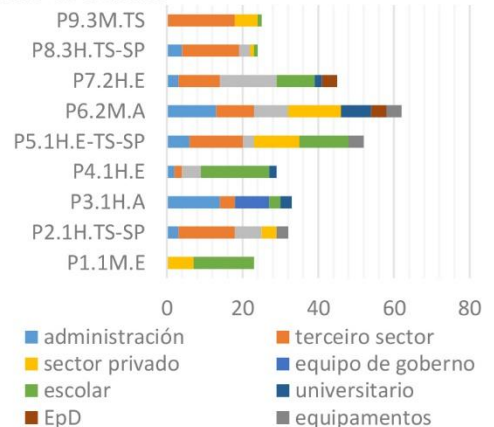
### Formación inicial



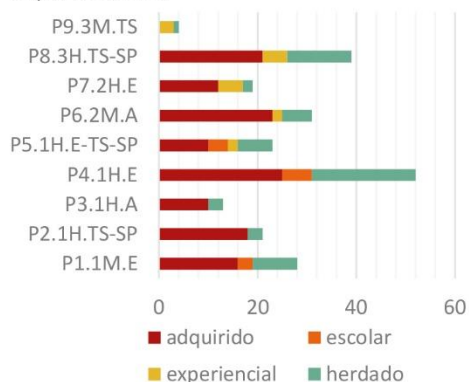
### Activismo Militancia



### Eido de traballo



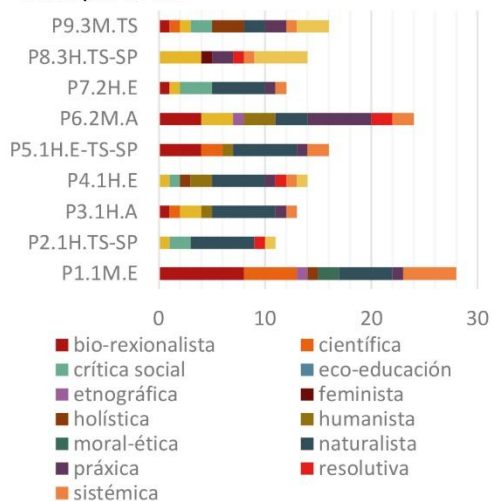
### Capital cultural



### Capital social



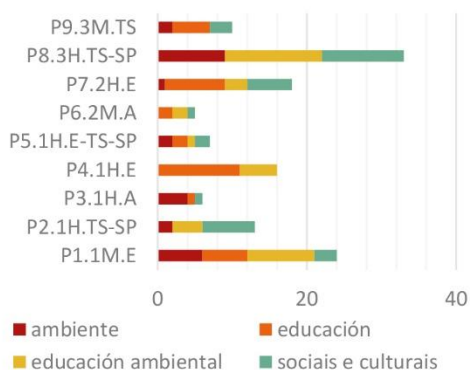
### Concepto de EA



### Loitas no campo



### Crenzas



### Traxectoria da EA

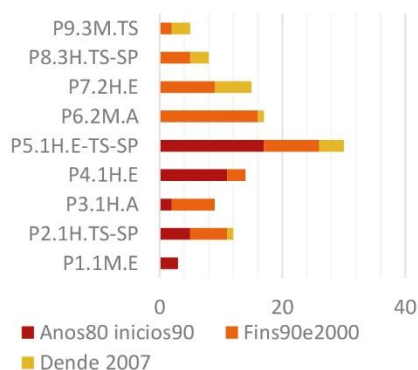


Figura 8. Citas asociadas a cada un dos códigos diferenciadas segundo participante.

3º. De xeito paralelo comezan a identificarse códigos que avanzan na interpretación dos datos, é dicir, que xa non só recollen a temática á que se refire a cita, senón tamén aspectos *interpretativos* a partir da identificación de recorrencias entre os relatos. Por exemplo, a identificación da EA como algo “vocacional”, ou a orientación dos puntos de conflito (“loitas”) que as persoas trasladan nos seus relatos (4ª columna táboa anexo 3).

A codificación resultante deste proceso é de gran complexidade (figura 9), sendo que unha mesma cita pode recoller moitos códigos diferenciados, o que esixe ter un certo dominio das ferramentas que ofrece o Atlas.ti para a posterior recuperación da información (cruces, concorrencias, etc.).

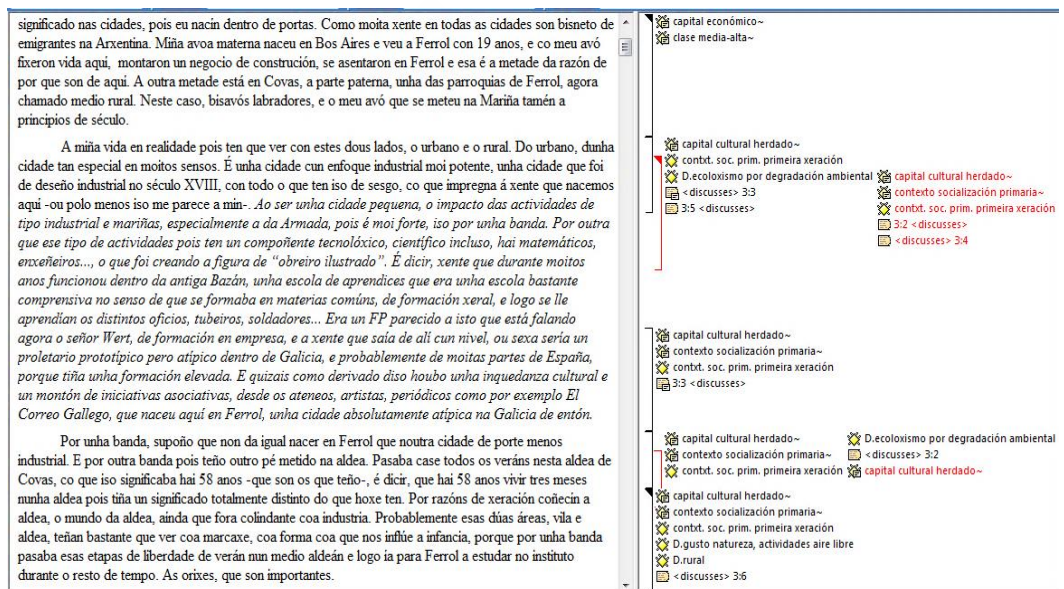


Figura 9. Captura pantalla Atlas.ti.

4º. Fíxose unha nova revisión dos relatos, observando que todos estiveran codificados atendendo aos mesmos criterios, xa que foron xurdindo novos códigos. Isto non sempre implica unha relectura e recodificación dos relatos, senón que se empregan as ferramentas que ofrece o programa para facilitar o acceso a aquela información que interesa. Este traballo permite así mesmo *crear novos códigos* facendo uso da ferramenta *Query Tool*<sup>9</sup>. Por exemplo, obsérvase que varias persoas remarcan a influencia de profesorado nas etapas iniciais da súa vida, polo que se considerou interesante acceder a

<sup>9</sup> Ferramenta que permite a creación de novos códigos a partir da combinación de códigos ou familias.

esta información para valorar as características dese profesorado. Para elo creouse un novo código (supercódigo) denominado “profesorado de influencia” cruzando “persoas de influencia” e “escola” ou “instituto”: AND(OR(“escola”, “instituto”) “persoas de influencia”).

5º. Realizado o traballo de codificación, procedeuse á creación de *familias* para agrupar os diferentes códigos, empregando como criterio os puntos nos que se vai estruturar a análise e a elaboración do informe: procedencia e acceso ao campo da EA; crenzas que sustentan o campo da EA en Galicia; estrutura interna do campo; loitas internas do campo. A creación de familias facilita o tratamento da información ao reducir o volume da mesma, deixando fóra aquela que non se refire ao aspecto analizado. Un mesmo código pode estar vinculado a varias familias, por exemplo a formación asóciase á familia de “procedencia e acceso ao campo”, “crenzas que sustentan o campo” e “estrutura interna do campo”. Tanto as familias como os códigos son definidos con claridade para manter estable durante todo o proceso a que fan referencia e o foco de análise. No caso das familias, introdúcense aqueles elementos cos que vai ser triangulada a información para a interpretación dos datos obtidos dos relatos de vida. No cadro 2 preséntase a descrición dunha familia a modo de exemplo.

**Familia: loitas de poder dentro do campo**

Obxectivo: identificar as loitas na definición e desenvolvemento do campo.

Diferénciase entre aqueles que son mediadas pola posición ocupada na educación ambiental entendida como trans-campo, consideradas loitas na definición da identidade do campo; e aquelas loitas pola definición da súa estrutura, moi mediadas pola posición ocupada pola persoa na mesma.

A análise das traxectorias de vida debe permitirnos identificar loitas na definición do campo e atender á variable tempo, analizando como ditas loitas veñen mudando o concepto dende o que se traballa en educación ambiental e a estrutura do campo.

As categorías -as loitas- derivanse dos propios relatos. O posicionamento que a persoa reflicte en relación a ditas loitas,ponse en relación coa posición que ocupa nas estruturas definidas previamente.

A enquisa achega información relevante en relación á coherencia do campo ou á posible influencia de externalidades, atendendo á coherencia do traballo coa educación ambiental e ao cruce entre ámbito de traballo e identificación do mesmo coa educación ambiental. Tamén achega información importante en relación ás diferenzas nas condicións laborais segundo eidos (ítems relativos a contrato, soldo, dedicación); e á estabilidade do campo fronte á dependencia de dinámicas alleas, mediante os cruces entre 2007 e 2013. Os grupos de discusión estrutúranse en relación ás loitas identificadas, co obxecto de afondar nas mesmas na comprensión da traxectoria do campo.

Cadro 2. Exemplo de descrición dunha familia.

6º. Por último, procédeuse a afondar en cada un dos puntos de análise, empregando para elo as ferramentas *Networks*, a *Query Tool* e a *táboa de exploración de concorrencias*. A *Network* permite representar información complexa dunha forma intuitiva mediante representacións gráficas dos diferentes compoñentes e das relacións que se van establecendo entre eles. Preséntase como mostra (figura 10), a análise sobre a posición de orixe e o acceso ao campo dun dos participantes. A *Query Tool*, a parte de permitir a creación de novos códigos, facilita a recuperación de citas referidas a un aspecto concreto.

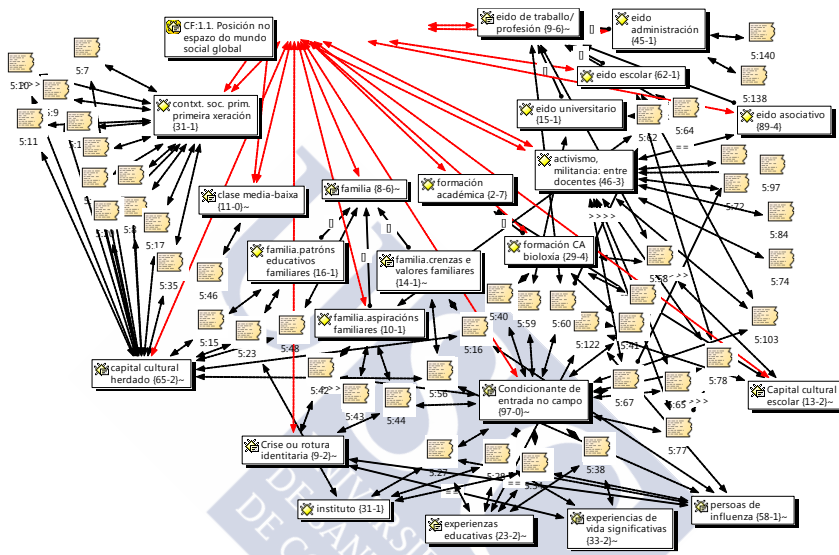


Figura 10. Network de análise da posición social e acceso ao campo da EA. Captura de pantalla Atlas.ti.

A táboa de exploración de concorrencias (figura 11) non se empregou cunha orientación estatística, xa que non é obxecto do estudo nin os códigos se crearon atendendo a este aspecto, senón para cruzar códigos que parecían ter relación, para valorar o volume das citas e recuperalas de forma áxil.

	D. autonomía, resp	D.gusto natureza	D.ideoloxía de esquerdas	D.intereses intelectuais	D.rural	D.vocacional
contxt. soc. pri	n/a	6 - 0,09	n/a	1 - 0,03	7 - 0,23	n/a
contxt. soc. pri	1 - 0,05	3 - 0,06	n/a	n/a	1 - 0,06	n/a
contxt. soc. pri	n/a	1 - 0,02	n/a	n/a	n/a	n/a
familia.crenzas	2 - 0,06	1 - 0,02	2 - 0,13	n/a	3 - 0,12	n/a
familia.patróns	12 - 0,52	3 - 0,05	n/a	n/a	3 - 0,11	n/a
familia.práctica	n/a	13 - 0,24	n/a	n/a	1 - 0,03	n/a
familia.roles fa	7 - 0,32	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
persoas de infl	n/a	5 - 0,05	1 - 0,02	10 - 0,16	3 - 0,04	2 - 0,02

Figura 11. Exemplo de táboa de concorrencias. Captura de pantalla Atlas.ti.

## 2.2. Enquisa

Incorporouse a enquisa ao presente estudo coa *finalidade* de avanzar na obxectivación da estrutura interna do campo da EA en Galicia atendendo a tres obxectivos: obter datos sociodemográficos que acouten a poboación de educadoras e educadores ambientais; obter datos académico-profesionais que permitan avanzar na delimitación profesional do campo; e obter información relativa ás condicións laborais, introducindo neste último caso a comparativa temporal (2007-2013).

A enquisa orientouse metodoloxicamente cara dous propósitos. Dunha banda, reforzar o traballo da tese na liña anteriormente descrita e, por outra e de forma externa a este estudo, responder á percepción compartida no seo da SGEA de que a EA estaba a padecer o deterioro dunha situación que xa non era óptima, principalmente dende o punto de vista profesional e laboral, pola conxuntura de crise socioeconómica xeneralizada. Partíase do sentir de que a crise estaba sendo a coartada perfecta para desmantelar aquelas iniciativas sociais con acento na promoción do ben común.

Para acoutar esta realidade considerouse oportuno facer unha análise comparada entre a situación sociolaboral dos educadores e das educadoras ambientais en Galicia no ano 2007 -no comezo da crise financeira- e no momento de aplicar a enquisa (2013). A finalidade era xerar un informe que servise para facer unha lectura crítica e obxectiva de cara a denunciar o desmantelamento sistemático da EA, coa conseguinte erosión profesional e humana. O mesmo foi publicado como artigo científico na revista *AmbientalMente Sustentable*<sup>10</sup> (Meira, Barba e Lorenzo, 2015).

Articulouse polo tanto como proceso compartido entre o grupo SEPA de investigación da USC, a SGEA e o CEIDA. O proceso de elaboración da enquisa, a súa aplicación e a análise de datos foi realizado dende a universidade, sendo a SGEA e o CEIDA entidades colaboradoras á hora de facilitar o acceso á mostra e, no caso da SGEA, financiar o custo da aplicación telemática.

---

<sup>10</sup> Moitos dos datos presentados no artigo non se corresponden cos presentados nesta tese. Pese a traballar coa mesma base de datos, na análise do impacto da crise sobre o campo no artigo indicado, elimináronse 13 enquisas por referirse a persoas que desenvolven o seu labor profesional como mestre ou profesor funcionario dentro do sistema escolar. Pola contra, figura como un sector fundamental da educación ambiental en Galicia, polo que este colectivo si é tomado en conta no presente traballo.

### 2.2.1. Deseño da enquisa

O deseño da enquisa respondeu a unha dobre óptica. Dunha banda descritiva, dirixida a retratar a estrutura socioprofesional do campo. Doutra analítica, buscando explorar as relacións entre variables que permitisen comparar as condicións laborais asociadas a cada unha das posicións identificadas dentro do campo (eido de exercicio profesional, posto de traballo, titulación, xénero, etc.) ou entre a situación laboral previa e a posterior á crise financeira.

Atendendo a ambas finalidades, o cuestionario (anexo 6) estruturouse en dous *bloques temáticos*. O primeiro, composto por 9 preguntas, está configurado con variables de segmentación que atenden á idade, o xénero, a procedencia, o nivel de estudos, o perfil formativo e á composición do núcleo familiar; e o segundo, con cuestións que exploran a situación profesional e laboral da persoa no ano 2007, ao comezo da crise, e no momento de realizar a enquisa, no ano 2013. A segunda parte está composta por 12 preguntas: 6 fechadas (de resposta única ou de multi-resposta) e 6 de resposta aberta breve referidas a: o ámbito de traballo, o posto laboral, a situación contractual, a dedicación, o salario e a tipoloxía das actividades que se desenvolveron ou desenvolven no exercicio da profesión. O cuestionario remata con dúas escalas Likert para que cada persoa valore a correspondencia do traballo que realiza co que pensa que é ou debe ser a EA -a primeira-, e o grao de satisfacción coa súa actividade profesional -a segunda-.

En función de criterios económicos, temporais e de acceso á mostra, optouse pola modalidade de *enquisa telemática*, facendo uso da aplicación web de creación e envío de enquisas “e-encuesta”, deseñada por Webtools S.L. Permite crear enquisas personalizada e enviala a un número ilimitado de persoas, acompañada dunha mensaxe introdutoria de presentación do estudo. Ofrece un deseño multipáxina cunha oferta de 17 tipos diferentes de pregunta. A xestión das enquisas realízase dende a páxina web, favorecendo un tratamento anónimo dos resultados. O programa permite o peche programado da consulta e o envío de recordatorios a aqueles contactos que non teñan contestado, así como o control de duplicidades a través da IP. Pódense extraer os resultados individuais, así como os resultados en conxunto en Excel e en formato de arquivo SPSS.

O requirimento de acceso a internet e alfabetización informática deste tipo de modalidade non supuxo neste caso ningunha limitación, ao referirnos a unha poboación na que, en principio, se presupón garantidos ambos aspectos. Outro problema, o referido á representatividade das enquisas administradas por Internet pódese dicir que o nivel foi moi elevado, chegando a máis dun terzo das enquisas enviadas.

### 2.2.2. Selección da mostra

Como referencia para acoutar o universo de referencia para o marco mostrál tómanse as estimacións feitas no *Informe de empleo verde en una economía sostenible* (Fundación Biodiversidad e Observatorio de la Sostenibilidad en España, 2010), que cuantifica en 345 os postos de traballo existentes en Galicia relacionados coa educación e a información ambiental, podendo variar levemente entre 2007 e 2013. Malia a cuestionable precisión destes datos, dado que no informe non se indican as fontes, optouse por empregar esta información como base da sondaxe debido á dificultade para delimitar a poboación por outros medios dada a diversidade de ámbitos e perfís, así como á ausencia de estudos que aproximen a cifra cun maior rigor. A carencia deste tipo de fontes de información levou a optar por unha mostraxe non probabilística.

Como *puntos de mostraxe*, dado que o universo obxecto de estudo é un colectivo profesional concreto, considerouse axeitado a utilización de directorios especializados de dúas entidades do eido que son necesariamente sensibles á cobertura respecto ao universo de estudo (Hernández, Fernández e Baptista, 2006). Neste senso, optouse por construír unha lista de contactos combinando as listaxes do Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA) e da SGEA, fusionándoas e eliminando duplicidades.

O CEIDA permitiu acceder aos contactos de persoas que tiñan asistido a cursos de formación ofertados por esta institución en temáticas relacionadas coa EA e, no caso da SGEA, ao directorio das persoas socias. Con ambos directorios deuse un tratamento completamente confidencial, dado que eran as propias entidades as que envorcaban os contactos electrónicos na aplicación informática de xestión de enquisas. A utilización destas fontes de datos permite atender á heteroxeneidade do campo ao atraer a persoas dos diferentes eidos laborais. Incluír os contactos de persoas que participaron de actividades formativas no CEIDA permite abarcar un perfil máis diverso, ao non referirse unicamente aos profesionais da EA asociados, pero pode incluír a persoas que non pertencen ao campo. Esta eiva mitigouse solicitando ás persoas que de non considerarse educadoras ou educadores ambientais non responderan á enquisa. De feito, recibíronse 13 correos electrónicos de persoas que indicaron non responder ao perfil profesional.

A carencia de estudos que delimiten a poboación obxecto de estudo e reflectan con exactitude as súas características dificulta a estimación do *erro de cobertura* (Groves, 1996). O estudo da Fundación Biodiversidad e o Observatorio de la Sostenibilidad en España non especifica a fonte dos seus datos. O outro estudo que se aproxima ao perfil sociodemográfico da EA en Galicia, de Gutiérrez-Roger (2005), tivo un nivel de resposta



bastante reducido como para tomalo como referente descritivo de toda a poboación, e aplicar o “método das principais compoñentes demográficas” na estimación do erro de cobertura (Azorín e Sánchez Crespo, 1992). A estratexia de combinar ambos directorios permite reducir o erro de cobertura que suporía atender unicamente ao directorio de persoas asociadas. O CEIDA é a institución de referencia a nivel galego na capacitación profesional das educadoras e educadores ambientais, polo que non é desatinado pensar que establece contacto co groso poboacional. A falta de cobertura límitase unicamente a quen nunca tivo contacto con ambas entidades ou non dispón de dirección de correo electrónico, realidade pouco frecuente dado o perfil poboacional do campo (profesionalizado e cun nivel de formación elevado). Do cruce entre ambos directorios obtivéronse 391 contactos.

Dos 391 correos enviados tívoise resposta de 134 persoas. O primeiro paso consistiu en depurar as enquisas incompletas, que sumaban un total de 19 persoas. Na valoración dos factores que limitaron o nivel de resposta diferénciase entre a “non resposta total” e a “non resposta parcial” (Díaz de Rada, 2004).

Entre os factores que puideron limitar o nivel de resposta total, atópase a propia modalidade telemática de envío da enquisa que, ao eliminar o contacto persoal, favorece sen maior compromiso a opción a non responder; tamén problemas para establecer contacto, por cambio de enderezo electrónico; ou tamén a saturación de correo non solicitado que as persoas reciben e que leva a que nin tan sequera se abra. Tentouse paliar estes aspectos coidando o título e a presentación do estudo e insistindo cos diversos recordatorios.

Constatouse que a non resposta parcial que supón eliminar a enquisa<sup>11</sup> (19 casos) responde á incorporación de preguntas-filtro para descartar a quen non responde co perfil da poboación de estudo requirido. A meirande parte das persoas que non remataron a enquisa (16), abandonaron na sexta pregunta, na cal cuestionábase sobre o ano de comezo do exercicio profesional na EA. Quen non se identifica neste perfil profesional deixa de responder neste punto, eliminado así a posibilidade de incorporar a persoas alleas ao campo.

O problema da non resposta é que non adoita producirse por igual en todos os estratos de poboación. Moitos dos estudos que exploran a situación sociolaboral do campo sofren o nesgo de orientarse maioritariamente ás persoas que están en activo, cun envío dirixido ás institucións (asociacións, empresas, administracións) solicitando que llas

---

<sup>11</sup> Cando non responden a algunha pregunta é tratado como información perdida ou información en si mesma, descártase cando a persoa chegado a certo punto deixa de responder á enquisa.

fagan chegar ás súas traballadoras e traballadores, deixando fóra ás persoas desempregadas. Este foi un dos motivos polo que no estudo rexeitouse esta vía de acceso. Pero si é certo que pode darse un nesgo asociado a outros factores, como por exemplo a orientación política, ao ser un estudo que busca visualizar o impacto sobre o campo das políticas públicas de resposta á crise financeira; ou polas relacións establecidas respecto ás institucións promotoras (Grupo de investigación SEPA da USC, SGEA e CEIDA), ou coas persoas que asinan a carta de presentación (Pablo Meira e María Barba). Aínda así, a variable ideolóxica non é explorada neste estudo e tampouco parece un factor que introduza diferenzas salientables nos factores sociodemográficos, profesionais e laborais explorados.

Empregáronse varias estratexias co obxecto de reducir a non resposta á enquisa, tanto no deseño coma na aplicación da mesma: no deseño ao limitar a súa extensión e coidar a formulación das preguntas, procurando que fose un instrumento de sinxela e rápida cobertura; na presentación da enquisa, coa insistencia no anonimato e a confidencialidade, destacando a explicación dos factores que motivan o estudo e a valoración e agradecemento pola participación; na aplicación, o envío de recordatorios a aquelas IPs das que se rexistraba non resposta, cun correo adaptado no que se insistía sobre a importancia da súa participación.

Finalmente traballouse cunha *mostra* de 115 persoas. A cifra pode suxerir unha mortalidade elevada en termos absolutos, pero non en relación ao procedemento empregado, cunha taxa de resposta altamente satisfactoria, sendo que a mostra final é representativa para o conxunto da poboación. Tendo como referencia na delimitación do universo poboacional o dato ofrecido pola Fundación Biodiversidad e Observatorio de la Sostenibilidad en España (2010), para un nivel de confianza dun 95%, a marxe de erro sitúase nun 7,47%.

N=345	k=1,96	e=7,47%	p=q=0,5	n=115
-------	--------	---------	---------	-------

### 2.2.3. A recollida de datos

O primeiro *envío da enquisa* fíxose o 27 de decembro do 2012, acompañado dunha mensaxe de presentación do estudo (anexo 7). Na mesma precisábase o obxecto da enquisa, a súa finalidade e estrutura, así como o equipo que ía traballar a información obtida. Recalcábase tamén o feito de que os datos ían ser tratados de xeito agregado, respectando o anonimato das persoas informantes e a confidencialidade da información aportada.

A recollida tivo unha duración dun mes, do 27 de decembro de 2012 ao 28 de xaneiro de 2013, co envío de recordatorios periódicos dirixidos unicamente ás IPs dende as que non se tiña respondido, os días 8, 20 e 26 de xaneiro. Ter como remitente unha IP elimina a posibilidade de contestar varias veces. A enquisa telemática permitiu gran rapidez e baixo custo na recollida de información. Ademais, ofreceu á persoa entrevistada a facultade de escoller o mellor momento, retomar a enquisa unha vez iniciada, e ter tempo para reflexionar e a posibilidade de consultar documentos que lle poidan facilitar a resposta dalgunhas das cuestións. Ao non existir entrevistador/a redúcese o nesgo por influencia e a confianza no anonimato permite unha resposta máis crítica.

#### 2.2.4. A análise dos datos

O primeiro paso no tratamento dos datos consistiu na preparación do material bruto, a través da súa depuración e codificación. Partiu-se da eliminación das enquisas incorrectas, seguidamente elimináronse algunhas preguntas por non ofrecer información relevante (respostas abertas vinculadas á opción “outras”, escasas e sen contido substancial) e, por último, reducíronse os datos a través dun proceso de codificación baseado en tres estratexias:

1. Categorización de preguntas abertas: atendendo a unha primeira análise das respostas obtidas, procédese á definición de núcleos comúns que permitan organizar a variabilidade recollida. Establecéronse as seguintes categorías:
  - A “localidade de residencia” categorizouse atendendo á provincia e ao grao de ruralidade.
  - Para “posto de traballo”, creáronse as categorías: educador/a ambiental; monitor/a ambiental; coordinador/a de programas, proxectos e centros; guía intérprete medioambiental; comunicador/a ambiental; mestre/a; profesor/a de ensino secundario, bacharelato, universidade ou escola taller; técnico/a de medio ambiente; en xestión forestal e conservación da natureza; brigada forestal; topógrafo/a de campo; animador/a sociocultural; técnico/a en xuventude; en desenvolvemento territorial; en comunicación e participación pública; en cooperación ao desenvolvemento; guía turístico/a; consultor/a; investigador/a.
2. Agrupación por segmentos de variables de escala:
  - A “idade” agrupouse en intervalos de 5 anos.

- Respecto ao “soldo”, partindo da referencia do soldo mínimo interprofesional, establécense os seguintes intervalos: menos de 650; de 651 a 999; de 1000 a 1499; de 1500 a 1999; igual ou máis de 2000; Ns/Nc.
  - Os “días traballados no último ano” categorizáronse en: ningún; menos dun mes; entre 1 e 3 meses; entre 3 e 6 meses; entre 6 meses e 1 ano; todo o ano; Ns/Nc.
3. Agrupación de respostas por criterios predefinidos segundo a finalidade e as hipóteses de estudo co obxecto de facilitar o tratamento estatístico
- As “titulacións” agrupáronse segundo o ámbito científico e o nivel educativo: ciclo de formación profesional e, dentro dos estudos universitarios, ciencias sociais, ciencias experimentais, ciencias da saúde, enxeñerías, humanidades, facilitando o tratamento estatístico dos datos.
  - As respostas arredor da situación económica e familiar dos e das profesionais do campo (“con quen vive”, “persoas ao cargo” e “ingresos fixos no fogar”), reagrupáronse en catro categorías: sen cargas familiares; con cargas familiares e sen fonte de ingresos fixos; con cargas familiares e unha fonte de ingresos fixos; con cargas e dúas fontes de ingresos fixos.
  - Agrupacións do “tipo de contrato” en: laboral (laboral indefinido, laboral a tempo completo, laboral a tempo parcial), autónomo/a (por prestación de servizos, de duración indeterminada, outros - socio cooperativista); prácticas e voluntariado (inclúe prácticas, voluntariado, bolsas de formación); sen contrato (economía somerxida); sen emprego remunerado.
  - Os “eidos laborais” agrúpanse en: administración (central, autonómica e local); terceiro sector (asociación / colectivo / ONG ecoloxista - ambientalista e doutro tipo); sector privado (empresa); sistema educativo; outros (outros e sistema educativo); traballa noutro ámbito; sen emprego.

Para a análise dos datos empregouse o programa de tratamento de datos estatísticos SPSS versión 20. As técnicas de análise de datos buscaron combinar unha aproximación descritiva, a través de frecuencias, índices de tendencia central (media, mediana e moda) e de dispersión (varianza e desviación típica); cunha abordaxe analítica cruzando variables que permitiron o tratamento transversal e lonxitudinal dos datos (Castejón, 2004). Na súa dimensión transversal, partindo da delimitación descritiva da poboación de educadoras e educadores ambientais, buscouse establecer diferenzas entre subgrupos e atopar relacións entre as variables máis relevantes. Na aproximación lonxitudinal, analizáronse os cambios acontecidos nas condicións laborais do campo entre 2007 e 2013, sen esquecer a diferenciación en función dos subgrupos identificados.

### 2.3. Grupo de discusión

No traballo con traxectorias de vida valórase como característica propia dun bo relato o feito de non ser en exceso analítico (Spradley, 1979). Interesa a descrición dunha vida, dos contextos nos que se desenvolveu, do espazo de posibilidades, das estratexias seguidas, etc. É tarefa de quen investiga, no cruce entre os relatos e dos mesmos con outras fontes de información (enquisas, análise documental, etc.) realizar o proceso de análise que permita avanzar na comprensión da traxectoria e do estado actual da EA en Galicia. Pero o traballo de coñecemento quedaría en certo modo incompleto se non se consideran as interpretacións que sobre o recollido realicen as persoas que integran a realidade estudada, máxime cando nos atopamos fronte a un grupo social caracterizado por unha forte dose de reflexividade, que ten construído en base á súa experiencia un coñecemento crítico sobre o estado do campo e as dinámicas ás que se ve sometido, aínda que estea condicionado pola posición ocupada no mesmo.

Incorporar as súas interpretacións supón o recoñecemento doutros saberes, rompendo co divorcio existente dentro do campo entre quen traballa na academia e quen o fai dende o espazo profesional e militante, é dicir, entre as e os teóricos da EA e quen se sitúa no plano da práctica, sectores que poden distanciarse polas condicións laborais e a posición ocupada no seo da EA (Soto, 2006), pero tamén polo seu obxecto de traballo e a súa cultura profesional. Respecto a esta última, a realidade amosa unha comunidade de educadoras e educadores ambientais fortemente ágrafa, pouco dada a sistematizar e recoller de forma escrita as súas reflexións e o seu quefacer profesional; sen embargo a reflexión analítica e a produción de coñecemento escrito forma parte central da tarefa académica. Isto leva a unha descompensación na que o saber científico está hiper-representado na construción teórica do campo, mentres que os saberes das e dos técnicos e militantes conforman unha cultura que, se ben sobrevoa o campo e media nas accións e interaccións dentro do mesmo, atópase escasamente recollida e sistematizada e, moito menos, confrontada e complementada co saber académico. É na presenza compartida por algún dos e das integrantes do campo en ambos espazos que se teñen creado pequenas pontes de vinculación entre os dous contextos culturais, aínda moi febles.

A técnica de grupo de discusión permite a obtención dun discurso unificado, que vai máis aló da suma de discursos individuais xa que “ao producirse nunha situación de interacción social vense sometidos a un constante feed-back que aboca a un consenso discursivo (ou discurso consensuado)” (Álvarez Rojo, 1990, p.202), o que non implica deixar á marxe os disentimentos na lectura da realidade social, senón interpretalos no diálogo.

O grupo de discusión preséntase neste estudo como unha técnica complementaria, situada na fase final do proceso, unha vez extraídas as interpretacións iniciais do estudo co obxecto de confrontalas e enriquecelas. Non se trata dunha devolución dos resultados do estudo coa intencionalidade de validación, senón da construción conxunta das interpretacións sobre a realidade estudada buscando, como defenden Rivas e Leite (2011), “establecer un diálogo co outro en torno a esa información de cara a construír unha nova visión da realidade”. Os autores realizan un interesante traballo no que analizan as potencialidades de crear estes espazos, non tanto de devolución como se dixo, como de revisión, confrontación, comprensión e aprendizaxe. Entre as mesmas destacan (Rivas e Leite, 2011, p. 78):

- Posibilidade de construír outro tipo de coñecemento: relevante e horizontal, dende un punto de vista colaborativo e democrático; aberto a novos puntos de vista, máis próximos ao ámbito da experiencia.
- É unha forma de dar continuidade ao traballo realizado cos relatos de vida, emerxendo novas visións, novos datos sobre aspectos xa tratados e novos camiños para a indagación e a reflexión; permite a re-construción colectiva do material aportado no cruce entre os diversos relatos, da narrativa do outro e da narrativa propia, producindo unha representación colectiva.
- Rol protagonista das e dos participantes do estudo: dotándoos dunha maior soberanía sobre os resultados da investigación a partir dun traballo reflexivo dirixido á produción de resultados, no cuestionamento da realidade estudada así como do propio proceso de pescuda e as interpretacións iniciais realizadas por quen investiga.
- Espazo de aprendizaxe tanto para quen investiga como para as e os participantes, na interacción entre ollares e formas de representar a realidade. O encontro convértese nunha situación de cambio, de reflexión e de cuestionamento sobre o campo da EA e sobre a propia vida, nun reto grupal de reflexión e autocrítica.
- Fortalecemento da dimensión política do estudo, “introducíndose de xeito directo e manifesto nos conflitos” (Callejo, 1998, p.36). Para elo tómanse como tópicos de reflexión aquelas cuestións comprometidas, interrogantes abertas, emanadas dos lugares comúns e das diverxencias extraídas dos relatos.

A maiores das potencialidades sinaladas, a incorporación desta metodoloxía ao estudo buscou tamén crear un espazo no que compartir coas persoas participantes o proceso de pescuda cunha dobre finalidade. Por unha banda, no exercicio ético de facer ás persoas coñecedoras do tratamento que tiveron os seus relatos de vida e do aporte

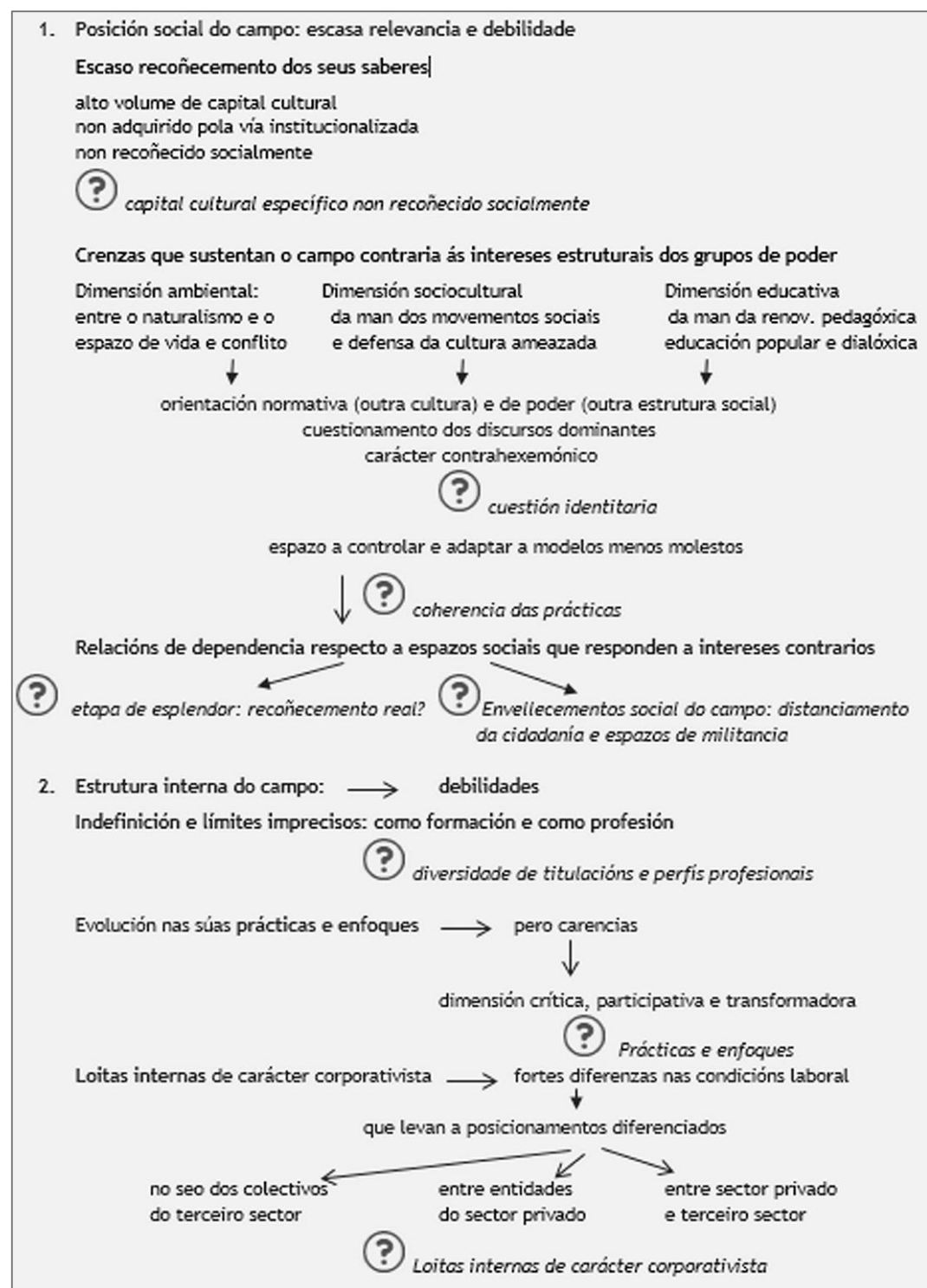
que supuxeron na atención ás finalidades do estudo. Por outra, someter a revisión crítica o propio proceso de análise, rompendo co tratamento do coñecemento científico como algo incuestionable.

A elaboración do guión de discusión e a preparación do encontro respondeu a estes aspectos, buscando explorar aqueles tópicos que afondan na comprensión do estado no que se atopa o campo da EA en Galicia, confrontando factores externos e debilidades internas que o poidan ter empurrado a esta situación e que xustifican a escasa resposta social -dentro e fóra do campo- ante o seu desmantelamento.

### 2.3.1. Deseño dos grupos de discusión

A interpretación das traxectorias de vida, enmarcada cos datos da enquisa e de diferentes estudos e fontes documentais, permitiu, por unha banda, delimitar o campo da EA en Galicia (quen compón o campo, como se conformou, que crenzas o sustentan) e situalo socialmente en relación a outros espazos sociais; por outra, definir a súa estrutura interna, discriminando diferentes postulados na definición da súa identidade como trans-campo e en función dos eidos de exercicio profesional. Da súa distinción no espazo social máis amplo, extraéronse unha serie de factores que poden derivar nun escaso recoñecemento social e dependencia respecto a espazos alleos; da análise da súa estrutura interna, deducíronse varios aspectos que debilitan a súa consolidación como campo autónomo e o fan vulnerable respecto a intereses contrarios. Estes puntos interpretativos ou de conflito foron os que serviron de base na definición dos tópicos de discusión.

O *guión do grupo de discusión*, recollido nos cadros 3, 4 e 5, non se presenta nun formato de preguntas a responder, senón de aspectos temáticos a ser abordados e discutidos. Figura como instrumento para orientar á persoa que dinamiza o encontro (Gutiérrez Brito, 2001), o que non implica ir formulando todos os aspectos recollidos, senón garantir que son discutidos respectando a axenda de conversa que estableza o grupo.



Cadro 3. Esquema de presentación das interpretacións do estudo.



## POSICIÓN SOCIAL DO CAMPO

### ① Capital cultural específico non recoñecido socialmente

Capital cultural elevado pero o que é o capital específico do campo é adquirido fóra das canles institucionalizadas -militancia, formación feita polos colectivos do campo-, polo que non é socialmente recoñecido.

1. Considerades que esta é unha debilidade do campo?
2. Considerades prioritario avanzar na consolidación de estudos específicos de educación ambiental?
3. Vedes algunha potencialidade en que a formación sexa adquirida á marxe das canles institucionalizadas?

### ② Cuestión identitaria

A cuestión identitaria é algo fundamental dentro do campo da educación ambiental, a definición de quen somos e que nos diferencia

4. O seu carácter contrahexemónico é algo que caracteriza ao campo da educación ambiental en Galicia ou á certas posicións dentro do mesmo?

### ③ Coherencia das prácticas

Tanto nos relatos de vida como nos resultados da enquisa trasládase que o que considerades que debe de ser a educación ambiental ás veces dista moito do que finalmente acaba sendo a vosa labor

5. Pensades que isto é así?
6. Que considerades que media nese baixo nivel de coherencia?

### ④ Etapa de esplendor do campo: recoñecemento real do campo?

Nas traxectorias de vida identifícase unha etapa na que houbo un maior apoio por parte das administracións á educación ambiental, co impulso de liñas de orzamento e de iniciativas propias, pero tamén aprecio unha certa desconfianza a que este recoñecemento fose real.

7. Hai diferenzas entre as distintas equipas de goberno ou existen unhas intereses asociadas á posición de poder na estrutura vixente que rivaliza necesariamente co campo da educación ambiental?
8. Como combinar a súa defensa como “servizo” público co mantemento da súa autonomía e respecto aos seus fundamentos?
9. Considerades que ese maior recoñecemento por parte do Estado puido fortalecer loitas corporativistas -entre colectivos dentro do campo- fronte a loitas estruturais -aquelas que fundamentan a existencia do campo da educación ambiental-?

### ⑤ Envellecemento social do campo: distanciamento da cidadanía e dos espazos de militancia?

10. Considerades que se ten dado un envellecemento social do campo? É dicir, non só xeracionalmente, senón na súa capacidade de renovarse e no abandono de espazos de loita?
11. Apréciase un distanciamento respecto aos movementos sociais, por que ten pasado isto?

Cadro 4. Guión de discusión para reflexionar sobre a posición social do campo.

### ESTRUTURA INTERNA DO CAMPO

A partir do ano 1997 apréciase un cambio moi marcado na composición interna do campo da educación ambiental. Hai un aumento exponencial do emprego, posiblemente derivado da creación da Consellería de Medio Ambiente e do CITA, e unha diversificación tanto das titulacións coma dos perfís profesionais.

#### ? **Diversidade de titulacións e perfís profesionais**

1. Credes que para exercer como educador/a ambiental hai que ter unha formación concreta ou que se pode acceder dende calquera titulación?
2. Vedes necesario acoutar académica e laboralmente o campo da educación ambiental? Con que criterios?

#### ? **Prácticas e enfoques**

No que se refire ás prácticas, hai unha lectura contraditoria. Por unha banda, identifícase un avance nas prácticas e enfoques de educación ambiental -maior complexidade, novas temáticas e perspectivas de traballo, etc.-, pero por outra o feito de terse distanciado dos espazos de mobilización social pode ter debilitado a súa dimensión política e transformadora.

3. Pensades que isto pode ser así?
4. Pese ás décadas de traxectoria do campo vivimos en sociedades cada vez máis insostibles, pero tamén existe unha maior sensibilidade ambiental e están a xurdir iniciativas sociais que propoñen unha alternativa ao modelo actual, nas que está presente a cuestión ambiental: pode recoñecerse a labor do campo da educación ambiental nesas iniciativas?

#### ? **Loitas internas de carácter corporativista**

Da análise extraese que as diferenzas nas condicións laborais (estabilidade, soldo...) son un elemento que aporta conflictividade ao campo. Quixera presentar colectivos que están en diferentes condicións para valorar se credes que aporta elementos de división interna e como repercute no campo:

5. Entre o terceiro sector e o sector privado
6. Entre entidades do sector privado
7. No seo das entidades do terceiro sector. entre militante e asalariada/

Cadro 5. Guión de discusión para reflexionar sobre a estrutura interna do campo.

### 2.3.1. Realización do grupo de discusión

Na selección das e dos *integrantes* do grupo de discusión optouse por convidar a todas as persoas que participaran compartindo o seu relato de vida. O 11 de abril de 2015 envioulles un correo (anexo 8) indicando a vontade de realizar un encontro no que devolverlles as interpretacións iniciais do estudo e enriquecer o proceso de creación de coñecemento incorporando a súa lectura da realidade estudada. No mesmo, facilitábase o enlace a un *doodle*<sup>12</sup> no que se propuñan 5 datas posibles para a realización do encontro

<sup>12</sup> Ferramenta *on line* que permite a creación de enquisas dirixidas á planificación de eventos. Simplifica o proceso ao permitir ás persoas enquisadas ver a dispoñibilidade dos e das compañeiros.

a mediados de maio en horario de tarde, facilitando opcións por semana e en fin de semana. Finalmente, a sesión quedou marcada para o día 12 de maio de 2015, de 17:00 a 19:00 horas, por ser a data na que había unha maior dispoñibilidade para participar. O grupo quedou conformado por 6 persoas de perfís diferenciados: polo menos unha persoa de cada xeración, representación de ambos xéneros, formación académicas do campo educativo e do ambiental, representación dos diferentes eidos de traballo.

Desafortunadamente, o propio día do grupo de discusión fallaron dúas persoas xustificándose en incidencias persoais de última hora. Nun caso avisou con 5 horas de antelación, noutro no momento mesmo de iniciar o encontro, o cal imposibilitou modificar a data. Mantívose a representación das diferentes variables de selección da mostra, excepto a do eido da administración, que non quedou representada (táboa 3). O cambio supuxo tamén saírse dos parámetros aconsellados para o tamaño do grupo, quedando finalmente configurado por 4 integrantes. Reduce en certo modo esta eiva o feito de tratarse dun colectivo moi reflexivo e activo na participación e achega de información relevante.

Táboa 3. Integrantes do grupo de discusión.

<i>Participante</i>	<i>Xer.</i>	<i>Xén.</i>	<i>Formación académica</i>	<i>Eido de traballo</i>
<i>P1.1M.E</i>	1ª	Muller	Diplomada en Maxisterio	<b>Escolar</b>
<i>P5.1H.E-TS-SP</i>	1ª	Home	Licenciado en Bioloxía	<b>Escolar</b> <b>Terceiro Sector</b> <b>Sector Privado</b>
<i>P7.2H.E</i>	2ª	Home	Licenciado en Bioloxía	<b>Escolar</b>
<i>P8.3H.TS-SP</i>	3ª	Home	Licenciado en Ciencias Ambientais Doutoramento en EA	<b>Terceiro Sector</b> <b>Sector Privado</b> <b>Universidade</b>

O grupo iníciase co recordatorio da investigación, das metodoloxías empregadas, do esquema de análise seguido en atención aos obxectivos propostos; presentouse de seguido a finalidade e estrutura do grupo de discusión, indicando a súa duración aproximada (dúas horas) e as pautas de interacción, así como a solicitude do permiso para gravar o encontro.

O rol da investigadora foi semi-directivo. Expúxose un punto de interpretación emanado do estudo e introducíronse interrogantes dirixidos a favorecer a discusión, sen intervir activamente na mesma nin establecer valoracións sobre o que aportaban as e os participantes. O discurso que se ía xerando permitiu enlazar de forma moi natural os diferentes puntos abordados, xa que na resposta a un cuestionamento incorporábanse valoracións que apuntaban cara outro dos puntos de análise. Aínda así, derivado da falta de experiencia na condución de grupos, non se cuidaron os tempos como se debera, prolongándose en exceso a abordaxe dos primeiros puntos. Afortunadamente, nos mesmos foron xurdindo cuestións referidas aos seguintes apartados, permitindo adaptar o esquema de análise. Finalmente non quedou ningún punto sen traballar, pero a dinámica estendeuse 20 minutos máis do acordado.

Co obxecto de favorecer nas persoas a comprensión da estrutura do estudo e do esquema analítico seguido, así como para ir guiando o desenvolvemento do debate, a sesión apoiouse cun material composto por dous papelógrafos situados na parede nos que se representaban as áreas fundamentais de análise (posición social do campo e estrutura interna). Sobre os mesmos fóronse pegando unhas fichas que concretaban os tópicos de discusión. Fóronse seleccionando e situando segundo a dinámica que xeraba o propio grupo. Tamén se empregaron como materiais de apoio gráficos outras representacións de datos extraídos do estudo (distribución do campo segundo perfís profesionais, titulación académica, ano de incorporación ao campo, identificación do nivel de coherencia coas prácticas), introducidos co obxecto de reflexionar sobre os mesmos.

O desenvolvemento da discusión caracterizouse máis polo consenso e o acordo respecto a visións compartidas, tanto en relación ás interpretacións emanadas do estudo como dos posicionamentos das e dos seus compañeiros, que polo conflito ou choque de ideas contrapostas. Cómpre ter en conta tamén que a dinámica internacional da situación funciona, segundo Martín (1997), como dispositivo de homoxeneización dos discursos producidos, xa que o noso valor social é negociado en cada interacción, polo cal “temos que someternos ás regras de ‘aceptabilidade’ e ‘normalidade’ imperantes -e negociadas- na situación” (p.108). Segundo o autor, isto responde tanto á procura de aceptación social -unha valoración positiva da súa identidade que fortaleza o capital social ou capacidade para obter recursos dentro do campo-, como á inversión emocional sobre a propia imaxe, que supón ser recoñecido e valorado por outras persoas.

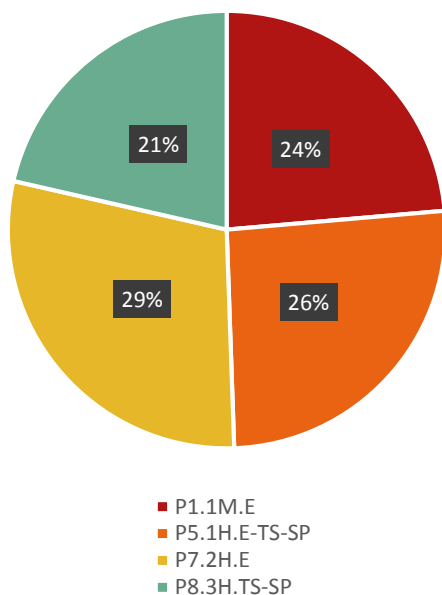


Figura 12. Intervencións no grupo de discusión

Como se recolle na figura 12, o número de intervencións distribuíuse moi equitativamente (39, 43, 47 e 53 intervencións) entre as catro persoas participantes, sendo que ningunha copou o discurso nin quedou infra-representada. Todas as persoas participaron na discusión de todos os aspectos abordados, xerándose tamén na maioría dos casos un certo equilibrio nas intervencións, tal e como se visualiza na figura 13.

Á parte das cuestións propostas de forma directa, xurdiron outros temas de reflexión que emanaron do propio discurso, como as loitas entre a identidade ambientalista e a ecoloxista, ou sobre a primacía do ambiental ou do educativo, entre outros.

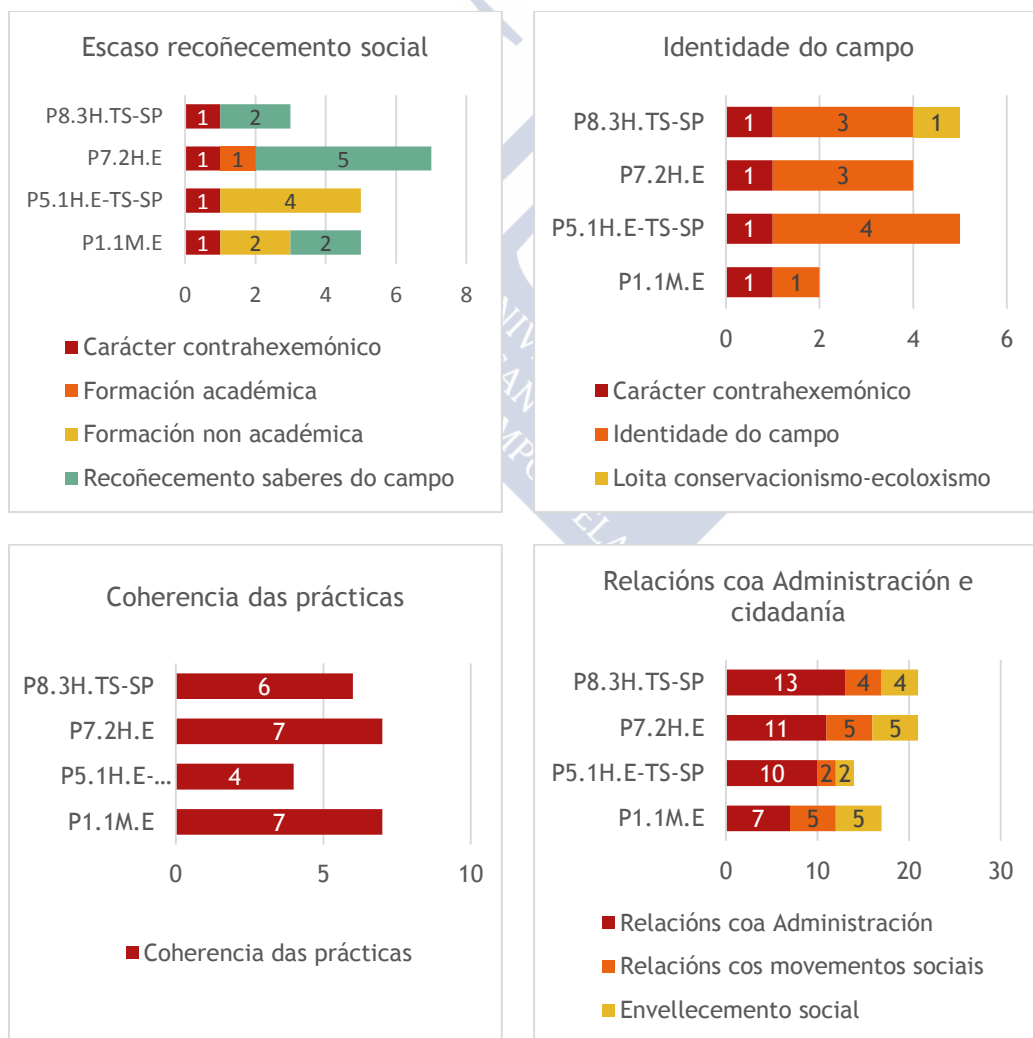
A *transcrición* (anexo 9) realizouse os días inmediatos á dinamización do grupo, e procedeuse ao seu envío a todas as persoas que compartiron o seu relato de vida e non só ás que integraron o grupo de discusión, coidando previamente gardar o anonimato cambiando os nomes por códigos. O motivo desta decisión foi compartir o traballado, ademais de abrir a posibilidade de que puidesen facer as súas achegas se o consideraban pertinente. Para elo, ofreceuse a opción de achegar a visión persoal ao traballo a través do envío dun correo electrónico durante o mes de xuño, xa fora apoiando, complementando ou cuestionando o recollido, ou -no caso de quen participara do grupo- facendo as correccións precisas de considerar que non se recolle o que querían expresar. Salvo pequenas apreciacións referidas a cuestión de formato, o texto quedou listo para a análise, validando e respectando a produción inicial.

Solicitóuselles tamén no último correo unha dirección postal á que enviar a carta de consentimento de uso dos materiais das transcricións das traxectorias de vida e, de ser o caso, do grupo de discusión, unha vez revisadas (anexo 10).

### 2.3.2. Análise dos datos

Os datos analizáronse co *Atlas.ti*, pero a partir dunha unidade hermenéutica diferente á empregada na análise das traxectorias de vida. A decisión respondeu a que a finalidade de ambas metodoloxías é distinta, polo que tamén debía selo o seu tratamento. Nesta ocasión estableceuse un sistema de categorías moito máis simplificado, referido aos tópicos de discusión propostos e aos que emanaron do proceso de debate. Creáronse 6 familias, as cales tiñan asociadas entre 1 e 5 códigos.

O emprego do programa de tratamento de datos cualitativos limitouse neste caso á recuperación das citas asociadas aos diferentes códigos (figura 12), a medida en que se ía avanzando nos puntos de análise que articularon o segundo capítulo analítico.



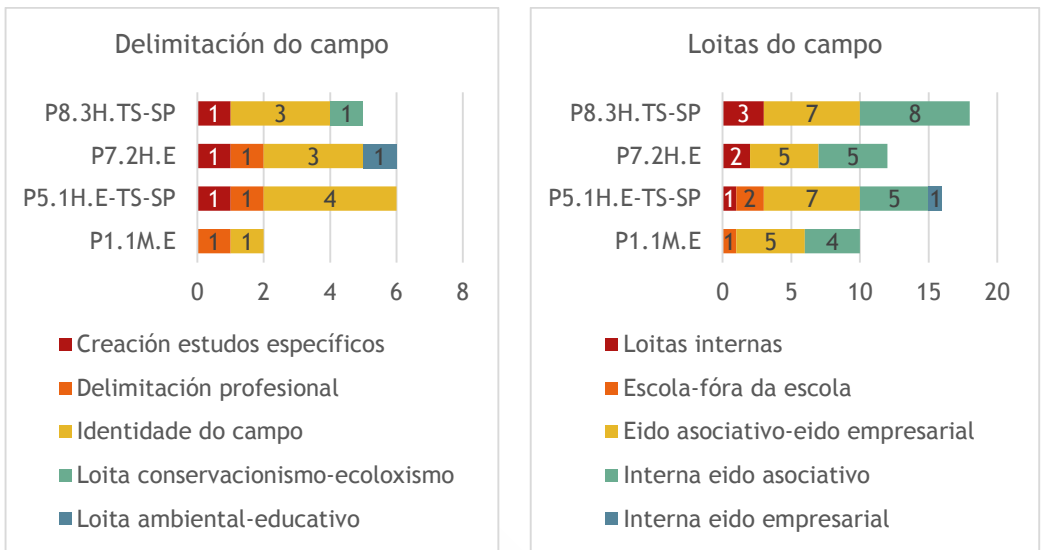


Figura 13. Distribución das intervencións no grupo de discusión por integrantes en función das familias e códigos de análise.

## 2.4. Modelo analítico e de presentación de resultados

En apartados anteriores concreouse a planificación, aplicación, tratamento e análise da información de cada unha das metodoloxías empregadas. O que se visualiza neste apartado é o modelo analítico seguido para a construción dun coñecemento sociopedagóxico que, se ben non se sustentou en formas de investigación-acción directamente vinculadas ao cambio, si busca promovelos a través dunha forma de comprensión que atende ás cuestións de poder e ideolóxicas, desvelando o oculto e abrindo a evolución do campo cara outros futuros posibles. Sitúase o traballo de pescuda na posición dialéctica presentada por Ibáñez (1986), a través dunha perspectiva de socioanálise que inclúe na súa panorámica de observación as relacións e as fronteiras entre o campo e o espazo social no que se sitúa. Isto supera a súa descrición distributiva -accesible a través da enquisa- ou o estudo da súa estrutura interna, xa que implica inserilo nas dinámicas do sistema social do que forma parte e na relación con outros campos de poder (administración, cidadanía, Estado, mercado, outros sectores académicos e profesionais próximos, etc.) para desvelar o sentido das tensións no seu desenvolvemento e estado actual.

Como punto de partida, é necesario precisar que o modelo de análise non respondeu a un esquema pechado, senón que foi adaptado e reformulado ao longo do proceso de pescuda. Isto comportou para quen investiga un certo grao de ansiedade

respecto á reconstrución permanente do marco analítico e incluso teórico. A partir das teorías de Bourdieu elaborouse un marco teórico-analítico para aplicar ao estudo do campo (capítulo 3), facendo funcionar o esquema de interpretación extraído dos seus traballos. Pero as peculiaridades específicas da EA como campo, accesibles a través da análise, levaron á revisión do modelo inicial, nun proceso en espiral no que a teoría e o esquema de representación do obxecto sociolóxico retroaliméntanse constantemente ata acadar un marco sólido. Pero o que é experimentado coa inseguridade de non situarse dende un inicio nun marco de referencia pechado, máxime ao tratarse dunha investigadora novel, forma parte de todo proceso de investigación cualitativa que, segundo Bisquerra (2004), caracterízase por ser un proceso indutivo, flexible, crítico e emerxente, necesariamente aberto á posibilidade de evolucionar a medida que tamén o fai o coñecemento sobre a realidade estudada. Isto acentúase aínda máis no traballo con traxectorias de vida, tal e como recolle Bertaux (1980):

É na selección dos informantes, na transformación do cuestionario dun informante a outro (ao contrario do cuestionario estándar), na habilidade para descubrir os índices que abren a vía cara procesos ata entón inadvertidos e para organizar os elementos de información nunha representación coherente, que se pon en xogo a calidade da análise. Cando a representación se estabiliza, conclúese a análise. (p.210)

Na converxencia do que Ibáñez (1986) denomina analizadores naturais (emanados do material das diferentes metodoloxías) cos analizadores artificiais (extraídos da teoría de Bourdieu) constrúese un “campo analizable”, representado na figura 14, que permite a reflexión en torno tanto ao obxecto de estudo como ao esquema teórico-analítico elaborado para aproximarse ao mesmo.

Séguese, neste sentido, as indicacións de Bonal (1986) respecto á necesidade de elaborar un *modelo analítico* para cada dimensión analizada, co obxecto de dar coherencia á diversidade e complexidade dos materiais obtidos. As hipóteses formuladas xorden da revisión bibliográfica e do propio proceso de pescuda, é dicir, “despréndense da teorización previa en canto que ten sido contrastada e verificada polos materiais empíricos” (Bonal, 1986, p.371). O traballo con traxectorias de vida ábrese a unha escoita xeneralizada que posibilita a formulación de hipóteses. Non tratamos “de verificalas, senón de elaboralas partindo das observacións e dunha reflexión baseada en recorrencias” (Bertaux, 1997, p.30).



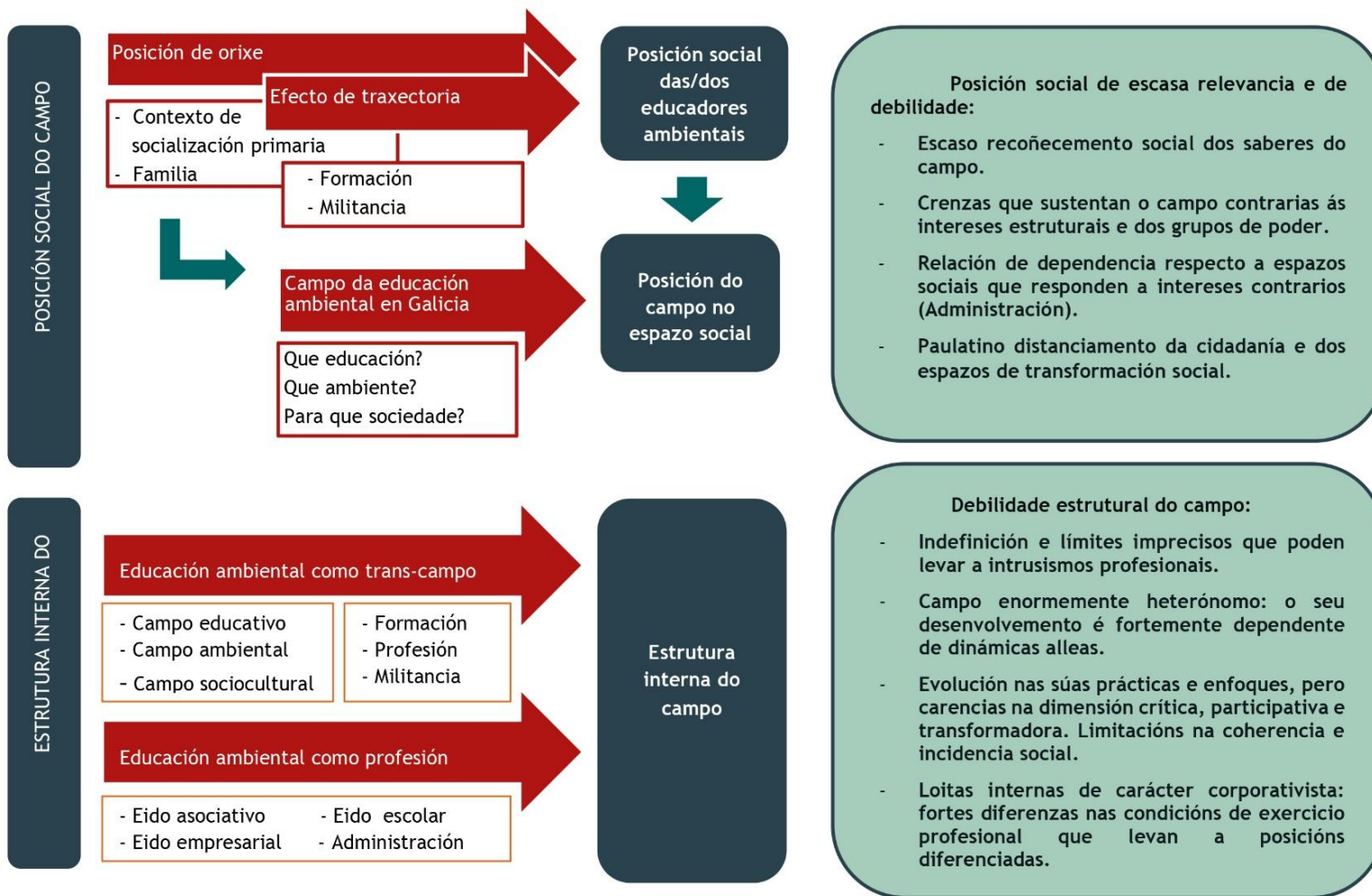


Figura 14. Esquema analítico: das traxectorias de vida ao grupo de discusión.

A orientación das hipóteses en torno ás que se estrutura a análise vese condicionada pola finalidade de cada un dos apartados. Na primeira parte do estudo búscase a delimitación do campo da EA, situándoo no espazo social máis amplo, e da súa estrutura e dinámica interna, unha análise accesible a través da enquisa e traxectorias de vida. No segundo apartado, dirixido a desvelar os puntos de tensión no desenvolvemento do campo e avanzar na comprensión da situación de extrema vulnerabilidade na que se atopa actualmente, as hipóteses adquiren un carácter máis provocador, fortalecendo a súa dimensión política. En coherencia coa teoría crítica, diríxense a desenmascarar as formas de opresión seguindo as tramas que conducen ás raíces (Álvarez e Varela, 1986). É neste punto no que se incorpora o discurso xerado polas educadoras e os educadores ambientais en torno a estes puntos conflictivos, accesible a través do material dos grupos de discusión.

A cadro 6 recolle o modelo analítico seguido. En coherencia coa fundamentación epistemolóxica e metodolóxica realizada, este integra os resultados obtidos a través de cada unha das técnicas de investigación (traxectorias de vida, enquisas, grupos de discusión e revisión bibliográfica), permitindo a súa complementariedade na comprensión e representación do campo da EA en Galicia e en atención aos obxectivos propostos no estudo.

## 1. DELIMITACIÓN DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA

### 1.1. PROCEDENCIA E ACCESO AO CAMPO

**Hipótese:** *O contexto de socialización primaria e familiar son espazos clave na conformación identitaria das persoas, dos que adquire os principios de construción e representación da realidade social. Figuran tamén como fonte do capital cultural herdado e condicionante do espazo de posibilidades que as persoas atopan ante si.*

**Traxectorias de vida:** códigos relativos a “contexto de socialización primaria”, “familia”, “orixe social” e “condicionantes de entrada”.

**Enquisa:** datos de procedencia da mostra segundo grao de ruralidade.

**Revisión bibliográfica:** descrición do contexto social, ambiental e político en Galicia, especialmente daquel no que se socializaron as e os pioneiros do campo (primeira xeración).

**Hipótese:** *As persoas non adoitan nacer inmersas no campo da EA. Analizar os factores que aproximaron ás persoas ao campo permite identificar un efecto de traxectoria recorrente, no que a formación e o activismo e militancia parecen ser dúas variables de influencia.*

**Traxectorias de vida:** códigos relativos a “condicionantes de entrada”, “formación académica”, “formación non académica”, “activismo-militancia”.

**Enquisa:** datos relativos á titulación e nivel de estudos. Apréciase a limitación de que a mesma non recolle información referida á formación extra-académica nin ao activismo e militancia.

**Revisión bibliográfica:** definir o espazo de posibilidades formativas en Galicia atendendo á variable xeracional; contexto sociopolítico en Galicia que permita encadrar o activismo e militancia; datos do estudo de Gutiérrez Roger (2005) referidos á formación e militancia.

## 1.2. CRENZAS QUE SUSTENTAN O CAMPO

**Hipótese:** *O contexto de vida, especialmente o de socialización primaria, condiciona o concepto de ambiente manexado e o posicionamento respecto á realidade ambiental. Dáse unha confluencia entre mito de orixe naturalista, idilio rural e a súa percepción como espazo de vida e conflito.*

**Traxectorias de vida:** analízanse os códigos interpretativos “gusto natureza, actividades ao aire libre”, “valoración do rural”, “experiencias de vida significativas”, e crúzanse con “contexto de socialización primaria” e “familia”; na descrición do contexto ambiental, analízanse os “cambios nas condicións de socialización primaria” e “ecoloxismo por degradación ambiental”.

**Revisión bibliográfica:** descrición do contexto social, ambiental e político en Galicia; recompilación de problemáticas ambientais e mobilizacións sociais en torno ás mesmas nas orixes do campo; cruce con outros estudos que exploran a incidencia do contexto de socialización primaria. Cruce coa cronoloxía da EA.

**Hipótese:** *O acceso ao campo a partir do activismo e militancia impregna no mesmo unha forte dimensión política, así como unha serie de propiedades secundarias derivadas dos factores característicos dos novos movementos sociais e da defensa dunha cultura e forma de vida que senten ameazada.*

**Traxectorias de vida:** retómanse os códigos referidos a “activismo e militancia” (descrición do seu posicionamento sociopolítico e dinámicas de funcionamento), valorar a ausencia da perspectiva feminista; “cambios no contexto de socialización primaria” e “valoración do rural” (aquelas citas que fan referencia á ameaza ou perda desas formas de vida); “persoas de influencia”, “amizades”, “influencia do profesorado” (cuestións ideolóxicas, sociais e políticas).

**Revisión bibliográfica:** características dos novos movementos sociais (Riechmann e Buey, 1994), dos movementos en Galicia e do contexto sociohistórico no que xorden; descrición do contexto social, ambiental e político en Galicia. Cruce coa cronoloxía da EA.

**Hipótese:** *A EA en Galicia toma os seus referentes educativos dos modelos de educación popular dos movementos sociais e da renovación pedagóxica dentro da escola.*

**Traxectorias de vida:** “formación inicial” (posible influencia da cultura escolar) e “influencia do profesorado” (características da práctica pedagóxica do profesorado máis valorado); “formación académica” (valoracións sobre a mesma e posible influencia na súa conformación profesional, presenzas e ausencias de formación específica en educación); cruzar “activismo-militancia” e “formación”; cruzar “renovación pedagóxica” e “formación”.

**Revisión bibliográfica:** a escola en Galicia dende os anos 70, Movemento de Renovación Pedagóxica en Galicia. Cruce coa cronoloxía da EA.

**Hipótese:** *A EA en Galicia atópase no cruce entre a corrente europea de EA e a latinoamericana e do Caribe, o que a ten levado a inscribirse dentro da comunidade iberoamericana e lusófona de EA.*

**Traxectorias de vida:** análise realizada en relación á súa dimensión ambiental, sociopolítica e educativa.

**Revisión bibliográfica:** González Gaudiano (2005), documentos e congresos iberoamericanos de educación ambiental e da Rede Lusófona de Educación Ambiental.

## 1.3. ESTRUTURA INTERNA DO CAMPO

**Hipótese:** *A EA estrutúrase como trans-campo articulado na interface do campo educativo, o campo ambiental e o campo sociocultural e político, sendo que a súa configuración ten variado ao longo da súa traxectoria incidindo sobre a identidade, orientación e prácticas do campo.*

**Traxectorias de vida:** códigos de “activismo-militancia”, especialmente as máis vinculadas ao campo (ambientalista, ecoloxista, EA, entre docentes, cooperación internacional). Elementos descritores da mostra (formación, activismo e militancia, profesión) en relación aos tres subcampos.

**Enquisa:** datos relativos á “titulación académica” diferenciando entre as ramas de coñecemento asociadas a cada subcampo, cruce co “ano de incorporación profesional ao campo da EA” para valorar os cambios de estrutura ao longo da súa traxectoria; “perfil profesional”, “dedicación”.

**Revisión bibliográfica:** plans de estudo titulacións vinculadas ao campo; Clasificación Nacional de Cualificacións Profesionais, datos Proxecto Fénix (2010) e Gutiérrez Roger (2005), documentación movementos sociais, e contexto en Galicia. Cruce coa cronoloxía da EA.

**Hipótese:** *O campo estrutúrase internamente en función dos eidos de exercicio profesional, con propiedades diferenciadas e intereses asociados aos mesmos.*

**Traxectorias de vida:** trabállase cos códigos referidos a “eido exercicio profesional” (Query Tool: “eido exercicio profesional” & not “concepto de EA”, para eliminar as citas referidas ás prácticas), “historia da EA” e “historia da EA en Galicia”.

**Enquisa:** información referida ao “ano de incorporación profesional ao campo da EA”, “eidos de exercicio profesional”.

**Referencias bibliográficas:** cronoloxía da EA en Galicia; a escola en Galicia dende os anos 70, Movemento de Renovación Pedagóxica en Galicia; leis educativas e desenvolvemento institucional da Consellería de Medio Ambiente e programas asociados.

## 2. PUNTOS DE TENSIÓN NO DESENVOLVEMENTO DO CAMPO DA EA EN GALICIA

### 2.1. ESTADO SOCIOPROFESIONAL DO CAMPO

**Hipótese:** *Dende o inicio da crise financeira, o campo da EA está a experimentar unha retracción derivada da desaparición de liñas de financiamento públicas, que leva consigo a caída de actividade, perda de emprego e proletarización do campo, rompendo coa dinámica de profesionalización iniciada en anos anteriores.*

**Traxectorias de vida:** recupéranse as citas referidas ao código “crise do campo da EA” “escasa renovación xeracional” e “precariedade do campo”.

**Enquisa:** analízanse todas as variables que fan referencia á situación sociolaboral, que permiten a análise da incidencia da crise sobre o campo na comparativa entre 2007 e 2013 (índice de desemprego, salario, tipo de contrato, cruce coa variable xénero); e do proceso de proletarización que experimenta (nivel de cualificación, satisfacción co exercicio do seu traballo, coherencia co que considera que debe ser a EA).

**Revisión bibliográfica:** datos Proxecto Fénix (2010), enquisas de poboación activa, outros indicadores laborais. Cruce coa cronoloxía da EA.

**Hipótese:** *Un dos factores que sitúa ao campo nesa posición de extrema vulnerabilidade é a escasa relevancia social que ten acadado, moi condicionada pola súa identidade, polo escaso recoñecemento dos saberes do campo (adquiridos fóra das canles institucionalizadas e escasamente operativos na estrutura social vixente) e pola posición contrahexemónica que ocupa no espazo social.*

**Traxectorias de vida:** recupéranse e establécense cruces entre as citas referidas a “formación non académica máis alorada ca académica”, “activismo e militancia”, “importancia das relacións persoais”, “máis ca unha profesión, estilo de vida”; afóndase tamén nas “loita relacións coa administración”, “loitas dependencia-independencia política”, “loita autofinanciación-dependencia da administración”, “loita EA-EDS”, “conservacionismo-dimensión política e participativa”.

**Grupos de discusión:** recupéranse as citas referidas ás familias “recoñecemento do seu capital específico”, “identidade do campo” e “relacións coa administración e cidadanía”

**Revisión bibliográfica:** cronoloxía da EA en Galicia, resultados Proxecto Fénix (2010), resultados Gutiérrez Roger (2005).

**Hipótese:** *O campo mantén coas administracións do Estado unha relación complexa que se move dende o apoio que permite o desenvolvemento profesional do campo, e a dominación das súas prácticas e discursos, axustándoo a modelos menos transformadores e facéndoo desaparecer cando máis inoportuna resulta. Cómpre cuestionar a aparente interese das administración polo campo nas etapas de maior esplendor e as dinámicas xeradas, como pode ser un posible distanciamento respecto á cidadanía e movementos sociais.*

**Traxectorias de vida:** trabállase fundamentalmente con aquelas citas referidas ás loitas “relacións coa administración”, “dependencia-independencia política”, “autofinanciación-dependencia da administración” e “destinatarios-participantes”, “escasa renovación xeracional”.

**Enquisas:** datos referidos ao “ano de incorporación ao campo da EA”, que permita valorar a incidencia de políticas públicas sobre a creación de emprego no sector.

**Grupos de discusión:** códigos e citas da familia “relacións coa administración e cidadanía”

**Revisión bibliográfica:** traxectoria da EA en Galicia, resultados Proxecto Fénix (2010).

*Hipótese: A heteroxeneidade do campo da EA en Galicia (formación, perfís profesionais, espazos de militancia) é un elemento que enriquece o campo, pero tamén pode ser un factor que estea a limitar a súa consolidación.*

**Traxectorias de vida:** retómanse as interpretacións feitas en torno á formación académica e eidos de exercicio profesional, no que se refire á influencia destes espazos sobre a identidade e orientación da EA, tamén sobre a posición ocupada dentro dos movementos sociais aos que nace vinculada. Recupéranse as citas referidas ás loitas “ambientalismo-ecoloxismo”, “ambiental-educativo”, “o educativo no ecoloxismo” e “identidade do campo”.

**Enquisa:** retómanse os datos de “titulación” e “perfil profesional”.

**Grupos de discusión:** Recupéranse os códigos e citas da familia “consistencia e límites formativos e laborais”.

**Revisión bibliográfica:** presenza da EA no seo doutras titulacións; estudos específicos de especialización, posgrao e doutoramento en EA; a EA na formación profesional; a EA no espazo profesional, a EA dentro do movemento ecoloxista e de renovación pedagóxica; resultados Proxecto Fénix (2010). Cruce coa cronoloxía da EA.

*Hipótese: Tense avanzado notablemente nos enfoques e prácticas de EA, de perspectivas naturalistas a outras máis complexas, pero aínda se aprecian eivas importantes á hora de promover enfoques participativos e transformadores, mediadas pola dependencia respecto ás liñas de orzamento das administracións que orientan as súas prácticas (infancia e contornas naturais), pero tamén polas carencias formativas en cuestións pedagóxicas.*

**Traxectorias de vida:** analízanse as citas referidas a “concepto EA”, cruzadas cos diferentes “eidos de exercicio profesional”. Recupéranse as citas de “condicionamentos da administración sobre as prácticas”.

**Enquisa:** analízase o ítem “actividades de EA” e “coherencia da súa práctica profesional co que cren que debe ser a EA”.

**Grupos de discusión:** citas e códigos da familia “prácticas e enfoques”.

**Revisión bibliográfica:** prácticas de EA en Galicia, a través de artigos e actas de encontros e congresos; correntes de EA identificadas por Sauvé (2005a, 2005d).

*Hipótese: Existen loitas internas no seo do campo da EA en Galicia, moi mediadas polas diferenzas nas condicións socioprofesionais dos diferentes espazos de exercicio laboral (eidos), que están a debilitar a súa consolidación e a articulación dunha resposta coordinada respecto á situación que atravesamos.*

**Traxectorias de vida:** recupéranse as citas referidas ás loitas “entre colectivos”, “relacións coa administración”, “profesionalización-militancia”, “institucionalización-movemento social”, “autofinanciación-dependencia da administración”; e recupéranse aquelas interpretacións feitas sobre as condicións laborais diferenciadas segundo eidos.

**Enquisas:** distribución de frecuencias segundo “eidos de exercicio profesional”; comparativa 2007-2013, atendendo á perda de emprego e ao transvase laboral dun eido a outro; cruce dos eidos respecto a ítems que reflicten as condicións laborais do campo (salario, estabilidade laboral, coherencia, satisfacción).

**Grupos de discusión:** recupéranse códigos e citas da familia “loitas internas”.

**Revisión bibliográfica:** resultados Proxecto Fénix (2010), resultados estudo de Gutiérrez Roger (2005), a EA en Galicia (artigos, actas de encontros, etc.). Cruce coa cronoloxía da EA.

Cadro 6. Modelo analítico.

## 2.5. Criterios de calidade do estudo

Indica Sandín (2000) que, no establecemento de criterios de calidade dun estudo a metodoloxía cualitativa, ao incorporarse como enfoque de investigación, sufriu nas súas orixes a tiranía de ter que axustarse aos criterios orientadores dos enfoques cuantitativos. Afortunadamente, no seu proceso de maduración e sobre a reflexión teórica, metodolóxica e epistemolóxica, tense desprendido dos mesmos e creado criterios máis adaptados ás súas singularidades. Afirma a autora que durante moito tempo o traballo de Lincoln e Guba (1985) ten figurado como o referente esencial, amplamente aplicado aos estudos en educación. Pero tamén introduce a eiva de que a proposta quédase limitada a unha adaptación das preocupacións da ciencia positivista (táboa 4) deixando fóra cuestións vinculadas a outras epistemoloxías. É por isto que no presente estudo optouse por combinar os criterios de Lincoln e Guba (1985) cos propostos por unha das autoras en traballos posteriores (Lincoln, 1995).

Táboa 4. Criterios de validez. Paradigma positivista e naturalista.

Aspecto	Positivismo	Naturalismo
Veracidade	Validez interna	Credibilidade
Aplicabilidade	Validez externa	Transferibilidade
Consistencia	Confiabilidade	Dependencia
Neutralidade	Obxectividade	Confirmabilidade

Fonte: Lincoln e Guba (1985, p.104).

En atención aos criterios de Lincoln e Guba (1985):

**Credibilidade:** correspóndese co criterio de validez interna, entendida como a medida en que os resultados recollen unha representación o máis completa, clara e representativa posible da realidade estudada, aproximándose á construción da verdade. Segundo Martínez Miguélez (2006), un coñecemento fiel da realidade precisa de tempos prolongados para integrarse reflexivamente no obxecto estudado; recoller datos dende diferentes ópticas, analizalos, contrastalos e revisalos de forma continua; adecuar as metodoloxías ás necesidades do estudo, os guións de entrevista a cada unha das persoas participantes; etc. A elaboración dun traballo de tese, máxime cando este é apoiado cunha beca predoutoral e libera de obrigas laborais extra-académicas, permite a dedicación profunda ao traballo de pescuda nos termos descritos.

No que se refire á selección da mostra, na enquisa garantiuse un considerable grao de representatividade, e nas traxectorias de vida estableceuse un mostreo por criterios representativo das diferentes posicións na estrutura do campo, como vía para acadar a saturación de información. Este aspecto quedou algo máis limitado no grupo de discusión, debido ás baixas de última hora.

Na realización das entrevistas que serviron de base para a construción dos relatos de vida coidáronse as condicións nas que se produciron os encontros (contacto, presentación, espazos e tempos) co obxecto de obter un bo relato; revisouse a transcripción das entrevistas coas persoas participantes, para confirmar unha correcta interpretación das mesmas; e contrastouse o relato aportado con outras fontes de información que permitiron situalo nas condicións do campo da EA e corrixir certos erros de memoria referidos a datos concretos. Coidouse tamén o feito de calibrar ben a incidencia de quen investiga sobre a realidade estudada, xestionando o equilibrio entre a confianza e a distancia persoal, motivo polo cal, por exemplo, pese a que quen investiga integrouse durante o proceso na SGEA, mantívose nun segundo plano, sen facer en exceso explícitos os seus posicionamentos sobre aspectos debatidos dentro da asociación para non condicionar futuras interaccións. Aínda así, cómpre precisar que existiron lazos dunha maior proximidade con dúas das persoas que participaron do estudo, nun caso por ser amigo e compañeiro de traballo e noutro por lazos de amizade que se crearon a partir deste proceso, aínda que unha vez xa recompilado o relato de vida.

Outro dos aspectos que aporta credibilidade ao estudo é a actitude de apertura na comprensión dunha realidade. O primeiro dos encontros para a obtención dos relatos de vida non respondeu a un guión de entrevista previo senón á solicitude dun relato libre, e a posterior codificación, de carácter indutivo, mantivo esa disposición de apertura. No segundo dos encontros adaptouse o esquema de entrevista a cada unha das persoas, en base ao que tiñan aportado, concretando progresivamente os focos de análise ata chegar ao grupo de discusión que se estruturou en torno aos puntos de converxencia ou diverxencia derivados dos relatos. Posiblemente, de presentar para a discusión unha temática máis aberta e non as claves interpretativas do estudo, a información obtida sería máis rica e novidosa ao existir un menor condicionamento. A decisión baseouse na intencionalidade de devolución e confrontación do proceso de investigación e da análise e interpretación dos datos; así como nas necesidades da fase da investigación na que se situou esta metodoloxía, orientada cara o obxecto de pechar a indagación e non de abrir novas vías.

	<i>Estratexia</i>
<i>Confirmabilidade</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Traballo de campo e de análise prolongado</li> <li>2. Inmersión na realidade</li> <li>3. Triangulación da información</li> <li>4. Adaptación metodolóxica</li> <li>5. Apertura na recollida e análise de información</li> <li>6. Representatividade</li> <li>7. Saturación</li> <li>8. Revisión da información recollida cos/as participantes</li> <li>9. Coidar posibles fontes de distorsión derivadas da investigadora ou da interacción</li> <li>10. Descrición minuciosa do proceso de análise</li> </ol>
<i>Transferibilidade</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Revisión e reconstrución permanente do esquema teórico-analítico</li> </ol>
<i>Dependencia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Traballar coa dimensión temporal</li> <li>13. Contrastar o proceso de investigación e interpretación cos/as participantes</li> <li>14. Supervisión do proceso por dous investigadores experimentados</li> </ol>
<i>Confirmabilidade</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Triangulación metodolóxica</li> <li>16. Triangulación de datos</li> <li>17. Complementariedade de saberes</li> </ol>
<i>Novos criterios</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Clarificar a perspectiva epistemolóxica</li> <li>19. Recoller a voz de quen forma parte da realidade estudada</li> <li>20. Actitude crítica, sensible a cuestión ideolóxicas e de poder</li> <li>21. Devolución do proceso e resultados</li> <li>22. Coidado de cuestión éticas na interacción e tratamento de datos</li> <li>23. Orientar o traballo cara a transformación social</li> <li>24. Implicar ás persoas participantes nos beneficios do traballo</li> </ol>

*Transferibilidade:* refírese á aplicabilidade dos resultados do estudo a outro contexto diferente ao analizado. Este aspecto veuse favorecido polo traballo de revisión e reconstrución permanente do esquema teórico-analítico do presente estudo. O capítulo dedicado á aplicación das teorías de Bourdieu ao estudo do campo da EA ten valor en si mesmo, na medida en que é construído a partir da súa obra e das achegas empíricas do estudo, conformando un marco de análise extrapolable ao estudo da EA noutros espazos xeográficos. Sen pretensións de xeneralización, os resultados obtidos aportan claves na interpretación doutras realidades ou da EA noutros contextos ao explorar lóxicas de funcionamento e relacións de dominación que non son exclusivas deste campo. Por poñer un exemplo, cando no I Simposio de Docentes ESenRED (Valsaín, 2015) se compartiron os datos referidos á traxectoria da EA dentro da escola, a lectura exposta foi moi valorada xa que as e os docentes indicaban que era aplicable á realidade das súas comunidades autónomas.

*Dependencia:* referida á consistencia da investigación, que garante que “é estable, segura, congruente, igual a si mesma en diferentes tempos e previsible para o futuro” (Martínez Miguélez, 2006, p. 10), aspecto facilitado no traballo con traxectorias de vida polas posibilidades que ofrece este enfoque para abarcar a dimensión histórica. A dependencia confírmase cando as achegas de quen investiga son contrastadas

Táboa 5. Estratexias de calidade adoptadas.



cun axente externo ou interno á realidade estudada, aspecto que ten sido coidado neste estudo.

O grupo de discusión figurou como espazo para compartir coas persoas que forman parte da realidade estudada o proceso seguido e as interpretacións iniciais, permitindo cuestionalas e enriquecelas. Obtívose no encontro o reforzo positivo en relación á lectura realizada pero cómpre atender tamén ao nesgo de aceptabilidade (Martín, 1997) que pode levar a eludir o conflito e xerar aprobación. Partindo disto, na dinamización do grupo non se expuxeron as conclusións interpretativas, senón o proceso seguido e os puntos de consenso e conflito extraídos da análise, co obxecto de foran as persoas participantes as que compartiran as súas lecturas permitindo o cruce entre o saber reflexivo-experiencial e o saber pretendidamente científico.

Aínda que nun rol de supervisión e orientación, máis que de implicación compartida en todas as fases e tarefas do proceso, contouse tamén co ollar de persoas externas á realidade estudada, dous investigadores experimentados que titorizaron a investigación contrastando e enriquecendo as interpretacións obtidas. Partir das interpretacións xa realizadas pola investigadora condiciona e limita a achega destas persoas ao estudo, sendo que para dotar á investigación dunha maior consistencia o ideal sería que cada quen realizase de xeito autónomo a interpretación dos datos obtidos, pero isto non se corresponde coa modalidade dun traballo de tese.

*Confirmabilidade:* entendida como unha neutralidade que, segundo Scriven (1972), non se sitúa tanto na obxectividade de quen investiga como da confirmabilidade dos datos producidos. Esta pretensión consiste, segundo Varela Crespo (2013), nun “proceso reflexivo na reconstrución das interpretacións coincidentes dende diferentes fontes de datos” (p.416). Guba (1981) concreta dous pasos que se poden dar na para garantir a confirmabilidade: a triangulación e o exercicio de reflexión.

A triangulación é definida por Denzin (1978) como “un complexo proceso que pon en xogo métodos diferentes confrontándoos, obtendo unha maior validación, e reducindo as ameazas respecto á validez interna e externa” (p.304). O autor presenta diferentes tipoloxías de triangulación. Das mesmas, nesta investigación aplicáronse a triangulación metodolóxica e de datos. A triangulación metodolóxica realizouse coidando a relación entre métodos e técnicas, e as necesidades do proceso de investigación ás que respondían, vinculando as tres técnicas e establecendo a súa aplicación de forma escalonada, tal e como se ten concretado no presente capítulo. A triangulación de datos estableceuse poñendo en relación a información empírica obtida da análise cos datos de estudos previos ou a información recollida doutras fontes documentais que contribuíu, entre

outros aspectos, á elaboración da cronoloxía da EA en Galicia, base para a interpretación dos relatos e da traxectoria do campo. Ademais, o estudo permite recoller información dende diversidade de perspectivas, o ollar científico e as lecturas de quen conforma a realidade estudada póñense en relación na creación dun coñecemento que recolle a diversidade de saberes. Carece este estudo dunha triangulación teórica ou de investigadores.

En atención aos criterios de Lincoln (1995):

*Perspectiva epistemolóxica:* implica que quen investiga fai explícita a súa postura fronte a cuestións de orde epistemolóxica. No presente estudo atendeuse extensamente este aspecto dedicándolle un capítulo da tese. Este presuposto parte do recoñecemento de que non existe unha única verdade e, dado que a mesma está condicionada pola posición que adopta quen investiga (dende onde mira, como e para que), é preciso triangular e obxectivar, no posible, dita posición.

*Comunidade como árbitro de calidade:* o cal implica, contrastar coas persoas participantes o tratamento da información (transcrición do relato de vida e grupo de discusión) e as interpretacións obtidas (grupo de discusión).

*Voz:* facer partícipes ás persoas que compoñen a realidade estudada da creación de coñecemento, voces tradicionalmente invisibilizadas no saber científico. O traballo con traxectorias de vida potencia este aspecto. Optouse na redacción do informe por combinar a palabra de quen investiga e das persoas que compoñen a realidade estudada. O grupo de discusión fortalece esta dimensión, ao facer partícipes ás e aos participantes na elaboración de interpretacións e na construción de coñecemento sobre a realidade de que forman parte.

*Subxectividade crítica:* que supón unha aproximación á realidade na que se atende a cuestións de poder, ideolóxicas, de valores, éticas, etc. Aínda que presente durante todo o estudo, esta perspectiva fortaleceuse no segundo apartado analítico, dirixido a explorar as controversias no desenvolvemento e estado actual da EA en Galicia.

*Reciprocidade:* respecto ás persoas participantes do estudo, nun exercicio de ética profesional. Atendendo a esta finalidade, incorporouse na investigación un espazo (grupo de discusión) para a devolución do proceso seguido, do esquema de análise e das interpretacións iniciais do estudo. A potencialidade deste encontro quedou limitada por incidentes de última hora, que levaron a que das 6 persoas comprometidas nun inicio finalmente só puideran participar 4. Para paliar esta eiva, optouse por enviar a transcrición -na que se recolle a presentación do estudo- ao conxunto das e dos participantes para a súa revisión.

*O sagrado: as persoas.* Implica a preocupación pola dignidade das persoas e o respecto interpersonal, o que parte de situar nunha posición de relevancia o saber das e dos participantes como base na comprensión da realidade social. As súas achegas foron interpretadas en función da posición ocupada, pero sen cuestionalas nin invalidalas en ningún momento. A interacción é un dos elementos centrais deste tipo de investigación, na cal débese procurar acadar relacións de equidade entre quen investiga e as persoas participantes, de respecto recíproco no desenvolvemento dunha “empresa cognoscitiva común, que polo tanto non pode ser imposta ou subrepticamente realizada, senón máis ben aceptada e levada a cabo por ambas partes nunha situación de substancial paridade” (Ferrarotti, 1991, p. 155). Procúrese o respecto á confidencialidade, aínda que este aspecto non pode ser garantido dado que algúns dos datos que se extraen nas citas poden facelos recoñecibles para outros e outras integrantes do campo. Optouse así mesmo por non incorporar neste estudo aquela información, confidencias, dores e conflitos aos que se accede ao integrarse na realidade estudada pero que non foron trasladados explicitamente polas persoas ou, se o foron, produciuse no ámbito privado da relación interpersonal. Isto implica deixar fóra información que podería ser relevante, pero tornar sagrado o respecto á persoa.

*Compartir privilexios:* en principio, polo que supón de aporte á realidade estudada. Aínda recoñecendo que non é un traballo de investigación-acción dirixido directamente á transformación social, procúrase un tipo de coñecemento cuestionador e non inmovilista, que visualice a necesidade do campo e o sitúe fronte outros futuros posibles. No que se refire ao ámbito profesional, dende un inicio presentouse o estudo como un traballo de tese dirixido á superación dun programa de doutoramento, facendo explícito o interese académico-profesional que o sustenta. Na fase de divulgación dos resultados, contactábase con persoas implicadas no proceso de investigación para convidalas a elaborar conxuntamente artigos ou outro tipo de documentos que exploren aspectos concretos do estudo, nun acto de xustiza para recoñecer o que teñen contribuído á investigación e tamén de interese en aproveitar o que aínda teñen por aportar.



### 3. APLICACIÓN DO MODELO TEÓRICO DE BOURDIEU NO ESTUDO DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL

O obxectivo da ciencia social é unha realidade que engloba todas as loitas, individuais e colectivas, que apuntan a conservar ou a transformar a realidade, e en particular aquelas cuxo asunto en xogo é a imposición da definición lexítima da realidade e cuxa eficacia estritamente simbólica pode contribuír á conservación ou á subversión da orde establecida, é dicir, da propia realidade. (Bourdieu, 2007, p. 227)

Neste capítulo recóllese unha proposta para a aplicación das teorías de Bourdieu ao estudo do campo da EA, posteriormente testada na análise deste ámbito educativo en Galicia. No seu desenvolvemento preséntanse uns esquemas analíticos para a obxectivación da EA como un mundo social específico, para a representación da súa traxectoria e a súa xénese como campo social e simbólico estruturado, dirixindo a mirada cara a comprensión das condicións que derivaron na situación actual de crise ou desmantelamento do campo. Esta visión ou re-visión do campo pretende poñer en cuestión as representacións lineais e historicistas (Meira, 2009), moi comúns na súa curta traxectoria, que tenden a ignorar ou sub-representar os enfrontamentos, os conflitos e as loitas que o constituíron e están a constituílo, e que contribúen en pouco á toma de posición dos educadores e educadoras ambientais en relación ao momento presente.

Falar da aplicación da teoría de campos de Bourdieu á análise da EA vai máis aló do uso dun marco teórico xa elaborado polo autor para servir ao obxecto particular deste estudo. Os traballos de Bourdieu non presentan a “gran teoría”, senón unha investigación na que teoría e empiria son inseparables de modo que os conceptos fundamentais desde os que traballa -as nocións de campo, espazo social e simbólico, *habitus*, capital, etc.-, non se examinan en si e para si mesmos (Bourdieu, 2007), senón na aplicación á realidade estudada, situada histórica e culturalmente. Neste capítulo rescátanse as argumentacións do propio autor articuladas a través dun discurso orientado cara a súa aplicabilidade na análise do campo da EA. Diversas autoras e autores (De Alba, 2007; Bravo, 2005; Carvalho, 1999, 2001; Condenanza e Cordero, 2011; González Gaudiano, 2007; Meira, 2009; Reigota, 2012) teñen defendido este marco de análise para aproximarse á EA, abordándoa dende os conceptos analíticos propostos por Bourdieu, pero sen concretar unha proposta teórico-metodolóxica ampla e suficientemente articulada para aplicar a este estudo.

Pártese da existencia tanto de leis xerais que permiten que “se poida empregar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos” (Bourdieu, 2000, p.112), como de propiedades específicas propias de cada espazo social que xorden da análise do mesmo. Isto implicou que a proposta inicial de análise, baseada na lectura da súa obra, se vise enriquecida ao longo do proceso de investigación, ao confrontala na aplicación concreta ao campo da EA.

Confíase nas potencialidades heurísticas e analíticas de traballar dende o concepto de “*campo*”, entendido como espazo social estruturado en función do dominio das diferentes formas de capital. En verbas do autor, o campo defínese como a:

Rede ou configuración de relacións obxectivas entre posicións. Estas posicións defínense obxectivamente na súa existencia e nas determinacións que impoñen aos seus ocupantes, xa sexan axentes ou institucións, pola súa situación (*situs*) actual e potencial na estrutura de distribución das diferentes formas de poder (ou de capital) -cuxa posesión implica o acceso ás ganancias específicas que están en xogo dentro do campo- e, de paso, polas súas relacións obxectivas coas demais posicións (dominación, subordinación, homoloxía, etc.). (Bourdieu e Wacquant, 1995, p.64)

A figura 15 representa a dinámica xeral de funcionamento dos campos e das persoas dentro dos mesmos, recollendo algún dos conceptos fundamentais nos que se sustentará a análise. Dentro do espazo social, no manexo das súas cotas de liberdade, as persoas operan segundo un sentido práctico<sup>13</sup>, facendo valer o “*habitus*”<sup>14</sup>, adquirido nunhas determinadas condicións de existencia en función da posición ocupada socialmente. Esta forma de condicionamento debe ser foco de análise, xa que media nas estratexias seguidas ante o interese por manter ou transformar os criterios de estruturación e a posición ocupada. O campo preséntase como produto de loitas e obxecto das disputas actuais, na definición da estrutura de poder e formas de capital eficientes.

---

<sup>13</sup> O concepto de sentido práctico é defendido por Pierre Bourdieu no 1976, nun artigo na revista que el mesmo fundou *Actes de la recherche en sciences sociales*. Abórdao en profundidade na súa obra *Le sens pratique. Sur la théorie de l'action* (Bourdieu, 1994). Neste ensaio critica a artificialidade da oposición entre subxectivismo e obxectivismo, achegando un modelo teórico apoiado nos conceptos de campo e *habitus*, que permite o retorno reflexivo sobre unha experiencia subxectiva que se enmarca nas condicións obxectivas desa experiencia.

<sup>14</sup> A noción de *habitus* non é novidosa, senón que xa foi acuñada por Aristóteles e retomada por Santo Tomás de Aquino, e sociólogos como Weber, Durkheim ou Panofsky, aínda que Bourdieu lle asigna ese carácter distintivo, como recollen Giménez (1999) e Guerra (2010) en sendos artigos que exploran os conceptos de campo social e *habitus*.

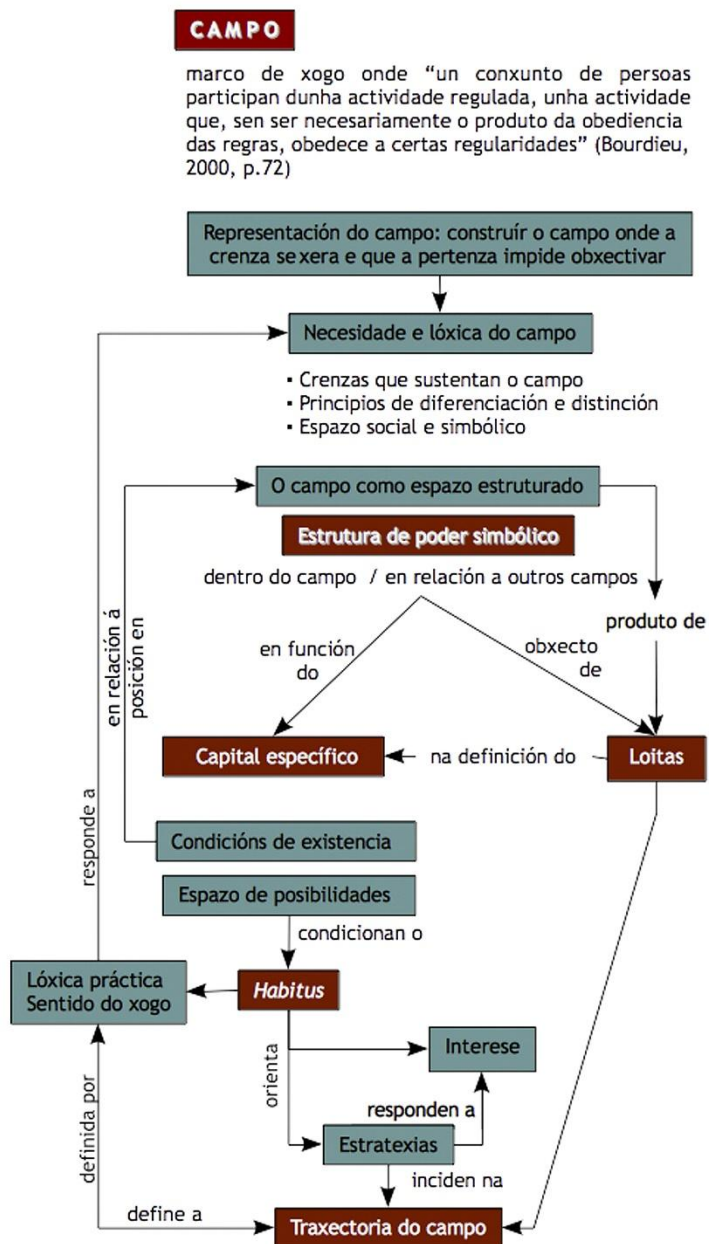


Figura 15. Lóxica de funcionamento dun campo.  
Fonte: Elaboración propia a partir das teorías de Bourdieu.

### 3.1. O Construtivismo Estruturalista

Ante o intento de achegarse á comprensión das realidades, Bourdieu supera a que considera unha falsa oposición<sup>15</sup> establecida entre dúas importantes formas de coñecemento: o obxectivo e o subxectivo, o estruturalista e o interaccionista. Os defensores da primeira argumentan a existencia de estruturas que funcionan como sistemas -o cambio nun elemento condiciona ao resto- e que son analizables en base a modelos que permiten a predición (Lévi Strauss, 1958), deixando fóra a capacidade dos axentes para orientar as súas prácticas segundo a propia vontade. Os segundos, parten de que a realidade social se constrúe nos procesos de interacción segundo os significados que lles asignan as persoas (Blumer, 1937), polo que “a preocupación pola realidade social coma un ente con existencia previa á interacción perde interese” (Sandoval, 2002, p.57).

Mentres dende o estruturalismo se anula, en certo modo, a capacidade de elección consciente do suxeito, centrando a análise nas estruturas obxectivas que determinan a acción; o interaccionismo sitúa o acento na persoa, considerando as ciencias sociais como interpretacións sobre as construcións feitas polo individuo sobre a “realidade”, desatendendo as influencias do mundo social sobre os suxeitos e sobre a propia persoa que investiga. Aínda que Bourdieu ten sido catalogado como estruturalista<sup>16</sup>, el sempre o negou, asegurando que a existencia de estruturas que condicionan aos suxeitos non ten un carácter determinista: non anula a capacidade da persoa -ou da clase mobilizada- para apropiarse da mesma e para incidir na transformación das condicións do campo. Vázquez (2002) defende esta idea indicando:

---

<sup>15</sup> Nunha entrevista con Heilborn e Maso, publicada en *Sociologisch*, nº2 no 1983, e recollida na súa obra *Choses dites* (Bourdieu, 1987), fundamenta esta falsa oposición en cuestións sociais e non científicas. Responden a un interese por parte da socióloga ou sociólogo por facer valer o capital dominado, sendo que unha análise do campo da socioloxía amosaría como a defensa dun determinado enfoque opera como ideoloxía xustificadora dunha forma particular de competencia científica.

<sup>16</sup> Asígnaselle esta etiqueta pola que é una das súas obras máis recoñecidas nos seus primeiros anos de investigación: *La Reprodución* (Bourdieu e Passeron, 1979). Esta obra, elaborada xunto a Passeron, analiza as funcións do sistema escolar criticando do mesmo o seu rol na perpetuación das estruturas. Como recolle Follari (2002) a obra de Bourdieu e Passeron, sen negar que exista mobilidade entre posicións –persoas de clase baixa poden ascender a través do éxito educativo-, presenta a escola como reprodutora en canto ao socioeconómico e á composición das clases e crítica a “violencia simbólica” que exerce na imposición dese modelo cultural. O enfoque desta obra, inscrito na corrente estruturalista máis ortodoxa, é enriquecido en traballos posteriores, incorporando a capacidade de acción do individuo dentro das disposicións e límites do xogo, sendo obra clave nesta evolución *La Distinction. Critique sociale du jugement*, publicada no 1979.



Pero o feito de que as aptitudes nazan nunhas condicións obxectivas e non noutras, o feito de que non se trate de facultades inherentes a un suxeito transcendental senón de construcións históricas, non conduce a un materialismo reductor e determinista. A acción non está determinada directamente pola presión das estruturas obxectivas (...) senón pola mediación das disposicións que, sendo conformadas polas condicións materiais de existencia, implican unha apropiación activa das situacións por parte dos axentes, un xeito de organizalas, de estruturalas, contribuíndo así á construción mesma da sociedade. (pp.58-59)

A súa proposta “*construtivista estruturalista*” propón combinar ambas perspectivas (figura 16) pois, mentres unha da conta das coaccións estruturais ás representacións subxectivas e ás interaccións, a outra permite atender ás dinámicas persoais ou sociais, que tenden a transformar ou conservar esas estruturas (Bourdieu, 1987). Supón a superación do tratamento das relacións como realidades xa construídas fóra do suxeito, sen deixar de dar conta da necesidade do mundo social, propondo unha relación dialéctica entre a lectura obxectivista e subxectivista, pois “sen dúbida os axentes teñen unha captación activa do mundo (...), pero esta construción opérase baixo construcións estruturais” (Bourdieu, 2000, p.133). A noción de *habitus* introdúcese para dar conta deste paradoxo, como sentido de xogo adquirido segundo as condicións asociadas a unha determinada posición na estrutura, orientador das prácticas e estratexias dos axentes (Bourdieu, 1987).



Figure 16. O construtivismo estruturalista.

### 3.1.1. A obxectivación do mundo social como base do pensamento relacional

Falar de “obxectivación do mundo social” pode evocar á construción dun coñecemento unívoco e pechado, mais ao contrario este traballo non pretende busca coñecer a verdade sobre o mundo social, senón trasladar as disputas polo establecemento desa verdade (Rodríguez López, 2002). A forma fundamental de poder social plásmase nesas loitas por impor a visión da realidade que orienta, e último termo, os comportamentos. Realidade e coñecemento da mesma están intimamente relacionados na medida en que, tal e como defenden Berger e Luckmann (1995), a interpretación social compartida sobre un fenómeno determinado queda establecida socialmente como realidade, motivo polo cal “o coñecemento do mundo social e, máis precisamente, as categorías que o fan posible, son o lugar por excelencia da loita política, loita inseparablemente teórica e práctica polo poder de conservar ou de transformar o mundo social mediante a conservación ou transformación das categorías de percepción dese mundo” (Bourdieu, 1984, p. 4).

Bourdieu defende unha ciencia social dirixida a definir<sup>17</sup> as *estruturas obxectivas* nas que se emprazan os axentes sociais, e a descubrir os principios de diferenciación, as estruturas de distribución das formas de poder ou das especies de capital eficientes no campo. Era o que Mills (1961) entendía como comprensión do escenario histórico máis amplo en canto ao significado para a vida interior e para a traxectoria exterior dos individuos. A obxectivación do campo da EA implica a opción por un *pensamento relacional* que se achega á comprensión de todo elemento a través das relacións que o unen a outros do sistema, obtendo o seu sentido e función (Bourdieu, 2007). Pasar do real ao relacional, supón deixar de lado un discurso apoiado en categorías preestablecidas, ás que se asignan unhas calidades concretas, partindo de que estas están condicionadas pola posición que ocupan no espazo social nun momento concreto do tempo e nun estado concreto do campo no que operan. Este pensamento relacional establécese en dous planos.

Por unha banda, posicionando a EA no espazo do mundo social global, na súa relación de relativa autonomía respecto a outros campos. Resulta interesante definir a maior ou menor proximidade aos mesmos, así como dinámicas de xerarquía -por enriba ou por debaixo- ou interdependencia que poidan condicionar o seu desenvolvemento e estado actual. Entendido como universo intermediario:

---

<sup>17</sup> Cando neste capítulo se emprega o termo “definir”, faise entendéndoo como a clarificación de algo dubidoso, non como fixar con precisión o significado ou natureza de algo, tratando de escapar de concepcións esencialistas.

A noción de campo está aí para designar ese espazo relativamente autónomo, ese microcosmos dotado das súas leis propias (...). Se xamais escapa ás imposicións do macrocosmos, el dispón con relación a este, dunha autonomía máis ou menos acentuada. E unha das grandes cuestións que xurdirá a propósito dos campos será precisamente acerca do seu grao de autonomía. (Bourdieu, 2003, p. 21)

Por outra, de forma interna, posicionando aos diferentes axentes que compoñen o campo da EA, definindo a existencia -e, polo tanto, interpretando os relatos de vida das persoas que dan “corpo” a eses axentes-, na relación entre as posicións sociais, as disposicións (*habitus*) e as tomas de posición (eleccións). A investigación debe permitir desvelar como o que as persoas do campo presentan como evidente é unha construción social froito de tomas de posición e relacións de poder (Bourdieu e Chartier, 2011), para cuxa interpretación interesa definir categorías asociadas a unhas determinadas condicións de existencia. Mais non queremos caer nunha análise limitada “ás propiedades dos axentes e ás súas posicións nun momento determinado, senón que é preciso ter en conta a traxectoria social” (Álvarez Sousa, 1996, p. 151), tanto da persoa como do propio campo.

As *categorías* elaboradas na obxectivación do mundo social, entre elas a propia de educador/a ambiental ou as que definen as diferentes posicións dentro do campo, permiten a identificación de certas calidades asociadas, que poden traducirse nun *habitus* de clase ou grupo, pero que non están determinadas pola pertenza ao mesmo, senón pola devandita confluencia nun mesmo colectivo de persoas con condicións de existencia similares e, polo tanto, de *habitus* similares. Sen desdeñar o potencial das interaccións que se producen dentro do campo da EA, a proximidade nas formas de significar a realidade entre as persoas integrantes non é debida tanto á súa pertenza a este colectivo; máis ben, dita pertenza ten sido potenciada por condicións de vida parellas que implican a adquisición dun *habitus* operativo dentro do campo, o cal se torna atractivo para a persoa favorecendo a súa entrada.

Tampouco se pode caer no erro de trasladar as “distincións” dun campo directamente a outro sen atender á súa estrutura e, polo tanto, ao significado e ás condicións de produción desa distinción. O trazo que moitas veces é apreciado como calidade asociada a unha determinada categoría é, en realidade, unha propiedade relacional que unicamente existe en e a través da relación con outras propiedades (Bourdieu, 1997). Personificar colectivos implicaría caer no determinismo, trasladar a idea de que a pertenza a un grupo concreto, definido teoricamente, leva consigo unha forma de acción determinada e, botando a vista atrás, unha determinada responsabilidade histórica.

### 3.1.2. Achegas do método sociobiográfico ao enfoque construtivista-estruturalista

Se ben Bourdieu se inscribe nun enfoque construtivista-estruturalista, autores como Levi (1997) valoran que, aínda que o sociólogo contempla tanto a cuestión do determinismo como a do marxe de elección consciente, na súa obra “esta última é máis constatada que definida e o acento parece poñerse máis sobre os aspectos deterministas e inconscientes, sobre as estratexias que non son o resultado dunha verdadeira intención estratéxica” (p.19). Isto ocorre posiblemente como derivación do método de estudo, dado que aínda que de forma teórica recoñece o espazo de posibilidades individual, os seus traballos apóianse usualmente en datos estatísticos<sup>18</sup>, e diríxense á identificación do que é común dentro das persoas dun mesmo grupo ou dunha mesma posición (estilos de vida, gustos, orientación política, etc.). Dende este método córrese o risco de centrar a análise nas determinacións que producen unhas condicións de existencia específicas e, aínda que recoñecéndoas, non facer explícitas as experiencias subxectivas das persoas que compoñen o campo.

A opción polo *enfoque sociobiográfico* no estudo da EA permite paliar esta limitación, aínda que poida resultar unha opción metodolóxica contraditoria dadas as reticencias explícitas de Bourdieu respecto ao traballo con historias de vida. O autor identifica en varios dos seus traballos as limitacións epistemolóxicas e heurísticas deste tipo de enfoque. En concreto, cuestiona a propagación desta metodoloxía entre os etnólogos e sociólogos do seu tempo, que aceptan que a vida é en si unha historia, un proceso, un percorrido orientado con total autonomía pola persoa que a protagoniza, sendo cómplices do que el cualifica como “ilusión biográfica”:

Producir unha historia de vida, tratar a vida como unha historia, é dicir, como a narración coherente dunha secuencia significativa e orientada de acontecementos, tal vez sexa someterse á ilusión retórica, a unha representación común da existencia, que toda unha tradición literaria non deixou nin deixa de reforzar<sup>19</sup> (Bourdieu, 1997, p.76)

---

<sup>18</sup> Polo menos esta é a liña de traballo máis coñecida de Bourdieu, sendo certo que ten realizado numerosos e valiosos traballos de corte etnográfico, apoiados no traballo de campo. Atopámonos con esta faceta de Bourdieu dende os inicios da súa traxectoria científica, con traballos sobre a sociedade arxelina e francesa, ata os seus últimos traballos centrados nas diversas formas de dominación social na sociedade neoliberal. Loïc Wacquant (2004) aborda a sensibilidade etnográfica do sociólogo a través dun percorrido polas numerosas obras que apoia neste enfoque.

<sup>19</sup> O autor, na crítica á presentación lineal dunha vida, apóiase nos cuestionamentos que se estaban a dar dentro do propio xénero literario, ámbito propio da súa aplicación exemplar, coa aparición dunha novela moderna que cuestiona a continuidade e a racionalidade na conformación dunha vida.

A reconstrución biográfica realízase, segundo o autor, a partir dun exercicio de reflexión no que sempre existe a tendencia a dotar ao relato dunha orientación, coma se os diferentes acontecementos da nosa vida se organizasen nunha progresión lóxica cara unha finalidade consciente. Cando narramos a nosa vida facémolo dotándoa dun afán de coherencia que posiblemente nunca tivo (Rodríguez López, 2002), perfilamos unha explicación baseada en sucesivas tomas de decisión fundadas en razoamentos conscientes, ignorando a influencia dun *habitus*, que ao ser incorporado no noso ser vólvese imperceptible como condicionamento. As prácticas das persoas non soen estar orientadas a unha finalidade consciente, nun cálculo de intencións e posibilidades de éxito, senón que son o produto de condicións pasadas, da interiorización de estratexias, de esquemas de representación e actuación, ante determinadas circunstancias. Isto non quere dicir que a consciencia e a reflexión non teñan ningún papel como guías da acción, máis este é secundario, en apreciación do sociólogo francés, en relación ao peso do *habitus* (Bourdieu, 2007).

Esta *ilusión biográfica* apoiárase en tres erros fundamentais (Pereira, 2011): crer que o relato de vida expresa unha singularidade propia, allea a todo condicionamento estrutural; aceptar que a traxectoria ten unha evolución cronolóxica lineal, como sucesión de acontecementos interrelacionados; e dotar á persoa dunha identidade única e estable, ignorando como esta varía segundo as circunstancias e espazos nos que opera.

Narrar a historia de vida é, como indican Bolívar, Domingo e Fernández (2001), “unha autointerpretación do que somos, unha posta en escena a través da narración” (p.27). As persoas construímos a realidade a través da narrativa, organizando os datos atendendo a criterios temáticos e cronolóxicos. O noso pensar e sentir, as decisións na nosa vida, son abordadas a través da narrativa. Pero aquela que resulta do exercicio de introspección, aquela que reconstrúe unha experiencia de vida previa, conta coas influencias da identidade do suxeito presente. Este efecto de perspectiva implica que, en moitas ocasións, son esquecidas as motivacións ou representacións da realidade que impulsaron as decisións ou accións no momento no que tiveron lugar.

A propia investigación, o obxecto da mesma e as relacións que se establecen entre a persoa que investiga e quen cede o relato da súa vida, condiciona o discurso que “variará, tanto na súa forma coma no seu contido, segundo a calidade social do mercado no que será ofrecido” (Bourdieu, 1997, p.81). Cómpre un ollar atento a “esa tendencia a converterse en ideólogo da propia vida” (Bourdieu, 1997, p.76), que pode levar a seleccionar aqueles acontecementos da biografía que se consideran con maior

vinculación coa propia conformación identitaria como educador ou educadora ambiental, e establecer interpretacións que dotan de sentido *post-facto* ao seu relato.

Bourdieu exemplifica a súa crítica co traballo de Sartre sobre Gustavo Flaubert, no que identifica a noción de “proxecto orixinal”, apoiada nunha concepción en certo modo esencialista, que centra a análise nas primeiras etapas da biografía como conformadoras dunha identidade que acompañará á persoa ao longo da súa vida. Contra o concepto de identidade, Bourdieu (1997) defende a necesidade de ser sensible aos mecanismos sociais que propician a falsa apreciación da vida como unidade e totalidade, sendo o nome propio -como institución de unificación do Eu- o certificado visible dunha identidade que se presenta como constante no tempo e nos diferentes campos, ignorando que a persoa ocupa diferentes posicións ao longo da súa vida -ou incluso posicións simultáneas en diferentes espazos sociais- que lle dotan dun conxunto de atributos e atribucións diferenciadas<sup>20</sup>.

O historiador Alexander Pereira (2011) apunta que, máis aló da crítica directa á ilusión biográfica que Bourdieu identifica en Sartre, a controversia de fondo radica no papel que outorga o filósofo ás posibilidades de elección e liberdade dos suxeitos fronte á perspectiva de Bourdieu que, a pesar de afirmar interese pola acción individual, centra a súa análise nos condicionantes estruturais que orientan a acción do suxeito. Neste artigo<sup>21</sup>, Pereira enxalza o modelo progresivo-regresivo e analítico-sistémico de Sartre que “supón unha análise simultánea que vai do sistema social á traxectoria particular do suxeito, nunha especie de movemento de ida e de volta, pendular, que serviría para acadar unha aproximación estrutural e histórica tanto do individuo como da súa sociedade” (Pereira, 2011, p.113), abordando o estudo dos condicionamentos estruturais a través da experiencia singular das persoas<sup>22</sup>.

As críticas que Bourdieu proxectaba na “ilusión biográfica” (1986) aos sociólogos do seu tempo, podía ser acaída respecto a algúns dos profesionais do campo, pero non respecto a outro grupo de autores que nos anos 80 outorgaron valor heurístico a este

---

<sup>20</sup> No presente estudo, as argumentacións das persoas participantes son interpretadas non tanto en función de quen as di, senón dende onde (formación, eido de traballo, profesión, etc.) as di, vinculándoas non tanto á identidade persoal como as condicións de existencia.

<sup>21</sup> O autor vai acompañando a argumentación sobre a proposta de Sartre facendo uso da obra *Respiración artificial* de Piglia (1992), na análise hermenéutica que fai unha das súas persoaxes sobre a situación do seu pai, analizando un feito concreto -o xuízo ao que o someten- en función dos condicionantes históricos que revelan unha significación estrutural do manexo dos mecanismos de poder.

<sup>22</sup> Sarte desenvolve na súa obra (1974, 1975, 1981) a noción de “singular universal” para atender a ese proceso de intercambio entre el sujeto y su entorno, a como a historia media nas vidas individuais (Busch, 2005), posición moi próxima á proposta de Bourdieu de entender o *habitus* como historia incorporada que produce historia.

enfoque. Nesta confrontación sociolóxica, Passeggi (2014) entende o artigo de Bourdieu (1986) como contra-ataque ante o método proposto por Ferrarotti (1983) na súa obra *Historie et histories de vie. La méthode biographique en sciences sociales*, pero tamén outros autores como Bertaux (1980) tiñan publicado artigos nos que xustificaban a validez metodolóxica e potencialidades deste enfoque, podendo espertar as tensións do sociólogo francés. No mesmo número da revista dirixida por Bourdieu -*Actes de la Recherche*-, na que publicou o seu artigo *L'illusion biographique*, Becker (1986) defendía no seu artigo *Biographie et mosaïque scientifique* a opción por este método, dando conta das tensións do momento. Pero identifica Passeggi (2014) unha evolución da postura de Bourdieu respecto ao traballo biográfico ao longo da súa traxectoria, recoñecendo nestas transformacións un compromiso máis forte coa ciencia que coas súas teorías sociais (Wacquant, 2002). Esta transformación supón pasar da crítica inicial á unha posterior adhesión ao biográfico, en obras como *La Misère du Monde* (Bourdieu, 1993) ou *Equisse pour une auto-analyse* (2004), entre outras.

Na opción polo enfoque biográfico non se trata de tomar o relato das persoas como explicación directa da realidade, pero si outorgarlle valor aos significados e ás valoracións que fan sobre o propio campo como produto dunha singularidade. “Obxectivar a subxectividade e subxectivar a obxectividade” (Dosse, 2007, p.213) supón tomar en consideración as interpretacións e experiencias persoais sen renunciar á necesidade de situalas nas condicións de produción das mesmas. Fronte ao concepto de “historia de vida”, que supón unha creación artificial de sentido, como se a vida fose un todo orientado a unha finalidade consciente, óptase por traballar dende o concepto de “*traxectoria de vida*” (Bourdieu, 1997), entendida como “serie das posicións sucesivamente ocupadas por un mesmo axente -ou un mesmo grupo- nun espazo en si mesmo en movemento e sometido a incesantes transformacións” (p.82).

A narrativa de vida debe “captar o suxeito da acción, sen encerralo nunha identidade estable, ao contrario, a identidade narrativa constitutiva do suxeito permite comprendelo na transformación, incluído o cambio na cohesión dunha vida” (Carvalho, 2007, p.24), favorecendo, deste xeito, tomar conta das relacións entre individuo, sociedade e historicidade (Mills, 1961). Deféndese a posta en relación da traxectoria persoal e a traxectoria do campo para dotalas do seu verdadeiro sentido. No canto de dotar dun sentido artificial ás accións e aos obxectos “hai que inserilos no sistema complexo de oposicións significativas: o sentido dunha cousa ou unha práctica é a súa diferenza nun sistema de cousas ou de prácticas” (Vázquez, 2002, pp.65-66). A biografía preséntase, en palabras de Pereira (2011), como:

Un campo de investigación con enormes posibilidades para a experimentación científica, que pola súa natureza subxectiva e na busca do real, tende a romper tanto cos vellos modelos dos estruturalismos mecanicistas como coas novas modas posmodernas centradas na estética narrativa. A biografía, tal e como aquí a entendemos, segue apostando polo establecemento de feitos concretos, a comprensión de seres humanos de carne e oso, coas súas mediacións subxectivas, pero sen por elo perder de vista os condicionantes estruturais, o uso de modelos teóricos e, en definitiva, a análise rigorosa da sociedade e dos suxeitos. (p.122)

Nos seguintes apartados concrétese unha proposta de análise en tres niveis, seguindo os tres momentos necesarios e interrelacionados na aplicación do método de Bourdieu (Fernández e Puentes, 2009, p.38): a análise da relación do campo da EA co poder, situándoa *no espazo social mais amplo*; a análise da *estrutura* das relacións obxectivas entre as posicións dentro do campo da EA, atendendo as formas de capital eficientes; a identificación das *loitas* que definen a relación entre os grupos ou persoas que ocupan posicións diferenciadas dentro do campo.



### 3.2. Crenzas que sustentan o campo da educación ambiental e a súa relación con outros campos de poder

A definición da EA como campo e, derivado dela, a súa distinción respecto outros campos, implica a súa obxectivación atendendo á *necesidade* e á *lóxica* do mesmo, así como aos *obxectos en xogo* e *intereses específicos*, que requiren de persoas dispostas a implicarse no mesmo e dotadas das disposicións precisas para a comprensión das súas leis de funcionamento. Isto entraña que, por enriba de toda rivalidade, diverxencia interna, diferenzas de posición ou tomas de posición, existe un acordo fundamental sobre que cuestións merece a pena discutir e sobre os termos en que facelo.

Dentro dun campo poden atoparse suxeitos ou colectivos posicionados uns contra outros, pero o conflito dáse tamén por un acordo implícito ou explícito sobre aquilo polo que paga a pena loitar. Carvalho (2007), facendo referencia ao campo ambiental, indicaba:

Estes dilemas que atravesan o campo ambiental son percibidos como comúns a ese recoñecemento compartido, que crea unha sensación de tipo ‘eu sei que ti sabes que eu sei o que ti queres dicir’ (Bruner & Weisser, 1995, p.156), responsable tanto por un nivel básico de complicidade como, certamente, por unha ampla marxe de ilusión e equívocos. Ese primeiro ollar de recoñecemento e inclusión do outro nun universo común é o que poderíamos considerar, recorrendo unha vez máis á metáfora da carta de navegación, como a condición precisa para transitar no dominio dun territorio, o que supón a adhesión a un consenso mínimo que define esta pertenza, ata mesmo para se posicionar en relación ás diverxencias e oposicións dentro dun campo. (p.24)

Toda persoa inmersa no campo da EA parte da aceptación da necesidade de atender a unha crise ambiental, de causas fundamentalmente humanas, que esixe unha resposta educativa dirixida a “educar para cambiar a sociedade, procurando que a toma de conciencia se oriente cara un desenvolvemento humano que sexa simultaneamente causa e efecto da sustentabilidade e a responsabilidade global” (Caride e Meira, 2001, p.15). O recoñecemento deste postulado polas persoas que compoñen e comparten o campo leva consigo unha serie de intereses fundamentais dos que deriva unha complicidade obxectiva que subxace a todos os antagonismos (Bourdieu, 2000). Pero máis aló do presuposto base que fundamenta a existencia do campo, existe unha serie de crenzas que o definen e que a pertenza non sempre permite obxectivar. Consecuentemente non sempre serán trasladados explicitamente nos seus relatos. Como identificar, pois, esas crenzas que sustentan o campo e que son “invisibles” para os seus

axentes? Pois cunha análise atenta, non tanto ao discurso das persoas como á situación que ocupan e ás condicións de existencia asociadas á mesma, entendéndoas como condicionantes clave no desenvolvemento do *habitus* que ten favorecido a entrada no campo, así como a selección e adquisición das formas de capital eficientes no mesmo.

### 3.2.1. Posición do campo no espazo do mundo social global

A EA non adoita ser o espazo onde a persoa nace<sup>23</sup>, senón un espazo de acollida daquelas persoas que se axustan aos seus presupostos. O *habitus*, xerado nunhas determinadas condicións de existencia, leva á persoa a rexeitar espazos que poidan resultar hostís e introducirse en campos afíns nos que opere positivamente e nos que facer valer o seu capital con posibilidades de éxito. O que moitas veces se describe como vocación é entendido por Bourdieu (2007, p. 108) como un “proceso dialéctico polo cal ‘un se fai’ a aquilo polo cal un é feito e un ‘elixe’ aquilo polo que un é ‘elixido’, e ao termo do cal os diferentes campos asegúranse os axentes dotados do *habitus* necesario para o bo funcionamento”. A entrada no campo da EA supón “investimentos na empresa colectiva de creación de capital simbólico” (Bourdieu, 1997, p.110), que esixe da aceptación inconsciente da súa lóxica de funcionamento e, polo tanto, a procedencia dun espazo social con condicións de existencia similares.

Definir a posición ocupada polas educadoras e os educadores ambientais dentro do mundo social global permite delimitar a posición ocupada polo propio campo, atendendo aos seus principios de distinción e estruturación en relación a outros campos, e ás especies de capital eficientes. Indicaban Reichmann e Buey (1994) que “unha das formas máis seguras de adquirir coñecemento sobre un movemento [campo] social é precisamente mediante a identificación socioestrutural do núcleo dos seus activistas na fase fundacional do movemento” (p. 50). Óptase, neste sentido, por situar ás persoas nese espazo definido por Bourdieu<sup>24</sup> (1988) en relación ao capital económico, o capital cultural e ao volume das diferentes especies de capital.

---

<sup>23</sup> Poden darse casos concretos nos que a familia de orixe poida estar fortemente unida ao campo (ambientalistas, ecoloxistas), pero non adoita ser así. No presente estudo participa unha persoa que responde a esta situación, o cal é interesante analizar comparativamente na atención á conformación e influencia do *habitus*.

<sup>24</sup> Este esquema de análise é presentado por Bourdieu na súa obra *La Distinción*, na que analiza a relación dos diferentes grupos sociais –posicionados en función do dominio de capital– coa cultura e o gusto.

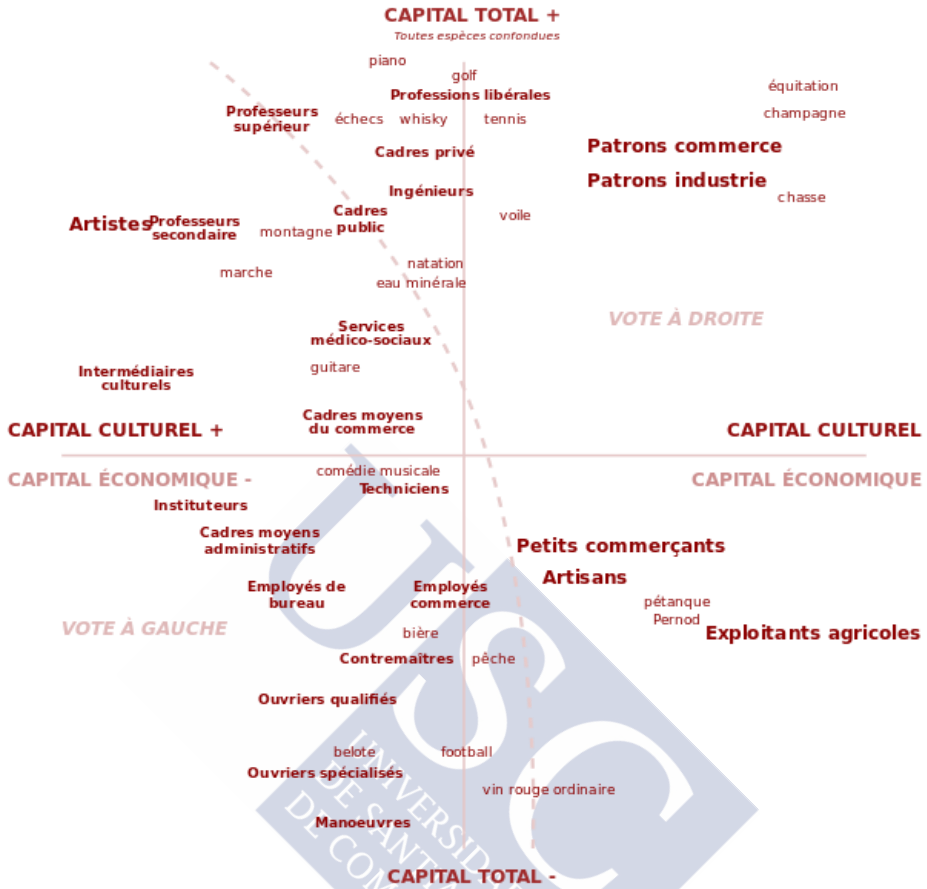


Figura 17. Proposta de estruturación do espazo das posicións sociais e estilos de vida desenvolvida por Bourdieu (1988, pp.140-141) en La Distinction e simplificada e recollida polo propio autor (1996).

A modo de exemplo, a figura 17 recolle o resultado da aplicación deste esquema na análise das posicións sociais e dos estilos de vida -referidos a bebidas, deportes, instrumentos ou xogos- da sociedade francesa nos anos oitenta do século pasado (Bourdieu, 1988). Este esquema analítico permite atender á posición ocupada pola persoa como elemento xerador do *habitus*, que é á súa vez “o principio xerador das prácticas obxectivamente enclasables e do sistema de enclasmamento desas prácticas” (Ibíd, p. 169), é dicir, orienta tanto as accións como a lectura que as persoas fan das mesmas. A estruturación do campo da EA permite a comprensión das prácticas, xeradas nunhas determinadas condicións de vida que, á súa vez, implican unha relación concreta con esa estrutura, derivando en crenzas, aspiracións, formas de relación e estilos de vida que caracterizan e diferencian ao campo.

Analizar a posición social das e dos participantes do estudo permite acceder aos espazos nos que se xeran as crenzas que sosteñen a EA en Galicia. O campo social no que nace o suxeito e no que, polo tanto, desenvolve a súa *socialización primaria*, implica unhas aprendizaxes fundamentais no que se refire á significación da realidade, por enriba de experiencias posteriores (Vázquez, 2002, p.80). Isto conxúgase cunha maior inconsciencia por parte do suxeito do que interioriza na inversión no campo, dos presupostos do mesmo e dos intereses que ten na súa existencia e perpetuación. É dicir, a atención ao espazo social no que o axente desenvolve a súa socialización primaria tórnase fundamental na medida en que establece os patróns iniciais de comprensión da realidade e de actuación. Nesa socialización primaria o campo asegúrase unha fe práctica por parte dos suxeitos, a través de operacións de selección e formación, sen que a lóxica de funcionamento sexa coñecida. Mediante o ordenamento rigoroso das prácticas conseguen estruturar pensamentos e sentimentos (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 2008).

Tanto a familia como a escola funcionan como espazos para o desenvolvemento das competencias consideradas necesarias nun momento determinado do tempo, segundo un sentido de aplicación produtiva (Bourdieu, 1988). Supón a cultura personificada nuns modelos familiares e escolares, que permite a adquisición dende a orixe, dunha forma máis inconsciente e sensible, dos elementos fundamentais da cultura lexitima. Na medida en que os fundamentos da EA se aproximen ou afasten aos do espazo social hexemónico, maiores ou menores serán os “esforzos” da familia e a escola por asegurar a súa adquisición e, deste xeito, garantir o éxito social da persoa. Do mesmo modo, se a competencia cultural se desenvolve en relación ás posibilidades de facer valer esa competencia, favorece a procura dun espazo social que a garanta.

Aínda así, debemos ten en conta que o campo de socialización primaria non condiciona totalmente ao individuo. Como indica Pinto (2007, p.57), as primeiras experiencias son determinantes, polo seu papel conformador do *habitus*, máis as posteriores definen a cada individuo de forma singular, permitindo os desvíos do comportamento respecto ao esperado segundo a súa posición na estrutura. Esta idea é expresada por Bourdieu (1988), cando indica que “os axentes non está completamente definidos polas propiedades que posúen nun momento dado do tempo e cuxas condicións de adquisición sobreviven no *habitus*” (p.108). A correspondencia entre o capital e condicións de orixe respecto ao capital ou condicións actuais da persoa é variable, existindo un efecto de traxectoria, ao que se debe atender nesta análise. Interesa abordar tamén o feito de que poidan existir similitudes nas traxectorias das persoas, o que se define como unha “traxectoria modal” (Ibíd, p.109), que achegue indicadores na identificación de factores constitutivos do campo ou das diferentes posicións ou

categorías dentro do mesmo. De aí a importancia de prestar especial atención aos diferentes elementos -espazos de interacción- que poden ter influenciado no efecto de traxectoria que rompe con ese condicionamento ou correspondencia directa entre orixe social e posición social.

### 3.2.2. O capital específico do campo

Os eixos de estruturación do espazo social defínense en relación ao *capital económico, cultural, social e simbólico*, entendido este último como a “forma que adoptan os diferentes tipos de capital unha vez son percibidos e recoñecidos como lexítimos” (Bourdieu, 1997, p.108). Nesta investigación, a análise do peso e as formas de adquisición das diferentes formas de capital en cada unha das persoas que compoñen a mostra permitirá concretar o capital específico do campo, que define a súa estrutura interna á vez que posiciona a EA no espazo social en relación a outros campos segundo un maior ou menor dominio das formas de capital hexemónicas.

Enténdese por capital específico aquel que adquire o seu valor en relación a un campo determinado, conformado polas especies de capital eficientes no mesmo. Debemos tratar as diferentes especies de capital como elementos que operan nunhas determinadas condicións de existencia, polo que as propiedades de clase teñen o seu valor inscritas nos límites do propio campo. Se cambian esas condicións -ou cando o suxeito opera noutro espazo social- posiblemente eses recursos xa non teñan a mesma validez.

Na obra de Bourdieu non se presenta unha definición clara do concepto de “capital”, máis que como elemento de dominación das oportunidades que ofrece o campo. Podería entenderse como o conxunto de recursos que adquire e posúe unha persoa para beneficiarse das condicións do mesmo. A lóxica de cada espazo social, nun momento concreto do tempo, determina as especies de capital que teñen valor nese mercado, que son “pertinentes e eficientes no xogo considerado, que, na relación con ese campo, funcionan como capital específico e, en consecuencia, como factor explicativo das prácticas” (Bourdieu, 1988, p. 112). As persoas distribúense en función do volume global de capital, desde as que están mellor provistas das especies de capital eficientes, ás máis desprovistas das mesmas (figura 17). Esta lóxica opera do mesmo xeito na estruturación dos campos no espazo do mundo social global, nas súas relacións de poder con outros espazos.

As fontes e as formas de adquisición do capital condicionan a natureza, as propiedades e a valoración do mesmo. Factores definitorios como a militancia, formación, o eido profesional, etc., non só implican un determinado volume de capital, senón que levan implícitos os efectos de variables secundarias.

En relación ao *capital cultural*, distínguense tres formas de existencia (Bourdieu, 1997): incorporado, como disposicións duradeiras do organismo; obxectivado, baixo a forma de bens culturais; e institucionalizado, en forma de títulos académicos, que figuran como a forma de xustificar o dominio desa forma de capital e, polo tanto, ser recoñecido socialmente.

Se ben o *capital cultural institucionalizado* -como forma de capital formalmente valorada- interesa na medida en que regula a posición das persoas no espazo social, no presente estudo atenderase fundamentalmente ao capital incorporado, diferenciando entre o capital cultural herdado, o capital escolar e o capital adquirido no contacto con grupos societarios (Dubar, 2002), ao que chamaremos capital incorporado.

O *capital cultural herdado*, asociado ao contexto de socialización primaria, nivel socioeconómico de orixe e á familia, figura como elemento determinante das oportunidades de acceso ao campo, como se ten abordado previamente.

O volume de *capital escolar* condiciona as posibilidades sociolaborais, pero a súa influencia vai máis aló diso. As institucións educativas ademais de transmitir contidos conforman o *habitus* cultivado, establecendo “principios de diferenciación non só nas competencias adquiridas, senón tamén nas formas de levalas á práctica, conxunto de propiedades secundarias que, ao ser reveladoras das diferentes condicións de adquisición, están predispostas a recibir uns valores moi diferentes sobre os diferentes mercados” (Bourdieu, 1988, p.63). Interesa atender ao potencial do capital escolar para aproximar a unha persoa ao campo e posionala dentro do mesmo.

Fronte a erudición que garante a institución educativa -capital cultural institucionalizado en forma de títulos académicos- atópase o *capital incorporado* a través da experiencia, adquirido na traxectoria de vida, moi vinculado ao contacto con grupos societarios e con persoas de influencia, nutríndose tamén de experiencias educativas non académicas.

Na análise do *capital económico*, aténdese ás posesións económicas materiais que sitúan á persoa nunha determinada clase social<sup>25</sup>, nunha lectura que non se pode limitar á valoración da capacidade adquisitiva. A clase social de orixe e o capital económico a ela asociada media nas experiencias de vida da persoa, configurando o seu *habitus*, as formas de interpretar o mundo e relacionarse nel, marcando o interese por perpetuar ou transformar os criterios de estruturación social. Cómpre atender tamén á taxa de reconversión das diferentes formas de capital; por exemplo, as formas e as estratexias a través das que o capital económico se converte en garante dun determinado capital cultural herdado e favorece a adquisición do capital escolar.

No que se refire ao *capital social*, entendido como a rede de conexións persoais que o suxeito pode mobilizar, é precisa unha análise atenta ao peso das relacións sociais dentro do campo e de como as mesmas contribúen a posicionar aos seus integrantes, polo que é preciso considerar a influencia dos grupos de pertenza así como do activismo social e das formas de militancia.



---

<sup>25</sup> A estruturación social en clases (baixa, media, alta) en función da capacidade económica reflicte o valor desta forma de capital no espazo do mundo social global.

### 3.3. Definición do espazo social e simbólico

A análise da EA nos termos anteriormente descritos, aporta achegas na identificación das crenzas que sustentan o campo, dos principios de diferenciación e das formas de capital eficientes, que poden variar dun espazo territorial -e social- a outro. Supón avanzar na súa representación e relación respecto a outros campos no espazo do mundo social global. Pero as oportunidades de análise en relación ás formas de capital eficientes van máis aló, ao aportar información en relación á *estrutura interna do campo*, desvelando a súa lóxica de funcionamento.

A persoa debe ao campo e á súa historia o valor das súas prácticas, non podendo outorgarlles un sentido por si mesmas, “hai que inserilas no sistema complexo de oposicións significativas: o sentido dunha cousa ou unha práctica é a súa diferenza nun sistema de cousas ou de prácticas” (Vázquez, 2002, p.66). A análise do capital, da súa adquisición e composición, como elemento de estruturación interna debe permitir situar aos suxeitos dentro do seu espazo social e simbólico en relación ao dominio dos diferentes tipos de capital eficientes, condición imprescindible para dotar de sentido, no sentido sociolóxico<sup>26</sup>, aos relatos de vida.

Pártese de aceptar que dende a óptica dos actores do campo e das súas prácticas existen múltiples educacións ambientais, con diferentes referenciais teóricos e políticos (Reigota, 2012). O que debe permitir representar o seu espazo social é a definición dunhas clases teóricas o máis homoxéneas posibles, atendendo a certos aspectos que resultan determinantes maiores das prácticas<sup>27</sup> e das propiedades resultantes. Supón a construción da clase como:

Conxunto de axentes que se atopan situados nunhas condicións de existencia homoxéneas que impoñen uns condicionamentos homoxéneos e producen uns sistemas de disposicións homoxéneas, apropiadas para xerar unhas prácticas semellantes, e que posúen un conxunto de propiedades comúns, propiedades obxectivadas (...) ou incorporadas, como os *habitus* de clase (Bourdieu, 1988, p. 100).

---

<sup>26</sup> Matízase “no sentido sociolóxico” posto que os relatos poden ter sentido para os seus protagonistas e incluso para a comunidade de axentes do campo, pero non necesariamente ter relevancia ou interese sociolóxico na medida en que é un sentido totalmente subxectivo ou condicionado polos patróns de representación da identidade institucionalizada do mesmo.

<sup>27</sup> Considérase que eses “aspectos determinantes maiores das prácticas”, veñen definidos por aqueles elementos que condicionan en maior medida a adquisición das formas de capital eficientes no campo da educación ambiental (formación, profesionalización, activismo, militancia), así como as condicións do exercicio profesional (eido). Isto convérteos en criterios claves tanto para a elaboración da enquisa –o que permite apoiar e cuestionar a proposta teórica de estruturación–, como para a selección da mostra para o traballo con traxectorias de vida, procurando a representación das diferentes posicións que estruturan o campo.



Non se atende a ditas variables unicamente por definir a posición da persoa nas relacións de produción, senón que implican “un conxunto de características auxiliares que, a título de esixencias tácitas, poden funcionar como principios de selección ou de exclusión reais, sen estar nunca formalmente enunciadas” (Bourdieu, 1988, p.100). Criterios oficiais, como poden ser os requirimentos formativos e profesionais para exercer nun determinado eido, poden servir de máscara para criterios ocultos que contribúan á selección de persoas en función daquel *habitus* acorde cos intereses de quen establece ditos preceptos. A aspiración dun campo cara unha maior profesionalización, por exemplo, non implica unicamente a defensa dun maior capital cultural como condición precisa para o seu fortalecemento, senón tamén a esixencia dun percorrido en institucións educativas que ten a súa pegada no *habitus* da persoa e que condiciona, polo tanto, o desenvolvemento do campo. Leva parello, tamén, a adaptación ás formas de facer lexítimas no espazo social global. Neste sentido, a profesionalización, á vez que pode derivar na perda do potencial transgresor ou transformador da EA, tamén pode posionala e dotala de ferramentas validadas e máis “efectivas” para a competencia no espazo social.

- *Estruturação en base ao capital cultural: a EA como trans-campo*

Na diferenciación -ou distinción- da EA como espazo social e simbólico, é de interese a proposta feita por Meira (2009) de entender o campo da EA como un trans-campo, é dicir, como un espazo social que se xera na intersección -ou na confusión- dos campos educativo e ambiental, ao que se podería engadir, tendo en conta a lóxica socioprofesional, o campo do sociocultural e político

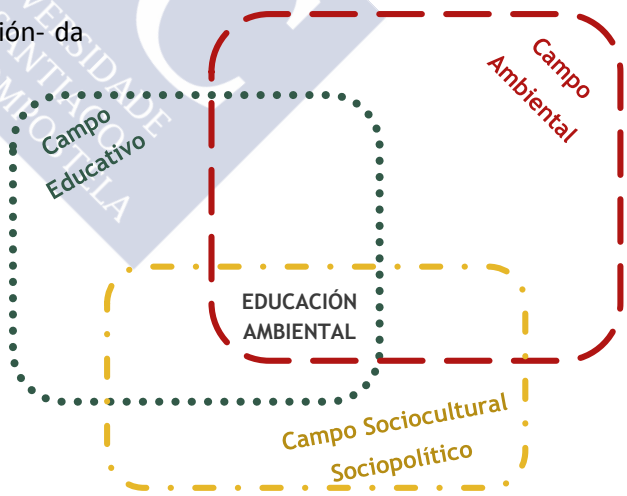


Figura 18. A educación ambiental como trans-campo.

(figura 18). A referencia explícita a este terceiro campo responde tamén ao obxectivo de outorgar unha maior relevancia á dimensión social, política e cultural da EA, tanto na definición da súa identidade e delimitación profesional como na orientación das súas

prácticas. Non se pode dicir que estas cuestións foran ignoradas na proposta anterior, dada a vinculación do sociocultural co educativo, ou cun concepto de ambiente entendido como "un amplo conxunto de elementos e condicionantes de natureza física, espacial, social, económica, cultural..., no que se desenvolve a actividade dos individuos, os grupos e as comunidades" (Caride, 1991, p.8), englobando tanto o medio como o espazo de relacións. Esta concepción do ambiental non se limita a compoñentes físico-naturais, senón que comprende dimensións sociais, culturais, políticas e económicas, que se vinculan ás ecolóxicas na comprensión das relacións entre ser humano e medio. Pero o certo é que a primacía dunha visión naturalista sobre o campo da EA fai necesaria unha referencia explícita á súa dimensión sociocultural e política, que favoreza a análise sobre a súa relevancia -capital cultural específico, perfís profesionais, prácticas- no campo.

Dita natureza híbrida é un dos trazos característicos da EA, algo comprensible, dado o seu obxecto de estudo que abarca todos os aspectos educativos asociados á problemática ambiental e á interacción humanidade-medio, implicando a gran diversidade de disciplinas (García, 2004). A EA soe definirse como un espazo multidisciplinar no que conviven e dialogan multiplicidade de perspectivas, unha diversidade que é enriquecedora pero que en ocasións pode dificultar "a reflexión na acción, pola falta dun corpo de coñecemento consensuado" (Ibíd., p.12) e a fai demasiado dependente de externalidades e intereses espurios que dificultan o seu desenvolvemento e consolidación como campo relativamente autónomo (Meira, 2009). Cómpre situala, dende esta perspectiva, na súa dimensión política en relacións aos movementos sociais aos que se vincula, como formación no espazo académico, e como profesión vencellada ao espazo educativo, ambiental e sociocultural.

O discurso explícito en relación á defensa dun determinado concepto ou práctica de EA oculta o feito de que toda persoa loitará por facer valer aquela concepción de EA que mellor responda o seu capital dominado. A cultura académica, profesional e militante de cada un dos subcampos que conflúen na EA tamén condiciona a lectura dunha crise socioambiental de gran complexidade na que están implicadas cuestións sociais, políticas, económicas, ecolóxicas, antropolóxicas, etc.

- *A estruturación en base a eidos profesionais e posición no espazo social global*

O *eido de exercicio profesional* implica unha serie de propiedades secundarias, que Bourdieu (1988) denominou como efecto do medio profesional. Para o sociólogo francés este efecto defínese como "o reforzo exercido sobre as disposicións e, en particular, sobre as disposicións culturais por un grupo homoxéneo na maior parte das relacións que o

definen” (Bourdieu, 1988, p.102), non sendo o mesmo traballar, por exemplo, dentro de colectivos ou movementos sociais, no sistema escolar, na empresa privada ou na administración. Existen diferenzas en función das características propias de cada ocupación, das condicións nas que se realiza, dos seus ritmos e tempos, da súa posición relacional, etc., que condicionan as prácticas no exercicio profesional, así como dos posicionamentos da persoa e dos seus estilos de vida. A múltiple pertenza das persoas dentro do campo<sup>28</sup> esixe escapar de afirmacións e clasificacións totalizantes para realizar esa análise dende o particular, perspectiva que se ve favorecida polo traballo con traxectorias de vida. A pertenza a diferentes colectivos, o activismo e a militancia que interacciona moitas veces de forma conflitiva co rol profesional, supón un elemento clave á hora de situar á persoa dentro da estrutura do campo.

A atención aos eidos de exercicio profesional permite situar ás persoas dentro do campo e en relación a outros campos de poder. Neste sentido, propónse unha estruturación do espazo social atendendo a unha maior ou menor proximidade respecto á cidadanía, o Estado e o mercado<sup>29</sup>. O triángulo (figura 19) representa a xerarquía no espazo do mundo social global do noso contexto.



Figura 19. Posición no espazo social e relación con outros campos de poder dentro do espazo social.

<sup>28</sup> É algo característico do campo da educación ambiental –conta diso dá a análise das traxectorias de vida das persoas da mostra- a múltiple pertenza e participación en diferentes eidos. A vinculación profesional a un eido combínase co activismo e a militancia noutro, influenciándose mutuamente.

<sup>29</sup> A proposta foi presentada e discutida por Barba e Meira no VII Congreso Mundial de Educación Ambiental, celebrado en Marrakech do 9 ao 14 de xuño de 2013.

Segundo as teorías de Bourdieu cabe esperar que aquelas persoas -colectivos, organizacións- que ocupan unha posición inferior opten por estratexias de subversión dirixidas a mudar os criterios de estruturación social -máis que a propia estrutura<sup>30</sup>-, fronte a aqueles que ocupan posicións de poder e aos que lles favorecen as regras do xogo. Neste senso, presupónselle un maior potencial político e transformador a aquela EA vinculada á cidadanía. Non se trata de que no proceso de profesionalización e institucionalización vaia perdendo o seu espírito crítico -incluso pode gañar unha fundamentación máis sólida do mesmo-, senón que comezan a operar unha serie de factores que poden orientar ao campo cara o obxectivo de gañar unha mellor posición na estrutura social vixente (condicións e estabilidade do emprego, por exemplo) desprazando aspiracións estruturais.

### 3.3.1. Heteronomía e dependencia respecto a outros campos de forza

A dobre proposta de estruturación do campo da EA -como trans-campo e en función dos eidos profesionais- permite atender á interdependencia respecto a outros *campos de poder*<sup>31</sup>: por unha banda, aqueles dos que obtén os seus referentes identitarios -os campos educativo, ambiental e sociocultural-; por outra, aqueles dos que depende o seu desenvolvemento e o seu posicionamento no espazo do mundo social global -a cidadanía, o Estado e o mercado-. Isto permite analizar e valorar o seu grao de autonomía relativa, o que en palabras de Bourdieu (2003) supón:

Saber cal é a natureza das presións externas, a forma sobre a cal elas se exercen, créditos, ordes, instrucións, contratos, e sobre que formas se manifestan as resistencias que caracterizan a autonomía, isto é, cales son os mecanismos que o microcosmos acciona para liberarse desas imposicións externas e ter condicións de recoñecer as súas propias determinacións internas. (p.21)

No que se refire á súa conformación identitaria, cómpre atender á súa permeabilidade en relación aos subcampos de orixe. Para que un campo acade un certo nivel de consolidación, poder de refracción<sup>32</sup>, poder normativo e capacidade para influír en campos alleos -en vez de ser modelado por eles-, precisa ter definidas as súas propias

---

<sup>30</sup> Normalmente as loitas dirixese a perpetuar ou modificar os criterios de estruturación, non tan así a propia estrutura, dado que as persoas a levan incorporada en forma de *habitus* que apenas é apreciado como "realidade" e, polo tanto, dificilmente cuestionable.

<sup>31</sup> Esta diferenzación tomarase como base na identificación e análise das loitas que definen o campo.

<sup>32</sup> Recorrendo ao símil respecto ao cambio de dirección que experimenta unha onda ao pasar dun medio material a outro, co concepto "capacidade de refracción dun campo", Bourdieu fai referencia á capacidade para abordar as influencias externas facendo valer os principios de diferenzación do propio campo, en vez de verse condicionado directamente por elas mediante unha recepción pasiva.

regras do xogo, e estas deben ser compartidas polos seus integrantes. A consistencia de campos como o da medicina, enxeñerías, e incluso o dereito ou a economía dentro das ciencias sociais, non ven abalada unicamente pola solidez da base científica na que se sustenta, senón tamén pola aceptación incondicional das regras do xogo adquiridas ao longo dunha traxectoria compartida: un itinerario formativo común e de adquisición dun *habitus* cultivado; complicados ritos e esixencias de entrada que implican a aceptación dos seus presupostos e deixan fóra a quen os cuestione, aportando ademais un halo de distinción; un capital cultural específico e propio do campo, validado cientificamente e articulado a través de conceptos dificilmente comprensibles fóra dese espazo social; un exercicio profesional en condicións análogas, que sitúa aos practicantes lexitimados en boa posición no espazo social; e, na súa maioría, unha procedencia social moi semellante (clase alta ou media-alta) e, polo tanto, cun *habitus* homólogo.

Nesta tripla identidade, pártese da definición teórica e consciente dos fundamentos da EA, para atender a como ditos presupostos poden verse alterados na práctica pola súa relación con outros campos e coas ideas e representacións hexemónicas nos mesmos<sup>33</sup>, moitas veces opostas aos presupostos propios da EA. Cabe preguntarse pois, en que medida esta se desenvolve en coherencia cos seus fundamentos -e tamén cuestionarse sobre a consistencia dos mesmos- ou ata onde se ve influenciada na súa traxectoria por intereses alleos que son hexemónicos nos diferentes campos de poder de cuxa confluencia nace.

Pero a análise do seu *grao de autonomía e dependencia* vai máis aló da súa configuración como trans-campo, definíndose tamén en relación á posición no espazo do mundo social global e na súa relación con outros campos de poder. A posición ocupada por cada un dos eidos profesionais non condiciona unicamente a visión e a práctica da EA, tamén o fai o grao de dependencia do propio campo respecto a dinámicas e intereses alleos derivados de cambios nas esferas social, económica e política. É o que se coñece como a heteronomía dun campo, é dicir, o nivel en “que os problemas exteriores, en especial os problemas políticos, aí se experimentan directamente” (Bourdieu, 2003, p.22). Esta liña de análise preséntase como requisito indispensable para a comprensión da súa traxectoria e estado actual. Como ben cuestionaban, Chartier a Bourdieu<sup>34</sup> (2011):

---

<sup>33</sup> Mesmo ditas ideas hexemónicas, derivadas dos campos de procedencia –educativo, ambiental e sociocultural–, son moitas veces alleas a estes, véndose influenciadas por outros campos como pode ser o campo económico do mercado, cuxa posición de poder no espazo social máis amplo permítelle facer extensibles os seus principios de diferenzación a outros campos, como forma de asegurar a súa permanencia e posición de poder.

<sup>34</sup> O historiador Roger Chartier mantivo unha serie de entrevistas e debates con Pierre Bourdieu en relación á función da historia e da socioloxía, nun momento en que a historia estaba a reformular os seus métodos, cuestionando a súa linealidade, os enfoques macro e a universalidade dos conceptos cos que traballa, entre

¿Non cres que a lectura de Elias<sup>35</sup> obriga ao sociólogo, ao igual que ao historiador, a reflexionar sobre a función que se atribúe ás formas de exercicio do poder e ao Estado nesta constitución progresiva dos campos, unha función que tal vez teña quedado esquecida en certas vertentes da historia, xa sexa a historia social ou a historia das mentalidades, pero tamén unha vertente determinada da socioloxía, que se ten dedicado a facer unha descrición de cada un dos campos desligada do conxunto social global nos que estes se inscriben? (p. 82)

Interesa, neste sentido, unha lectura en clave diacrónica, dado que as condicións de existencia de cada un dos eidos -ao igual que a súa posición na estrutura- varía ao longo da traxectoria do campo. Podemos atoparnos cunha EA vencellada aos movementos sociais ou asociacións da cidadanía tanto nas súas orixes coma na actualidade pero, pódese falar das mesmas formas de organización social? Cando se estrutura o espazo social e simbólico do campo, a partir de categorías creadas en función do capital cultural ou eido de exercicio profesional, estamos a crear categorías que favorecen a interpretación das prácticas e da propia dinámica do campo, pero é preciso facelo dende a consciencia dos riscos que leva consigo toda clasificación, dado que as categorías elaboradas non posúen unhas características naturais senón que varían ao longo do tempo, en función da posición e condicións do campo.

### 3.3.2. Estrutura, *habitus* e prácticas

Bourdieu (1997) define o *habitus* como “principios xeradores e organizadores de prácticas e de representacións que poden ser obxectivamente adaptadas á súa meta sen supor o propósito consciente de certos fins nin o dominio expreso das operacións precisas para alcanzalos” (p.85). É dicir, o *habitus* opera como elemento xerador das prácticas, pero tamén como un conxunto de esquemas clasificatorios, principios de visión e división.

A principal potencialidade que supón para este estudo traballar desde o concepto de *habitus* reside no seu papel analítico como elemento clave na interpretación dos relatos de vida e da propia traxectoria do campo, para pasar da atención aos discursos como explicación directa da realidade á súa interpretación en constante posta en relación

---

outras cuestións. Tras a morte de Bourdieu, Chartier publica estas conversas na obra *Le sociologue et l'historien* (Bourdieu e Chartier, 2011).

<sup>35</sup> Están a facer alusión ao traballo de Norbert Elias (1976) *Sport et violence*, gabando a abordaxe dun tema como a análise do grao e licitude da violencia nunha sociedade determinada a través do deporte, pero apuntando a limitación de facer unha lectura de continuidade que ignora a influencia das profundas transformacións noutros campos.

coas condicións do campo, as disposicións e o espazo de posibilidades que mediaron nesa experiencia de vida concreta:

Noutras palabras, é o habitus o que, en certo modo, constitúe a situación, e a situación a que constitúe o habitus. Trátase dunha relación sumamente complexa: segundo o habitus que un teña, verá ou non verá certas cousas ante unha determinada situación; e, ao ver ou non ver esas cousas, verase inducido polo habitus a facer ou non facer certas cousas. É unha relación moi complexa que, ao meu xuízo, non pode aquilatarse a partir de todas as nocións habituais (“suxeito”, “conciencia”, etc.). (Bourdieu e Chartier, 2011, p.76)

Ditos condicionamentos son adquiridos en relación a unhas determinadas *condicións de existencia* polo que persoas que ocupan unha posición próxima na estrutura presentarán un *habitus* semellante. Nesta liña, enténdese por clase social “unha clase de individuos biolóxicos dotados dun mesmo *habitus*, como sistema de disposicións común a todos os subprodutos dos mesmos condicionamentos” (Bourdieu, 2007, p.97). A análise interna do campo debe permitirnos identificar *habitus* homólogos asociados ás diferentes posicións na estrutura, que derivan en estratexias e prácticas diferenciadas. Así mesmo, unha lectura diacrónica permite atender a como os cambios na posición ocupada polo campo da EA no espazo social tamén derivan en transformacións nas condicións de existencia, o cal supón que o *habitus* opere fronte a un novo espazo de posibilidades derivando en cambios nas prácticas e estratexias seguidas polos diferentes axentes, e incidindo con elo na propia traxectoria do campo (figura 20). Isto implica que para comprender unha traxectoria -tanto a persoal como a do propio campo-, e o envellecemento social<sup>36</sup> a ela asociado, é precisa a concreción previa dos estados sucesivos atendendo ás relacións entre os diferentes axentes implicados no campo e enfrontados no mesmo espazo de posibilidades.

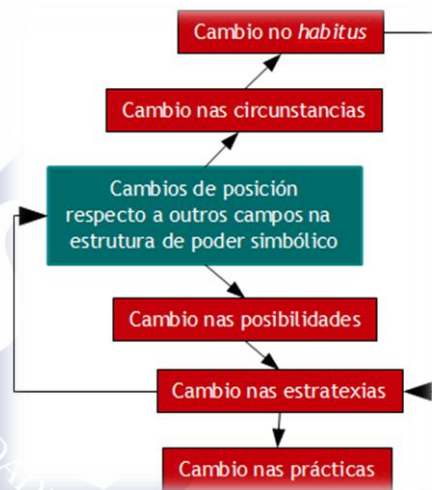


Figura 20. Relación entre posición social-condicións do campo-habitus.

<sup>36</sup> Supón o paulatino abandono de aspiracións de vida en función das posibilidades social, admitindo os condicionamentos asociados á posición ocupada (Bourdieu, 1988, p. 109).

Esta perspectiva ten enormes implicacións no que á representación da traxectoria do campo da EA se refire, ao non atender ás persoas e colectivos como axentes históricos capaces de facer historia libremente, senón como axentes mediados pola incorporación da devandita historia e pola reprodución da mesma nos seus esquemas de pensamento e acción (*habitus*). Fronte á creación continua do libre proxecto aparece a historia incorporada que produce historia ou, na formulación de Mills (1961), a posibilidade de comprender a sociedade como produto da historia e como historia que se crea nela.

Cómpre destacar que non existe un *habitus* de campo, senón *habitus* homólogos asociados á pertenza a un campo ou á posición ocupada no mesmo. As diferenzas individuais son tan diversas como diversas son as traxectorias das persoas que habitan un determinado espazo social, xa que as súas estruturas do mundo social non condicionan de forma predeterminada a todos os actores, existindo marxe de liberdade (Álvarez Sousa, 1996). Esta diversidade, apoiada por unha relación dialóxica entre as persoas que compoñen o campo, permite as transformacións nos esquemas de percepción e formas de significar a realidade, derivando en cambios na propia estrutura. Isto implica tamén que, canto máis diversa sexa a procedencia das persoas que compoñen o campo -e máis diversas, polo tanto, as súas traxectorias-, menor será a consistencia deste pero tamén maior a súa capacidade de cambio.

#### 3.3.4. Sobre os riscos das clasificacións

Na obxectivación do mundo social é preciso ter en conta que o que se elaboran son *clasificacións teóricas*, sobre o papel; é dicir, aínda que ás veces poidan coincidir con clasificacións “reais” -como a tradución en categorías profesionais- non deixan de ser simplificacións do mundo social elaboradas para a mellor comprensión deste. Cómpre ter presente en todo proceso o elemento crítico da redución que sempre supón a teorización. Neste sentido, hai que ser conscientes de que estamos conceptualizando as xeneralizacións vinculadas ás clases creadas, cando a práctica social afórrase todos os razoamentos que a construción do concepto esixe (Bourdieu, 2007). Captar os principios da lóxica práctica implica facerlles sufrir un cambio de natureza: pasar do real a unha representación que atende a un esquema teórico determinado.

Bourdieu nega a existencia de clases reais no sentido marxista, o cal non implica, en ningún caso, situarse no debate sociolóxico a carón dos que negan a existencia das mesmas apelando á desaparición das diferenzas sociais. Implica, pola contra, a defensa de espazos e grupos sociais estruturados, que condicionan as disposicións das persoas, sendo obxecto da análise sociolóxica identificar aqueles principios de diferenciación, é



dicir, a “estrutura de distribución das formas de poder ou especies de capital eficientes no universo social considerado” (Bourdieu, 2000, p.49), variables na propia traxectoria do campo.

Fronte á idea marxista dunha agrupación organizada conscientemente cara unha finalidade común<sup>37</sup>, Bourdieu defende unha lectura relacional que implica que as persoas que comparten unha mesma posición no espazo social teñen máis posibilidades de confluír nos seus posicionamentos e, incluso, de organizarse en clases mobilizadas fronte a un interese de grupo. Dita mobilización non xurde dun xeito espontáneo (Álvarez Sousa, 1996), senón a partir da construción colectiva do mundo -situación, loita, conflito-, consolidada na construción de formacións comúns máis ou menos institucionalizadas -agrupacións, sociedades, colexios profesionais, federacións, etc.- que representan ao colectivo de axentes unidos por afinidades de *habitus* e intereses, comportándose como forza política na súa defensa.

É dicir, hai autores que defenden que as clases existen na medida en que as persoas se organizan na procura dun interese común. Neste senso, argumenta Bertaux (1997) que non sería correcto dicir que a clase obreira non é revolucionaria, se non se mobilizan polo cambio é máis correcto dicir que as e os traballadores non son revolucionarios e que a clase obreira non existe. Mais esta non é a noción manexada por Bourdieu, xa que el entende a clase como agrupación de persoas cunhas condicións de existencia similares, sen deixar de lado o feito de que esa proximidade no espazo social favorece a acción conxunta e organizada. O concepto presentado por Bertaux (1997), herdeiro da tradición marxista, é o que Bourdieu entende como clase mobilizada.

A estruturación do campo da EA nun territorio concreto, neste estudo en Galicia, debe permitir delimitar esas “clases” ou categorías de persoas cun *habitus* semellante, para definir, tomando a pregunta elaborada por Bourdieu (1983, p.21): cales son, dende o punto do vista do *habitus* socialmente construído, as diversas categorías de educadoras e educadores ambientais, nunha época dada, nun territorio en concreto, para poder ocupar as posicións pre-dispostas para esas persoas por un estado do campo, e para poder adoptar, en consecuencia, as tomas de posición ideolóxicas ligadas obxectivamente a ditas posicións.

---

<sup>37</sup> Fronte a defensa marxista da existencia de clases obxectivas reais, que se dan á marxe do razoamento teórico que as designa, Bourdieu (1973) defende a existencia das mesmas unicamente de maneira teórica, como simplificación do mundo social. As discontinuidades nas que se apoia a definición teórica das clases identificadas non se dan no mundo real. Apunta tamén o risco, moitas veces ignorado polo intelectual, que comporta a teorización, na medida en que a través da toma de consciencia pode promover a organización real en función das clases descritas teoricamente.

### 3.4. Loitas de poder dentro do campo

O traballo en ciencias sociais debe permitir darlle un cambio de natureza ás interpretacións que as persoas fan sobre o campo da EA, pasando de perspectivas descritivas elaboradas dende o propio punto de vista, a unha análise que permita situar os diferentes posicionamentos de xeito relacional. Implica, polo mesmo, romper co coñecemento directo, parcial e arbitrario, partindo de que “cada un ve o campo cunha certa lucidez, mais a partir dun punto de vista dentro do campo, que el mesmo non ve” (Bourdieu, 2003, p.43). Esta manobra analítica supón situar ás persoas na posición ocupada no espazo social e esclarecer os diferentes *posicionamentos* nas loitas que se producen na definición do campo.

Atender á traxectoria e ao estado actual da EA nun territorio como Galicia implica construír ese espazo social “cuxas tres dimensións fundamentais estarían definidas polo volume de capital, a estrutura de capital e a evolución no tempo destas dúas propiedades, posta de manifesto pola traxectoria pasada e potencial no espazo social” (Bourdieu, 1988, p.113). Dita evolución é o produto de loitas, como sistemas de relacións obxectivas nas que as posicións e tomas de posición defínense relacionalmente: “o presente non é o presente temporal, é o que está aínda suficientemente vivo para ser obxecto de loitas” (Bourdieu e Chartier, 2011, p.33). Loitas vinculadas a un espazo de xogo, en relación ao cal pódense comprender as estratexias individuais ou colectivas que buscan conservar, transformar ou transformar para conservar (Bourdieu, 1988) as condicións do espazo social.

Abordar as *loitas* que definen o campo supón escapar de visións puramente estruturalistas e deterministas e poñer en xogo as posibilidades do individuo -dentro dos límites das súas disposicións e dos propios límites do campo-, para cuestionar e transformar os criterios de estruturación social. Rescátanse as palabras de Bourdieu (2003) para trasladar dita complexidade social:

Existen, polo tanto, estruturas obxectivas, e a maiores diso hai loitas en torno a esas estruturas. Os axentes sociais, evidentemente, non son partículas pasivamente conducidas polas forzas do campo (...). Aqueles que adquiren, lonxe do campo en que se inscriben, as disposicións que non son aquelas que o campo esixe, arríscanse, por exemplo, a estar sempre desfasados, fóra do seu lugar, mal colocados, mal na súa propia pel, a desmán e na hora errada, con todas as consecuencias que poida imaxinarse. Pero eles poden tamén loitar coas forzas do campo, resistirlles e, en vez de condicionar as súas disposicións ás estruturas, tentar modificar esas estruturas en razón ás súas disposicións, para adaptalas ás súas disposicións. Calquera que sexa o campo, el é obxecto de loita tanto na súa representación coma na súa realidade. (Bourdieu, 2003, p.29)

O espazo social do campo é entendido como a estrutura de distribución das diferentes especies de capital eficientes no mesmo, “do capital específico que, acumulado no curso das loitas anteriores, orienta as estratexias ulteriores” (Bourdieu, 2000, p.113). Como produto de loitas, outorga un determinado poder a quen posúe devanditos recursos -e, polo tanto, unha posición elevada-, que optará por estratexias de conservación, fronte aos máis desprovistos deles, que empregarán estratexias de subversión para modificar os criterios de estruturación, na liña de facer valer o capital propio e, desa maneira, mellorar a súa posición. É dicir, o capital específico do campo preséntase como produto de loitas pasadas e como obxecto das disputas actuais.

Na concreción desas loitas pátense das clases ou categorías de estruturación creadas previamente, prestando atención a non caer nun obxectivismo que reduce as clases a estratos xerarquizados, senón como produto de loitas anteriores, é dicir, un estado da relación de forzas ou da “loita pola apropiación dos bens escasos e polo poder propiamente político sobre a distribución e redistribución dos beneficios” (Bourdieu, 2000, p.242). Diferénciase -aínda que en continua interrelación- entre aquelas loitas referidas á definición da identidade do campo e ao seu desenvolvemento conceptual, estreitamente vinculadas a esa configuración como trans-campo; e aquelas outras loitas referidas á súa posición no espazo do mundo social global e á súa relación con outros campos de poder.

#### **3.4.1. Loitas na definición da identidade do campo**

Para este estudo, establécese esa configuración como trans-campo como base para comprender e interpretar a identidade da EA, poñendo de manifesto a alta permeabilidade do mesmo, tal e como reflicten Calvo e Gutiérrez (2007):

A educación ambiental tense consolidado como un campo moi permeable ás influencias do exterior, aos debates ambientalistas, ás reivindicacións ecoloxistas, ás accións dos políticos, ás teorías da aprendizaxe, aos avances das ciencias sociais, ás discusións sobre o desenvolvemento sostible e os seus vocábulos derivados. A educación ambiental tense convertido nun campo rico, plural aberto, a veces desordenado e incluso confuso; nunha mestura de teorías, fundamentos, metodoloxías, e achegas profesionais de diferentes áreas disciplinares e campos de coñecemento. Tamén, nun territorio de pugna onde do que se queren apoderar uns e outros cambiando o nome das cousas, sobrepoñendo os debates lingüísticos sobre o desenvolvemento humano, o capitalismo e a sostibilidade aos compromisos reais pola alianza das civilizacións. (p.17)

Se xa se fixo fincapé na necesidade de analizar as posibles influencias de campos alleos, o que interesa neste apartado e facer explícitas as *loitas na definición do campo*, é dicir, a posibilidade dos diferentes axentes de facer valer un ou outro posicionamento, e dotalas dunha perspectiva histórica atendendo á evolución do concepto e das prácticas da EA en Galicia ao longo da súa traxectoria.

Nesa conformación identitaria, canto maior é o grao de heteronomía -a suxeición a leis ou regras alleas que son “impostas” dende o campo educativo, o ambiental ou o sociocultural- máis imperfecta é a competencia na definición do campo e máis lícito para os axentes facer intervir forzas alleas. Na definición das bases que sustentan a EA, do corpo de coñecementos que lle son propios e que fundamentan as súas prácticas, da súa orientación e finalidade, etc., danse loitas profesionais e intelectuais que “son tamén, sempre, por algún aspecto, conflitos de poder” (Bourdieu, 2003, p.41). Tras os termos de EA e educación para o desenvolvemento sostible (EDS), ou tras os conceptos de desenvolvemento, educación ou ambiente, existen loitas políticas nas que os diferentes axentes procuran facer valer as especies de capital por eles dominadas que, consecuentemente -aínda que de xeito inconsciente-, son por elo consideradas como as máis lexítimas. Estas controversias só aparentemente conceptuais encobren loitas polos criterios de estruturación e de poder dentro do campo, existentes, por outra parte, en todos os espazos sociais.

A análise das loitas que definen á EA como trans-campo busca unha comprensión atenta aos mecanismos que se poñen en xogo para facer valer unha determinada lectura do mesmo. Non se pretende facer revelacións esencialistas sobre o que é ou non é EA, ou sobre o que debería ou non debería ser, senón facer explícita a forza simbólica que exercen as diferentes ramas de coñecemento e profesionalización. As representacións sociais que achegan as persoas que compoñen o campo non deixan de ser interesadas<sup>38</sup> e parciais que, aínda que sexan vividas “como obxectivas e universais (aínda máis no interior de universos eruditos<sup>39</sup> nos que os axentes dispoñen, pola profesión, de instrumentos poderosos de universalización) son, de feito, armas de loitas internas” (Bourdieu, 2003, p.46).

---

<sup>38</sup> Enténdese o concepto de “interese” como a “inversión específica nos obxectos en xogo, que é á vez a condición e o produto da pertenza a un campo” (Bourdieu, 2000, p.118), así como da posición ocupada no mesmo. Supón moverse en función dos beneficios que aporta para a persoa facer valer as formas de capital dominadas, pero sen atender a un cálculo consciente senón deixando operar o seu *habitus*.

<sup>39</sup> Aqueles axentes que presentan una maior amplitude e consistencia de coñecemento científico propio e socialmente recoñecido, como pode ser o das ciencias naturais fronte ás ciencias sociais, posiblemente están dotados de mellores ferramentas para facer valer o seu capital simbólico.

A análise en clave temporal debe permitírnos analizar a situación actual do campo en relación ao seu potencial crítico e de transformación social. A capacidade de certos sectores para facer valer unha lectura científico-tecnolóxica da crise ambiental, pode terse traducido na redución da dimensión social, cultural e política da EA, e na súa promoción como acción instrumental tecnolóxica e como ciencia aplicada (Caride e Meira, 1998a, 2001; Calvo e Gutiérrez, 2007; Foladori, 2000). Ao igual que a EA debe ser unha práctica atenta aos conflitos, cuestións de poder e ideolóxicas, valores, intereses, responsabilidades e contradicións, tamén debe selo a lectura que se fai do seu estado actual, da súa natureza e do desenvolvemento do propio campo.

### 3.4.2. Loitas polo posicionamento do campo no espazo do mundo social global

Detrás das loitas de fundamentación -teórica e práctica- da EA, hai loitas que superan a súa concepción como trans-campo. Son disputas de poder compartidas por outros espazos sociais e baseadas no interese por acadar un mellor *posicionamento e recoñecemento* dentro do espazo social máis amplo, sendo que “as visións polémicas e parciais que cada un dos campos produce ante a necesidade da súa propia xustificación deixan escapar, ao mesmo tempo, as propiedades e intereses comúns e as xustificacións non exclusivas vinculadas ás funcións que se propón oficialmente a institución” (Bourdieu, 2003, p.53)

Os antagonismos presentes no desenvolvemento da EA en Galicia -EA vs. EDS, ambientalismo vs ecoloxismo, institucionalización vs. movemento social, profesionalización vs. militancia, etc.- aínda que definidos e argumentados nos termos propios do campo, agochan intereses en relación a diferentes campos de poder. Neste conflito de intereses xogan, dun lado, a lóxica da loita específica e interna do campo e, polo outro, as tensións corporativas na procura da mellora do posicionamento dentro do espazo social.

Na súa estruturación en base a eidos profesionais apuntábase á existencia de diferentes posicións en relación á cidadanía, ao Estado e ao mercado. Aínda que ditas posturas dentro do espazo social coexisten no tempo -estrutura interna do campo-, pódese apreciar na atención á súa traxectoria unha maior ou menor proximidade respecto aos mesmos, que se traduce nunhas determinadas condicións de existencia, relacións de poder e especies de capital eficientes. Cómpre cuestionarse, por exemplo, por que o campo da EA non está a xogar un papel clave -ou a ter un recoñecemento social- dentro dos actuais movementos de transformación social, a pesar de coincidir no obxectivo

común do necesario cambio no modelo socioeconómico e compartir fundamentos e liñas de acción similares; ou por que está sufrindo o seu desmantelamento co silencio cómplice dunha cidadanía da que parece terse distanciado (Pardellas e Pousa, 2013). É necesaria unha lectura que poña en relación as loitas internas pola identidade do campo coas transformacións na súa posición no espazo social e a interdependencia que se dá entre ambos factores, aínda que se presenten de forma teórica como compartimentos diferenciados.

Un mellor posicionamento -recoñecemento- en relación a outros campos de poder -como o Estado ou o mercado-, tradúcese nunha maior influencia dos mesmos na definición do campo da EA, correndo o risco de desviarse dos seus fundamentos pero, á súa vez, dótao de maiores oportunidades para a loita política no espazo social global. É dicir, “pódese adoptar como estratexia servirse do Estado para liberarse da influencia do Estado, para loitar contra as presións exercidas polo Estado” (Bourdieu, 2003, p.55) e para transformar a forma de goberno do propio Estado.

O paulatino recoñecemento por parte das administracións en relación ao campo da EA supón un claro avance no seu proceso de consolidación, institucionalización e profesionalización, pero esa “dependencia na interdependencia non é despoxada de ambigüidades” (Bourdieu, 2003, p.55), na medida en que o sustento económico que garante unha certa autonomía tamén leva parellas cestas limitacións ou axustes a adoptar. Ir adquirindo unha posición de maior poder dentro do mundo social global moitas veces leva consigo a aceptación dos presupostos de estruturación do mesmo. Isto implica que, posiblemente, deba pagar o seu acceso e promoción social cun verdadeiro cambio de natureza. Neste sentido, enténdese a “*promoción social*” como un proceso de adaptación ao modelo establecido, xa que supón asumir a loita de clases que está no centro desa estrutura.

As cuestións de prestixio profesional ou de mellora nas condicións laborais, entre outras, tense convertido en disputas lexítimas dentro do propio campo que é importante evidenciar, dado que poden marcar as súas dinámicas de evolución e desenvolvemento, pero non se deben confundir con conquistas na transformación daqueles criterios de estruturación social que teñen derivado na actual situación de crise socioambiental. Supón, como indica Bourdieu (1988), “admitir que as contradicións e as loitas sociais non están todas nin sempre en contradición coa perpetuación da orde establecida; que (...) a permanencia pode estar asegurada polo cambio e a estrutura perpetuada polo movemento (p.164).

## **4. APROXIMACIÓN INICIAL AO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Parece esperable que unha investigación de tese que xira en torno ao estudo da EA parta dunha definición clara da mesma, pero este traballo non o fará. Pola contra, pártese de que a súa indefinición é unha calidade propia do campo, introducindo as coordenadas nas que se inscribe a concreción da súa identidade. Preséntase este como un marco de referencia no que apoiar a posterior representación do campo da EA en Galicia, accesible a través dun traballo de pescuda contextualizado que, se ben fai referencia a un ámbito territorial concreto, pode aportar claves para comprender a lóxica do campo noutros espazos ou a lóxica do campo da EA no seu conxunto.

O punto común innegable que sustenta as diversas identidades da EA é o recoñecemento da existencia dunha crise ambiental de causas fundamentalmente humanas, que demanda dunha resposta social na que a educación ten que ter un papel fundamental, na articulación con outros campos (político, económico, científico, etc.). Este enfoque enmárcase dentro das formulacións teórico-prácticas modernas que se xustifican pola necesidade de dar respostas satisfactorias ás tensións que emerxen dunha confrontación reflexiva coas experiencias de crise (Benner, 1998). Pero a problemática ambiental non é unha realidade única, de que materialízase, percíbese, interprétase e suscita respostas diferenciadas en función dos grupos e dos contextos sociais e culturais que toman conciencia dela (Sánchez Cepeda, 2002). Isto é así porque a mesma crise non se pode acoutar a través dunha simple aproximación positivista ás dinámicas da biosfera, senón que a súa construción implica a posta en cuestión e a activación de factores e variables de natureza cultural (saberes, sistemas de crenzas e valores, estilos de vida, ciencia e tecnoloxía, etc.), social (roles sociais, organización política, organización da propiedade, mobilidade xeográfica, tipoloxía de asentamentos, etc.) e económica (explotación, produción, distribución e consumo). En palabras de Kassas (1990), a problemática ambiental orixínase no sistema articulado entre a biosfera, a tecnosfera e a sociosfera, espazos aos que Novo (1997) engade a noosfera, incorporando a dimensión cultural do ambiente. Dende esta perspectiva, a EA non pode limitarse ao coñecemento e á comprensión dos procesos do medio ambiente natural, senón que ten que atender e buscar incidir, dende un pensamento complexo e crítico, na rede de interrelacións entre os diferentes subsistemas.

Parcerisa (1999) indicaba, en relación á pedagogía social, que tamén é acusada de indefinición e polisemia (Fermoso, 1994), que o feito de atoparnos ante un substantivo que acompaña ao termo “pedagogía” amosa que se trata dun tipo de educación, sendo que o reto radica en acordar o carácter da mesma así como a parcela á que se refire o cualificativo que a acompaña. Mais, ante a consciencia do nesgo ambientalista que soe acompañar a moitas accións que se etiquetan como EA, non se quere dar por obvia esta liña argumental, sendo interesante remarcar que estamos a falar de educación. Partindo deste presuposto, a concreción sobre o paradigma de educación no que se asenta e, polo tanto, do rol das persoas implicadas no proceso educativo, das metodoloxías e as formas de acción, dos tempos e os espazos e, de xeito fundamental, da finalidade da praxe educativa, preséntanse como primeiro plano de disputa, nun sentido dialéctico, para a delimitación do campo da EA. Dito isto, cómpre cuestionarse, adaptando o interrogante de Caride (2004)<sup>40</sup>, “que engade o ‘ambiental’ ao substantivo ‘educación’?”, sendo a primacía outorgada a cada un dos subsistemas do ambiente antes expostos un dos eixos nos que se move a definición da súa identidade.

A elaboración de topografías do campo da EA que atenden a estes interrogantes - que educación, que ambiente, para que sociedade- ten sido obxecto de numerosos traballos de investigación e reflexión teórica (Calvo e Gutiérrez, 2007; Caride e Meira, 1998a, 1998b e 2001; Eschenhagen, 2003; Faladori, 2000; Figueroa, 1996; Gutiérrez, 1995; Martínez Alier, 2004; Novo, 1996, 2003; Reigota, 2002; Sauvé, 2005a, 2005d). Nos mesmos defínense categorías das que se extraen, de forma explícita ou implícita, diferentes posicións en relación á orientación da EA, da súa finalidade e intereses, dando conta da compoñente cultural e político-ideolóxica que é consubstancial á diversidade de acepcións e correntes (modelos, tendencias, paradigmas, enfoques, etc.) de EA (González Gaudiano, 2005). As mesmas son produto da traxectoria do campo, das condicións nas que se desenvolve e das posicións que ocupa socialmente. De aí as potencialidades de estudos contextualizados que permitan unha representación do campo inscrita nas coordenadas nas que se concretan as loitas por definir o seu desenvolvemento (Condenanza e Cordero, 2011).

Son diversas as autoras e autores que se teñen aproximado á interpretación da EA como *campo*, isto é, a través dun pensamento relacional que analiza a súa traxectoria en clave política, atendendo ás disputas e intereses no seu desenvolvemento. Serve de referente na presente investigación o traballo de González Gaudiano (2005) que responde

---

<sup>40</sup> Caride (2004) interrogaba, en relación ao campo da pedagogía social, “Que engade ao ‘social’ o sustantivo ‘pedagogía’?” Recupérase este interrogante cambiando o obxecto “pedagogía social” por “educación ambiental”.



á necesidade -apuntada anos antes polo mesmo autor- de realizar “outra lectura da historia da EA en América Latina e o Caribe” (González Gaudiano, 2001), asentada nos antecedentes propios e non nos referentes pautados a nivel internacional. É por iso que a análise parte da obxectivación dos condicionantes -educativos, sociais, ambientais- nos que nace o campo, para ir perfilando as controversias no seu desenvolvemento.

Nesta opción por unha abordaxe da traxectoria da EA que, máis aló de ir presentando os fitos máis relevantes, contribúa a desvelar as opcións políticas e estratéxicas da súa articulación, sitúase o traballo de Tréllez (2006a), enfocado tamén cara o contexto latinoamericano pero dende un ollar situado no Perú; ou o de García e Priotto (2009) dende o contexto arxentino. Cómpre destacar o traballo de Condenanza e Cordero (2011) na vinculación con esta investigación, na medida en que as autoras buscan testar a teoría de campos de Bourdieu aplicada á análise da EA. Do seu traballo, conclúen que:

Se ben podemos soste que a EA constitúe un campo no sentido definido por Bourdieu, resulta necesario especificar límites territoriais para unha definición válida e útil deste. É dicir, pode considerarse un campo abstracto delimitado por temáticas ou debates, pero a caracterización das loitas polo capital en xogo esixe territorializar o campo para identificar axentes, intereses e estratexias. (p.11)

Dende este enfoque contextualizado, que se aproxima ao estudo da EA brasileira na súa concepción como campo social, destaca a investigación en formato de tese doutoral de Carvalho (2001). O traballo desta investigadora brasileira ten sido tamén un importante referente neste estudo, co que comparte un enfoque analítico e metodolóxico que facilita unha aproximación á EA “a través da súa contextualización nas relacións entre campo social e traxectorias profesionais de educadores ambientais” (p.18). A conformación do suxeito ecolóxico ten sido tamén abordada en estudos que centran a análise nas experiencias de vida significativas que aproximan ás persoas aos referentes do campo (Palmer, 1993; Palmer, Suggate, Robottom e Hart, 1999; Tanner, 1980). Destacan os traballos de Palmer, nos que explora a través dos relatos biográficos de educadoras e educadores ambientais de Reino Unido (Palmer, 1993), e de Australia e Canadá (Palmer et al., 1999), as epifanías vitais e as experiencias formativas que incidiron na preocupación destas persoas polo medio ambiente e na súa incorporación ao campo da EA. Este conxunto de referentes serven de punto de contraste para o presente estudo.

Palmer comparte tamén con esta investigadora a preocupación ante o paradoxo de que, a pesar de que ninguén dubida da urxencia e importancia de aprender a vivir de forma sostible, a relevancia que socialmente se lle concede ao campo da EA continúe a ser moi limitada, máis aló da retórica coa que se adorne moitas veces o seu impulso nas

institucións nacionais e internacionais. Dirixe unha das súas obras máis relevantes (Palmer, 1998) ao obxectivo de aportar luz sobre as causas e tensións que levan a esta situación. Nesta mesma liña, son moitas as achegas científicas que exploran a incongruencia entre os discursos que están comprometidos coa urxencia na atención á crise socioambiental - a nivel internacional, nacional, institucional, local-, e a escasa prioridade concedida ao campo no plano práctico, inscribindo a lectura nas tensións emanadas dun sistema neoliberal que opera segundo lóxicas contrarias aos intereses da EA. O traballo de Stahelin, Accioly e Sánchez (2015), contextualizado no Brasil, desvela as contradicións existentes entre a retórica do compromiso coas persoas e o medio ambiente que se dá no discurso político, fronte a políticas públicas e iniciativas da administración asentadas nun claro apoio ao modo de produción capitalista. O traballo de Bessant, Robinson e Ormerod (2015) afonda tamén nos mecanismos de dominación do discurso neoliberal sobre a xestión pública e as contradicións que comporta, centrando a súa ollada crítica no Reino Unido e máis concretamente na realidade da EA nas institucións de educación superior. Tamén no mundo anglosaxón, Dimick (2015) cuestiona os modelos de participación cidadá e cidadanía ambiental imperantes en Estados Unidos que, por desenvolverse no seo dunha sociedade neoliberal, imprégnanse do principio da prioridade ao interese individual, con consecuencias negativas para o campo da EA que desatende aqueles obxectivos máis transformadores. Tamén Hursh e Henderson (2011) analizan, a través dun estudo apoiado na teoría crítica e na xeografía crítica, a incidencia das políticas neoliberais, partindo de que este sistema sitúa ao mercado e ao lucro por enriba das consideracións sociais e ambientais, e concede aos grupos de poder a capacidade de marxinar outras concepcións alternativas. Estes ollares preséntanse inspiradores para abordar o campo da EA en Galicia, na comprensión da posición que ocupa e da desatención que está a vivir como un ámbito marxinal e marxinado no seo das políticas públicas.

A aproximación analítica á EA como campo esixe tamén dunha mirada complexa e atenta á súa estrutura interna e ás diferentes dimensións nas que se concreta a súa identidade. Apuntaba Caride (2002), en relación ao campo da pedagogía social pero perfectamente extrapolable á EA, a necesidade de contemplar e harmonizar tres vectores substanciais: a súa construción científica, a súa construción como disciplina académica e como ámbito de profesionalización. Meira (2007) presenta un esquema similar ao analizar a EA como movemento, no sentido político; como disciplina, no sentido científico e académico; como profesión, no sentido socioeconómico; e como campo, no sentido sociolóxico. Partindo das achegas de ambos autores, na presente investigación preténdese un ollar atento, cando menos, a estas catro dimensións de análise (figura 21):



Figura 21. Dimensións de análise na representación do campo da educación ambiental.

Diversas e rigorosas investigacións arredor das perspectivas sinaladas permitiron avanzar na comprensión e fortalecemento da EA. Non é obxecto de estudo do presente traballo afondar na complexidade de cada unha das áreas, pero remitímonos e aproximámonos no que segue a elas como dimensións a ter en conta na abordaxe da EA como campo no seu sentido sociopedagóxico.

#### 4.1. A EA como movemento na súa dimensión política

Abordar a EA como *movemento*, implica inscribila dentro dun proxecto de cambio social, atendendo ás condicións sociohistóricas nas que se orixina e desenvolve. A abordaxe do campo no seu *sentido político* implica situalo dentro do espazo social máis amplo: na súa relación con diversos colectivos e movementos sociais que se posicionan activamente desvelando unha realidade molesta e procurando a construción doutros futuros posibles; e tamén no conflito con espazos de poder que responden a intereses opostos na definición do que deben ser as nosas sociedades e os modelos de desenvolvemento de referencia. Dende esta perspectiva, a EA pode ser definida nunha dobre vertente: como “movemento social que xorde como reacción ao modelo de desenvolvemento que se impulsa en occidente despois da Segunda Guerra Mundial” (Calvo e Gutiérrez, 2007, p. 21); ou ben como a concreción propositiva de diferentes movementos (ecoloxista, ambientalista, de renovación pedagóxica, altermundista, etc.) que incorporan a cuestión ambiental como obxecto das súas loitas e a educación como ferramenta na promoción do cambio e na construción de alternativas.

Na representación do campo da EA abórdase a cuestión da militancia nunha tripla perspectiva: como experiencia de vida que incide na conformación identitaria das persoas; na súa estreita relación con movementos sociais como o ambientalismo, o ecoloxismo ou os movementos de renovación pedagóxica; e na definición da identidade e da orientación política do campo, como variable que incide na posición ocupada fronte a outros espazos sociais, especialmente na súa relación coa cidadanía e co Estado.

Riechmann e Buey (1994) achegan unha interesante introdución aos novos movementos sociais que se xeraron dende mediados dos anos 60 ata mediados dos 80. Foi esta a referencia utilizada nesta investigación para a análise dos colectivos de militancia aos que as educadoras e educadores ambientais se vincularon ao longo da súa traxectoria, entendidos como espazos que inciden na *configuración identitaria*, aproximan ás persoas ao campo da EA e, en último termo, impregnan as crenzas que o sustenta.

No que se refire á súa *vinculación cos movementos sociais*, xa no ano 1998, Llauguer cuestionábase sobre a relevancia que a EA ten no seo dos colectivos ecoloxistas e chamaba a atención sobre a necesidade de superar a súa reducida presenza, instrumentalizada como mero complemento das actividades reivindicativas, para fortalecerse en coherencia cos seus fundamentos, como práctica dirixida á capacitación na toma de decisións colectiva. Dez anos máis tarde, os resultados do diagnóstico realizado no Proxecto Fénix (Meira e Pardellas, 2010) sobre o estado da EA en Galicia,

reflicten que ese papel secundario tamén estaba vixente no contexto galego. O estudo realiza unha aproximación descritiva á situación dos diferentes colectivos (dinámica e ámbito territorial das entidades, perfil e niveis de participación das persoas socias, obxectivos, temáticas, recursos, etc.), desvelando os puntos fortes e débiles do movemento, así como do papel que desempeña a EA no mesmo. Cóntase tamén con outros traballos que exploran a relación entre a EA e o ecoloxismo en Galicia (Álvarez Escudero e Potí, 2006; Ojea e Quintela, 2008; Pardellas, 2009), que aportan lecturas nas que asentar a interpretación dos datos deste estudo. A súa análise no seo dos *movementos de renovación pedagóxica*, esixe tamén unha a proximación contextualizada, neste caso na realidade e na dinámica interna que experimenta o sistema escolar galego dende os anos 70, tomando como referencia os traballos de Nova Escola Galega (1996) e Costa Rico (2007), entre outros.

Pero abordar o campo na súa *dimensión política* implica abrilo a “todo o relativo ao exercicio do poder” (Santos, 2000, p.77), situándoo na tarefa ideolóxica de promover unha transformación estrutural das nosas sociedades que reverta as relacións de poder. Defende Carvalho (1999) que a EA debe traballar en favor de novos modelos de democracia que permitan situar a problemática ambiental e o coidado da vida no centro do debate. Esta aspiración debe vir acompañada dun paradigma educativo que, segundo Sauvé (2011), xorda da intervención social e da acción colectiva. O potencial formativo das experiencias de participación-reflexión, vinculado á necesidade de recuperación do suxeito político fronte ao individualismo e ás fragmentacións sociais que promove o sistema neoliberal, é amplamente desenvolvido na obra de Rauber (2006), que tamén ten servido de inspiración para interrogar ao campo da EA en Galicia.

## 4.2. A EA como coñecemento ou saber que se crea

Atender á EA como un *saber que se crea* supón explorar e definir o seu capital cultural específico, aqueles *coñecementos* que constitúen o seu obxecto de estudo entendendo que os mesmos están fortemente mediados polos espazos sociais - académicos, profesionais, militantes- aos que se vincula. A gran amplitude de traballos de investigación que se sitúan nesta liña de reflexión permiten avanzar na concreción epistemolóxica e clarificación do seu campo semántico, perfilar as bases teóricas, metodolóxicas e académicas nas que se sustenta, e definir os principios de distinción respecto a outras ramas de coñecemento.

Son moitos os estudos que se sitúan na pretensión de definir “*a verdadeira educación ambiental*”, sendo esta cuestión obxecto de loitas ao longo da súa traxectoria. A diversidade interna do campo permite falar de diversas “educacións ambientais” (Novo, 1996) definidas, en primeiro termo, atendendo ao concepto de educación e ambiente manexado, pero tamén a outras variables que inciden no seu obxecto e finalidade.

Entendida a EA como parte da pedagogía social, tómase como referencia a categorización de orientacións paradigmáticas establecida por Petrus (1997) para identificar os diferentes posicionamentos educativos nos que pode situarse o campo (táboa 6). Aceptando a simplificación na que incorre o modelo, diferénciase entre unha orientación tecnolóxica, dirixida fundamentalmente á modificación de condutas a través de enfoques condutistas; a interpretativa, sensible aos significados, interaccións sociais, emocións, valores, etc., e orientada á comprensión dos mesmos; e a crítica, contextualizadora dos significados e con orientación emancipadora. En coherencia con esta clasificación, diferencian Caride e Meira (2001) entre unha EA como acción tecnolóxica e ciencia aplicada, e unha EA como praxe social crítica.

A EA como acción tecnolóxica responde a unha finalidade instrumental dende unha perspectiva aplicada (Robottom, 1987). Céntrase nas cuestións físico-naturais, confiando en que as sociedades cientificamente alfabetizadas en cuestións de ecoloxía disporán dos saberes precisos para mellorar as relacións coa contorna e acadar sociedades sostibles. A debilidade desta perspectiva radica no feito de que ignora os conflitos de poder, os distintos referentes ideolóxicos, os intereses contrapostos, as contradicións, etc., que están na base da problemática ambiental. Neste sentido, criticaselle o perigo de chegar a ser un auténtico mecanismo de alienación que, ao presentarse baixo as máscaras da racionalidade, da obxectividade, da verdade e da neutralidade, serva para lexitimar e reproducir a orde establecida. Distinguen, Caride e Meira (2001), tres liñas fundamentais na orientación tecnolóxica: a EA como formación ambiental, apoiada na transmisión do

coñecemento científico e técnico; a EA aplicada á resolución de problemas, cunha orientación operativa, xerencialista e de carácter fundamentalmente paliativo; e a EA para a formación de hábitos e actitudes pro ambientais, situando a causa da crise ambiental na suposta irracionalidade dos actores individuais ou colectivos.

Táboa 6. Orientacións paradigmáticas en pedagogía social.

<i>Orientación</i>	<i>Fundamentación do coñecemento</i>	<i>Orientación do coñecemento</i>	<i>Educador/a ambiental</i>
<i>Orientación tecnolóxica</i>	Ciencia natural	A teoría dirixe a acción	Tecnólogo/a executor/a, aplicador/a
	Socioloxía positivista e funcionalista	Separada da praxe	Intervención como tecnoloxía social
	Conductismo	A práctica modifícase teóricamente	Acto de seguemento
	Neutralidade	A finalidade é modificar actitudes e condutas	
	Control de conduta		
<i>Orientación interpretativa</i>	Socioloxía interaccionista, hermenéutica, fenomenoloxía	A práctica dirixe a acción Vinculación entre teoría e práctica	Comunicador/a Intervención práctica interpretativa Acto de comprensión
	Educación como construción persoal	Atende aos significados e accións persoais	
	Subxectivo, interpretacións, Sentimentos, desexos, accións, significados.	Obxectivo de iluminar grupos e persoas	
<i>Orientación crítica</i>	Lingüística, teoría da comunicación	Práctica e teoría interactúa dialécticamente	Facilitador/a, propiciador/a de cambios educativos e sociais
	Socioloxía crítica	Estudo de contextos persoais e sociais	Práctica social crítica
	Educación como consrucción social	Cooperar para a autodeterminación das persoas nos seus espazos	Acto de decisión libre
	Dialéctico, contextualizar significados		

Fonte: Táboa adaptada a partir de Petrus (1997, p. 56).

A segunda das categorías propostas, é aquela que nace da vertente crítica da educación que, segundo Calvo e Gutiérrez (2007), oriéntase á análise “das realidades ambientais, sociais, económicas e políticas co fin de producir cambios globais” (p. 107), analizándoas como portadoras ou reflexo das ideoloxías co obxecto de transformalas (Sauvé, 1999). Non se trata de desenvolver unha “pedagogía ecolóxica” (Colom e Mèlich, 1994), caracterizada por unha nova racionalidade pedagóxica, no seo dunha sociedade que non atende a dita racionalidade ambiental. Trátase de desenvolver unha educación que, ao contrario que a acción tecnolóxica, parta da relatividade do coñecemento e das formas de acción, e defenda a atención ás subxectividades e ás diferentes posicións. Négase a posibilidade de neutralidade dunha pedagogía que se presenta como crítica e transgresora, ante unha realidade e unha crise ambiental que tampouco é ideoloxicamente neutra. Esta perspectiva de educación non busca transmitir un ideario ecoloxista xa construído, senón favorecer nos suxeitos, nos grupos e nas comunidades procesos de posta en cuestión, articulación social e construción conxunta de novos proxectos sociopolíticos que atendan a unha lectura reflexiva e emancipadora da realidade social.

En calquera caso, estas son categorías que existen de forma teórica, que forman parte das loitas discursivas pola definición da identidade e por establecer os principios e as liñas de desenvolvemento do campo. Na práctica, as fronteiras non son tan nítidas, existen innumerables posicións intermedias e incluso accións inscritas en cada un dos enfoques complementáanse en función das coordenadas nas que se inscribe un proceso educativo concreto (obxecto, finalidade, poboación, espazo, tempos, territorio, etc.).

Tamén Calvo e Gutiérrez (2007) realizan un interesante traballo de sistematización dos marcos de fundamentación das diversas correntes de EA (figura 22) atendendo ás achegas de diferentes autores e autoras, atendendo a: teorías sociolóxicas e psicolóxicas (Brofenbrenner, 2002; Corral, 2001; García, 2004; González Gaudiano, 1998b; Leff, 2005, Morín, 2003; Moscovici, 1979; Pardo, 1995 e Reigota, 2004) ; pedagóxicas (Gutiérrez, 1995 e Caride e Meira, 1998a, 2001); sociopolíticas (Pujol, 2003), económicas e de desenvolvemento (Jiménez, 2000; Max-Neef, 1998); éticas e filosóficas (López, 2004; Sauvé, 1999). Os autores fan o esforzo de describir cada unha destas orientacións, sen entendelas como compartimentos estancos, senón como dimensións interrelacionadas na definición da orientación e prácticas no campo.





Figura 22. Polos dialécticos na definición do campo da EA.

Fonte: Gráfico de elaboración propia a partir de Calvo e Gutiérrez (2007).

Inscrito na complexidade das coordenadas expostas, aspírase a un saber pedagóxico, normativo e praxiolóxico (Caride, 2002), orientado á práctica educativa e xurdido da reflexión sobre a mesma “creando corpos de coñecemento empírico xeralmente máis eficientes que os que se nutren única e exclusivamente de referentes teóricos” (Oliver, 2013, p.56). É este un elemento característico do campo da EA, que ten conformado o seu sustento teórico en espazos de reflexión *académica, militante e profesional*, coas peculiaridades que aportan cada un deles e o valor social asociado.

Na análise da súa posición no espazo universitario destacan os traballos de Benayas (1996, 1997a, 1997b), Benayas, Gutiérrez e Hernández (2003) e Barroso, Benayas e Cano (2004). Estes autores ofrecen unha visión panorámica da investigación en EA en España, explorando as ramas de coñecemento ás que se asocia, as temáticas, os enfoques, as metodoloxías, etc. Máis aló desta aproximación descritiva, cóntase con referencias que, dende un ollar crítico ao mundo académico, cuestionan os paradigmas de ciencia e racionalidade valorando en que medida responden ás necesidades da EA (Hart e Nolan, 1999; Jickling, 2009; Robottom e Hart, 1996; Robottom, 2005; Sato, 2001; Scott, 2003). Leff (2006) aposta por un novo tipo de entendemento, que supere as limitacións dun coñecemento científico que “ao fragmentarse analiticamente, separa o que está articulado organicamente” (p.276), defendendo un saber ambiental que implique a

revalorización dos diferentes tipos de saberes, afín coa incerteza e o desorde e que se dirixa á transformación da realidade. Tamén Reigota (2012) explora os riscos aos que se somete o campo da EA ao integrarse dentro do mundo da construción científica do coñecemento, impulsado a operar segundo os intereses do espazo social universitario e non dos seus propios. Son estes elementos que teñen aportado un ollar crítico non só na análise empírica senón tamén na revisión analítico-metodolóxica do traballo de pescuda.

Pese a que o groso dos traballos que discuten a construción do campo recaen no eido universitario, a realidade é que a EA constrúese tanto dentro dos muros da academia como nos espazos de militancia e nos círculos profesionais. O desequilibrio na produción teórica reside en diferenzas na cultura profesional, dunha academia orientada á reflexión teórico-analítica, fronte a un espazo profesional e militante moi refractario a formalizar as súas prácticas, orientado á acción e pouco dado a recollelas e sistematizalas de forma escrita. Esta descompensación tense dado, segundo Morelos (en Arias Ortega, 2013) acompañada dunha certa dose de conflitividade na construción do campo entre, académicos/as-investigadores/as e quen exerce nas bases.

### 4.3. A EA como formación ou saber que se transmite

A EA preséntase tamén como espazo de *formación*, que se fai accesible a través de itinerarios variados, tanto dentro como fóra do sistema escolar. No campo converxen diferentes posicións en relación á capacitación válida dun educador ou educadora ambiental que é interesante explicitar, así como das vías lexítimas para acadala. Como un *saber que se transmite*, a análise dos procesos e dos contidos desta formación permite, á súa vez, avanzar na identidade e na delimitación profesional do campo.

Respecto aos contidos, a disputa entre as súas dimensións educativa e ambiental ten sido unha constante no desenvolvemento da EA. Dá conta deste punto de conflitividade dende as orixes do campo a obra que coordinou Sosa (1989), na que converxen artigos centrados na defensa dunha sólida formación en saberes ecolóxicos (Gómez Gutiérrez e Ramos, 1989), fronte a traballos que reivindicán a necesidade de avanzar no fortalecemento da súa dimensión educativa (Colom e Sureda, 1989). Superada a dualidade desta etapa inicial na que todo estaba por dialogar, parece terse chegado a un relativo consenso á hora de situar ao campo na interface do ambiental e educativo (Meira, 2009), como “trans-campo”, pero aberto a outros espazos de coñecemento e saber que poden capacitar ás persoas para o traballo dende enfoques complexos (García, 2004) e integradores (Sauvé, 1999).

No seu *sentido académico*, cómpre atender aos procesos de institucionalización deste tipo de formación, así como aos cuestionamentos e contradicións no seu desenvolvemento. No que se refire á posición ocupada na formación universitaria, a EA figura como disciplina no seo doutras titulacións ou como contido de estudos de especialización, posgrao ou doutoramento, algúns deles específicos. Son moitos os traballos que exploran a formación do profesorado en EA (Acebal, 2010; González Rodríguez, 1995; Moreno, 2007; Plata e Martín, 2007; Rivas, 1998; Santisteban, 1995), pero son moito máis escasos aqueles que o fan no seo doutras titulacións da rama de ciencias da educación ou das ciencias experimentais.

Partindo da heteroxeneidade de perfís e itinerarios, e das limitacións que isto supón para a súa visibilidade social e profesional, atópanse traballos que avanza propostas formativas (Bautista-Cerro, 2009) ou orientacións para o seu desenvolvemento (Lara, 1996; González, 2000; Gutiérrez, 1996; Sauvé, 2006). Este continúa a ser un elemento de reflexión que non goza dun forte consenso pese a acaparar gran parte dos debates no proceso de profesionalización e consolidación da EA. A polémica sobre a certificación dos saberes é especialmente acentuada nun campo onde os espazos non académicos son fundamentais na formación dos e das súas profesionais.

Diferénciase, de novo, entre aquela formación transmitida a través da vía académica e aquela outra desenvolta por colectivos do propio campo, sendo interesante analizar os límites e potencialidades de cada un dos espazos de adquisición. O presente estudo atopouse ante a dificultade de acceder á información sobre este tipo de formación, xa que está escasamente sistematizada. As referencias extraéronse daqueles traballos que exploran a traxectoria da EA en Galicia (Bragado, 2009; Chouza e Cid, 1990; Fraga, 1990; López Rodríguez, 2002), artigos publicados por educadores implicados nesas experiencias (Calviño, 1998; Fernández Domínguez, 2001; Fraga, 1985; Lois, 2007; López Rodríguez, 2002; Rodríguez Silvar, 1990); actas de encontros, memorias e páxinas web dos colectivos e institucións que ofertaban esta formación; e dos propios relatos de vida das persoas participantes no estudo.

#### 4.4. A EA como profesión ou saber que se aplica

A EA defínese tamén como un *saber que se aplica*, asociada a diversos perfís profesionais; inscribindo a súa práctica dentro de diferentes contextos, espazos e tempos; en relación a múltiples problemáticas e realidades. Analízalo como *profesión* permite abordar as prácticas e da natureza do seu exercicio, moi mediadas polo eidos de traballo aos que se vincula. Neste sentido, cómpre analizar o poder de refracción do campo da EA ou a posible dependencia respecto ás lóxicas dos espazos profesionais nos que se inscribe, valorando o seu potencial crítico e transformador, así como a coherencia cos seus fundamentos e principios éticos, metodolóxicos e ideolóxicos.

A cuestión das prácticas é un aspecto que aglutina moita da investigación en EA<sup>41</sup>. No presente estudo faise unha aproximación superficial en base á cartografía de correntes de EA elaborada por Sauv  (2005a, 2005d), empregada como ferramenta de análise que permite categorizar as experiencias que as persoas trasladan nos seus relatos. A cartografía proposta pola autora, descrita na táboa 7, identifica 15 correntes en función do concepto de medio ambiente que manexan e obxectivos aos que responde, diferenciando entre aquelas cunha longa traxectoria no campo (7) e aquelas de recente incorporación (8).

A aproximación ao campo como profesión permite así mesmo visualizar  s e aos educadores ambientais como persoas e colectivos con *intereses corporativos* que tratan facer valer no mercado. Isto implica acoutalo en relación a outras profesións educativas, do medio ambiente ou do ámbito sociocultural, reto non sempre doado dada a súa indefinición (Soto e Pardellas, 2010). A cuestión da profesionalización é unha temática de reflexión recorrente en diferentes espazos de diálogo xerados co obxectivo de fortalecer o campo da EA (Seminario Permanente de Asociacións de Educación Ambiental<sup>42</sup>, Seminario de Equipamentos de Educación Ambiental<sup>43</sup>, etc.), e ten levado   creación de diversas agrupacións profesionais dirixidas a defender intereses corporativos, sendo o fito máis relevante neste proceso a constituici n no ano 2001 da Sociedade Galega de Educación Ambiental.

---

<sup>41</sup> Segundo o estudo de Benayas, Gutiérrez e Hernández (2003), o 72% dos traballos de tese realizados en España ata o ano 2003 centráronse na valoración de programas de educación ambiental.

<sup>42</sup> <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/asociaciones-de-educacion-ambiental/>

<sup>43</sup> <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/equipamientos-de-educacion-ambiental/>

Táboa 7. Correntes de educación ambiental.

<i>Corrente</i>	<i>Concepto de ambiente</i>	<i>Obxectivos da educación ambiental.</i>
<i>Naturalista</i>	Natureza	Reconstruír o vínculo coa natureza.
<i>Conservacionista / Recursista</i>	Recurso	Adoptar comportamentos de conservación. Desenvolver habilidades relacionadas coa xestión medioambiental.
<i>Solución de problemas Sistémica</i>	Problema	Desenvolver habilidades de resolución de problemas: desde a diagnose á acción.
	Sistema	Desenvolver un pensamento sistémico cara a unha visión global. Entender realidades medioambientais co obxecto de emprender decisións.
<i>Científica</i>	Obxecto de estudo	Adquirir coñecemento en ciencias medioambientais. Desenvolver habilidades do método científico.
<i>Humanística</i>	Medio no que se vive	Coñecer e apreciar o propio contexto de vida. Coñecerse a si mesmo en relación a este medio. Desenvolver un sentido de pertenza.
<i>Ética</i>	Espazo de valores	Adoptar comportamentos ecocívicos. Desenvolver un modelo ético.
<i>Holística</i>	Gaia, Todo, O Ser	Desenvolver as múltiples dimensións do noso ser na interacción cos diversos aspectos do medio ambiente. Desenvolver un entendemento orgánico do mundo e da interacción co medio.
<i>Biorexionalista</i>	Lugar de pertenza, proxecto comunitario	Desenvolver competencias en/para un desenvolvemento local ou rexional comunitario.
<i>Práctica</i>	Espazo de reflexión e acción	Aprender en, por e para a acción. Desenvolver habilidades reflexivas.
<i>Crítica Social</i>	Obxecto de transformación. Lugar de emancipación	Deconstruír realidades socioambientais en vistas á súa transformación e á transformación das persoas no proceso.
<i>Feminista</i>	Obxecto de demanda	Integrar os valores feministas na relación entre o ser humano e o ambiente.
<i>Etnográfica</i>	Territorio, lugar de identidade, natureza/cultura	Recoñecer a estreita vinculación entre natureza e cultura. Aclarar a propia cosmoxía. Valorar a dimensión cultural da relación dun coa contorna.
<i>Ecoeducación</i>	Espazo de interacción para o desenvolvemento persoal e na construción da identidade	Experimentar o ambiente a través da experiencia dun mesmo e desenvolverse a través dela.
<i>Desenvolvemento Sostible</i>	Recurso para o desenvolvemento económico. Recurso compartido para o desenvolvemento sostible	Promover un desenvolvemento económico preocupado pola equidade social e a sostibilidade ecolóxica. Contribuír a ese desenvolvemento.

Fonte: tradución e adaptación da táboa elaborada por Sauvé (2005a, pp.33-34).

Situar o ollar na situación profesional permite abordar o campo no seu *sentido socioeconómico*, desvelando a relación con outros campos de poder e loitas internas entre os diferentes sectores que o compoñen. Son varios os estudos que teñen examinado a situación socioprofesional da EA en España (Benavente, 2004; IMEDES, 2006; INEM, 2006; IRCUAL, 2009; Serantes, 2013; Oliver, 2013) e Galicia (Gutiérrez-Roger, 2005; Madiavilla, 2009; Meira, Barba e Lorenzo, 2015; Soto e Pardellas, 2010), ou afondado na definición dun perfil profesional (Bautista-Cerro, 2009; Soto, 2007), que permiten avanzar na consolidación, recoñecemento social e mellora das condicións laborais.

Neste traballo de pescuda tórnanse de especial relevancia, polas oportunidades que ofrecen na comparativa e triangulación, os resultados daqueles estudos referidos ao contexto galego. Gutiérrez Roger<sup>44</sup> (2005), ofrece unha panorámica do perfil profesional e situación sociolaboral do sector, explorando moitas das cuestións que son abordadas na enquisa utilizada no presente estudo. O Proxecto Fénix (Soto e Pardellas, 2010) realiza unha análise máis profunda e rigorosa da situación socioprofesional do campo en Galicia, ao combinar diversas metodoloxías (revisión bibliográfica, mesas de participación, grupos de discusión, análise de experiencias e enquisas) e apoiarse nun proceso participativo que implicou a diversos axentes (socios/as da SGEA, xestores/as e traballadores/as de equipamentos, asociacións ecoloxistas, participantes nas mesmas e alumnado da Facultade de Ciencias da Educación). A enquisa sobre a situación profesional no campo realizada no marco do Proxecto Fénix aborda puntos comúns aos do presente estudo, se ben ía dirixida unicamente ao sector empresarial. Non obstante, os seus resultados foron realmente relevantes á hora de presentar unha panorámica do campo, así como para facer recomendacións a diferentes niveis: empresas, traballadores/as, Administracións, formación e actividades.

Estas son, en última instancia, dimensións clave para avanzar na representación da EA como *campo* no seu *sentido sociolóxico*, entendéndoo como microsociedade que responde a lóxicas de funcionamento propias, mediadas pola súa estrutura interna así como pola posición ocupada socialmente en relación con outros campos. Este é o reto apuntado para as páxinas que seguen.

---

<sup>44</sup> Preséntase como unha lectura complementaria mais non comparativa, na medida en que as condicións das mostras e a súa representatividade son moi diferentes, pois no estudo de Gutiérrez-Roger (2005) só responderon 42 das 400 persoas ás que foi dirixida a enquisa.

## II. O campo da educación ambiental en Galicia

Enclados, desclados, en labor de reenclamento, preténdense inenclables, 'excluídos', 'marxinais, todo antes que enclados, asignados a unha clase, a un lugar determinado no espazo social, e elo aínda que todas as súas prácticas -culturais, deportivas, educativas, sexuais- falen de enclamento, pero no modo de negación (...). Expresións todas elas apenas disfrazadas cunha especie de *soño de voo social*, cun desesperado esforzo por subtraerse á forza de atracción do campo social de gravitación. (Bourdieu, 1988, p.375)

A cita de Bourdieu reflicte a necesidade de superar a ilusión de liberdade absoluta na definición da nosa identidade e na toma de decisións sobre o desenvolvemento das nosas vidas. Somos socializados nunhas determinadas condicións de existencia e situados nunha determinada posición social, no seo de colectivos, en relación -de proximidade ou conflito- a outras persoas e grupos, e fronte a un determinado espazo de posibilidades. Son estes elementos condicionantes -que non determinantes- da nosa identidade, das nosas vidas, da nosa traxectoria. De forma análoga, tamén os campos responden a esta dinámica. É por isto que é preciso comezar o proceso de análise dando resposta ao interrogante ¿de que -e de quen- falamos ao referirnos ao campo da educación ambiental en Galicia?

Para elo pártese do seu acoutamento sociodemográfico, atendendo -segundo datos da enquisa- á súa delimitación poboacional, de xénero, idade e contexto de procedencia, pasando seguidamente a unha análise máis profunda que, apoiada no relato de vida das educadoras e dos educadores ambientais, sitúe a estas persoas -e, polo tanto, ao propio campo-, no espazo social máis amplo. A súa distinción apoiarase na identificación das crenzas que o sosteñen e que son, nun primeiro momento, produto da bagaxe previa das persoas que o conforman, ata constituírse como campo que preexiste -en sentido sociolóxico- aos individuos que o integran, e que se define estrutural e formalmente en función das relacións obxectivas entre as súas propiedades, variables ao longo do tempo.





## 5. DELIMITACIÓN DO CAMPO NO ESPAZO SOCIAL

Atendendo á variable **poboación**, o *Informe de empleo verde en una economía sostenible*, promovido polo *Observatorio de la Sostenibilidad en España* (Jiménez Herrero e Leiva, 2010), cuantifica en 345 as persoas vinculadas profesionalmente ao campo da EA en Galicia en 2009. Está é unha cifra aproximada, de rigor cuestionable na medida en que se establece sen unha base empírica, mais acéptase como unha aproximación estimativa ao campo “na medida en que non existen datos oficiais nin enquisas que poidan cubrir o baleiro de datos” (Ibíd., 2010, p.11). A delimitación do universo poboacional preséntase como unha tarefa complicada dada a heteroxeneidade do campo e os imprecisos límites respecto a profesións circundantes.

No que se refire ao **xénero**, atendendo aos datos da enquisa, preséntase como un campo cunha composición maioritariamente feminina, sendo que un 63% son mulleres fronte a un 37% de homes (figura 23). Esta realidade concorda coa feminización que soe caracterizar ao campo da educación, máis acusada no que fai referencia a aqueles eidos vinculados ao coidado e desenvolvemento persoal fronte aos ligados á formación e á instrución. A presenza masculina é destacada nos niveis superiores de formación, dun maior prestixio social, pero son as mulleres as que predominan nos campos educativos vinculados ao coidado e desenvolvemento da infancia, das persoas maiores, da comunidade, dos colectivos vulnerables e, no caso que compete neste estudo, do ambiente e da natureza. Sendo que a feminización da educación non se presenta como algo natural, senón como resultado de procesos históricos, sociais, políticos, económicos, relixiosos e culturais (San Román, 1998), pode ser unha liña interesante a explorar á hora de situar identitariamente ao campo en relación a outros espazos afíns e de analizar o seu recoñecemento social.

Atendendo aos datos de **idade**, apréciase unha escasa renovación xeracional, na medida en que ningunha das persoas da mostra ten 25 anos ou menos, situándose a maioría (55,65%) no intervalo de 30-40 anos (figura 23). Os motivos que limitan o recrutamento de novos actores na EA seguramente están moi relacionados coa paulatina precarización laboral do propio campo, que cada vez ofrece menores oportunidades de emprego. Pero poden existir outra serie de factores que dificultan que as persoas se sintan

atraídas por el. Un campo afín, como o da militancia ecoloxista, sofre un proceso similar. Os resultados do Proxecto Fénix (Pardellas, 2010) amosaron que só un 10,50% das socias e socios de colectivos ecoloxistas galegos se situaban na franxa de idade dos 18 aos 25 anos, encadrándose o groso das persoas asociadas nas franxas entre os 26 e os 35 anos (39,60%) e entre 36 e 50 anos (35,30%). Neste caso, as causas non poden ser atribuídas exclusivamente ás condicións laborais do campo, o que fai intuír a influencia doutras variables. Ao longo deste capítulo identificaranse variables que favoreceron a entrada das persoas no campo da EA, así como unha serie de cambios nas condicións de existencia que poden estar a romper con esas dinámicas. Presentaranse como liñas de reflexión, dado que un tratamento máis profundo das resistencia no acceso ao campo podería ser obxecto doutra tese.

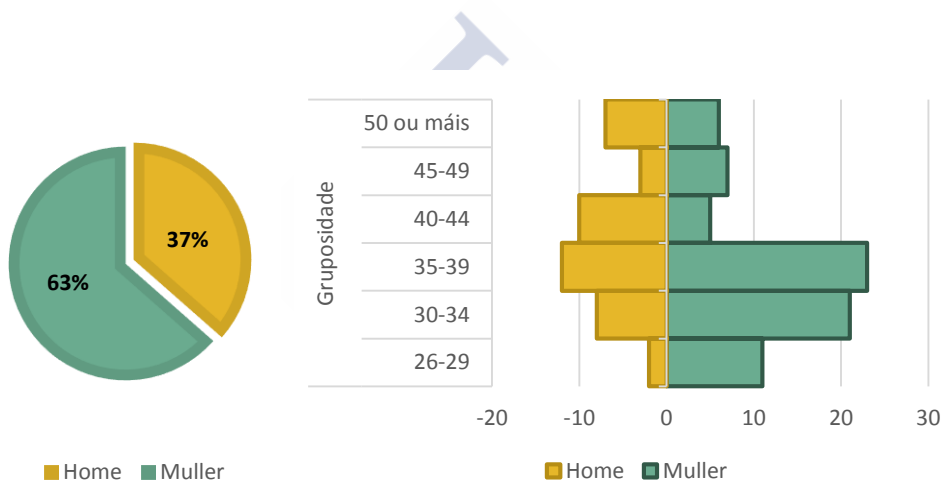


Figura 23. Distribución da mostra segundo xénero e idade.

Nota: Gráfico de elaboración propia. Fonte: datos da enquisa (2013) n=114<sup>45</sup>

En relación ao **lugar de procedencia**, apréciase unha clara primacía de contextos urbanos ou semiurbanos, dado que un 62,04% da mostra reside en concellos urbanos, un 28,70% en áreas semiurbanas e só un 9,26% en contextos rurais<sup>46</sup>. A figura 24 mostra a distribución, diferenciada por provincias. O predominio do urbano é coincidente cos

<sup>45</sup> Co obxectivo de evitar reiteracións e sobrecargar o texto, no que segue non se especificará a autoría e fonte de datos daquelas ilustracións que, como esta, foran elaboradas pola autora a partir dos datos da enquisa do presente estudo.

<sup>46</sup> Sospéitase unha certa marxe de erro, na medida en que pode darse o caso de que persoas que proceden dunha aldea, de carácter rural, indiquen o concello no que está situada e que este teña unha caracterización xeral como semi-urbano, o que estaría minorando o nivel de ruralidade da mostra.

contextos que representan as educadoras e educadores ambientais nos seus relatos de vida. O espazo de procedencia incide na configuración do *habitus* da persoa e, polo tanto, na concreción das crenzas que sosteñen o campo, polo que será obxecto de análise nos seguintes apartados. A distribución por provincias permite observar unha maior presenza do campo nas provincias de A Coruña (53,70%) e Pontevedra (31,48%), fronte as de Lugo (12,04%) e Ourense (2,78%). Os datos correspóndense coa distribución demográfica da comunidade, xa que A Coruña reúne ao 41,15% da poboación Galega, Pontevedra un 34,53% e Lugo un 12,51%. A provincia de Ourense está claramente infra-representada, sendo que acolle ao 11,81% da poboación galega mentres que só se vinculan a ela o 2,78% das educadoras e educadores ambientais<sup>47</sup>.

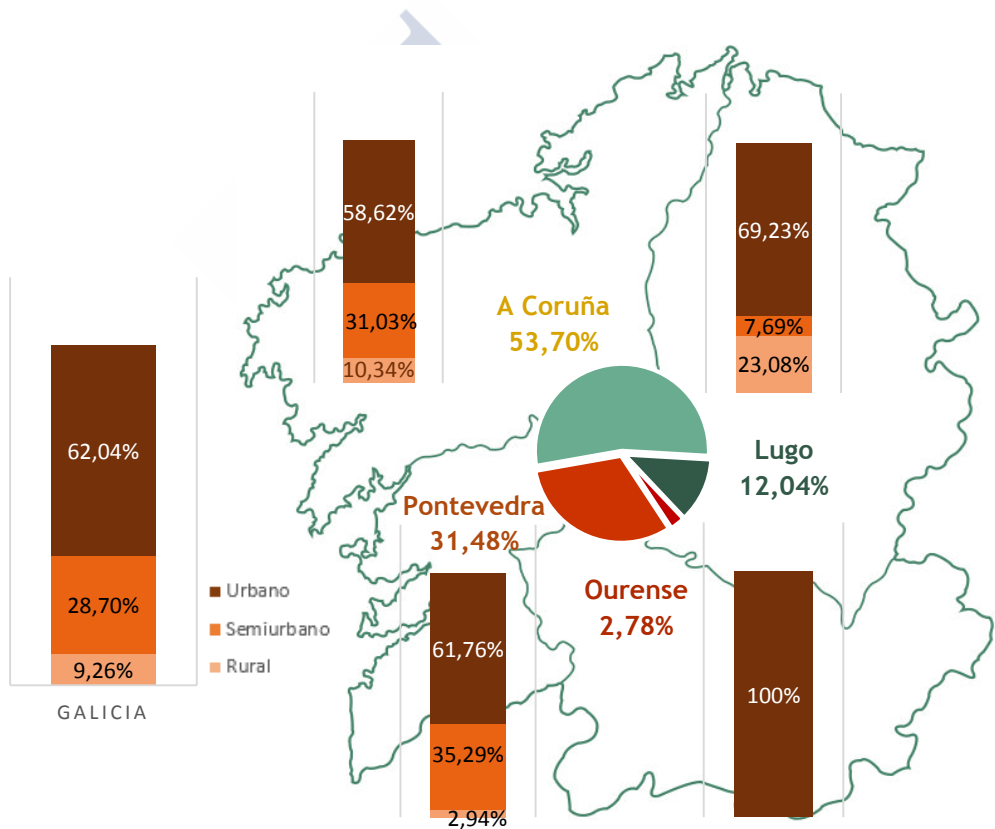


Figura 24. Distribución xeográfica da mostra segundo provincia e grao de ruralidade.

<sup>47</sup> Débese ter en conta o posible sesgo derivado de que na configuración da mostra tomáronse como referencia os directorios da SGEA e do CEIDA. Se ben a SGEA é una asociación de profesionais que engloba toda Galicia, a sede do CEIDA encóntranse no concello de Oleiros, na costa norte da provincia de A Coruña e, polo tanto, distante de Ourense, o que pode ter reducido as posibilidades de que persoas residentes nesa provincia participasen nas súas actividades.

Recoñécese a ambigüidade dos conceptos rural-urbano, ante a cada vez máis difusa ou inexistente dicotomía, mais, aceptando que toda teorización supón unha certa simplificación da realidade social, tomáronse en conta as tres grandes tradicións na análise da ruralidade (Paniagua e Hoggart, 2002): o enfoque cuantitativo, o cualitativo e o enfoque de fluxos. A análise cuantitativa emprégase na categorización da procedencia das persoas da enquisa a partir da proposta de análise de base eminentemente descritiva, que ofrecen Villar, Calvo, López, Iglesias, Silveira e Santiago (2013). Estes autores traballan a partir da clasificación do Instituto Galego de Estatística, aplicando un modelo que emprega características sociodemográficas, sociolaborais e económicas en relación ao nivel de urbanización. O enfoque cualitativo aplícase na análise das traxectorias de vida. Aténdese ás categorías espaciais como construcións sociais que orientan as accións humanas. O rural ou o urbano non existen *per se*, senón a través da identificación que fan as sociedades das mesmas. Esta perspectiva cualitativa non debe caer nun discurso moralizante, nos que se lle asignan determinados valores e esencias sociais e culturais á categoría urbano ou rural. A terceira das propostas de estruturación, o enfoque de fluxos, desenvolto a través dos conceptos de “idilio rural” e “produción e consumo de espazo”, non é aplicado como criterio de análise, senón que é identificado como elemento distintivo das propias persoas da mostra, que reflicten nos seus relatos esa “atracción xeneralizada que exercen os espazos rurais sobre as poboacións urbanas nas modernas sociedades post-industriais” (Paniagua e Hoggart, 2002, p.67).

Tras esta aproximación descritiva á poboación de educadoras e educadores ambientais, afóndase na análise da posición de orixe das persoas que compartiron o seu relato de vida. A existencia de todo campo esixe de persoas dispostas a implicarse no mesmo que compartan os seus fundamentos; persoas dotadas das disposicións precisas para comprender as “regras do xogo”. A análise dos factores motivacionais que impulsan a integrarse no campo e a rexeitar outros espazos por ser hostís ou menos atractivos, para facer valer no mesmo o propio *habitus* e as formas de capital dominado, convértese nunha vía de acceso á delimitación do campo da EA e da súa posición no espazo social. Tal e como defenden Riechmann e Buey (1994), a atención á procedencia das e dos activistas -neste caso educadoras e educadores ambientais-, especialmente na fase fundacional do movemento, preséntase como unha das mellores formas de achegarse á súa comprensión.

O acceso ao campo da EA é percibido polas persoas da mostra como algo esencialmente *vocacional*. A selección dos estudos que enmarcan a formación inicial apóiase en afirmacións do tipo “dende sempre tiven claro que quería estudar educación ambiental” (P2.1H.TS-SP), “era o que me gustaba” (P4.1H.E), “porque era o que realmente me interesaba” (P5.1H.E-TS-SP), “polo gusto (...) tiña clarísimo que quería estudar bioloxía” (P6.2M.A), “era unha movida vocacional” (P7.2H.E), “sempre me tirou” (P9.3M.TS). Motivación vocacional que tamén aparece na orientación do exercicio profesional: “o ensino como vocación tamén existiu dende o principio (...) sempre me encantou ensinar” (P3.1H.A), “nos poñemos a traballar a fondo nas miñas paixóns” (P4.1H.E), “podo afirmarme moi afortunado de poder dedicarme a aquilo que sempre me apaixonou” (P2.1H.TS-SP), “tiña claro que quería traballar no campo” (P9.3M.TS), “é un roio que eu penso que era vocacional” (P7.2H.E).

A apreciación da pertenza á EA como algo vocacional é un elemento distintivo do propio campo, que leva a superar a súa concepción como profesión para presentarse como unha forma de vida, de estar no mundo. Este trazo posiblemente opera como condición indispensable para explicar as inversións no campo dos seus integrantes a pesar das dificultades socioprofesionais atopadas no mesmo:

Probablemente unha das conclusións que saquedes, e que é unha desgracia<sup>48</sup> absoluta deste... deste gremio, é que hai unha compoñente motivacional fortísima nesta historia, que é o que te compensa logo moitísimos, moitísimos dos problemas e dificultades que tes que superar. É moi difícil atopar a alguén que leve... pois uns certos anos traballando en educación ambiental, en todas as variantes (...), que non empeces a rascar e notes que de fondo o cre, cre o que está facendo. É moi, moi difícil atopara a alguén que diga: bueno, pois eu dedícome á educación ambiental pois como me podería dedicar á fontanería ou a puericultura. (P2.1H.TS-SP)

O certo é que a xente que sigue traballando en educación ambiental o fai dun xeito vocacional, é xente que ten esa vocación. A túa resistencia a nadar contra corrente nun río. (P7.2H.E)

Creo que a educación ambiental necesita de moitísima motivación interior e de poñer toda a enerxía aí a cen, quero dicir que non vai ser un camiño fácil nin doado, creo que tes que crelo, que estar segura de ti mesma, de que merece a pena, de que o que fas é valioso, que ten capacidade de chegar, de transformar, de conseguir o que ti queiras e buscarte a vida, poñerte en valor. (P9.3M.TS)

---

<sup>48</sup> O suxeito emprega o termo “desgracia” de forma irónica, coa vontade de recalcar que esa motivación que os caracteriza é a que lles impide abandonar o campo a pesar da precariedade do mesmo.

Todas as persoas da mostra fan explícito en varias ocasións ese carácter vocacional, tanto na selección de estudos como da profesión. Mais non debemos esquecer que o que é presentado como vocación, sinala Bourdieu (2007), é consecuencia dun “proceso dialéctico polo cal ‘un faise’ a aquilo polo cal un é feito e un ‘elixe’ aquilo polo que un é ‘elixido’, ao termo do cal os diferentes campos asegúranse os axentes dotados do habitus necesario para o seu bo funcionamento” (p.108). Na práctica, as eleccións preséntanse como produto das condicións pasadas, da interiorización de esquemas de representación que definen ese “gusto”. O que interesa no presente estudo é identificar os escenarios - posicións- que xeran a inclinación a formar parte do campo, disposicións inconscientes que derivan en “investimentos na empresa colectiva de creación de capital simbólico” (Bourdieu, 1997, p.110). Ese interese polo campo orixínase principalmente en posicións sociais que presentan condicións de existencia similares, sendo clave atender aos diferentes espazos de pertenza que lles teñen levado a implicarse na EA.



## **5.1. Procedencia e acceso ao campo da educación ambiental**

Na delimitación social do campo partiuse da identificación do universo poboacional das educadoras e educadores ambientais, presentando de xeito descritivo os datos demográficos obtidos da enquisa. A partir desta primeira aproximación, establécense dúas liñas de análise:

- A que deriva da identificación da posición de orixe das persoas participantes no estudo, atendendo ao contexto de socialización primaria e á familia como espazos clave na conformación do suxeito ecolóxico (Carvalho, 2001). Identificar as posicións sociais que se senten atraídas polas condicións do campo permite avanzar na concreción da posición ocupada pola EA no espazo social.
- O estudo do efecto de traxectoria e da pertenza a espazos sociais intermedios que aproximan ás persoas ao campo da EA. A atención a estes espazos intermedios cobra especial relevancia ao constatar que non existe unha correspondencia directa entre o capital cultural herdado e o capital específico do campo.

### **5.1.1. Posición de orixe: condicións de existencia**

Accédese á análise do campo a partir da reconstrución que as persoas fan da súa traxectoria de vida. Ante esta pretensión, a ciencia social ten que enfrontar o reto de describir a xénese social dos principios de construción e representación desa realidade. Enténdese o espazo de vida das persoas como aquel no que se fundamentan eses principios, a partir do sentido de posibilidades e imposibilidades, de afinidade ou distancia (Bourdieu, 1988). As estruturas de pensamento segundo as que os suxeitos perciben o mundo e actúan nel, son estruturas sociais incorporadas ás que unicamente se poderá acceder atendendo ás condicións de vida que inculcan a lectura e actitude desexable, segundo a posición ocupada no espazo social de pertenza. Nesta tarefa, é preciso analizar os contextos de socialización primaria e familiar, entendidos como os espazos dos que a persoa adquire eses esquemas de percepción dunha forma máis inconsciente e, polo tanto, tamén máis efectiva e arraigada.

### 5.1.1.1. Contexto de socialización primaria

Nos estudos sobre a conformación das e dos profesionais da EA, o foco de análise céntrase moitas veces nos espazos de formación e exercicio profesional. Pero, recoñecendo que a identidade de educadora ou educador ambiental é moito máis que unha identidade profesional ao implicar un *habitus* ecolóxico (Carvalho, 2005), existen varias investigacións que exploran esa conformación identitaria tomando en consideración o contexto de vida das persoas (Andrade, 2006; Carvalho, 2005; Palmer, 1993; Palmer, Suggate, Robottom e Hart, 1999; Tanner, 1980). Óptase, na mesma liña, por unha lectura das condicións do contexto, como elementos que median no modo de vida e nas formas de significar a realidade, sendo a percepción ambiental un elemento fortemente condicionado polo espazo de socialización primaria. As calidades do ambiente -físico, social, relacional- no que a persoa adquire o *habitus* primario marcan, aínda que non determinan, a súa relación co medio. Nesta liña, aténdese a dous elementos principais de análise: o grao de ruralidade ou urbanización, como descriptor do ambiente físico e social; e o contacto con espazos naturais<sup>49</sup>, pola relevancia outorgada polas persoas ás experiencias vinculadas aos mesmos.

Na aproximación analítica ao grao de urbanización do contexto de orixe aténdese ás descrições dos relatos. Para elo, evítase incorrer nunha visión esencialista da dualidade rural-urbano, que se lle asigne determinados valores e esenciais sociais e culturais a cada un deles. A posibilidade de establecer categorías puras québrase cando se representan ás diferenzas entre as condicións dun contexto urbano como era a Compostela de mediados dos anos 60, cunha vida de barrio fortemente comunitaria, fronte ao Ferrol da mesma época, industrializado e cun elevado artellamento asociativo ou, avanzando no tempo, co Marín dos anos 80, fortemente industrializado e urbanizado, convertido en cidade dormitorio de Pontevedra. Contextos de existencia diferenciados que teñen cabida baixo unha mesma etiqueta de “urbano”.

---

<sup>49</sup> Adóptanse os conceptos de “espazos naturais” ou “mundo natural” por ser os que as persoas empregan nos seus relatos. Esta asunción non implica entender o “espazo natural” como aquela parte do territorio que non se atopa modificado pola acción humana. Por exemplo, as persoas tenden a asociar nos seus relatos estes conceptos á vida no mundo rural cando o medio pode estar fortemente modificado e alterado polas persoas. O concepto “espazos naturais” tampouco fai referencia á categoría establecida na lexislación para designar a zonas con algún réxime de protección legal polos seus singulares valores eco-biolóxicos. Estes termos empréganse, polo xeral, para facer referencia a contextos antropizados nos que aínda se pode manter certo contacto directo coa natureza, fronte a contextos fortemente urbanizados; sería un equivalente ao que Herrero (2011) denomina como “territorio vivo”, é dicir, “aquele no que vexetais e animais intégranse nun hábitat formando ecosistemas” (p.38).



As persoas participantes pasaron as primeiras etapas da súa vida fundamentalmente en contextos urbanos ou semiurbanos, aínda que varias delas mantiveron unha vinculación significativa co mundo rural a través da relación cos seus avós. Pero as persoas da primeira xeración, nadas na súa maioría en cidades e vilas, socializáronse nunhas condicións que posiblemente se asemellen máis á representación social actual sobre a vida no rural. Nos seus relatos describen contextos escasamente urbanizados, nos que se dá unha intensa vida comunitaria e se mantén un contacto significativo co “mundo natural”:

Crieime de pequeno nun barrio da periferia da Coruña, que na práctica era unha zona rural. Por aquel entón en fronte había unha granxa de vacas, e na casa onde eu me criei tiñamos horta e froiteiras, facíase a matanza do cocho, había galiñas e había moito campo (...) cultivábase maízo, botábanse patacas... un ambiente moi de aldea. Polo San Xoán -era unha zona moi pouco urbanizada, tardou en chegar a auga corrente uns anos aínda-, había bastantes descampados, e íamos a buscar leña por aí para facer a lumeirada do San Xoán, no medio da praza, que era de terra, non estaba asfaltada. (P3.1H.A)

Era un Santiago moi diferente que sufriu unhas transformacións extraordinarias (...). Un Santiago que estaba moito menos desenvolvido que agora, con campos, con lugares de espaxamento, de xogo. Eramos nenos pois semi-urbanos, semi-rurais, nesa interface entre o extremo da cidade e o inicio do que daquela lle chamábamos aldea, que agora xa está integrado en Santiago (...). Eu non me criei na aldea pero non difería moito nas condicións pois dun barrio así periférico, dunha vila pequena, ás dunha aldea. Tamén é certo que na casa non había vacas, non había terras, porque vivíamos nun piso, pero estábamos en pleno contacto co mundo natural. (P4.1H.E)

Estas descripcións distan moito da imaxe e da experiencia da vida na cidade que transmiten as persoas das xeracións máis novas:

A miña familia é toda de Vigo, que debo ser dos poucos de Vigo que somos todos de Vigo. O meu pai do centro de Vigo, na Colexiata, no centro urbano total, os meus avós de Vigo Vigo, e a miña nai pois da zona de Teis, ou sexa un pouco, non é o centro de Vigo pero tampouco era un pobo pequeno, era máis rural daquelas, pero tampouco había cultura... non había cultura de campo. A miña bisavoa creo que traballaba algunha hortiña por alí pero nin a miña nai nin a miña avoa traballaban o campo nin... entón a verdade é que moita cultura de monte e de campo pois non había no meu entorno. Meus pais así de campo non eran moito ningún dos dous. (P9.3M.TS)

Pese a pertencer a espazos urbanos ou semi-urbanos, destaca que varias das persoas experimentaron vínculos significativos co rural, fundamentalmente a través dos avós. Esta dobre vinculación permítelles a comparación entre os dous contextos e as formas de vida asociadas:

Eu pasaba longas tempadas no verán na súa casa [dos avós], e aí foi onde coñecín un pouco máis o mundo rural, era un rural moi periférico de Compostela, pero eles xa tiñan leira, xa tiñan animais, entón eu aí empezo a conectar cunha realidade diferente á da urbe. (P4.1H.E)

A miña infancia caracterizouse polos continuos cambios residenciais, dada a profesión do meu pai. Iamos de vila en vila, pero todo momento de vacacións, festividade, fins de semana, escapabamos ao campo, ao rural, de onde era a familia da miña nai, esa Galicia profunda e inscrita na natureza. Vivín nesa contraste entre o medio rural e o urbano. (P2.1H.TS-SP)

A miña vida en realidade pois ten que ver con estes dous lados, o urbano e o rural. Do urbano, dunha cidade [Ferrol] tan especial en moitos sentidos (...) E por outra banda pois teño outro pé metido na aldea. (P5.1H.E-TS-SP)

Cómpre tamén atender á variable temporal na análise desa vinculación ao rural, dado que “hai 58 anos vivir tres meses nunha aldea pois tiña un significado totalmente distinto do que hoxe ten” (P5.1H.E-TS-SP). Aprécianse os diferentes significados da experiencia entre quen acude ao rural como espazo de vida asociado aos labores gandeiros e de labranza; e quen o fai entendéndoo como espazo de lecer en contacto co medio, como se recolle na cadro 7.

O rural como espazo de vida	O rural como espazo de lecer
<p>Crieime na cidade de Ourense e despois pasaba moito tempo en zoas rurais, cerquiña da cidade, porque o traballo dos meus pais, o seu negocio, tiña que ver co campo. Tiñan o típico agro rural onde vendían produtos relacionados co campo e una granxa de galiñas poñedoras. Entón meus irmáns e eu cando non era época lectiva íamos alí a axudar a traballar (...). Moitos veráns, dende a adolescencia, ía cos meus avós a axudarlles tamén a traballar nas tarefas do campo (P7.2H.E)</p> <p>A natureza non era o sitio onde ías pasar 15 días en verán, senón que na infancia remota era o meu, o meu entorno vital (P2.1H.TS-SP)</p>	<p>Despois tamén é así relevante que xa de pequenos -ao mellor eu tería tres anos ou algo así-, os meus pais mercaron unha casa en Tomiño, e entón íamos as fins de semana. Supuña saír da cidade e relacionarte coa xente de alí, e aprender un pouco a coñecer un entorno que, doutro xeito, quedaría moito mais lonxe. Non era que cultiváramos campos -plantar uns tomates no verán-, nin que saíramos a facer roteiros pola natureza, nin nada, pero bueno, estabas no monte, aprendías a montar en bicicleta por alí polas pistas de terra, bañábaste no río, churrascada, e un pouco o contacto co medio directo, pois cos veciños... bueno, estas cousas de verao e de fin de semana que eu recordo aí con agrado (P9.3M.TS)</p>

Cadro 7. Diferentes aproximacións ao contexto rural.

No recoñecemento das experiencias de socialización asociadas ao medio rural, os relatos destacan o seu potencial para crear unha valoración positiva da natureza e unha conexión emocional coa mesma, a través de vivencias significativas e de evocacións de liberdade e goce. As persoas da mostra outorgan gran valor a estas vivencias na configuración da súa identidade:

[O verán na aldea cos avós] É unha época que eu recordo con moito cariño, porque era unha época na que traballábase bastante pero tamén había un ocio que a min me gustaba moito, relacionado co medio natural. Creo que parte do meu amor - entre comillas-, polo medio natural, vén de aí, desa época, de cando xogaba con outros rapaces que tamén ían no verán para alí (P7.2H.E)

Si que foi así algo, entendo, ao mellor relevante, non sei. lamos as fins de semana e despois sobre todo o verao, (...) cando nós chegamos -agora todo é de chalés- aínda había vacas, aínda montabas nun carro ou axudabas a coller as patacas, bueno, claro, todo unhas vivencias que nunca ningún dos catro tiveramos. Foi algo que creo que nos procurou satisfacción a todos. (P9.3M.TS)

Probablemente esas dúas áreas, vila e aldea, teñan bastante que ver coa marcaxe, coa forma coa que nos inflúe a infancia, porque por unha banda pasaba esas etapas de liberdade de verán nun medio aldeán e logo ía para Ferrol a estudar no instituto durante o resto de tempo. As orixes, que son importantes. (P5.1H.E-TS-SP)

Máis aló da vinculación ao rural, todas as persoas de mostra incorporan na evocación da primeira etapa das súas vidas *experiencias significativas en contornos naturais*. A aproximación á natureza é identificada como algo relevante na infancia, cunha compoñente hedónico e de satisfacción persoal moi forte. Así o recollen fragmentos do tipo: “desde pequena tiña moito interese e moito gusto polo campo, por estar fóra do piso e estar no medio natural” (P6.2M.A), “na miña experiencia de pequeno o contacto coa natureza constituíu sempre algo relevante (...) era vivido como unha aventura” (P8.3H.TS-SP), “eu recordo unha vida un pouco máis libre, máis salvaxe incluso, e iso tamén me marcou bastante, porque (...) a ilusión da miña vida en canto tiven o coche foi a de ir a eses sitios, volví a ir aos Ancares, ao Cebreiro, era a miña ilusión ir a eses sitios outra vez” (P1.1M.E).

O contacto co mundo natural establécese fundamentalmente a través das prácticas de lecer familiar. A maioría das persoas da mostra describen experiencias nesta liña, e varias delas indican explicitamente que herdaron dos pais ou doutros familiares o gusto polo contacto coa natureza. Noutras ocasións dito contacto dáse a través do tempo libre coas amizades ou pola participación en colectivos que desenvolvían actividades en contacto co medio: o grupo de montañismo da *Organización Juvenil Española*, o colectivo de montañismo dos Maristas, os Scouts, asociacións ambientalistas, etc.

A valoración xeneralizada do contacto coa natureza apóiase en dúas liñas argumentais diferenciadas: o desfrute e coñecemento da natureza en si e a pegada emocional das experiencias compartidas nese contexto.

Entre as primeiras encóntranse narracións como:

Era un divertimento a experiencia de descubrir, de “estar en”, sabes? de disfrutar dese medio, o tempo que tiña cando estaba cos meus pais na finca, investigar e pasear polos bosques próximos á finca onde eles vivían (...) de empezar a recoller cogomelos, porque ao mellor ía aprendendo pola miña conta. É a sensación que recordo. (P7.2H.E).

O gusto pola bioloxía non mo marcaron os profesores (...) era mais autodidacta, tiña enciclopedias de animais na casa, saía ao campo, estudaba a vida dos animais (...). De feito, eu teño saído con 16 anos a pasear polo monte a zonas nas que sabía que (...). E me teño quedado a durmir por exemplo con 16 anos nas Fragas do Eume. Boteime unha semana durmindo solo nunha tenda de campaña, tamén para ver que cousas era capaz de ver por alí. (P3.1H.A)

O segundo tipo de argumentación é máis recorrente. Na maioría dos casos, a valoración do contacto co medio non se apoia tanto na estima da natureza en si, senón das experiencias vinculadas á mesma. Nesta liña evócanse as oportunidades de autonomía e liberdade que lles proporcionaba, aludindo ao xogo libre e autónomo e as experiencias relacionais significativas:

A vida do barrio era unha vida plácida e bastante feliz. Nos coñecíamos todos os veciños, os nenos no barrio xogábamnos todos xuntos, (...) era unha vida bastante pracenteira e chea de xogos. Eu recordo a miña infancia pois de estar sempre xogando na rúa, nese sentido máis comunitario e máis ecoloxista que na actualidade. Non pasábamnos longas horas diante do televisor, non pasábamnos longas horas diante do ordenador -que non existía-, eran xogos, coñecíamnos todos, a verdade é que moi pracenteira. (P4.1H.E)

Eu xa nunca fun persoa de interior, sempre fun de espazos abertos (...) e cando saíamos en pandilla en vez de ir a un bar pois íamos a un monte a estar aí reunidos, a pasear ou de ligoteo, pero ao monte, ao campo, á praia. Quero dicir, non íamos a meternos nos bares habitualmente. Iso fixo que aínda agora sexa a miña maior diversión, a miña forma de usar o tempo libre sexan espazos abertos e andar por aí polo campo e estar ao aire libre. (P1.1M.E)

Apréciase que aquilo que as persoas realzan da súa participación en colectivos que realizaban actividades vinculadas ao medio natural non é tanto a aprendizaxe de cuestións ambientais como a experiencia emocional e o potencial de autonomía e liberdade que comportaban:

Na OJE (...) fixen -recordo como se fora hoxe, dunha forma moi vívida- unha travesía polo Barbanza, dende Boiro ata Porto do Son, con noites intermedias en tenda de campaña pola serra, aos catorce ou quince anos, que me deixou unha sensación moi forte, de moita paixón pola montaña, por saír a patear e incluso a escalar. (P4.1H.E)

A actividade neste terreo [grupo de scouts] supoñía peripecias hoxe en día case inimaxinables (...) Agora coa perspectiva dos anos podó dicir que foi unha sorte enorme porque me permitiu, por unha banda, vida ao aire libre, (...) e, sobre todo, asumir autonomía e responsabilidade. A unhas idades que agora parece que tes que saír con seguro de responsabilidade de todo tipo para facer calquera actividade, incluso dentro das familias, pois naquel momento tivemos esa sorte de ter esa liberdade, tutelada no bo sentido, é dicir, que te ensinaban unhas cantas cousas e te soltaban por aí. Un sistema de autoxestión, porque viña a ser en certa medida iso. (P5.1H.E-TS-SP)

De temas da infancia, a parte do escolar, o que recordo así salientable é a experiencia nos Scouts (...). Creo que é importante na vida ter experiencias deste tipo, que non era relixioso nin moi fechado, e o bo que tiña -claro, eu compároo co que é agora, o que son os campamentos ¿no? e as saídas- era a liberdade, é outro mundo distinto. Daquelas pois eu sempre estiven como bastante protexida na familia (...) e entón alí era a oportunidade para espraíarse. Nos daban como moita responsabilidade (...). Non é como é agora que hai unha persoa permanente contigo ¿non? (...). Quero dicir que era unha experiencia vital importante, de responsabilidade e de cargos que adquirías, o compromiso coas túas funcións, e tamén traballabas (...). Bueno, non sei, eu creo que... algo que foi como moi positivo para min polo que te aportaba para afianzarte e relacionarte de igual a igual. (P9.3M.TS)

Tamén en etapas posteriores aparecen alusións que evocan o potencial identitario das experiencias significativas en contornas naturais:

Para min o Caurel quedou aí como unha especie de xoia, enganxa bastante, e en parte tamén das saídas de Oureol. Era un momento no cal tampouco era moi habitual para min ese contacto co medio a ese nivel, de poñerte a camiñar e descubrir un territorio, descubrir unha xente, vamos, dende o máis básico, o máis instintivo. Porque cando estás camiñando e cando tes unha necesidade, cando chegas canso á noite, cando te mollas, cando te abren as portas uns descoñecidos, te meten na súa palleira, te quentan, pos a roupa a secar, e ao mesmo tempo o estás vivindo con compañeiros, que os estás coñecendo nunha época determinada, onde tes 20 anos, ou 21 anos, pois son vivencias que te marcan. Para min son recordos moi arraigados. (P7.2H.E)

Pero se o contacto coa natureza figura como un motivador de entrada, tamén a toma de conciencia relativamente temperá da *degradación ambiental* aparece como un elemento destacado por algunhas persoas, moi mediado polo contexto de vida. As persoas cuxa socialización primaria tivo lugar en cidades de perfil máis industrial recoñecen a pegada que a percepción da degradación máis evidente deixou na conformación da súa identidade, pois “non dá igual nacer en Ferrol que noutra cidade de porte menos industrial (P5.1H.E-TS-SP), ou “o feito de ser de Marín supón que teño ao lado a fábrica de celulosas, e teño fotos participando en manifestacións contra celulosas en silla de bebé” (P8.3H.TS-SP). Outra persoa da mostra indica a percepción dos procesos urbanizadores como un elemento que agromou a súa sensibilidade ambiental, ante un espazo urbano como o de Vigo “que estaba a crecer de forma desmesurada, e non o facía en relación ás persoas, senón en relación aos coches” (P2.1H.TS-SP). Outras experiencias de vida, non necesariamente vinculadas ao contexto de socialización primaria, tamén interviñeron na toma de conciencia e na apreciación da degradación ambiental:

Nesta etapa da adolescencia empecei a darme conta un pouquiño máis do que significaba o coidado do medio. Un dos meus tíos é garda forestal e durante a adolescencia, ata practicamente a universidade, pois si que teño ido moito con el polo monte, e incluso en temporada de incendios, de andar por aí polo monte, vendo moitas desfeitas e cousas destas. (P8.3H.TS-SP)

Para concluír este apartado, cómpre valorar as diferenzas identificadas nas condicións de vida nas que as persoas experimentaron a socialización primaria, entre as primeiras xeracións e a xeración máis nova, tal e como xa se destacou. As propias persoas da mostra establecen nos seus relatos unha comparativa explícita entre o que foi o contexto vital da súa infancia e a realidade actual. Esta pode ser unha vía interesante para explorar as razóns da escasa renovación xeracional da EA, atendendo a como o cambio acaecido nos estilos de vida e nos procesos de socialización inciden nas posibilidades de acceso ao campo ao diluírse parte dos seus referentes experienciais.

Os proceso de paulatina urbanización implica o distanciamento respecto ao “territorio vivo” (Herrero, 2011), que leva consigo que “cada vez teñamos menos contacto coas cousas realmente imprescindibles da vida, como os ríos ou as árbores autóctonas, e perdamos a conciencia de que son imprescindibles” (p.38), o que tamén se describe como perda do sentimento de ecodpendencia. Os recursos necesarios para o sostemento da vida son importados dende o exterior en forma de mercadorías, anulando o seu recoñecemento como vida en si mesma. De forma similar acontece cos procesos de degradación ambiental. Nos relatos das persoas atópase a identificación de agresións

ambientais no seu contexto de socialización primaria, apreciación que se acentúa en etapas posteriores. Máis eses procesos que noutro tempo mediaron no contexto de vida, actualmente tamén son externalizados, deslocalizando en territorios afastados aquelas actividades máis nocivas para o medio. A incapacidade para ser conscientes da ecoddependencia da humanidade acompáñase da perda de percepción da degradación ambiental, favorecendo unha actitude inxenua respecto á incompatibilidade do noso modelo de vida con relación ás dinámicas e aos tempos da natureza.

Máis aló desa interpretación inicial, en certo modo condicionada pola limitación reducionista do obxecto da EA ás cuestións físico-naturais, os relatos achegan información relevante respecto a outras transformacións no medio que o afastan das crenzas que sosteñen o campo e que, polo tanto, tamén entorpecen o acceso ao mesmo. A intensificación dos procesos de urbanización no territorio galego supoñen, de forma clara, un distanciamento das persoas respecto á natureza pero, ademais diso, tamén implican unha serie de características secundarias que inciden na conformación do seu *habitus*. Aprecian a oportunidade que supuxo nas súas infancias gozar de espazos de vida comunitarios, onde a veciñanza se coñecía, nos que era posible o xogo libre e autónomo; de feito, rememóranse experiencias “supoñían peripecias hoxe en día case inimaxinables” (P5.1H.E-TS-SP), “outro mundo distinto” (P9.3M.TS) comparándoo coa realidade na que se socializa a infancia contemporánea. Salientan, daquelas experiencias en contacto co medio, o seu potencial á hora de favorecer espazos de encontro, responsabilidade, diálogo igualitario, liberdade, etc. Dende esta lectura, máis aló da perda do sentimento de ecoddependencia, atopámonos tamén coa privación doutro elemento básico no sostemento do campo da EA: a interdependencia.

Coa progresiva urbanización e os procesos de especialización funcional -das persoas e dos espazos- degrádanse algúns dos parámetros que rexían a vida comunitaria no pasado (a proximidade, a reciprocidade e a confianza mutua na procura do ben común), a favor dun modelo social máis individualista. Os cambios espaciais que se aprecian no contexto vital actual son transformacións conscientemente artelladas para a promoción dunha sociedade de consumo, onde todo é mercantilizado, incluso os coidados<sup>50</sup>. O sentir de interdependencia esmorece cando visualizamos ao Estado e ao Mercado como únicas vías para o sostemento da vida social. Neste proceso desaténdense o protagonismo sobre

---

<sup>50</sup> Enténdese por coidados aquelas actividades dirixidas ao sostemento da vida, historicamente invisibilizadas e asociadas ás mulleres, o que as converte nunha temática central de traballo dos colectivos feministas. Segundo De Blas (2012), a incorporación das mulleres ao mercado de traballo sen unha resposta corresponsable por parte dos homes, das institucións e das empresas, ten levado á desatención dos coidados das persoas, da comunidade e do ambiente.

a vida propia e o sentimento de corresponsabilidade no ben común, dimensións que noutra hora favoreceron a inmersión no campo da EA. Esta é tamén outra interesante liña de análise á hora de comprender o éxito limitado que ten acadado a EA á hora de mellorar as relacións do ser humano co ambiente. Na medida en que as condicións de existencia inciden na conformación do *habitus* en maior medida que os discursos conscientes, a EA atópase ante o reto de facer valer o seu posicionamento dentro dunha sociedade que opera segundo dinámicas que lle son contrarias.

### 5.1.1.2. Familia

O concepto de “familia” non posúe unha definición única. Neste estudo emprégase para facer referencia ao conxunto de persoas coas que se manteñen relacións de parentesco na infancia, representando, na medida en que é o primeiro contexto de interacción social, un espazo relevante na adquisición do *habitus* nesa condición máis inconsciente e, tamén polo mesmo, máis efectiva. A análise do contexto familiar realízase en relación ao capital económico e cultural que fornece.

A maiorías das persoas da mostra pertencen a *clase social*<sup>51</sup> media ou media-baixa; son fillos e fillas de empregados, dependentes, pequenos comerciantes, cun pequeno negocio familiar, emigrantes, etc., onde moitas veces o único que ten un traballo remunerado é o pai<sup>52</sup>. Perfís familiares que poderían atender á descrición dunha “familia sen carencias materiais pero porque se curraba moito, só por iso” (P6.2M.A). Tamén se poden cualificar a dúas persoas como de clase media-alta, algo máis acomodada. Non aparecen perfís de clase social moi baixa ou de clase social alta.

O capital económico non interesa tanto no que se refire á capacidade adquisitiva senón ao que leva parello en condicións de existencia e formas de vida. Tamén como garante dun certo capital cultural ou como determinante do espazo de posibilidades que a persoa percibe ante si. Resulta comprensible que non se identifiquen persoas de clase social moi baixa por dúas razóns:

Por unha banda, sendo que a EA é un campo altamente profesionalizado, composto de persoas cunha formación académica elevada (segundo datos da enquisa, un 89,6% posúe estudos universitarios), o acceso ao mesmo dificúltase para as clases sociais máis

---

<sup>51</sup> No estudo non se lles preguntou directamente pola cuestión da clase social ou do capital económico familiar; esta clasificación establécese atendendo á profesión dos seus familiares directos, así como ás condicións de vida e condicionamentos económicos que trasladan nos seus relatos.

<sup>52</sup> Cómpre precisar que 5 das 9 persoas que compoñen a mostra pertencen á primeira xeración de educadoras e educadores ambientais, nados de mediados dos anos 50 a mediados dos 60, datas na que a incorporación da muller ao mercado laboral era moito menor ca na actualidade.



desfavorecidas, na medida en que o capital económico opera como garante dun determinado capital cultural institucionalizado. O sistema educativo expulsa a unha importante parte das rapazas e rapaces, e seguirá facéndoo dadas as medidas segregacionistas reforzadas na LOMCE. Aínda que son moitos os factores que inciden no fracaso escolar, a situacións de desvantaxe social derivadas da pobreza económica ou da pertenza a colectivos culturais minoritarios que a escola non integra, figuran como elementos que agudizan o malogro da institución á hora de garantir o éxito académico do alumnado (Fernández Enguita, Mena e Riviere, 2010).

Por outra banda, parece lóxico pensar que as precariedade vital de persoas con carencias económicas importantes poidan xerar aspiracións materiais en relación á procura dunhas mínimas condicións de existencia, fronte a procura de valores e obxectivos post-materialistas como o coidado do medio<sup>53</sup>. Esta dinámica apréciase cando se analiza a relación entre a situación económica da poboación e a súa sensibilidade con respecto á problemática ambiental. A precarización das condicións de vida que sitúa a boa parte de poboación española en situación de extrema necesidade económica faise sentir na evolución da súa preocupación en relación á problemática ambiental, tal e como reflicten os datos do CIS que indicaban que un 2,4% da poboación a situaban entre os tres problemas máis importantes en abril do ano 2007<sup>54</sup>, denantes da crise financeira, para descender a un irrelevante 0,1% no momento actual<sup>55</sup>.

Que as persoas de clases altas non se sintan atraídas pola EA pode ser argumentado, nunha primeira lectura, en base ás condicións económicas en xeral e salariais en particular do propio campo. En principio, parece comprensible que persoas acostumadas a un alto poder adquisitivo non identifiquen entre as súas aspiracións pertencer a un sector profesional onde o 77,2% en 2007 e o 88,1% dos profesionais no 2013 percibe menos de 1500 euros ao mes, sendo que un 37% no 2007 e un 47,3% no 2013 non supera os 900 euros de ingresos mensuais, tal e como amosan os datos da enquisa. Pero o condicionamento fundamental pode non ser só ese, senón o feito de que toda herdanza material opera á súa vez como herdanza cultural. Rescatando palabras de Bourdieu (1988):

---

<sup>53</sup> Esta é unha valoración axustada ao noso modelo de sociedade, con baixos niveis de percepción da ecodependencia. Como indicaba Gaudiano (1999), noutros contextos (o indíxena, por exemplo), as condicións de vida vincúlanse en maior medida á calidade do ambiente como espazo de vida, de cultura, de crenzas, etc., polo que son moitas veces as comunidades máis desposeídas as que teñen unha maior resposta social ante problemáticas ambientais que viven, xa que as súas carencias se vinculan directamente a esa problemática.

<sup>54</sup> [http://datos.cis.es/pdf/Es2700mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es2700mar_A.pdf)

<sup>55</sup> [http://datos.cis.es/pdf/Es3013mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3013mar_A.pdf)

Non existe herdanza material que non sexa á súa vez herdanza cultural, e os bens familiares teñen como función non só a de dar testemuña física da antigüidade e continuidade da familia e, por elo, a de consagrar a identidade social, non dissociable da permanencia no tempo, senón tamén a de contribuír practicamente á súa reprodución moral, é dicir, á transmisión dos valores, virtudes e competencias que constitúen o fundamento da lexítima pertenza. (p.75)

O *habitus* preséntase moi mediado pola herdanza familiar, polas prácticas coas que se identifican dentro do espazo social e fan valer o seu potencial de distinción. A familia inculca estilos de vida e transmite prácticas axustadas a unhas determinadas condicións de existencia. Os modos de vida e as aspiracións asociadas a unha clase económica elevada adoitan sustentarse nun alto nivel de consumo, sendo que este chega incluso a operar como elemento de distinción e status dentro do espazo social: tipo de vestimenta, modelo de coche, vivenda, viaxes, prácticas de lecer, etc. Debido a isto, as persoas de clase alta dificilmente se sentiran atraídas por un campo como o da EA, crítico co modelo de consumo e problemáticas derivadas.

Do mesmo modo, un nivel socioeconómico elevado soe ir vencellado ao éxito da familia dentro do espazo social e, por elo, presupón a asimilación, naturalización e reprodución dos esquemas de estruturación e dos mecanismos para acadar o recoñecemento dentro dese espazo. Unha persoa que ten garantidas aquelas disposicións que facilitan o seu éxito social terá maiores dificultades para ser crítica coa orde social establecida<sup>56</sup>, e moi probablemente terá menor interese en implicarse na empresa colectiva dun campo contracultural que busca o cambio nos criterios de estruturación, como pode ser o da EA crítica. Non se trata de excluír a posibilidade de acceso ao campo dunha persoa de clase social alta, senón de situar ao campo dentro do espazo social en relación ao volume de capital económico dominado polas persoas integrantes, apreciando aquelas posicións sociais máis próximas que favorecen que se sintan atraídas polas condicións que ofrece. Cómpre recordar o posicionamento inicial respecto ao modelo de EA manexado, que exclúe unha perspectiva puramente naturalista que si pode sintonizar mellor co *habitus* que comparten as persoas de clases sociais elevadas.

O estudo realizado por Bourdieu (1988), en base a unha lectura en profundidade das estatísticas dispoñibles sobre a sociedade francesa, situaba os posicionamentos políticos de esquerda naqueles sectores de poboación que respondían a un menor peso de capital económico e un maior peso de capital cultural. Os colectivos que debían a súa posición privilexiada na estrutura en base ao dominio do capital económico adoitaban

---

<sup>56</sup> Esta aceptación da estrutura social establecida en función das posibilidades de éxito na mesma non se dá tanto por un cálculo consciente como por deixar operar ao *habitus* xerado nesas condicións de existencia.

coincidir co pensamento político de dereitas. Este dato apoia a lectura antes exposta na medida en que o colectivo de educadoras e educadores ambiental se sitúa nunha ideoloxía de esquerdas, tal e como reflectiu os resultados de Gutiérrez-Roger (2005)<sup>57</sup> ou a análise emanada do presente estudo (ver apartado 5.2.2., crenzas socioculturais e políticas).

Respecto aos *patróns educativos*, a pertenza a unha clase media ou media-baixa supuxo para varias persoas da mostra a necesidade de asumir responsabilidades, “nun ambiente sempre de traballo no que os fillos, os nenos, participábamos do traballo da casa” (P1.1M.E), do negocio familiar ou dos labores de labranza na casa dos avós, “como se fai no rural, non?, que botas unha man na casa e non che queda outro remedio” (P7.2H.E). Ese papel activo na dinámica familiar é explicitamente valorado por unha das persoas da mostra como un elemento que favorece a autonomía, a capacidade de decisión e a autorrealización persoal. Así o recolle o relato de quen dende pequena participou das tarefas da casa e do traballo no negocio familiar:

Fun habituada dende moi nena a ser responsable e, sobre todo, a ser independente e autónoma e a tomar decisións, que me parece que iso foi unha das cousas que máis me marcou na miña vida. Esa decisión de ser capaz de planificar e actuar, algo que me parece que hoxe en día é moi escaso. E eu moitas veces, desde nena sentíame un bicho raro con respecto aos meus amigos, ás miñas amigas, porque eu a elas as vía máis protexidas, máis mimadas, e eu me sentía un bicho, me sentía mal incluso. (...) Pero por outro lado tamén tiña ese orgullo de dicir: bueno pois eu fago cousas útiles e importantes. (P1.1M.E)

A esixencia de corresponsabilidade respecto ao traballo da casa trasládase tamén aos estudos. O escaso dominio de capital económico por parte da familia condiciona a relación coa institución escolar. A escola é vista polos pais como un medio de promoción social, posiblemente como forma de garantir ás fillas e aos fillos un futuro profesional e unha vida mellor ca que eles desfrutaron:

A preocupación dos meus pais -meus pais xa estaban de regreso da emigración-, querían que o seu fillo saíra o mellor formado posible. (P3.1H.A)

A presión familiar tamén era meternos caña para que estudásemos e estaban moi encima de nós. Así como non se preocuparon, porque non lle daban importancia, de que o noso ocio e a nosa vida social fose tamén rica e variada, si se preocupaban pola parte do estudio. (P7.2H.E)

---

<sup>57</sup> O 80% das persoas enquisadas situáronse na esquerda e o resto en ideoloxía de centro ou centro-esquerda.

Eu sempre me sentín obrigado a responder a ser responsable cos estudos (...) a perspectiva da miña familia sempre foi que estudáramos na universidade, o cal tamén coincidiu coas nosas propias perspectivas, e de feito os catro irmáns temos estudos superiores. (P4.1H.E)

Son as persoas que proveñen dun nivel socioeconómico inferior, ou de pais emigrantes, as que fan maior alusión á importancia concedida aos estudos por parte da familia. Posiblemente exista unha relación entre este feito e que se escolla o sistema escolar como un espazo no que asentar profesionalmente un proxecto persoal que asegure unhas boas condicións de vida. Recóllese o relato dunha das persoas da mostra que reflicte a estratexia implícita dos pais na selección de estudos, consello que se repetirá posteriormente cando, como biólogo, o animen a preparar oposicións para integrarse como profesor no ensino secundario, tal e como finalmente acabaría facendo:

Matriculeime en Bioloxía, non sen ter antes os primeiros conflitos xeracionais na casa, porque meu pai quería que fora ou ben mestre ou ben médico -na familia interpretábase que eran profesións de maior futuro, de maior saída, máis seguras para un futuro profesional- e recordo ter tido xa os primeiros choques. Ao final pregáronse á miña teimosía e puiden facer Bioloxía, que era o que me gustaba. (P4.1H.E)

As persoas da mostra presentan escasas referencias nos seus relatos a elementos que reflectan directamente a composición do *capital cultural* da familia. Isto manifesta a relación existente entre o nivel socioeconómico e as posibilidades de adquisición desta forma de capital. Cómpre destacar un dos relatos, no que convive a descrición dunhas condicións socioeconómicas difíciles coa presentación dun contexto familiar culturalmente estimulante, coas características desa cultura que non vén garantida pola posición ocupada. Plásmase na figura dun avó “moi, moi culto (...) que lía tódalas revistas e libros que pillaba por diante (...) que á súa maneira foise formando”, que lles achegaba á música clásica, ao teatro, ao cine, cando no seu contexto “as miñas amigas falábaslles e iso sonáballes a ruso” (P1.1M.E). Tamén nunha avoa que describe xa non como unha persoa culta, senón sabia, entroncando coa valoración da cultura popular, da cultura de vida fronte á cultura erudita:

A miña avoa era moi liberal. Era unha persoa así moi simpática, así moi de aldea, moi de aldea no bo sentido da palabra. Tiña unha sabedoría desta sabedoría de refrán, e estaba sempre co refrán na punta da lingua, sempre tiña un refrán para todo. Pero tiña un sentido moi, moi moderno para a época. Sempre o dicía, que había que espertar e buscarse a vida, ser independentes. Teño moi boa experiencia desa época, da educación familiar que recibín estou moi orgullosa, tanto dos pais como dos avós polos dous lados, tanto paternos como maternos. (P1.1M.E)

Si aparecen alusións a inquietudes culturais na familia de quen provén dunha clase social media-alta. O seu relato recolle referencias ao espazo de posibilidades que a familia lle ofreceu en relación á adquisición dun determinado capital cultural. Achega esa motivación por parte do pai á lectura daquelas obras que tiñan pola casa:

Libros máis ligados ao anarquismo, a movementos libertarios e cousas así (...) non me deu só autores socialistas, ofreceume a oportunidade de coñecer a autores de corte máis capitalista ou neocapitalista, (...) un pouco por aí pode vir esa, esas motivacións á hora de comezar a descubrir outras ideoloxías, outras correntes filosóficas (P8.3H.TS-SP).

Aprécianse tamén inxerencias nacionalistas, a opción polo galego como unha “cuestión de tipo político (...) a motivación de reivindicar o país, de este tipo de cuestións” (P8.3H.TS-SP). Neste caso, o interese polas cuestións políticas figura como unha constante na dinámica familiar:

Si que somos unha familia que discutimos bastante frecuentemente por temas políticos, pero quizais esas debates familiares o que me deron foi un pouco, máis que á hora de contraponer grandes argumentos ou así, foron claves para o debate, de saber por onde ter que ir ou como picar á outra persoa, deste tipo de cousas. Nestas comidas familiares si que é certo que non hai grandísimas diferenzas ideolóxicas. Somos unha familia que máis ou menos somos todos así máis ou menos de esquerdas, salvo algunhas excepcións, entón as cuestións eran moitas veces sobre detalles. (P8.3H.TS-SP)

Que ditos referentes culturais conflúan con algúns dos fundamentos da EA, nas súas dimensións política e ideolóxica, pode ter favorecido a entrada da persoa no campo. A isto súmase que na súa familia existía “non conciencia ambiental pero si unha certa sensibilidade” (P8.3H.TS-SP), sendo o seu pai socio de colectivos ecoloxistas, co recordo “de ler a revista de *Greenpeace* ou a de *National Geographic*, que andaban por casa” (P8.3H.TS-SP), ou de participar nas manifestacións contra a fábrica de celulosas dende moi neno.

Fóra deste caso, resulta salientable o feito de que a maioría das persoas da mostra non reflicten nos seus relatos a achega familiar na adquisición dun capital cultural asociado ao campo da EA, máis aló do aprecio pola natureza que caracteriza a visión naturalista do campo:

Non me criei cos meus pais, crieime coa miña avoa paterna e cun tío. Cun tío meu que era un namorado da natureza. Foi el o principal responsable de inculcarme o aprecio pola natureza. Saíamos a pasear moito por aí, íamos a cazar grilos... este tipo de cousas. Digamos que o que fixo foi condicionar a miña vocación naturalista. (P3.1H.A)

Cómpre unha especial atención ao caso concreto dunha das persoas da mostra. Ao contrario dos demais, esta persoa nace no seo dunha familia conservacionista, variable que condiciona toda a súa traxectoria. A análise desta peculiaridade permítenos valorar a influencia da adquisición dun *habitus* acorde cos presupostos da EA e como condiciona a entrada no campo e a posición ocupada dentro do mesmo. Esta persoa recibe do seu contexto de socialización primaria, fundamentalmente da súa familia, un *habitus* ecolóxico e militante. Isto lévao a desenvolver dende pequeno unha forma particular de significar a realidade, de actuar e relacionarse, que resulta afín ás condicións do campo da EA. Esta particularidade marca as estratexias seguidas ao longo da súa vida: a implicación dende neno en colectivos ecoloxistas e ambientalistas, debido a esa identificación coa identidade herdada; a opción dende un inicio pola profesión de educador ambiental, a pesar da xuventude do campo e do seu descoñecemento a nivel xeral; a decisión de non cursar estudos universitarios por non existir formación específica relacionada coa EA; a opción dende un inicio pola formación militante e experiencial, co apoio expreso dos pais; etc. A súa traxectoria é singular dado que o capital específico vén garantido polo contexto de orixe, incorporado como capital herdado. Isto libera á persoa dos procesos de aculturación que moitas veces implica a procedencia de espazos sociais alleos:

O capital cultural incorporado das xeracións anteriores funciona como unha especie de anticipo (no dobre sentido da vantaxe inicial e do crédito ou desconto) que, ao asegurarlle de entrada o exemplo dunha cultura personificada nuns valores familiares, permite a quen acaba de chegar comezar dende a orixe, é dicir, da maneira máis inconsciente e máis sensible, a adquisición dos elementos fundamentais da cultura lexítima e aforrar o traballo de desculturación, de reparación e corrección que se precisa para corraxir os efectos dunhas aprendizaxes inapropiadas. (Bourdieu, 1988: 70)

Sendo un espazo contracultural ou contrahexemónico, na maioría dos casos dáse unha falta de correspondencia entre o capital cultural do contexto de orixe e aquel que teñen que dominar como educadoras e educadores ambientais. Isto acrecenta a necesidade dunha lectura dos relatos atenta ao efecto de traxectoria, a aqueles condicionantes que favorecen a entrada no campo da EA.

### 5.1.2. Efecto de traxectoria: elementos que favorecen a entrada no campo

O feito de que na maioría dos casos non se dea unha correspondencia directa entre os referentes do contexto de socialización primaria e aqueles propios do campo da EA, pon de manifesto o seu carácter contrahexemónico ou contracultural. Ante este panorama, cobra especial relevancia a atención aos diferentes elementos que poden ter influenciado na ruptura con ese condicionamento ou correspondencia directa entre orixe social de entrada e posición social de saída. Desta perspectiva de análise extráese unha traxectoria modal ou típica que favorece o acceso á EA. Identifícanse como principais condicionantes a cuestión da formación así como a pertenza ou interacción en colectivos sociais próximos aos referentes do campo.

#### 5.1.2.1. Formación

Neste apartado aténdese ás experiencias formativas que mediaron na adquisición do capital cultural específico da EA. Repárase na vía de adquisición do mesmo (figura 25), na medida en que condiciona as súas características e a súa operatividade como elemento de estruturación e de recoñecemento social do propio campo. Diferénciase entre a formación académica dentro do sistema escolar, que se traduce nun capital cultural institucionalizado e socialmente recoñecido, e a formación non académica que se adquire, fundamentalmente, a través da militancia en colectivos ou pola participación en cursos e xornadas promovidos dende o propio campo.



Figura 25. Espazos de formación en educación ambiental.

As persoas da mostra non identifican prácticas concretas de EA nas súas primeiras etapas de percorrido *escolar*, pero si destacan o papel relevante dalgunha profesora ou profesor, o potencial de certas experiencias educativas ou o inicio de inquiredanzas intelectuais asociadas ao campo<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Débese entender que o obxectivo desta valoración é comprender a traxectoria de vida das persoas da mostra, non valorar o rol da educación ambiental na escola. Estase a traballar co relato de persoas que, as máis delas, escolarizáronse nos anos 60 do século pasado, etapa previa á constitución do campo da EA, polo de aparecer prácticas próximas á identidade do mesmo, non respondían ao rótulo de EA.

Non adoitan destacar ao profesorado que os marcou polo dominio das temática das súas materias, senón pola súa praxe docente e pola forma de relacionarse con elas e eles. Son tres as persoas que rememoran positivamente o labor do profesorado de filosofía, bos docentes que transmitían o gusto por aprender. A isto sumábase, nun dos casos, a atracción que xeraba a identidade contestataria dun profesor expulsado da súa cátedra polo franquismo, o cal “espertaba unhas admiracións tremendas, e era un home que nos abriu moitísimo os ollos, e a partir de aí empeza un interese grande pola miña parte pola lectura” (P4.1H.E). Apréciase, tamén, a admiración pola oposición ao establecido na descrición feita dunha profesora de política que, escapando do dogmatismo franquista, achegáballes á lectura da realidade social; ou dun profesor de galego, que lles alentaba a cuestionar a opresión que sofre a nosa lingua, ambos rememorados e valorados pola súa contribución ao desenvolvemento dun pensamento crítico:

Dos únicos profesores que me fixeran ter interese pola natureza foi, curiosamente, unha profesora que daba clase de política -daquela era política franquista-, que se chamaba Nené, que agora é das dirixentes da Plataforma Anticelulosa (...). Esa profesora dábanos clase do que en teoría tería que ser do que lle chamaban daquela ‘*Fuero del trabajo*’ e ‘*Fuero de los españoles*’. Esa señora o que facía era dicir: bueno aí está o libro, hai que lelo e tal, é o programa, pero aquí en clase imos facer traballos de investigación, de crítica, e traballábamos cousas de actualidade. (P1.1M.E)

Outro profesor, de galego, Xián, no tema do idioma e o tema cultural si que daba pistas de cambiar. Marín é unha vila onde -coma en todas as vilas así un pouco grandes- a rapazada ninguén falaba galego, e este profesor pois nos metía un pouco de cizaña para que reflexionáramos a ver por que estabamos deixando de falar. (...) puxo a semente para que, chegado determinado momento, pois no verán, antes de irnos para a universidade, pois eu decidira empezar a falar en galego como lingua propia, non? (P8.3H.TS-SP)

As raíces naturalistas que están na orixe do campo aprécianse en que varias das persoas polo feito de rescatar a experiencia vinculada ás materias de ciencias naturais, xa sexa para valorar o seu potencial como para dicir que non a destacan.

Non citei ningún profesor de ciencias porque en realidade os meus profesores de ciencias, e en particular de bioloxía, non exerceron ningunha influencia importante (...) realmente a miña afección polas ciencias e a bioloxía proceden dos amigos, do meu interese persoal e das lecturas, pero tiven profesores da área científica que me estimularon pouco. (P4.1H.E)

En 3º de BUP influíu moitísimo a profesora que tiña de ciencias que se chama María José, que practicamente a metade da materia a fixemos fóra das aulas e era unha entusiasta de Galicia e de coñecer o medio natural, (...) era así unha muller moi esixente pero era fantástico porque de repente, non sei... deixaban de ser anónimas as cousas que vías normalmente, e alucinei con iso. Creo que foi cando decidín que era a iso ao que me quería dedicar. (P6.2M.A)



Salvo unha excepción, todas as persoas que participaron do estudo optaron por realizar *estudos universitarios* ao finalizar o seu itinerario escolar. Ningunha delas seleccionou os seus estudos en base a unha orientación inicial cara o campo da EA, senón como vía de entrada ao eido das ciencias da educación ou ben ao das ciencias naturais, fundamentalmente á bioloxía. Só a persoa que non cursou estudos universitarios xustifica a súa elección en base a unha opción clara polo campo da EA dende os seus inicios, apoiando a súa elección na inexistencia dunha formación específica:

Dende sempre tiven claro que quería estudar educación ambiental, mais naquela época non había ningunha carreira de educación ambiental. Díxenlle á familia: quero facer algo relacionado coa educación ambiental, pero non había diso, entón dixéronme de facer bioloxía, por ser o máis semellante, mais cando consultei o programa notei que non era o meu, que non me interesaban os temas que se trataban e que non tiña demasiada conexión coa educación ambiental. (P2.1H.TS-SP)

Incide nesta valoración o feito de terse socializado dentro do campo da EA, condición indispensable para que se dera unha elección consciente temperá orientada xa cara o campo por parte dunha das persoas da primeira xeración. É preciso salientar que no momento da súa elección de estudos era tan feble a entidade da EA como campo académico e profesional que esa opción non adoitaba presentarse no espazo de posibilidades.

Que oito das nove persoas da mostra posúa estudos universitarios axústase ao perfil formativo-académico aportado polos datos da enquisa. A EA preséntase como un campo na que as persoas están hiper-formadas, como xa se amosou en estudos previos (EGEA, 2000; Gutiérrez Roger, 2007; Fénix, 2007). A figura 26 representa a distribución da poboación por niveis de formación en frecuencias e a figura 27 visualiza a composición do campo en porcentaxes, recollendo no eixo horizontal a porcentaxe acumulada. Atendendo a este indicador, os datos reflicten que un 89,5% das educadoras e educadores ambientais teñen estudos universitarios de licenciatura ou diplomatura, sendo que un 15,42% dos mesmos ampliou a súa formación cunha segunda titulación ou cunha formación de master, posgrao ou doutoramento. A ausencia de titulacións específicas de EA impide unha entrada directa no campo a través da formación superior. Esta situación muda no 2012, cando se crea o ciclo formativo de grao superior de Técnico Superior en Educación e Control Ambiental<sup>59</sup> (Decreto 158/2012, do 5 de xullo), do que xa saíron as primeiras promocións.

---

<sup>59</sup> Materializa no contexto galego a aprobación a nivel estatal do título de Técnico Superior en Educación e Control Ambiental, publicación no BOE do 14 de Abril de 2011 do Real Decreto 384/2011, do 18 de marzo.

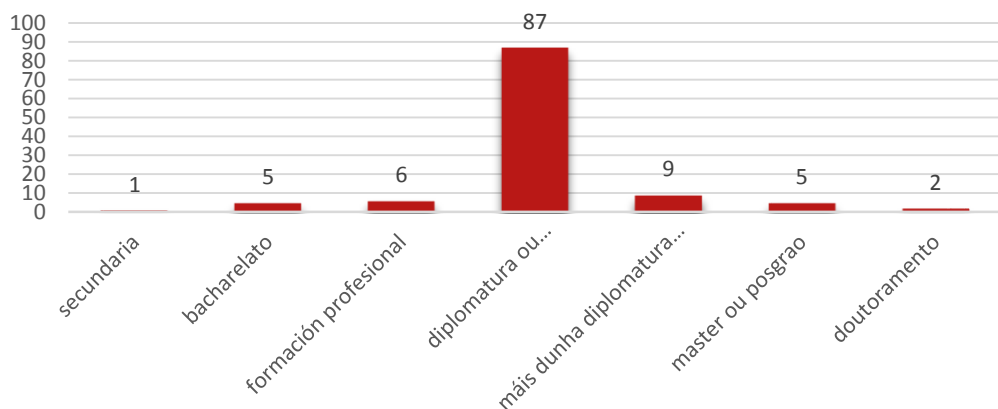


Figura 26. Distribución da mostra segundo nivel de formación.

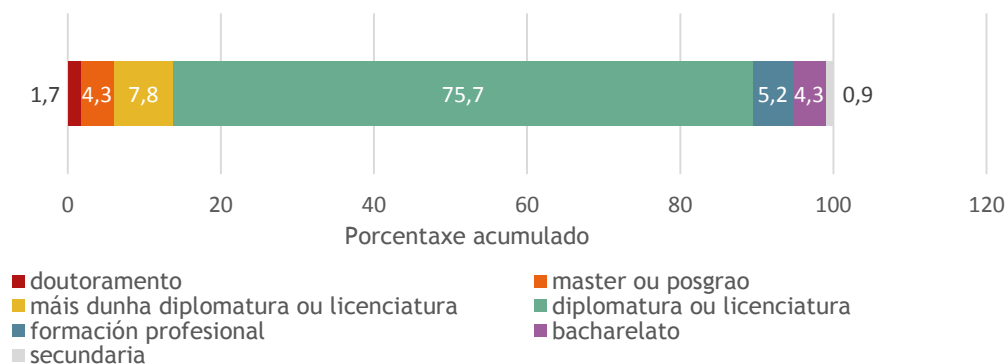


Figura 27. Porcentaxe e porcentaxe acumulada segundo niveis de formación.

Pese a que a maioría das persoas participantes ten estudos universitarios, non lle conceden á institución universitaria un rol educativo fundamental na conformación da súa identidade profesional como educadoras e educadores ambientais. Seis delas proveñen de titulacións de ciencias experimentais. Da experiencia formativa nesta área crítica a transmisión dun coñecemento cientifista que ignora as dimensións social, política e ética, da problemática ambiental. Respecto ás dúas persoas que proceden da rama da educación, quen estudou pedagogía amosa unha certa frustración cos estudos universitarios ata que puido facer as prácticas. Quen estudou maxisterio destaca a formación que acadou despois da universidade, que lle achegou a un pensamento pedagóxico e filosófico-educativo co que non tivera contacto mentres cursou a carreira.

A participación nunhas xornadas sobre educación permitiulle aprender a “entender aos nenos, a entender a evolución dos nenos, a entender como funciona a mente dun neno, a entender como traballar e como adaptar o traballo a esas idades, a esas mentes, a esas maneiras de traballar, que é o que realmente é ser profesor, porque o que estudaches na carreira é todo teoría” (P1.1M.E). Moitas das referencias á universidade expresan críticas explícitas, como unha formación que “non a recordo como demasiado útil en relación á práctica” (P7.2H.E), experimentándose como unha aprendizaxe excesivamente teórica e inscrita nunha dinámica meritocrática, que leva a que a formación académica sexa considerada un trámite para a obtención dun título, tal e como recollen as seguintes citas:

Despois vin o que é a universidade totalmente carente de actividades prácticas no medio. Aquilo era un saca títulos por todos os lados, tanto por parte do profesorado como sobre todo do alumnado, porque había moitas veces propostas de saídas prácticas que non se facían porque non había xente. Era como unha obsesión de títulos, notas e convocatorias... un absurdo. (P9.3M.TS)

Na carreira en Salamanca, o plan de estudos que tiñamos -que era bastante malo, por certo- estaba moi condicionado pola rama de agrícolas -posiblemente porque compartíamos facultade coa Enxeñería de Técnica Agrícola-, entón realmente tiñamos moi poucas materias onde se relacionara medio ambiente e sociedade ou de ámbito social. Eran practicamente todas as materias científicas, con moita carga de física e química, por así dicilo. (P8.3H.TS-SP)

A carreira era toda teoría de chapar e nada máis. E o ano de prácticas -que tiñamos un ano de prácticas- pois dependía de con que profesor foras a dar. Eu non gardo recordo especial de ningún profesor no ano de prácticas. (P1.1M.E)

Algunhas persoas si recoñecen a cualificación teórica que supuxo, pero máis na liña dun coñecemento científico básico no que apoiar o labor profesional posterior que na conformación da súa identidade como educadora ou educador ambiental, ou na adquisición do capital cultural específico do campo:

A maioría das cousas que sei actualmente as aprendín fóra da universidade, a carreira o que me deu foi a capacidade de comprender (...) Creo que unha parte moi importante non valeu para nada, porque era estudar por estudar (...) pero si que despois tamén son consciente de que son capaz de entender moitas cousas que se ese estudo previo non sería capaz de... se me falas de transxénicos, eu son capaz de entender, pois estudei xenética, entendo cousas, ou falas de alimentación, estudei bioquímica e podo entender moitas cousas que ao mellor sen toda esa información que eu non estendía ben ao inicio para que podía ser útil pois non comprendería da mesma maneira. (P9.3M.TS)

Unha das persoas identifica a dous profesores como “referente teórico e persoal”. Sendo profesores da rama de ciencias ambientais, destaca dos mesmos o enfoque de complexidade “onde xogabamos aí con elementos de economía, elementos sociais, elementos de filosofía e medio ambiente” (P8.3H.TS-SP); a súa adscrición ao paradigma, ecocéntrico ou ecoloxista “que propuña desprazar os intereses do home á natureza” (P8.3H.TS-SP); así como o forte enmarcado político dos dous nas materias que impartían. E dúas persoas identifican nas prácticas realizadas durante a carreira algunha experiencia significativa que favoreceu a súa aproximación á EA:

Dende logo para min foi unha etapa de aprendizaxe, foi tamén unha experiencia para saber moverte un pouco nese tipo de ambientes. Foi tamén un dos detonantes de que finalmente me inclinara pola educación ambiental, que estaba aí, que me parecía interesante, pero que non era que tivera eu unha gran ansia e é con isto que definitivamente me dá por poñerme a facer ese tipo de cousas. (P8.3H.TS-SP)

En terceiro tiven unha crise importante, que cría que me estaba equivocando cos estudos e falei con xente que estaba na facultade e me dixeron que por que non ía facer prácticas nunha granxa-escola ou nun equipamento de educación ambiental. (...) Entón eses quince días que estiven [nunha granxa-escola de Granada] a verdade é que conectamos moi ben, me integrei moi ben no equipo e me pediron que me quedara máis tempo (...). Supoño que fronte a outros compañeiros que cando rematas quinto hai moitos temores e non sabes moi ben a que te vas dedicar, pois a min si me deu moita seguridade iso, saber o que quería e saber que era realizable. (P6.2M.A)

As persoas que cursaron formación de master, posgrao ou doutoramento especificamente relacionada coa EA decidiron acceder á mesma unha vez xa integradas no campo. Vese este tipo de formación como unha oportunidade para captar o capital académico específico da EA:

Unha cuestión moi interesante, e que para min tivo moita importancia, é que a partir desas experiencias cos colectivos ecoloxistas, co ICE... deses coñecementos, desas persoas que por aquí pasaron, eu me sinto moi interesado polo master de educación ambiental<sup>60</sup>, que en aquel momento ofertaba, por primeira vez, a UNED de Madrid, dirixido por unha profesora que para min supuxo realmente moito, que se chama María Novo. (P4.1H.E)

Eu no momento de apuntarme o doutorado<sup>61</sup> o vexo máis como unha cuestión de formarme, sobre todo, cando xa decido facer o de educación ambiental, para formarme en temas educativos -non tiña practicamente coñecemento de tipo pedagóxico-, o vexo como unha oportunidade nesa liña. (P8.3H.TS-SP)

---

<sup>60</sup> Fai referencia ao curso de posgrao de *Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible* da *Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible*, impartido pola UNED.

<sup>61</sup> Fai referencia ao *Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental*, desenvolvido no *Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)*.

En contraposición coa valoración deficitaria da formación inicial universitaria en relación ao capital específico do campo, a especialización posterior en EA é valorada positivamente. Destacan a calidade e a experiencia das e dos docentes cos que contaban, “un equipo de profesores excepcional” (P4.1H.E). Tamén valoran positivamente a diversidade do alumnado que participaba e a súa traxectoria, dado que moitas eran persoas que xa exercían profesionalmente. Destacan o potencial formativo desa interacción, onde había “compas de tódalas universidades e de mogollón de países, con experiencias moi diversas e impresionantes (...) entón supuña que por todas partes vía a xente que controlaba moitísimo e ti estabas alí absorbendo todo o que podías e máis” (P8.3H.TS-SP). Indican algunhas calidades que parecen entroncar en maior medida cos fundamentos educativos do campo: espazo de encontro e debate, compartir experiencias, diálogo interdisciplinar, etc.

A maioría das persoas da mostra identifican no *activismo e militancia* dentro de colectivos ecoloxistas, ambientalistas ou de renovación pedagóxica, ou nas actividades desenvoltas por estes colectivos, a principal fonte de formación como educadoras e educadores ambientais. A seguinte cita recolle ese sentir expresado por varias das persoas da mostra na primacía outorgada a este tipo de formación fronte á académica:

Creo que me marcou máis, esa colaboración e ese traballo informal que eu facía que non toda a formación académica. Eu creo que a nivel formativo, a parte de formación básica da carreira, o que eu aprendín con Manuel Antonio e os compañeiros, e en Oureol, a min me valeu moitísimo, a nivel de formación eu creo que o informal, no meu caso, foi moitísimo máis importante que o regulamentado. (P7.2H.E)

Os colectivos ecoloxistas e ambientalistas son definidos como espazos “especialmente interesantes como escola” (P2.1H.TS-SP), que te poñían en contacto cos “referentes que había daquela do mundo do ecoloxismo e do naturalismo” (P2.1H.TS-SP) dos que “vampirizar absolutamente todos os coñecementos e toda a traxectoria militante que tiveran as persoas que estaban naquel momento dirixindo eses grupos” (P2.1H.TS-SP). Respecto ao activismo docente e educativo, que se artellaba de forma máis intensa nos anos setenta e oitenta arredor dos movementos de renovación pedagóxica, identifican no mesmo o espazo onde “descubrín a educación, con maiúsculas” (P4.1H.E). Supón a implicación nun proceso de construción conxunta dunha alternativa ao ensino tradicional, dunha pedagogía crítica centrada no estudo da vida, apoiada en novas metodoloxías que “estarían na liña do que indicaban as directrices xerais de educación ambiental” (P4.1H.E).

A aprendizaxe vinculada aos colectivos ambientalistas e ecoloxistas era, nos inicios do campo, unha aprendizaxe experiencial a través da participación, onde “o que aprendías era con moitísimo traballo de campo con eles e sen ser consciente de que estabas formándote como educador ambiental” (P2.1H.TS-SP). A medida que estes colectivos ían incorporando a perspectiva de traballo educativa e se ía avanzando na institucionalización e recoñecemento profesional do campo, fóronse consolidando outras propostas formativas con esta perspectiva profesionalizadora.

Outro elemento que caracteriza a traxectoria formativa das persoas da mostra é a súa participación en todos os *cursos* que se ofertaban relacionados coa temática:

Logo cando xa se empeza a estruturar un pouco máis, foi cando empezaron os cursiños de formación en medio ambiente para monitores de tempo libre, xa empezaba a haber bastantes cursos, xornadas, cursiños, e demais e o proceso era apuntarse absolutamente a todo, absolutamente a todo, que ademais era unha neura bastante xeneralizada, porque cando se fixera algún estudo<sup>62</sup> sobre o perfil socioprofesional das persoas que fan educación ambiental, unha das cousas que saía era unha hiper-formación, é dicir, empezáronse a ver no apartado de: nos últimos cinco anos a cantos cursos asistiu? Un listado impresionante. (P2.1H.TS-SP)

Concórdase co termo de “hiper-formación” empregado por esta persoa para describir o perfil das educadoras e dos educadores ambientais, fronte ao concepto equívoco de “sobre-formación”, que transmite a idea dun exceso de cualificación en relación ás funcións e responsabilidades das e dos profesionais do campo (Meira, Barba e Lorenzo, 2015).

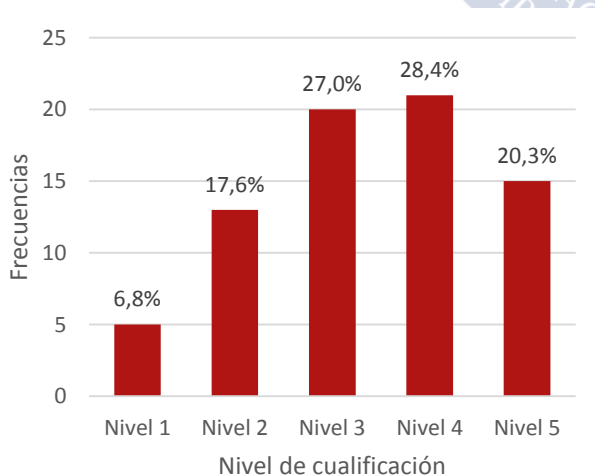


Figura 28. Distribución da mostra por niveis de cualificación ano 2013. Eliminadas persoas desempregadas.

O concepto de “sobre-formación” transmite, voluntaria ou involuntariamente, a imaxe da EA como un campo debilmente cualificado ou como un campo no que para exercer profesionalmente non se precisa unha formación moi especializada e cualificada. Contrariamente a esta percepción, o nivel de formación que se evidencia nos relatos e na enquisa correspóndese cos requirimentos de cualificación do campo. Segundo

<sup>62</sup> Seguramente refírese ao estudo de Gutiérrez Roger (2005) no que plantexou este interrogante.

os datos referidos ao 2013<sup>63</sup>, só un 6,8% das e dos profesionais do campo sitúanse no nivel 1 de cualificación, referido á realización de actividades simples dentro de procesos marcados, e o 17,6% nun nivel 2, asociado ao desenvolvemento de actividades profesionais que esixen de coñecementos propios, dispoñendo dunha certa autonomía na súa aplicación. O 75,7% identifícase cos niveis 3, 4 e 5 de cualificación, que implican funcións de responsabilidade, coordinación, supervisión e coordinación, tal e como se recolle na figura 28. Existe, pois, unha concordancia entre o alto nivel de formación e o nivel de cualificación que se esixe nos postos de educadora e educador ambiental.

Máis aló da súa incidencia na adquisición do capital cultural específico do campo - de carácter teórico e metodolóxico, por exemplo-, as experiencias formativas asociadas ou relacionadas co activismo social (ecoloxista, pedagóxico, político), ao permitir establecer relacións e redes de contactos cun “público” moi específico, ten tamén un enorme potencial para a adquisición de capital social e, polo tanto, para o artellamento do propio campo a través do tramado de redes persoais e sociais. Vexamos esta cuestión no seguinte apartado.

#### 5.1.2.2. Activismo e militancia

A militancia en colectivos sociais e políticos de diversa natureza é unha compoñente característica da traxectoria de vida das persoas implicadas no estudo, e figura na meirande dos casos como porta de entrada á EA, e como trabe para a construción do propio campo. As persoas das xeracións máis vellas comezaron a constitución do campo dende a experiencia militante, nun proceso dialóxico no que as ideas de fóra eran contrastadas coas realidades e necesidades -educativas, ambientais, sociopolíticas e culturais- do contexto propio. Nos seus relatos, describen a súa experiencia nestes colectivos como un proceso de (auto)formación que será clave na conformación do propio campo, nun contexto que está marcado en todos os campos sociais polo tránsito da ditadura franquista a unha democracia que agora se percibe chea de luces e sombras. As persoas das xeracións máis novas tamén atoparon nestes colectivos un espazo de formación fundamental para a construción da súa identidade mais probablemente xa ten un sentido distinto que nas etapas iniciáticas. A militancia figura, polo tanto, como un elemento que repercute na conformación do *habitus* das persoas que irán perfilando os límites borrosos do campo da EA e que probablemente o seguirán facendo no futuro, se

---

<sup>63</sup> Aténdese á clasificación de niveis de cualificación recollida no *Catálogo Nacional de Cualificacións Profesionais* (INCUAL, 2014).

ben esas formas de compromiso e acción social irán adquirindo novos formatos, finalidades e marcos de representación da sociedade e da crise ambiental.

A militancia incide nas persoas da mostra como elemento de ruptura ou cuestionamento da cultura herdada ao favorecer o diálogo con persoas e colectivos que ocupan posicións socialmente periféricas con respecto aos discursos hexemónicos. Neste punto de análise, a atención non se fixa unicamente na vinculación a colectivos do propio campo, cómpre recoller a participación das persoas en colectivos de diversa natureza. Os vencellos que se establecen nestas experiencias inciden na conformación da persoa como suxeito político, fornecen o seu capital social e tamén serven de canles para adquirir capital cultural que necesariamente impregna as crenzas da EA, na medida en que o seu discurso elabórase a partir da bagaxe das persoas que compoñen o campo.

Salvo no caso da persoa membro dunha familia conservacionista, que mantén vinculación con este tipo de colectivos dende a infancia, o contacto inicial co activismo social dáse fundamentalmente na etapa universitaria. Indica un dos participantes do estudo que “posiblemente esa militancia, non só a nivel ambiental, senón tamén doutro tipo naceu aí, eu experimenteino na facultade, e para min foi tan valioso como outras experiencias” (P7.2H.E). A universidade e a contorna universitaria fai posible o acceso a novos espazos sociais e favorece o contacto con persoas socializadas noutros referentes. Nestas experiencias xorden claves para cuestionar a identidade herdada, que se contrapón e valora con outros ollares, reforzando algúns elementos e convidando a desmontar outros, tal e como recollen as seguintes citas:

Eu sempre fun independente, pero empecei tamén a ter as miñas tendencias cara ao nacionalismo de esquerdas, un pouco polos meus orixes de fillo de obreiros e tamén vinculados ao seu mundo rural, e tamén polas compañías coas que me rodeei, que era xente que daquela militaba nos grupos máis radicais que te podas imaxinar. Dous dos amigos meus eran maoístas, que iso agora dito sona un pouco forte pero eran da ORT que era un grupo de tendencia maoísta, e outros que tiña tamén pois eran da UPG, que era un grupo -aínda existe- marxista-leninista de índole nacionalista. Entón me empecei a mover tamén a nivel político. (P4.1H.E)

A todo isto da Sociedade Galega de Historia Natural me lancei un pouco soa porque a xente coa que eu me relacionaba -as amigas do instituto, familia e todo isto- non lles ía moito. Isto nunca foi un problema para min. Nese aspecto me lancei soa, cheguei alí, chamei por teléfono, quedamos nun sitio: mira, aquí estou. E... a verdade é que é raro que eu o tivera tan claro cando nin as amizades nin a familia tiñan este interese, pero no meu caso foron as primeiras experiencias de saídas que tiven, que me dixen que non podía renunciar a iso, polo que ía combinando as relacións coa xente e logo o campo. (P9.3M.TS)



Eu recordo esa época de Santiago como unha época de maior actividade asociativa, e de maior fortaleza asociativa tamén. Te falo ao mellor dos anos 90, de moitas plataformas que se creaban para loitar, contra a lei de residuos, contra a incineración, contra as corridas de touros, contra... Ou a favor de moitas cousas. E recordo que se creaban plataformas onde participaban asociacións culturais, ambientalistas, sindicatos, partidos políticos, etc., e que requirían de moito traballo. Había representantes de cada colectivo. Eu me apuntei moitas veces a ese tipo de plataformas, e aí xa entrabas en contacto con outro tipo de entidades. Temas como o do lobo ou o das incineradoras non eran só temas ambientais, entón tiñas contacto con outros grupos. Pero eran sempre ese tipo de batallas e de actividades nas que eu andaba metido, e realmente empreguei moitísimo tempo. (P7.2H.E)

Na figura 29 recóllese a diversidade de colectivos de pertenza<sup>64</sup> das persoas que participaron do estudo e a trama social que compoñen. Os colectivos estrutúranse segundo a súa maior proximidade a cada un dos tres subcampos, buscando trasladar a diversidade de espazos afíns á EA e a riqueza na procedencia dos seus discursos. Pódese apreciar que a maioría das persoas vincúlense a colectivos dos tres espazos sociais, pero unha lectura atenta de cada suxeito por separado -seguindo as liñas de cores-, permite apreciar certas diferenzas<sup>65</sup>:

- entre quen se vincula en maior medida ao campo educativo, ao ambiental ou ao sociocultural, condicionando a súa identidade como educadora ou educador ambiental e, moi posiblemente, a orientación das súas prácticas;
- entre quen se vincula a colectivos pequenos e quen o fai a outros máis institucionalizados;
- entre quen se vincula a moitos colectivos, ou quen pertence a poucos pero, nalgúns casos, cun nivel de implicación maior.

---

<sup>64</sup> Represéntanse aqueles que as persoas recollen nos seus relatos, o cal non implica nin que estean recollidos todos os colectivos reais de pertenza, nin que todos os que están recollidos se vinculen directamente ao campo da educación ambiental.

<sup>65</sup> Serán abordadas con maior profundidade no apartado 6.2., ao obxectivar a estrutura interna do campo da educación ambiental en Galicia.

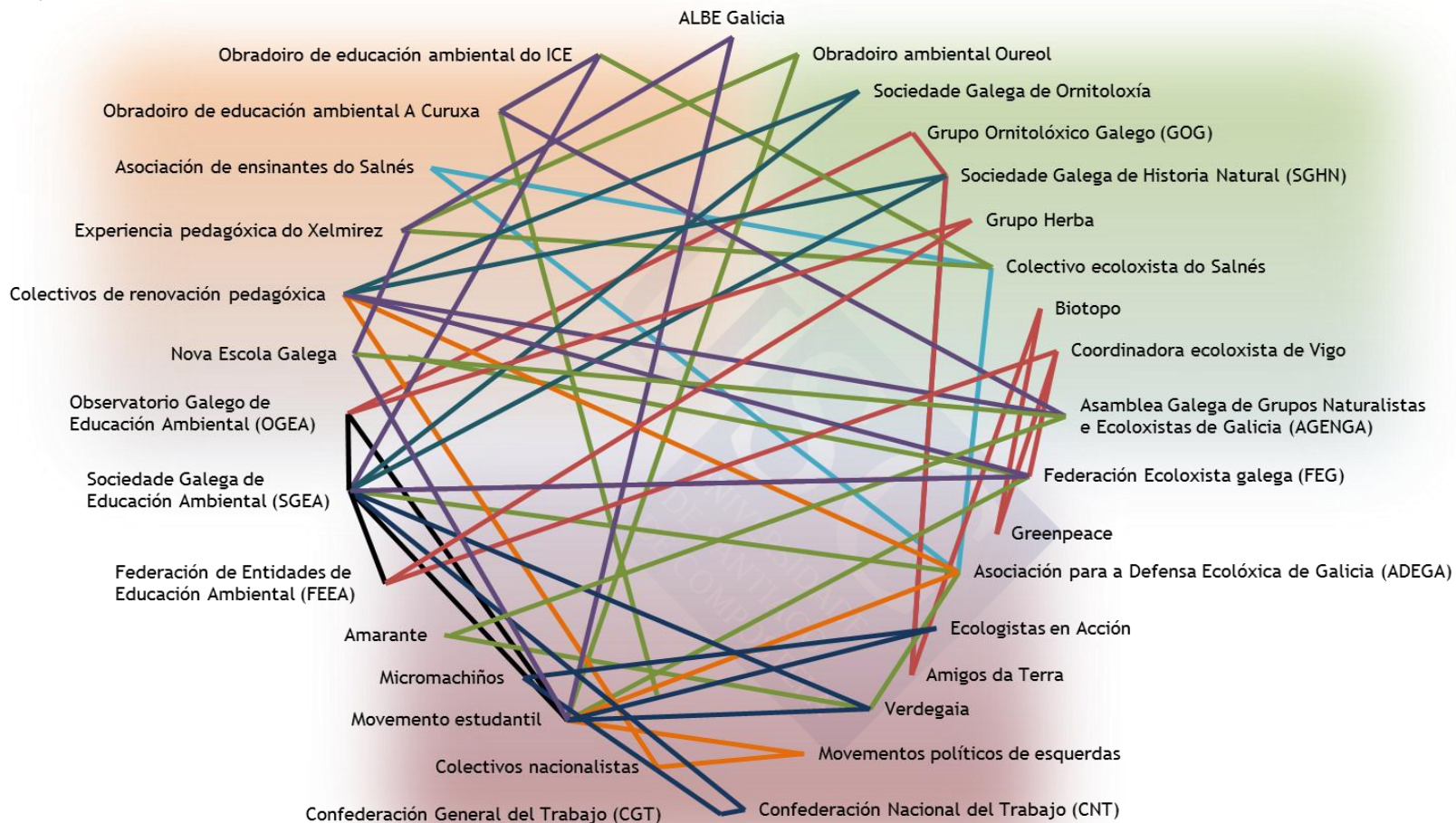


Figura 29. Colectivos de militancia. Elaboración propia a partir das traxectorias de vida. As liñas, diferenciadas por cores, representan ás diferentes persoas que participaron do estudo, conectando os diferentes colectivos dos que teñen formado parte. Os colectivos estrutúranse segundo a súa proximidade a cada un dos subcampos: educativo (arriba-esquerda), ambiental (arriba-dereita) e sociocultural e político (abaixo).

A diversidade na militancia e a converxencia en espazos comúns ten favorecido un espazo de intercambio no que se foi configurando a identidade da EA en Galicia e o rol dos diversos colectivos que a conforman. Así reflicte un dos educadores ambientais ese proceso de intercambio e enriquecemento mutuo:

Oureol era un dos colectivo que sempre estabamos intentando que a cuña da educación ambiental penetrase nas actividades pois máis naturalistas, ou máis reivindicativas fronte ao carácter máis específico doutros grupos. Digamos que era porque, o primeiro, estabamos conectados con xente de Santiago que tiraban máis por aí, pois con Xarxa na facultade de pedagogía, con Pablo Meira e compañía, e con outra xente coma Manuel Antonio, de A Curuxa, no Xelmírez, etcétera... que bueno, tiñan unha visión máis avanzada do que era a educación ambiental, ou do que debía ser, e nos ían tamén mostrando o camiño. (P7.2H.E)

O gráfico permite apreciar o enorme peso da militancia entre as persoas que participaron do estudo, o cal outorga gran valor ao capital social dentro do campo e condiciona a súa configuración como micro-sociedade, onde as relacións persoais teñen un peso moi forte. Así o recalcan as persoas nos seus relatos, onde en varias ocasións identifican as relacións persoais como elemento no que se sustenta a súa vinculación a un determinado colectivo: “son socio, por un tema tamén afectivo e familiar, non? (...) xente que coñecín na Asemblea de Grupos Ecoloxistas está aí” (P7.2H.E), “no meu caso máis condicionado por un elemento persoal -parecíanme mellores persoas (...)- que por unha cuestión máis ideolóxica” (P8.3H.TS-SP); “contactos a título persoal, porque tamén é sempre moi importante que ademais da parte máis ideolóxica, pois as persoas que estean no grupo te dean bo *feeling*” ( P8.3H.TS-SP).

Ao mesmo tempo que esas relacións persoais sustentan o impulso de certas iniciativas, ese tipo de vencellos tamén leva ao esvaecemento doutras, tal e como recolle o seguinte fragmento en relación á desaparición da Experiencia Pedagóxica do Xelmírez:

Hai motivos moi claros, un dos principais foi a morte, ou sexa, a desaparición física do coordinador, do profesor Calviño Pueyo que era bueno..., realmente un líder do grupo, é dicir, o liderado a veces nestas cousas é importante e aínda que non podemos usar esa palabra líder no sentido pexorativo que ás veces se lle dá, era o coordinador, era a alma do grupo, non? A súa morte foi unha perda demasiado forte para o grupo. O traslado tamén de dous ou tres compoñentes importantes tamén minguou moito o grupo en si... e... sobreviviu tamén a duras penas uns anos, ata desaparecer. (P4.1H.E)

Os relatos de vida descubren diferentes vías de acceso á EA a través da militancia (figura 30). Non son as únicas posibles, pero dan conta da diversidade interna do campo:

1. Dentro do sistema escolar, na confluencia entre a militancia ambientalista ou ecoloxista e a militancia en movementos de renovación pedagóxica;

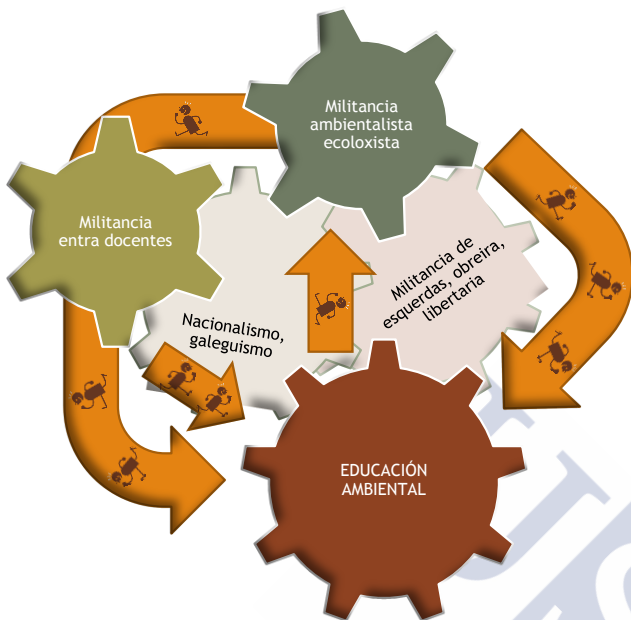


Figura 30. Itinerario de acceso ao campo a través da militancia.

2. Dentro do sistema escolar, a través da militancia en colectivos docentes, na confluencia entre o ensino das ciencias naturais e a renovación pedagóxica, cun posterior acceso á militancia ambientalista /ecoloxista;
3. Fóra da escola, a partir da militancia ambientalista ou ecoloxista, na incorporación do enfoque educativo á súa loita;
4. Entrada directa no campo profesional da EA, accedendo posteriormente á militancia.

Hai que ter en conta a dimensión cronolóxica, na medida en que a reconversión ou evolución profesional dáse fundamentalmente nas persoas das primeiras xeracións, onde o campo aínda non estaba construído como opción nin formativa nin laboral, mentres que a entrada directa experimentana as persoas das xeracións máis novas, que xa atoparon a EA no seu espazo de posibilidades grazas ao camiño aberto e ás conquistas feitas polas pioneiras e os pioneiros.

Cómpre destacar o feito de que todas as persoas que participaron do estudo militan nalgún colectivo, pero esta non ten que ser unha característica extensible a todo o universo poboacional. O nacemento do campo vincúlase directamente a estes colectivos de militancia, pero a súa paulatina profesionalización fai que se presente como un eido laboral para persoas que acceden ao mesmo dende a formación académica e non teñen que pasar necesariamente por esa militancia. Esta situación repercute necesariamente no desenvolvemento do campo, na medida en que perde forza a que nas súas orixes foi unha das súas principais fontes de adquisición do capital cultural e de conformación do *habitus* das persoas integrantes.

## **5.2. Crenzas que sustentan o campo da educación ambiental en Galicia**

A heteroxeneidade do campo da EA dificulta, ou incluso é contraria, a unha definición única da mesma, da súa finalidade e razón de ser, dos seus fundamentos e prácticas. A propia crise ambiental preséntase como unha construción social, mediada polo contexto sociohistórico e polas condicións de vida. Igual sucede cos propios conceptos de educación e de ambiente, entendido este último como “un sistema dinámico e complexo resultante da interacción entre os sistemas socioculturais e os ecosistemas” (García e Priotto, 2008, p.6). No apartado anterior expúxose a información referida á posición de orixe e efecto de traxectoria que aproxima ás persoas ao campo da EA. Neste apartado esa información é interpretada co obxecto de avanzar na concreción das crenzas que sosteñen o campo e o distinguen no espazo social: que xustifica a implicación no campo?, que aportan as persoas ao mesmo a partir das súa bagaxe previa?, en que fundamentos ambientais, educativos, políticos e socioculturais se sustenta?, etc.

A incidencia de cuestións políticas, históricas, culturais e ideolóxicas, de “procesos sociohistóricos onde se producen modos de ser e de comprender” (Carvalho, 2005, p. 53), demanda dunha aproximación ao campo contextualizada, escapando das delimitacións establecidas a nivel internacional que, en ocasións, ocultan as dinámicas e identidades propias de cada territorio. Nesta pretensión, González Gaudiano (1999, 2005) diferencia dúas comunidades de EA: a de Latinoamérica e o Caribe a e da Europa e Norteamérica. Establecer categorías permite representar a realidade para a súa comprensión pero implica tamén o incomodo de quen non se identifica plenamente dentro desas clasificacións. Esa pode ser a realidade da EA en Galicia que, enmarcándose xeograficamente na corrente europea e norteamericana, non acaba de encadrarse dentro da mesma. Si comparte algún dos seus sinais identificativos, máis tamén defire nalgunhas cuestións fundamentais nas que se aproximaría máis ás condicións de existencia e características da corrente latinoamericana e caribeña, tal e como se irá argumentando ao longo deste apartado.

Emprégase a diferenciación establecida por González Gaudiano como base analítica, vinculando as súas reflexións á tripla identidade da EA: ambiental, educativa e sociocultural. Na figura 31 sintetízanse algúns dos que poden ser os trazos distintivos de ambas correntes sobre os que sustentar a análise das traxectorias de vida na definición das crenzas que sustentan o campo da EA en Galicia.

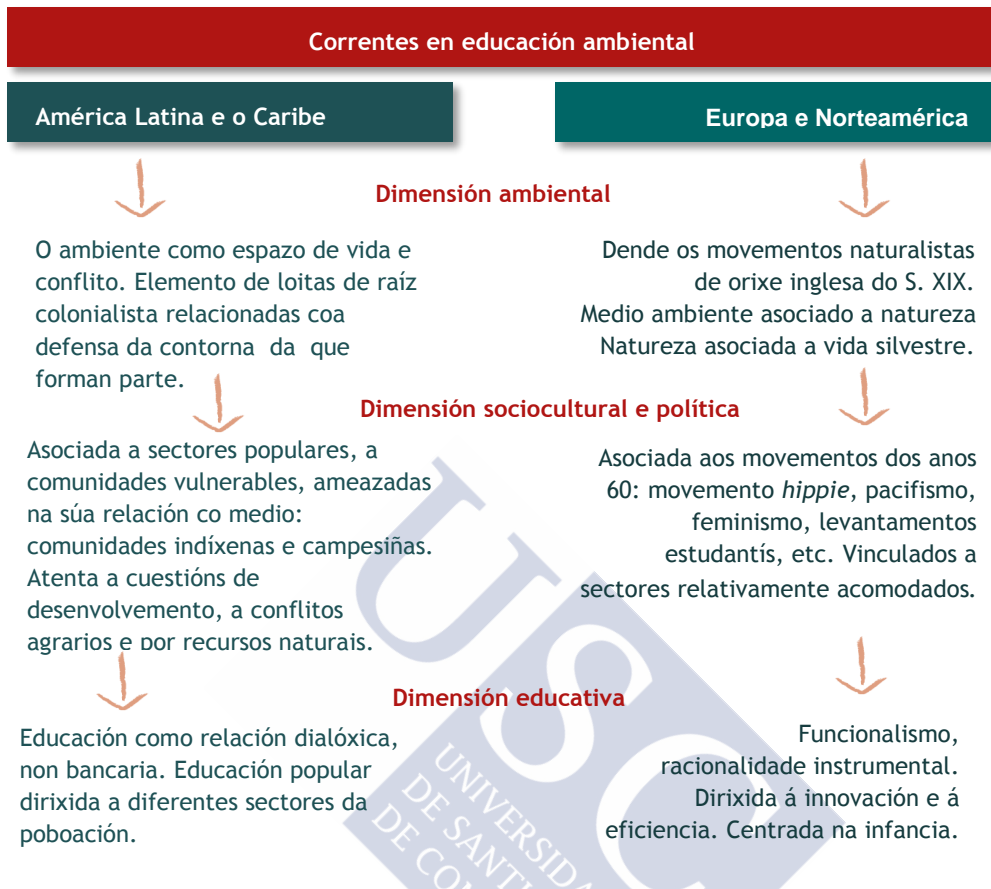


Figura 31. Correntes de educación ambiental. Elaboración propia a partir de Gaudiano (1999, 2005).

### 5.2.1. Dimensión ambiental: entre o naturalismo e o espazo de vida e conflito

O ambiente non é a ecoloxía, senón o campo de relacións entre a natureza e a cultura, do material e o simbólico, da complexidade do ser e do pensamento. O ambiente é unha realidade empírica; si, pero nunha perspectiva epistemolóxica é un saber; un saber sobre as estratexias de apropiación do mundo e a natureza a través das relacións de poder que se inscribiron nas formas dominantes de coñecemento. (Leff, 2006, p. 5)

Unha primeira aproximación ás traxectorias de vida permítenos identificar o que Carvalho (2001, 2005) define como “*mito de orixe naturalista*”. As similitudes do presente traballo respecto á investigación realizada por Carvalho, permite unha comparativa dalgúns dos resultados obtidos. Cómpre destacar como coinciden as persoas que participaron de ambos estudos, en Galicia e no Brasil, ao relacionar “as raíces máis

remotas da súa vinculación coa cuestión ambiental a unha sensibilidade en relación á natureza, presente na súa experiencia de vida” (Carvalho, 2005, p.59).

Todas as educadoras e educadores ambientais destacan nas súas traxectorias experiencias de vida significativas asociadas á natureza. Ben é certo que esa selección pode estar moi condicionada polo propio obxecto de investigación. Sabendo que o que lles identifica como comunidade é esa identidade de educadora ou educador ambiental, é comprensible que rescaten da súa memoria aquelas vivencias que relacionan máis directamente coa identidade do campo. Mais a selección figura como información en si mesma. Cando, narrando experiencias de vida en contacto coa natureza fan valoracións do tipo: “todo iso tamén potenciou o gusto polo acercamento á natureza e polas ciencias biolóxicas” (P4.1H.E), ou “quizais nos meus gustos actuais e na maneira de vivir o que máis me marcou foi esa etapa” (P1.1M.E), están a reflectir esta raíz naturalista da EA ou, polo menos, a sitúan entre os trazos culturais que favorece a entrada no campo.

Identificaba Tanner (1980) no seu estudo en Estados Unidos sobre os factores que motivaban unha actitude positiva das persoas respecto ao medio ambiente, que as experiencias no exterior nas etapas iniciais de vida son moi determinantes, defendendo a hipótese de que a infancia debe coñecer e querer a natureza para poder concienciarse posteriormente sobre a súa importancia. Partindo desta premisa, Palmer (1993) centrou o seu estudo sobre experiencias formativas e conciencia ambiental focalizándoo no colectivo de educadoras e educadores ambientais<sup>66</sup>, aos que lles cuestionou sobre elementos da súa biografía que consideraban que incidiran na súa conciencia ambiental. Da mostra de 232 persoas, 211 indicaron experiencias ao aire libre, sendo que “todos os grupos de idade fan referencias extensas e detalladas de días na infancia temperá de exploración do mundo natural e vivencias de experiencias sensoriais ao aire libre” (Palmer, 1995).

No presente estudo, as experiencias narradas teñen lugar fundamentalmente na infancia, aínda que algunhas persoas as identifican en etapas posteriores, sendo vivencias determinantes no seu acceso ao campo. Na infancia, ese contacto co medio dáse en relación á esfera vital máis inmediata, por experiencias de lecer coa familia ou a través de grupos de pertenza, como os *Scouts*, grupos de montañeiros, etc. En función do tipo de vinculación tamén varía a noción de ambiente. Nas experiencias de lecer coa familia ou na participación en colectivos, identifícase unha natureza asociada á vida silvestre. Pola contra, na súa identificación como contexto de vida, propia fundamentalmente das

---

<sup>66</sup> A mostra estaba composta por 232 membros da *National Association for Environmental Education* de Reino Unido. O estudo foi posteriormente replicado (Palmer, Suggate, Robottom e Hart, 1999) con educadores/as ambientais de Australia e Canadá, explorando as diferenzas territoriais.

persoas da primeira xeración, establécese unha vinculación entre natureza e contexto rural, ou dun contexto urbano que se asemellaba ao rural moito máis que ao que actualmente entendemos por urbano. Xa non se trata só desa idea de natureza virxe e silvestre, senón asociada a un modelo de vida e cultura. Tamén no estudo de Palmer (1995) 97 referencias sobre actividades ao aire libre aludían á vida en zonas rurais, vacacións en contornas naturais e participación en actividades ao aire libre.

Pero a información obtida deste estudo lévanos a ampliar a hipótese na que Tanner (1980) sustenta a importancia destas experiencias: o coñecemento e aprecio pola natureza. Se ben unha aproximación inicial pode remitir á cuestión meramente naturalista, unha lectura máis profunda permite extraer elementos de fondo que tornan significantes estas experiencias e que confiren identidade ao campo. Como se presentou na análise do contexto de socialización primaria das e dos educadores ambientais, as persoas asocian estas experiencias a condicións favorables para o desenvolvemento dun *habitus* acorde aos presupostos do campo. Non falan tanto en clave dunha natureza idealizada que é preciso conservar, como das posibilidades de autonomía, responsabilidade, liberdade, autoxestión, traballo colaborador con outras persoas, relacións horizontais, de proximidade, etc., que esas experiencias favorecen. Tamén se aprecia a vinculación entre *o ambiental e vivencias sociais e culturais*:

Eu intuín en canto empecei a facer dianas e alboradas con Raparigos, o cuarteto que formamos, e ir por aldeas do contorno de Ferrol primeiro e logo por bastantes partes de Galicia, que en realidade tiña bastante que ver co medioambiental. (...) Dábache un coñecemento do mundo rural. (...) Entón ese contacto co rural, coa aldea desde o punto de vista musical, dábache unha oportunidade de coñecer sitios, unha oportunidade de coñecer xente, nun contexto moi especial, porque eras recibido dunha forma aberta e che daba un coñecemento de como tratar á xente. (P5.1H.E-TS-SP)

É dicir, sendo que a selección que fan as persoas nos seus relatos céntrase nesas experiencias de vida en contacto co medio natural, no seu discurso tamén integran calidades culturais, materiais, simbólicas, de formas de vida e pensamento vinculadas a ese contexto, respondendo a unha lectura menos naturalista e máis complexa do ambiental. Dende esta perspectiva establécese unha relación directa entre a natureza, o rural e unha vida boa, nunha “perspectiva utópica na medida en que ve na natureza a fonte do ben-estar e de saúde psíquica, corporal e ambiental” (Carvalho e Steil, 2009, p.84). Isto desmonta o discurso social de que a EA, ou outros movementos como o



decrecemento, deben sustentarse na renuncia, pasando a presentarse como ferramentas na recuperación dese *buen vivir*<sup>67</sup> asociado aos espazos de vida libre e comunitaria.

Pola contra a cidade, como “materialización do sistema socioeconómico dominante, representa a interface máis evidente do capitalismo” (Jiménez, 2013, p.2) e, polo tanto, é favorecedora da conformación dun *habitus* operativo nese espazo social que vertebra en torno ao consumo as relacións sociais e coa contorna. Pero a cidade tamén pode figurar, aínda máis en momentos de convulsión social e política como o actual, como un espazo de transformación social. A EA ten a posibilidade de facer valer a súa dimensión política e transformadora da man dos movementos urbanos, artellándose coa cidadanía na transformación do modelo socioeconómico que orixinou e sostén a crise socioambiental, tal e como defende Jiménez (2013):

Reverter os procesos que teñen convertido ao modelo de vida urbano nun dos principais causantes da crise socioambiental mundial preséntase como un obxectivo de máxima prioridade. De igual forma recuperar a cidade como espazo de liberdade, participación do público e xeración colectiva de coñecemento na procura de solucións convértese nunha das estratexias máis importantes á hora de acadar a construción dun mundo sostible para todas as persoas que na actualidade habitamos o planeta e para as que podían chegar. (p.3)

Da vinculación co medio rural xorde un elemento que cómpre destacar na presente análise, na medida en que parece formar parte do *habitus* das persoas que compoñen o campo: a valoración positiva desta contorna fronte ao contexto urbano. Identifícase o que Paniagua e Hoggart (2002), denominan o “*idilio rural*”, que implica a imaxe idealizada do campo en contraposición coa cidade, en relación ás formas de vida, de relación, contorna, medioambiente e saúde. Convértese ao rural “nun refuxio respecto á modernidade, á imaxe máis estereotipada das grandes cidades” (p.67) ante o que podería entenderse como un “mal-estar civilizatorio” (Carvalho, Roselaine e Villela, 2011, p.39) asociado á vida urbana.

A orixe urbana, ou a posibilidade de comparativa co contexto urbano, é identificada polas persoas da mostra como un factor que lles axudou a revalorizar a vida “no medio natural”:

---

<sup>67</sup> O *buen vivir* o *sumak kawsay* forma parte da cosmovisión indíxena dos pobos quechua, aimara e guaraní, entre outros, sendo incorporado actualmente ás constitucións de países como Ecuador (2008) ou Bolivia (2009). Supón unha visión dos dereitos das persoas e da natureza da que forman parte, que se contrapón ao modelo de vivir mellor baseado no crecemento sen límites.

Vivín nesa contraste entre o medio rural e o urbano, e estou seguro de que, aínda que naquel momento non era consciente, agora recoñezo que isto marcou profundamente, tamén na miña escolla pola educación ambiental, pois sempre lle outorguei gran valor ao medio natural, fronte un contexto urbano que me desagradaba. (...) Sentía que algo non funcionaba, que algo se estaba a facer mal, dado que non tiña xeito que vivira tanta xente nun contexto completamente inhabitable. (P2.1H.TS-SP)

Así que aí foi un cambio, o positivo da experiencia foi que realmente me din conta de que quería vivir no medio natural, que non necesitaba vivir na cidade, que me entusiasmaba coñecer non soamente o contorno e a natureza do sitio onde vivía senón tamén todo o que tiña que ver coa xente que vivía alí, as formas de vivir. E ademais que non formara parte da miña cultura creo que era positivo porque me permitía revalorizar máis de onde viña, e ao mesmo tempo identificar cousas que nós non tiñamos e que a min me parecían un acerto na súa cultura. (P6.2M.A)

Indican Paniagua e Hoggart (2002) que esta atracción dáse fundamentalmente nas sociedades urbanas, e máis especificamente nas clases medias. Ante a oposición entre a visión da natureza como inimigo a dominar ou como espazo de beleza a conservar, pode ser curioso que no rural se inscriba esa visión da “natureza como forza salvaxe, lugar do inculto, do rudo e do feo, que esixe ser domesticada” (Carvalho, Roselaine e Villela, 2011, p. 43), atendendo ao ideario da Modernidade. Esta realidade é recollida por unha das persoas da mostra que, crescendo no rural, apreciou esta dinámica de relación co medio:

Nacín no 63, nun entorno rural, na Galicia profunda, profunda. (...) Naquela época, para a xente que habitaba nesa Galicia profunda, a terra era o medio de vida, pero dunha vida moi sufrida, polo que máis que valoración da mesma había un sentimento pouco positivo por ela, xa podían arder os montes que á xente daríalle igual, a xente non tiña un sentimento de protección. A idea central deste proceso vivencial tiña que ver coas condicións extremadamente duras da vida no rural, contrapostas coa idílica visión que se tiña da vida e as posibilidades de progreso nas cidades, o que propiciaba que as xentes tiveran como horizonte vital fuxir dese entorno, e consecuentemente unha certa sensación do entorno como inimigo a dominar. (P2.1H.TS-SP)

Cómpre unha lectura en clave temporal na análise da incidencia dos contextos de vida, na medida en que as condicións do rural teñen mudado notablemente. O fragmento presentado corresponde a unha infancia transcorrida a cabalo entre os anos 60 e 70 do século pasado. Como reflicte o relato, eran unhas condicións de vida relativamente duras, nas que as aspiracións familiares de ascenso social pasaban, nalgúns casos, por que a descendencia estudara e puidera marchar para acadar unha vida mellor. Esta visión do progreso e do ascenso social supuña a migración ás cidades e o abandono de formas de vida rurais vencelladas á terra e a cultura campesiña. A dinámica do éxodo rural ten levado a Galicia a contar con máis de 1.300 núcleos despoboados, aproximadamente un 50% do

total de núcleos despoboados en España<sup>68</sup> (Fernández, 2012). As persoas acudían ás vilas e cidades na procura de máis e mellores oportunidades laborais, podendo mediar outros factores como o desprestixio da cultura galega imposto na etapa franquista. Coa actual crise do modelo socioeconómico, esta dinámica migratoria está a mudar, traducíndose na volta ao rural para moitas persoas castigadas polo desemprego ou que regresan á aldea buscando calidade de vida.

O panorama actual parece distar notablemente da realidade dos anos 70. Entre a xente que vive no rural, ou que agora regresa ao mesmo, dáse unha maior revalorización da cultura galega e da vida no campo. O recoñecemento orgulloso de “Son d’aldea”<sup>69</sup>, apóiase nunha dignificación da identidade do noso pobo, orixinariamente rural, e de recuperación de formas de vida sostibles asociadas ao traballo labrego e gandeiro. Esta perspectiva crítica, na defensa dunha identidade social e cultural ameazada, adquire unha maior complexidade ao incorporar unha das principais loitas ás que se enfrontan as xentes do rural: “a hexemonía dos mecanismos de mercado á hora de determinar as decisións dos diversos axentes sociais” (Saco, 2010, p. 11). Diante desta realidade están a xurdir iniciativas dirixidas á protección da soberanía na xestión e control dos bens comúns e no fortalecemento das agriculturas locais, “esas que manteñen vivos ecosistemas e territorios, á vez, que alimentan o mundo”<sup>70</sup> (Plataforma Rural e Sindicato Labrego, 2014).

Estas loitas entroncan directamente coas liñas de traballo en EA propias das correntes máis críticas, que González Gaudiano relaciona coa rexión latinoamericana e do Caribe, que entenden o ambiente como espazo dialéctico de vida e conflito. O escaso recoñecemento do campo nestes contextos figura como un elemento a analizar e cuestionar. Preséntanse como espazos a conquistar e nos que colaborar na construción dese modelo social, cultural e ambientalmente sustentable. Son espazos nos que se están a desenvolver iniciativas que entroncan cos fundamentos e intereses da EA en moita maior medida que moitas das actividades que se teñen desenvolto dentro do campo, pero nos que a figura da educadora ou educador ambiental non ten acadado a necesaria

---

<sup>68</sup> Na interpretación deste dato débese ter en conta o feito de que un 27,6% dos núcleos de poboación de España localízanse no territorio galego (IGE, 2013). Aínda así, atopariámonos con que en Galicia o 12,7% dos núcleos de poboación están despoboados, mentres que en España este índice é do 7%.

<sup>69</sup> Este é o denominativo que recibe unha interesante iniciativa cultural que se vén desenvolvendo no concello de Palas de Rei, na comarca de Ulloa, dende o ano 2012, no recoñecemento da vida na aldea dende unha “aproximación ás coordenadas sociais e culturais do rural no pasado, e dunha reflexión sobre novas vías de ruralidade no presente”, tal e como se recolle no seu blog [<http://sondaldea.wordpress.com/>]

<sup>70</sup> Estas loitas foron visibles no IX Foro por un Mundo Rural Vivo, convocado pola Plataforma Rural e organizado polo Sindicato Labrego, celebrado en Mondoñedo (Lugo) do 24 ao 26 de outubro do 2014 [[http://www.cec.eu/noticias/Programa\\_foro\\_rural\\_vivo\\_CAST.pdf](http://www.cec.eu/noticias/Programa_foro_rural_vivo_CAST.pdf)]. No mesmo fixéronse explícitos tamén dous trazos culturais do rural galego: a achega dos feminismos e o fortalecemento da presenza de xoves nesa “desexada re-volta ao campo cargada de forzas, valores e ilusións”.

presenza. Esta foi unha das demandas do Sindicato Labrego no *Encontro Galego de Educación Ambiental*, celebrado en Compostela o 25 de xaneiro de 2014, tal e como recollen as memorias do evento:

O Sindicato Labrego Galego achegounos á realidade complexa que atravesa este sector, vítima da incidencia de graves políticas de goberno que vulneran os seus dereitos e impiden a promoción dunha vida sostible vinculada á terra, máis aló da agricultura ecolóxica, apostando por modelos de soberanía alimentar. Ante a falta de resposta da cidadanía en xeral, confían na educación ambiental como ferramenta de concienciación e mobilización social. (SGEA, FEG e SEPA, 2014)

Cómpre citar o impulso deste liña de traballo por algúns dos colectivos do campo. Amigos da Terra celebrou en marzo do 2015 as xornadas “Loitas ambientais, alternativas rurais”, dirixidas a xerar pontes entre o mundo do ecoloxismo-educación ambiental e o contexto rural, na pretensión de acadar un rural vivo, xusto e ecolóxico.

Outro elemento que media no concepto de ambiente que sostén o campo da EA en Galicia é a identificación do mesmo como *espazo de vida e conflito*, relacionado coa defensa do territorio e das formas de vida a el asociadas. Varias das persoas da mostra reflicten nos seus relatos a influencia de problemáticas ambientais como factor favorecedor da súa entrada no campo. Tamén figura como elemento determinante na evolución dende perspectivas conservacionistas a enfoques ecoloxistas a partir dos anos 70, coincidindo en Galicia co auxe de certo proceso de industrialización e do crecemento urbanístico. Indicaba Fernández (1999) que aínda que se adoita establecer como tópico da orixe do ecoloxismo o confuso ideario dos anos sesenta, “o desenvolventismo industrial, a construción dalgunhas infraestruturas, o programa nuclear ou a crise enerxética do 1973 e, en definitiva, a degradación acelerada da natureza” (p.44) son tan ou máis decisivos, ante a evidencia de que o proxecto tecnolóxico non se traduce directamente na liberación humana (Marqués, 1978). Son anos caracterizados por un proceso de urbanización caótico, marcado pola ausencia de planificación que levou, retomando as palabras dunha das persoas da mostra, a que Galicia crecese “de forma desmesurada, e non o facía en relación ás persoas” (P2.1H.TS-SP). Comezábase a apreciar o lapso entre a cidade e o campo, nunha conxuntura que Portela (1980) cualificou como unha situación de “subdesenvolvemento simultáneo a outra que se deu en chamar desenvolvemento” (p. 346). Mentres o rural seguía a carecer das condicións mínimas para unha vida de certo benestar, os espazos máis urbanizados estaban a causar e a sufrir as repercusións dunha contorna excesivamente degradada:

A urbanización moderna de Galicia rompe ese equilibrio. Non hai relación positiva cidade-campo, senón antagonismo. O crecemento urbano segue modelos de fóra, que se adaptan mal ás condicións do territorio. Provócase unha concentración que non responde á distribución de recursos nin ás condicións do ambiente (...) Cidades como Vigo e A Coruña, de dimensións relativamente pequenas, de manexarmos parámetros mundiais ou simplemente estatais, resultan xa verdadeiros monstros, con problemas de tráfico e de conxestión xeral comparables aos das grandes cidades españolas, dúas das cales teñen máis poboación ca Galicia enteira. (p. 294)

O *Manifiesto de Benidorm* (1974), elaborado tras unhas xornadas convocadas pola *Asociación Española para la Ordenación del Territorio y del Medio Ambiente* (AEORMA) denuncia no seu preámbulo a precarización das condicións de vida nas cidades e no campo, situando a causa no modelo socioeconómico de beneficio privado (Fernández, 1999). Son tamén anos de numerosas protestas. No cadro 8 recóllense algunhas das máis significativas acontecidas entre 1975 e 1985. Son conflitos de oposición a proxectos empresariais que supoñía unha ameaza para o entorno de vida das persoas, así como ante desastres ambientais que aconteceron como resultado dese modelo de desenvolvemento industrial. Recóllense uns fragmentos dos relatos que reflicten fielmente esta realidade:

Aquel momento era un momento moi especial porque no post-franquismo e o tardofranquismo había unha cantidade enorme de iniciativas de industrialización, de promoción industrial de gran calado. No ano 72-73 é cando empeza a planear por toda Galicia Aluminio-Aluminio, pouco despois a central térmica de Endesa nas Pontes, logo Meirama. Por esas datas tamén empeza a falarse dun gran porto que finalmente rematou en Bilbao, pero se pensou en instalalo na Ría de Arousa, o que tería suposto probablemente un desastre ambiental. Falábase de máis celulosas que a de Pontevedra, que xa estaba desde os anos sesenta e tantos, o tema da famosa nuclear de Xove, etc. Naquel momento eran os coletazos non soamente políticos senón tamén industrializadores do franquismo.. (P3.1H.A)

Por exemplo unha destas labazadas de atoparte de repente co mundo real foi o problema da nuclear de Xove, e todo este tipo de cousas, que foi cando para moitos foi aquilo de dicir “bueno, ademais de conservar a Curruca Capirotada... resulta que hai outra series de problemas que tamén lle afectan ao bichiño”. Esa transición do naturalismo ao ecoloxismo deuse para moita xente da miña quinta ao atoparte de repente con problemáticas como que ían a plantar unha central nuclear en Galicia. (P2.1H.TS-SP)

ADEGA créase co obxectivo de crear unha plataforma social, xa que os partidos políticos estaban prohibidos -Franco morre no 75 e ADEGA créase no 74-, créase como unha plataforma para poder canalizar mobilizacións sociais en contra de agresións ambientais, de ameazas ambientais, moi fortes. Unha era a instalación de celulosas na ría de Pontevedra -había proxecto para sete celulosas en Galicia, no río Miño en Ourense, en Ponteceso... en outros sitios...-, e despois tamén a movida que houbo moi forte contra a central nuclear de Xove. (P3.1H.A)

O concepto de ambiente como espazo de vida, no que median conflitos de intereses, é entendido tamén polas educadoras e educadores ambientais como unha dimensión a ter en conta no traballo profesional, ao consideralo un factor que media na consciencia da cidadanía en relación á problemática ambiental:

A xente do mar que antes era 'o mar é libre e o primeiro que chega colle o que pode e o leva para casa', e agora se están empezando a dar conta de que o hai que coidar e se non o coidan non rende, e non só de que hai que coidalo no sentido de sementar, limpar a súa parcela, senón que se están dando conta que outras accións repercuten sobre o deles. (...) Parece que os ecoloxistas son catro progres que non teñen outra cousa mellor que protestar. Esa é a idea que se tentou vender sempre do ecoloxismo. Pero é curioso como a xente en canto teñen o máis mínimo problema chaman aos ecoloxistas, porque os ecoloxistas denuncian. Hai un vertido nun pobo e xa chaman aos ecoloxistas, para que o ecoloxista vaia a facer o escrito e xa te ven como útil, aínda que haxa cousas que xa non lles guste tanto, porque van en contra dos intereses establecidos. (P1.1M.E)

1976	<i>Marea negra do Urquiola na ría de A Coruña, con importantes mobilizacións de protesta.</i>
	<i>Manifestacións contra a implantación dos proxectos de celulosas aprobados para Padrón, Ponteceso, O Barco, Negreira, Muxía e Fazouro - Mondoñedo.</i>
1977	<i>Primeira protesta contra a central nuclear de Xove, convocada polo sindicato Comissões Labregas e pola Asemblea Nacional Popular Galega, cunha marcha dende Viveiro a Xove.</i>
	<i>Protesta do Val das Encrobas, onde está situada a mina a ceo aberto para abastecer á central térmica de Meirama.</i>
	<i>Protestas contra a construción da Autopista do Atlántico.</i>
1978	<i>Marea Negra do Andros Patria, en A Coruña, coa consecuenta mobilización da cidadanía.</i>
1979	<i>Segunda gran protesta contra a central nuclear de Xove a raíz dun escape de flúor. Manifestacións do Día Internacional contra a Enerxía Nuclear e o Festival Antinuclear de Pontevedra.</i>
	<i>Protestas contra o complexo de Alúmina-Aluminio en San Ciprián, Lugo.</i>
1980	<i>Importantes mobilizacións contra as verteduras na Foxa Atlántica; Esquerda Galega freta O Xurelo, ao se avariar o Sirius, o barco de Greenpeace, para interromper os vertidos.</i>
1982	<i>Seguen as accións contra a Foxa Atlántica. Greenpeace actúa co Sirius, o concello coruñés freta outro barco, o Arosa I; de Vigo parte o Pleamar e Esquerda Galega volve co Xurelo. Importantes mobilizacións da sociedade civil, co peche en máis de 30 concellos.</i>
1983	<i>Protestas en Galicia e Gran Bretaña contra o vertido na Foxa Atlántica. ADEGA viaxa a Gran Bretaña para unha iniciativa de sensibilización e protesta.</i>
1985	<i>A Convención de Londres supón a moratoria indefinida para o depósito de vertidos nucleares na Foxa Atlántica.</i>

Cadro 8. Mobilizacións ecoloxistas entre 1975-1985.

Pechando a análise da dimensión ambiental do campo a través dos relatos das persoas da mostra, e en relación ás correntes definidas por González Gaudiano (1999, 2005), pódese sintetizar que a EA en Galicia atópase entre unha e outra corrente. Acolle a persoas que viven intensamente experiencias vitais nas que cultivan unha sensibilidade naturalista, que se traduce na valoración do contacto directo co medio natural, que asocian á liberdade, felicidade, ao desenvolvemento persoal, á vida comunitaria, etc. A procedencia fundamentalmente urbana pode favorecer certa idealización do mundo rural que leva a identificar neste contexto a matriz do bo vivir, fronte a un mundo urbano insostible. Pero, por outra banda, tamén aparece unha concepción do ambiente como espazo de conflito, ao vincular a xénese do campo a unha etapa caracterizada por intensos procesos de industrialización e urbanización que estaban a por en perigo o medio galego e as formas de vida a el asociadas, situación agravada polos desastres medioambientais acontecidos nesa etapa primixenia.

### **5.2.2. Dimensión sociocultural e política: entre os movementos sociais e a defensa dunha cultura ameazada**

Dende esa perspectiva [crítica, emancipadora, transformadora, popular] non era posible concibir os problemas ambientais disociados dos conflitos sociais; ao final, a crise ambiental non expresaba problemas da natureza, senón problemas que se manifestaban na natureza. As causas constituíntes destes problemas tiñan orixe nas relacións sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvemento prevalecentes. (Pomier e Ferreira, 2014, p. 29)

Un dos principais elementos que distinguen á EA na súa dimensión sociocultural e política é o alto nivel de *activismo e militancia* de todas as persoas que conforman a mostra. Todas elas aceden ao campo, xa sexa por entrada directa ou reconversión profesional, a partir da participación en colectivos de diversa natureza. Atender ao carácter destes movementos (figura 32) permite achegarse á comprensión das crenzas que sustentan o propio campo na medida en que, como indican Riechmann e Buey (1994), os “movementos sociais non son só xeradores de cambio social, senón tamén determinantes no desenvolvemento da teoría social” (p.16). É dicir, median na configuración da identidade do campo, do seu capital cultural e das formas de acción.

A militancia que as persoas trasladan nos seus relatos xa non se identifica cos movementos de clase obreira, de aspiracións materialistas, que caracterizaron etapas anteriores. Estas loitas xorden no seo de colectivos medianamente acomodados, na medida en que se vinculan ao espazo universitario. A EA como movemento inscríbese nos que foron denominados como “novos movementos sociais”<sup>71</sup> (NMS), que se poden caracterizar polo abandono do interese de clase ou grupo na procura de bens colectivos (Riechmann e Buey, 1994; Dalton e Küchler, 1990). No conxunto dos relatos rescátase a participación en movementos de distinta orientación: antiautoritarios, pacifistas, ambientalistas, ecoloxistas, estudantís, de renovación pedagóxica, nacionalistas, etc. O



carácter e a intensidade destas militancias é moi diverso, mesmo dentro de cada traxectoria, mais converxen no seu fondo contracultural e a súa vontade de transformación das estruturas sociais, económicas e políticas a través da acción colectiva. Susténtanse, en xeral, nun mal-estar civilizatorio en relación ás formas de dominación social e cultural, nunha lectura da realidade que oscila entre a crítica máis ou menos radical ao modelo establecido e a proposta doutros modelos ou formas de organización social. Neste escenario, a EA nace como ferramenta para fortalecer ese carácter proactivo, enmarcada dentro das

Figura 32. Carácter da militancia.

<sup>71</sup> Aínda que o concepto de “novos movementos sociais” é amplamente compartido na teoría sociolóxica, tamén existen obxección a esta terminoloxía, dado que desvaloriza a continuidade histórica das loitas das mulleres e dos movementos anti-racistas e anti-coloniais que existen dende hai moito antes dos anos 60 do século XX (Martínez e Casado, 2013).



reivindicacións do movemento ecoloxista. Comentaba un educador: “comecei a ver que a solución non pasaba pola atención conservacionista, senón por mudar o sistema que mantiña a problemática socioambiental, e empecei a confiar plenamente na educación ambiental como panacea desta situación” (P2.1H.TS-SP).

Un elemento singular do desenvolvemento do movemento ecoloxista en España, en relación a outras experiencias europeas e norteamericanas, é a conxuntura da ditadura franquista e do período de “transición democrática” que seguiu á morte do ditador. Por unha banda, o autoritarismo do réxime supuxo unha barreira histórica e cultural que atrasou a súa chegada. Mentres os escenarios europeos e norteamericanos convulsionaron nos anos 60 co impulso de correntes de cambio cultural de gran calado como o movemento *hippie*, as protestas contra a guerra de Vietnam, o Maio do 68, o movemento de liberación da muller, etc., España aínda estaba coartada polo férreo control da ditadura franquista. Por outra banda, a posta en cuestión do réxime dotou aos movementos sociais incipientes dunha forte reivindicación das liberdades centradas na conquista dos dereitos de participación política e na transformación sociocultural. Os relatos evocan á realidade da época:

Eramos 13 ou 14 estudantes que nos reuníamos nun altillo do bar Cantábrico, incluso o camareiro do “Cantábrico”, que era en fronte da Praza de Galicia, cando levabamos unha semana reuníndonos alí veu o home e nos dixo que por favor, de parte do dono, case mellor que non fóramos, porque igual se temía que fomos unha célula comunista ou un grupo clandestino... Estamos falando do 74, un ano e pico antes da morte de Franco. Entón estaba bastante xente politicamente e academicamente activa, de feito o primeiro curso foi relativamente tranquilo pero logo houbo dous anos onde vimos de ter a metade de clases, o resto eran folgas. (P5.1H.E-TS-SP)

Despois tiñas tamén moitas inquedanzas políticas e culturais, todas as folgas estudiantís, os movementos políticos de esquerdas, os movementos políticos nacionalistas, as preocupacións culturais... Era unha época na cal nalgún período podías ver dúas películas diarias todos os días da semana, para ter coñecemento do cine que había polo mundo adiante. As loitas políticas estas pois fixeron que pasamos polo cárcere, porque nos detiveron por propaganda ilegal. Todo está nese período convulso, onde había moitísimo debate e, por tanto, proceso de toma de conciencia crítica, con respecto ao estado das cousas. Aí adquirín un compromiso en paralelo á traxectoria profesional e formativa, mediante a toma de conciencia de que existen problemas na sociedade, tanto de tipo político en xeral como de tipo ambiental, en particular. Entón comecei a militar no movemento ecoloxista. (P3.1H.A)

A orixe estreitamente vinculada ao activismo e militancia política, ten incidencia tanto na configuración do *habitus* das persoas como na definición do capital específico do campo. Riechmann e Buey (1994) establecen, nun traballo de análise sobre os novos movementos sociais, unha serie de trazos definitorios desas iniciativas cívicas xurdidas entre 1965 e 1985, que contribuíron a dinamizar e tamén a transformar o panorama social, político e cultural ata o momento aplanado pola “longa noite de pedra” franquista. Os trazos presentados por estes autores asúmense aquí como esquema para analizar os sinais identitarios que se marcan no campo da EA en Galicia derivados da estreita vinculación dos seus actores coa militancia xuvenil fóra e dentro do sistema escolar.

Unha *orientación emancipatoria, dirixida a un ideario de nova esquerda*. Nesta liña, a EA preséntase como unha ferramenta educativa para capacitar ás persoas no cuestionamento dos consensos sociais e as lecturas hexemónicas do mundo. O ideario da nova esquerda que as persoas da mostra asumiron na súa militancia, construído na pluralidade de colectivos de pertenza, incorpora ao campo esa visión complexa que permite atender á crise ambiental como consecuencia dun proxecto desarrollista que antepón os intereses do capital sobre a vida. Diríxese, deste modo, á construción dunha alternativa socioeconómica e á transformación das formas de organización social e política. Moitas das persoas que participaron do estudo acceden a este marco de pensamento a través das súas primeiras experiencias de militancia, fundamentalmente ligadas á participación no movemento estudantil. Esta é unha constante nas tres xeracións, mudando as loitas e discursos, pero sempre cun carácter libertario, nacionalista e de esquerdas, contestatarias cunha estrutura social e unhas institucións de goberno que consideran autoritarias e opresoras:

A época universitaria en xeral foi moi enriquecedora, porque era unha época de moita convulsión política (...). Despois tiñas tamén moitas inquedanzas políticas e culturais, todas as folgas estudiantís, os movementos políticos de esquerdas, os movementos políticos nacionalistas, as preocupacións culturais... (P3.1H.A)

Aquel ambiente de nova esquerda xa non situaba no centro de atención as tensións materialistas da loita de clases propias do movemento obreiro, sendo que só unha das persoas do estudo indica integrarse en colectivos sindicalistas, pero o artellamento social nesta liña é identificado como espazo social propicio para a introdución das reivindicacións do campo:

En Ferrol a verdade é que houbo unha resposta social moi potente que soamente me explico lembrando que había un movemento sindical e obreiro grande. Había naqueles anos unha necesidade de movemento social de todo tipo pero concretamente no tema ambiental non había absolutamente nada, entón dende o principio a Sociedade [SGHN] aquí empeza a medrar. (P5.1H.E-TS-SP)

Isto é así polo feito de que a EA, nas súas loitas e intereses, está vencellada ao ideario de esquerdas, razón pola cal as simpatías políticas dentro do campo están fortemente definidas, tal e como presentaba o estudo de Gutiérrez Roger (2005), no que indicaba que o 80% das educadoras e educadores ambientais que responderon á súa enquisa situábanse en posicións de esquerda ou centro esquerda, algo máis dun 8% en centro ou centro dereita, e ningunha persoa se declaraba de dereitas.

Resulta curiosa a ausencia, nestas primeiras experiencias de militancia, da que figura como unha das loitas fundamentais da transformación estrutural das nosas sociedades: a posta en cuestión do modelo patriarcal. O feminismo preséntase como unha das loitas primordiais dos NMS, pero as persoas da mostra non aluden á pertenza ou a vinculación a colectivos desta orientación. Cómpre cuestionar se esta ausencia pode ter incidido no feito de que o enfoque ecofeminista non teña gran presenza nas súas prácticas. Unha das persoas da mostra recalca especificamente a cuestión de xénero como unha das principais carencias ás que se enfrontan os colectivos ecoloxistas en Galicia, xa non só como un asunto de contidos ou enfoque teórico, senón na súa propia estrutura e nas relacións que se establecen dentro dos mesmos:

A raíz de varias experiencias en distintos colectivos, plataformas, asembleas e cousas así, ademais dunha certa frustración por estar repetindo continuamente os erros de que as dinámicas que se levan son bastante terribles, non hai coidado polas formas, nin coidado polas persoas á hora de desenvolver este tipo de dinámicas, nin nada polo estilo. Ademais desta frustración, o que si que foi unha percepción crecente foi o feito de que normalmente neste tipo de dinámicas hai un xogo de poder en clave de xénero tamén moi importante. (...) Hai unha predominancia de que son os homes os que máis falan, sobradamente, tanto no número de intervencións, como na duración das intervencións. Tamén cuestións relacionadas coas tarefas, co reparto de tarefas, que normalmente hai un reparto de tarefas en clave de xénero, que tomar acta normalmente eran as mulleres quen o facía, ao mellor para facer unha actividade pois esas tarefas así como máis escuras, máis que escuras menos visibles, por así dicilo, eran tamén as mulleres quen o facía, entón todo iso acaba configurando unha situación que acaba provocando que moitas veces a muller deixe de participar (P8.3H.TS-SP).

Preséntase esta como unha interesante liña de análise no estudo da EA. Os datos da enquisa amosan que a maioría das persoas que compoñen o campo en Galicia son mulleres, supoñendo un 63,5% fronte a un 36,5% de homes. Pese a iso, a imaxe do campo continúa a ser fundamentalmente masculina, xa que son os homes os que asumen maioritariamente as funcións e os cargos de representación. Por exemplo, dende a súa fundación en 2001, a presidencia da SGEA sempre recaeu nun home. Greenall (1997) aplica a crítica feminista ao movemento da EA denunciando o escaso recoñecemento da contribución das mulleres nos eventos internacionais máis importantes nos que se foron

establecendo as bases da súa institucionalización. A nivel galego, dá conta desta situación a propia composición da mostra do presente estudo onde, realizando unha selección en base a persoas relevantes e recoñecidas socialmente como educadoras e educadores ambientais en Galicia, reflectiuse a estrutura de poder do propio campo: a primacía masculina e das ciencias experimentais. Visualizouse tamén esta dinámica na organización do *Encontro Galego de Educación Ambiental* que tivo lugar o 25 de xaneiro do 2014. No mesmo, buscou acadar unha equidade de xénero na mesa inicial, dirixida a explorar a situación dos diferentes eidos de traballo (asociativo, empresarial, escolar, administracións públicas) e, pese a facer un contacto inicial equilibrado, foise perdendo a participación feminina e decantándose cara unha representación exclusivamente masculina.

*Orientación de poder.* A EA recibe dos movementos sociais aos que nace vinculada o seu carácter crítico e transformador, que parte da posta en cuestión do modelo político e socioeconómico imperante. As persoas asimilan destes grupos de pertenza o interese pola transformación do poder -non tanto da conquista do mesmo, senón de promoción dun poder de base-, apoiándose nun saber facer baseado na participación e na autoxestión colectiva da cidadanía. O contexto sociohistórico que marca os inicios do campo favorece esta dimensión:

Era unha época de moita convulsión política, entón había moitas inxerencias por saber cousas que estaban fóra do que o réxime político intentaba que fora a conformación ideolóxica da cidadanía. Era toda a época das revoltas estudantís, da toma de conciencia crítica, non só dende o punto de vista ambiental, senón tamén social. (P3.1H.A)

*Orientación cultural.* Varias das persoas da mostra afirman terse iniciado na EA entendéndoa como unha ferramenta para transmitir o ideario e os valores dos colectivos dos que formaban parte:

Eu descubrín en realidade a educación ambiental mais que porque realmente fora consciente de que quería facer educación ambiental, por un unha condición utilitarista: me din conta de que era a ferramenta máis eficaz (...), dentro de todo ese tipo de historias, había moitos métodos, moitos camiños, moitas vías: a loita ecoloxista, na que seguimos militando, a vía da bronca, a vía de non sei que. Pero logo había unha ferramenta, que era a educación ambiental, que resulta que era bastante máis eficaz para conseguir iso. (P2.1H.TS-SP)

Desta forma, a educación ambiental introduciuse dentro dos colectivos ecoloxistas para fortalecer a súa orientación cultural, dirixida á transformación do individuo e das relacións sociais, co horizonte posto na procura dun cambio social máis amplo

(orientación de poder). Esta perspectiva oscila dende unha educación orientada á inculcación de hábitos sostibles, a unha educación para o desenvolvemento dunha nova cultura da sustentabilidade, baseada no pensamento crítico e a participación social.

*Orientación antimodernista.* Aparece non só no carácter destes colectivos de pertenza, senón tamén nas valoracións realizadas respecto ao ambiente e formas de vida do contexto de orixe. As persoas que participaron do estudo non comparten a idealización do progreso e dos procesos -de industrialización, urbanísticos, etc.- asociados ao mesmo, tal e como se analizou no apartado anterior. A EA herda desta orientación a súa crítica á civilización produtivista, do crecemento sen límites, fundamentalmente porque na mesma sitúase a orixe última da crise ambiental. Así mesmo, no seu carácter propositivo, defende a promoción de modelos socioeconómicos e de desenvolvemento alternativos.

*Obxectivos e estratexias de acción moi diferenciados na atención á crise de civilización.* As persoas adquiren da múltiple pertenza a colectivos de diversa natureza unha identidade plural que dota de complexidade ao campo. Este trazo forma parte da propia evolución da EA, así como tamén dos NMS en xeral, marcando a paulatina toma de consciencia sobre os denominadores comúns das diferentes loitas. Supón a atención a obxectivos diferenciados pero que se relacionan nunha perspectiva da complexidade que os entende como diferentes dimensións dunha mesma crise, como unha acción local baixo un pensamento global<sup>72</sup>. Indica un educador ambiental que “co tempo xa empezas a compaxinar as dúas cousas, pero antes era de mirar todo desde unha perspectiva sempre absolutamente internacional a mirar todo desde unha perspectiva sempre absolutamente local e actuar” (P2.1H.TS-SP).

*Estrutura organizativa descentralizada e antixerárquica.* As educadoras e educadores ambientais tenden a militar en colectivos cunha estrutura organizativa bastante horizontal e participativa, cultura sociopolítica que transfiren ao campo da EA. Isto figura tamén como un dos elementos de tensión no desenvolvemento do campo: no proceso de paulatina institucionalización e profesionalización críticaselle a adopción de formas organizativas ríxidas e xerarquizadas, co consecuente risco de desmobilización social e desconexión cos obxectivos de cambio social buscados. Así recolle un educador ambiental a diversidade interna dentro do campo:

---

<sup>72</sup> O lema “pensa globalmente, actúa localmente”, orixinario da loita arredor da planificación urbanística de inicios do século XX en Escocia, estendeuse ao pensamento medioambiental, converténdose nun dos lemas e principios fundamentais de acción.

Era algo que tamén me botaba para atrás da estrutura de *Greenpeace*, Adena e demais, que son moito máis monolíticas e para pegar un cartel de *Greenpeace* nun sitio antes tes que chamar a Madrid a ver se podes pegar este cartel... home, non é tan esaxerado pero é así, moi piramidal, moi cerrada. Sen embargo, en *Friends of the Earth* non só os grupos estatais, senón ademais todos os grupos locais, tiñan moitísima autonomía para facer cousas, entón era a estrutura ideal porque aproveitabas todo ese bagaxe internacional de corenta e pico anos, pero con toda a liberdade para facer actuacións no plano local. (P2.1H.TS-SP)

*Dimensión participativa e carácter necesariamente mobilizador*, que impregna ao concepto de educación no que se sustenta a súa práctica que, na estreita vinculación a movementos de transformación social e do ensino, procura a capacitación para unha cidadanía crítica que impulse o cambio, implicándoa en procesos participativos, tal e como recollen as seguintes citas:

Con eles [co colectivo CALA de autoaprendizaxe asembleario] digamos que aprendín un pouquiño máis esta cuestión da educación participativa e, aínda que xa te digo que eles non facían un traballo específico de educación ambiental, empecei a traballar un pouquiño con eles en achegar a súa metodoloxía, a súa práctica á educación ambiental. E de feito estivemos colaborando despois en algunha cousa e sigo moi en contacto con eles, son moi amigos. E para min iso foi un momento importante, sobre todo porque aí digamos que empecei a enlazar o tema da educación ambiental co tema da participación máis conscientemente. (P8.3H.TS-SP)

No primeiro traballo que fixen, que foi de intentar crear ese instrumento, dinme conta de que ese instrumento non ía valer se non contaba co apoio da xente dos equipamentos, así que volví a falar con quen me pediu na Xunta que fixera iso e lle propuxen que en vez de ser un instrumento pechado comezáramos un proceso. Así que eu si me comprometía a redactar unha proposta inicial, esa proposta a debatíamos con toda a xente dos equipamentos, incluíamos aquelas cousas que criamos que melloraban o instrumento, eliminabamos aquelas cousas que eu propoñía e que eles pensaban que non servían, e debatíamos os puntos nos que non estabamos de acordo. (P6.2M.A)

A *politización da vida cotiá e do ámbito privado* preséntase como unha das finalidades do campo: facer do cotián, dos estilos de vida e das formas de consumo un acto político en si para capacitar ás persoas no desenvolvemento de formas de vida e de relación alternativas. Ademais de figurar como un dos trazos característicos do campo da EA, tamén o é da propia identidade das e dos profesionais. Así o recollen todas as persoas da mostra nos seus relatos, tal e como reflicte a seguinte cita:

E eu creo que para moita xente -polo menos a xente coa que eu estou máis en contacto ou vexo-, pois é un tema vital, é un tema de visión, porque lle das moita importancia tamén na túa vida a esa parte, na túa propia experiencia é importante, non? Ten un compoñente moi vocacional, moi de vivencia, de forma de vida. É un

compoñente que tes que vivir, forma parte da túa escala de valores ou do teu mapa conceptual existencial (P7.2H.E).

O *recurso a métodos de acción colectiva non convencionais*. O movemento ecoloxista apóiase en formas de acción directa, con forte expresividade, calidade estética e comunicadora, como forma de achegarse á xente. Os seguintes fragmentos recollen exemplos deses métodos de acción máis transgresores:

Foi unha experiencia bonita, porque foron cinco anos de Coordinadora Ecoloxista e neses cinco anos fixemos absolutas travesuras, porque ademais foi unha coordinadora que naceu con ese espírito gamberro, pero gamberro, con moi mala leite, e con moito sentido do humor, moitas historias, moitas provocacións, empezar a facer que todas as agresións medioambientais que había no entorno de Vigo polo menos deixaran de ser absolutamente impunes. (...). Faciamos cousas así simpáticas, pois iso en Nadal íamos disfrazados de reis magos e levábamnos carbón ao Concello. (...) Cando queriamos facer unha denuncia moitas veces buscábamnos a forma de facela de coña. Entón claro, tiñamos moita simpatía nos medios, lle dábamos moito combustible (...) Un día collemos un bidón vello dunha obra o enterrábamnos asomando e dicíamos que aparecera un bidón de residuos radioactivos..., ou sexa, tiñamos desmadres destes. Era divertidísimo, pero divertidísimo. Foi marabilloso. (P2.1H.TS-SP)

Unha das cousas que facía a xente de Biotopo, por exemplo, que se había un vertido directo, bueno o que facían era cortar un eucalipto, facían un tapón do tamaño do tubo que estaba facendo un vertido directo e metían ese tapón ao besta, o eucalipto como é tan poroso acababa inchándose, entón xa non había forma de que saíra nada, se acumulaba no tubo e rebentaba por onde se vertía. Polo tanto logo lle poñían unha denuncia por onde rebentaba porque era o que estaba facendo o vertido directo. Son cousas que agora mesmo son impensables, pero nese momento socialmente non estaba mal visto iso, incluso era unha dinámica así habitual. (P6.2M.A)

Pero, se ben esta dimensión ten incidencia no *habitus* das educadoras e educadores ambientais, a EA non adoita figurar como un medio de acción directa, de protesta, chamada de atención ou desobediencia civil, senón como unha ferramenta nun proceso de transformación social a medio e longo prazo. A súa identidade, de marcado carácter educativo, vincúlase fundamentalmente á construción de alternativas. O feito de ser un sector que tendeu á profesionalización pode incidir tamén no abandono das formas de acción máis contestatarias e na adecuación aos métodos de acción lexitimados. Pero ademais supón tamén un saber facer que permite o desenvolvemento dunha práctica sustentada en coñecementos pedagóxicos que procura un impacto social ao que non se accede a través da protesta e da acción directa, senón dun proceso de concienciación e emancipación apoiado no traballo educativo.

É no concepto de educación manexado no que se identifican formas de acción colectiva non convencionais. O termo “convencional” fai referencia a aquilo que pertence ou é resultado dunha convención, algo que é acordado e admitido por un colectivo e, moitas veces, mantido no tempo por tradición ou simple reprodución. A EA, como práctica educativa, vincúlase á renovación pedagóxica dentro do sistema escolar, asociada inicialmente a aqueles movementos que nos anos sesenta e oitenta procuraban novas formas de facer educación, na transformación da propia escola e do capital cultural valorado. Fóra da escola, a súa práctica entronca coa educación popular e dialóxica, na que as persoas abandonan o seu rol de receptoras de actividades e formación para converterse en construtoras de coñecemento e de cambio. Isto leva a que, nos espazos de educación non escolar, vinculados a colectivos e movementos do campo, os límites entre educador e educando sexa moitas veces difusos, tal e como recolle a seguinte cita:

A xente si que realmente tiña esas ganas de aprender e de compartir e por aí tiramos (...) E moitas das persoas que están dedicándose a estas cousas e que xa agora ás chaman para dar os cursos, segue dicindo: vale, e non me podo apuntar tamén de alumno? Porque andamos con estas.... (P2.1H.TS-SP)

Explorada a achega que supón para o campo esa procedencia militante, cómpre indicar que esa vinculación aos novos movementos sociais, centrados en valores universais, convive cun referencial contextualizado na súa contorna vital. Como comunidade galega existe a percepción de vulnerabilidade que *ameaza a súa cultura e as súas formas de vida*. Varias das educadoras e educadores ambientais perciben o distanciamento respecto aos seus referentes culturais e identitarios. Nisto posiblemente teñan moito que ver os cambios acontecidos no contexto, así como a actitude social respecto á cultura galega, claramente desprestixiada. Estes referentes culturais son identificados por algunhas das persoas en relación ao modelo de vida rural e aos vínculos co ambiente que comporta “porque me aportaron un pouco nocións importantes sobre as nosas orixes no mundo rural, no campo” (P4.1H.E).

Resulta característico das educadoras e educadores ambientais que participaron do estudo que todas elas empregan o galego como lingua principal<sup>73</sup>, incluso facendo referencia explícita ao feito de que foron socializadas en castelán e optaron polo galego como una opción política explícita:

---

<sup>73</sup> Con respecto a esta cuestión, os estudos previos de Gutiérrez Roger (2005, 2011) aportan visións contraditorias. No artigo publicado en 2005 indícase que non hai diferenzas significativas entre as linguas de uso, pero nooutro publicado en 2011, o mesmo autor indica que o 90% dos educadores e educadoras ambientais galegos emprega o galego.



Destaco a importancia dos meus avós dende o punto de vista das raíces e do galeguismo. Meus avós eran profundamente galegos, falaban galego con nós, namentres que meus pais, por exemplo, xa tiñan un comportamento completamente diglósico, é dicir, falaban galego entre eles, pero con nós falaban castelán, de tal maneira que a nosa lingua nai foi o castelán. Entón, cando eu na universidade, e ao final do instituto, tomo contacto co galeguismo, con outros compañeiros, e empezamos a analizar, me dou conta que os orixes ás veces están un pouco imbuídos desa castelanización que sufriron os meus pais, e tamén aí é que me revelo contra iso e me empezo a cuestionar cousas e a meterme no mundo da política e da cultura galeguista. (P4.1H.E)

Cando tomo a decisión é cando marcho para Salamanca e doume conta un pouco do que supón ter un idioma propio. Non tanto como un elemento de diferenciar senón como un valor que ata o de agora non estaba tendo en conta e que ao irme a un contexto completamente castelanfalante, Castilla profunda, pois digamos que como que me dou un pouco máis conta de que quero que ese sexa o meu idioma pois porque o considero un valor *per se*.(P8.3H.TS-SP)

Esta era unha realidade moi frecuente na Galicia da época, caracterizada pola diglosia que sitúa á lingua castelá como a de prestixio fronte a unha lingua galega subordinada e marxinada (Freitas, 2008). O galego estaba proscrito do uso oficial e público, acalábase calquera manifestación cultural nesta lingua, favorecido por outras dinámicas sociais de desprestixio que limitaban tamén a súa presenza no ámbito privado (Consello da Cultura Galega, s/f). As familias socializan aos seus fillos e fillas en función do sentido de aplicación produtiva, en relación ás posibilidades obxectivas de facer valer a competencia (Bourdieu, 1988). A inversión no xogo, a aceptación da renuncia á lingua galega, supón o compromiso cunha dinámica de deslexitimación cultural que é produto do xogo e reprodución. Neste senso, cabería esperar que a socialización en lingua castelá favorecese a aceptación da mesma como lingua propia, debilitando a relación coa cultura galega, “forma incorporada da relación obxectiva entre o lugar de adquisición e o fogar dos valores culturais” (Bourdieu, 1988, p.84). Pola contra, o feito de ser socializados en castelán pero optar por falar galego reflicte un compromiso político claro. Identifica Fernández (1999) a cuestión do nacionalismo como unha cuestión que caracteriza ao ecoloxismo en España. Identifica na desigualdade entre territorios o elemento que xera unha dinámica de agravios comparativos que contribúe a “conciencia autonomista e nacionalista” do ecoloxismo. Indica o autor que o nacionalismo foi aceptado sen maior conflictividade dentro do movemento e caracterizou a súa dinámica organizativa. Fronte ao concepto reaccionario e insolidario do nacionalismo, defende Vilanova (1981) as aportacións que o sentimento nacionalista pode ter para fortalecer a tendencia libertaria do ecoloxismo.

A EA cobra, en Galicia, esa dimensión de defensa dun modelo de vida e pensamento, apegado á terra, na loita fronte aos procesos de homoxeneización cultural de Unha<sup>74</sup> España Única. Encaixa nesta perspectiva o idilio co mundo rural que poboa os relatos das persoas, na medida en que supón a revalorización da súa cultura e das formas de vida a ela asociadas. Destaca tamén nos relatos a influencia dalgún profesor ou profesora que “dalgunha forma me fixo cuestionarme algunhas cousas respecto do uso do galego e mesmo da historia da Galiza” (P8.3H.TS-SP), que revalorizou o capital lingüístico do idioma galego e do universo cultural que leva emparellado. Esta dinámica do campo hai que enmarcala nun contexto sociohistórico máis amplo. Nos anos 60 comezábanse a fundar sociedades culturais de mozas e mozos que ían espertando á toma de conciencia en relación á dignificación da lingua e a cultura galegas. Nos anos 70 prodúcese un apoxeo do movemento asociativo de carácter galeguista, que acabou por impregnar aos diferentes campos de acción social, tal e como recolle Caamaño (2012):

Coa actividade desenvolta nos primeiros quince anos logrouse unha concienciación e dinamización en moitos sectores da vida galega como non acontecera endexamais. (...) Se ben os tempos desta etapa foron arriscados e cheos de obstáculos, o pulo xuvenil e a teimosía que alentaba nos seus responsábeis lograba superar a maioría das veces os atrancos e as arbitrariedades das autoridades franquistas desconcertadas en moitas ocasións pola vigorosidade e polo activismo das mocidades, das que non eran capaces de neutralizar ou minguar o eco des seus traballos concienciadores. (p.20)

En resumo, a EA en Galicia vincúlase de novo, atendendo á súa dimensión sociocultural, ás condicións de desenvolvemento da corrente europea e norteamericana, pero tamén á latinoamericana. Responde á primeira a vinculación con sectores sociais relativamente acomodados -persoas con estudos universitarios-, e a colectivos asociados ao ideario dos novos movementos sociais, dos que recibe e comparte fundamentos culturais e formas de acción. Pero a conxuntura sociopolítica do Estado español, na últimas fases da ditadura franquista, así como a realidade da opresión cultural e lingüística galega, inciden tamén no seu desenvolvemento. Neste sentido, vincúlase á defensa dunhas comunidades que se perciben vulnerables en relación a unha cultura, a unha lingua, a formas de vida e de relación co medio que se senten ameazadas, o que aproxima a súa identidade aos trazos da corrente latinoamericana.

---

<sup>74</sup> O réxime franquista defendía o lema “Una, Grande, Libre”, que recollía nos seus emblemas e escudos. Baixo ese “Una” favoreceuse a centralización territorial e unificación cultural e lingüística de España.

### 5.2.3. A dimensión educativa: educación popular e renovación pedagóxica

Non é posible encarar a educación a non ser como un quefacer humano. Quefacer, polo tanto, que se da no tempo e no espazo, entre os homes [e mulleres], uns con outros. (...) Non pode haber unha teoría pedagóxica, que implica fins e medios da acción educativa, que estea exenta dun concepto de home e de mundo. Non hai neste senso unha educación neutra. (Freire, 1973, p. 49)

Nos relatos de vida destácase un profesorado relevante na traxectoria formativa das e dos participantes, descrito como aquel que desenvolvía unha educación crítica e cuestionadora, que convidaba á análise do seu contexto ou da realidade sociohistórica do momento, personalidades contestatarias que puñan en valor as súas crenzas e estaban preocupadas pola aprendizaxe significativa do alumnado. Estas experiencias escolares poden ter incidencia no concepto de educación que posteriormente manexan as persoas na súa construción como educadoras e educadores ambientais. Tamén, de xeito inverso, a súa identidade persoal e profesional actual pode favorecer que rescaten da súa traxectoria esas experiencias, por ser as que converxen coas súas concepcións presentes sobre a educación. En calquera caso, esta selección reflicte as conviccións que manexan as educadoras e educadores ambientais do estudo.

Ao igual que se recoñece a influencia desas figuras educativas, tamén hai que recoñecer a pegada que deixa o que é, en practicamente todos os casos, unha longa traxectoria escolar. Na formación académica, se ben se identifican experiencias significativas de carácter liberador e emancipador, o que prima é unha formación que se identifica en termos xerais cunha corrente europea e norteamericana de orientación *funcionalista*, baseada na racionalidade instrumental, tecnocrática, positivista e centrada na transmisión de contidos científicos para a súa asimilación. O percorrido polo sistema escolar vai xerando un *habitus* que busca que as persoas, ao enfrontarse á súa experiencia educativa, repitan os esquemas recibidos, tal e como reflicten estes dous fragmentos:

Nos primeiros anos, cando como profesor de Ciencias Naturais me enfronto á didáctica desta materia, pois penso que inicialmente a miña labor non dista moito do que recibín tamén como alumno, é dicir, un modelo de ensino bastante tradicional, de transmisión - recepción de contidos. Hai que ter en conta que a miña procedencia é científica, na rama das ciencias duras (...). Pero despois de dous ou tres anos de traballo no instituto, decátome que moitas cousas teñen que cambiar e sinto a necesidade da renovación, como moitos dos ensinantes aqueles anos 70. (P4.1H.E)

[Nas prácticas como monitora] Aí me din conta da importancia do que era a planificación, porque vías que non aprendían nada porque había que falarlle en tan pouco tempo de tantas cousas que vía que era un absurdo todo. (...) Vin que empregar ferramentas que se adapten ás idades é ao mellor máis importante que os contidos, cando eu viña na idea de: os contidos é o importante, o que ti souberas ou puideras transmitir, e aí me din un pouco conta que non, que ti lle estabas contando un rolo de cincuenta árbores e que no lles importaba un carallo e ao final do todo non se sabían nada. (P9.3M.TS)

O feito de que, salvo dúas persoas da mostra, o resto non posúa formación superior en educación agrava esta situación, facendo que moitas veces sexa no propio exercicio profesional onde dotan dunha maior complexidade á función educadora:

En todo ese tempo, en todo ese primeiro ano e parte do segundo, empeceime a involucrar moitísimo na educación, vin que aquilo non era solo dar clase, nin solo entrar e saír e logo irme para a facultade cos meus experimentos, senón que realmente aquilo esixía un compromiso (P4.1H.E)

Nesa ruptura coas formas máis tradicionais de facer educación ten moito que ver a militancia en colectivos que operaron como verdadeiras escolas de formación. Estes colectivos identifícanse como espazos para o desenvolvemento da capacidade crítica e da dimensión política, onde “había moitísimo debate e, polo tanto, procesos de toma de conciencia crítica” (P3.1H.A). As descrições das experiencias dentro destes colectivos (abordadas no apartado 5.1.2.1.) entroncan coa idea da *educación popular*, entendida como mobilización, “como organización popular cara o exercicio do poder que necesariamente vai ser conquistado” (Freire e Nogueira, 1993, p.19), como “forma de coñecer o mundo” (p.20) cunha forte dimensión política. Máis ca unha acción proxectada cara o exterior, nas súas orixes presentábase como un proceso de formación interna, de construción conxunta de coñecemento e de identidade de colectivo.

As orixes destes movementos atópanse estreitamente vinculadas a un momento de gran convulsión política -a saída da ditadura- que demandaba procesos de toma de conciencia e de posta en cuestión das bases ideolóxicas, políticas e culturais nas que se sustentaba o réxime franquista, entre elas ese concepto de progreso asociado aos procesos de modernización industrial e urbanización que levaban implícito o desprestixio e abandono do rural. Como movemento, a EA confronta as lecturas elaboradas por sistemas opresores para estruturar as nosas vidas, as nosas sociedades e as relacións coa contorna en base aos seus intereses. Preséntase como práctica de educación libertadora,

dende o concepto de Paulo Freire (1973), na medida en que insire<sup>75</sup> ás persoas na realidade en vez de adaptalas á mesma, capacitándoas para ser suxeitos de cambios que visualizan ante si outras opcións sociais posibles. E esta é a posición na que se mantén a EA como movemento, xa que a súa expresión contrahexemónica sitúaa permanentemente diante do reto de cuestionar as lecturas da realidade impostas e de imaxinar outros futuros posibles.

A influencia do activismo asociativo na definición do concepto e das prácticas de educación que manexan é especialmente notable no caso das persoas que traballan no sistema escolar. A EA en Galicia desenvólvese na escola estreitamente vinculada aos movementos de renovación pedagóxica, “que ían un pouco por esa vía de sacar á escola do xugo no que aínda hoxe está” (P5.1H.E-TS-SP). E ese “xugo no que aínda hoxe está” fai referencia xustamente ao dominio dunha educación funcionalista e bancaria (Freire, 1985) que escasamente responde, na visión dos relatos, aos principios da EA.

A *renovación pedagóxica* agroma en Galicia dende mediados dos anos 70, cando certos sectores da sociedade española comezaba a abrirse a influencias externas e o profesorado lía e debatía todo o que chegaba ás súas mans, buscando “introducir as novas tendencias, tamén prepararme, estudar, ler libros sobre todo aquilo que estaba tan en boga por entón, como eran as ideas da Escola Nova” (P4.1H.E). O ensino vese enriquecido con enfoques populares, activos, contextualizados, integradores, críticos e atentos ao alumnado, derivados das pedagogías de Freinet e de Piaget, e de movementos como a Escola Moderna ou o Movemento de Cooperazione Educativa, entre outros<sup>76</sup>. Eran “anos de moito entusiasmo, moito activismo quizais é a palabra coa que identifico máis esa etapa, e outras, pero especialmente esa etapa pois é ‘activismo’” (P5.1H.E-TS-SP), nos que todas estas inxerencias na transformación da educación canalizábanse a través de grupos de renovación pedagóxica e pequenas agrupacións que articulaban o panorama educativo galego, na procura da transformación do ensino e da escola:

A xente que estabamos traballando no ensino, -tamén nesa época de transición do franquismo, pois a escola franquista era unha escola moi autoritaria e anticuada-, a xente que tiñamos preocupacións, que era un grupo significativo, e que estabamos traballando no ensino, tiñamos tamén a preocupación de que o ensino fora un instrumento realmente para formar cidadáns adultos, cidadáns críticos coa realidade. (...) Pois como ensinante facías un ensino que intentaba saírse dun ensino tradicional e facer un ensino moito máis liberador, e que xerara tamén un interese polos problemas ambientais no alumnado (P3.1H.A).

---

<sup>75</sup> Freire (1973) emprega o termo “inserir” como “estar en situación”, volver reflexivamente sobre a situación, coñecéndoa criticamente, atendendo ás condicións concretas e obxectivas da súa realidade como condición indispensable para transformala.

<sup>76</sup> Costa (2007) recolle estas influencias no seu traballo sobre a evolución da educación en Galicia.

Faise alusión a esta etapa como xermolo da EA escolar por dúas cuestións. Por unha banda, porque introduce no ensino unha forte dimensión política e de transformación social. Por outra, porque incorpora metodoloxías de traballo que outorgan ao alumnado un rol máis activo na aprendizaxe, que pretenden favorecer a súa autonomía e responsabilidade, onde o ambiente pasou a ser un elemento clave como medio de aprendizaxe e como finalidade da propia educación. Identifica Errico (2014) unha serie de principios-obxectivos educativos que a pedagogía de Freinet incorpora á escola española e galega a través destes movementos.

Se ben moitos deles poden asociarse co desenvolvemento do campo da EA, cómpre destacar tres: a atención ao contexto social, cultural, político e económico no que está inserida a escola; a aprendizaxe funcional e natural, aprender da vida a través da vida, apoiada en enfoques experimentais mediante a exploración sistemática e organizada do ambiente; e o papel outorgado ao medio ambiente como elemento central nunha aprendizaxe baseada na investigación ambiental que permite ao alumnado construír coñecemento a partir de si mesmos e das súas observacións. O estudo do medio apóiase na aprendizaxe fóra dos muros da escola, no contexto de vida das persoas, o cal permite dotalo de sentido creando unha visión máis crítica da realidade (Freinet, 1960). Así recolle a filosofía destes colectivos un dos educadores que participaron do estudo:

Os predicamentos deste grupo de renovación pedagóxica son claramente a favor da renovación pedagóxica e das teorías novas da pedagogía crítica, e do cambio dos modelos tradicionais por outros máis centrados no estudio da vida, no estudio dos propios intereses dos alumnos, na participación, etc. Aí é onde aparece a educación ambiental, porque aínda que hoxe en día sabemos que non é un territorio exclusivo das ciencias naturais, nin moitísimo menos, (...) aos profesores de ciencias naturais en concreto, ofrecíanos todo aquilo que estábamos dalgunha maneira desexando. (P4.1H.E)

Estas influencias pedagóxicas marcan a identidade da educación ambiental escolar nas súas orixes, enmarcándoa dentro das concepcións da “educación sobre o medio” e da “educación no medio”, tal e como recolle un dos educadores ambientais:

Empezo a colaborar moi intensamente en proxectos que estarían na liña do que indicaban as directrices xerais de educación ambiental. E digo estarían na liña porque aínda non era facer educación ambiental plenamente, dado que estábamos naquelas primeiras etapas moi centrados no medio natural. Empezamos a saír ao medio, empezamos a coñecer a realidade circundante, a valernos do entorno tamén como fonte de experimentación nos nosos programas, nos nosos currículos, pero aínda cunha visión, creo eu, moi naturalística. (P4.1H.E)

Pese ao nesgo naturalista das súas prácticas, a perspectiva política dun profesorado implicado na transformación do ensino outorgaba a aquela EA pioneira unha orientación transformadora na que tamén está presente -basta atender á orientación nacionalista da maior parte dos colectivos de renovación pedagóxica- a revalorización dun territorio e dunha cultura durante moitos anos desprestixiada e silenciada. A escola respondía, claramente, aos tempos que se estaban a vivir:

Eran anos moi activos, e todo coincidía para que fóra así. Tamén é a época. Cando analizas estas cousas así pasadas, te das conta que as cousas non pasan porque si, pasan por algo, e ese algo é tamén os contextos moitas veces históricos, non? que favorecen determinadas cousas. (P4.1H.E)

O recoñecemento parcial por parte da administración educativa das propostas dos colectivos de renovación pedagóxica levou a un proceso de reformas apaixonante que cristalizou no debate que precedeu á promulgación da LOXSE (1990), lei que serviu para institucionalizar no currículo escolar moitas das iniciativas antes impulsadas polos movementos de renovación pedagóxica (formación de profesorado, elaboración de materiais, comprensividade, áreas transversais, etc.). O proceso realizouse integrando a moitas das persoas que compuñan os MRPs nas estruturas oficiais (centros de formación do profesorado, Gabinete de Reforma Educativa, etc.). Isto ten a enorme potencialidade de ter contado coa reflexión crítica e o saber facer destas persoas para transformar o ensino, avanzando nunha escola pública de calidade; pero, nun sentido negativo, esta integración tamén supuxo unha descapitalización destes movementos que posiblemente marcou o inicio da súa decadencia. Este feito, sumado a un tempo de menor dinamismo social e de desgaste da dimensión política da cidadanía, levou ao esmorecemento -ou incluso á desaparición- de moitos dos colectivos de renovación pedagóxica. Neste proceso, a EA escolar, que tamén viviu un proceso de institucionalización, gañou na profundidade dos seus enfoques pedagóxicos, adquirindo unha perspectiva máis complexa e desvinculada do ensino das ciencias naturais, pero tamén puido ter perdido na súa dimensión política, na medida en que tamén se desvinculou dos movementos de transformación da escola.

A relación entre educación e movementos sociais ou movementos de renovación pedagóxica achega unha dimensión sociocrítica ao campo. Cómpre destacar que o cualificativo “crítica/o” en relación á educación repítese en 32 ocasións nos relatos da mostra, dando conta da primacía que outorgan a esta calidade. Os relatos recollen outras características asociadas á identidade pedagóxica da EA, tal e como se visualiza no cadro 9.

## COÑECEMENTO DO ENTORNO PRÓXIMO, VINCULADO Á REALIDADE DO EDUCANDO

O que se pretendía era que a xente traballara na escola con coñecemento do que había na zona, porque os libros de texto sabíamos que viñan feitos por xente de fóra, entón nós pensabamos que o importante un pouco era cubrir esa carencia, esa falta de recursos centrados no ambiente máis próximo. (P1.1M.E)

## PARTICIPATIVA

Esa experiencia pedagóxica no instituto Xelmírez, cunha visión moi ampla, ademais moi participativa tamén dos pais e tamén cun intento moi grande de transcender o mero estudo pasivo a dinámicas de participación, de resolución de problemas de inmiscirnos coa realidade social do propio instituto, no noso barrio, etc. (P4.1H.E)

## INTERDISCIPLINAR E INTEGRAL

[O traballo interdisciplinar na escola] Paréceme super interesante, tanto para min como para os rapaces, e é unha loita que temos tamén neste sistema tan compartimentalizado, o propio sistema, do que eu formo parte, non axuda en absoluto a que a aprendizaxe sexa o que debe ser, moito máis natural e integrada. Entón, neste tipo de actividades se comparte un pouco a metodoloxía co que é a metodoloxía da educación ambiental, e procuro trasladalo á xente de arredor tamén. (P7.2H.E)

É necesaria a educación de aprender a ver. É que todo está interconectado, por iso digo que ten que ser interdisciplinar. (P1.1M.E)

## PRÓXIMA ÁS PERSOAS

Entón, en espazos pequenos, de centros onde os rapaces están bastante conectados... son veciños... os profes temos un espazo de traballo máis próxima, podes pelexar contra iso dunha forma máis fácil, non? (P7.2H.E)

## PROMOTORA DA CURIOSIDADE POR APRENDER

Penso que se está esquecendo o básico, porque se ti te convertes nunha persoa observadora, curiosa e receptiva, da igual que sexa para a educación ambiental ou para outra cousa, iso é algo que ti vas obter que te vai enriquecer en calquera campo que te movas (P1.1M.E)

Fixen unha actividade con rapaces de cuarto de primaria, que teñen 10 anos, pois para min é motivador tamén, non? Aínda teñen a curiosidade por aprender pouco podada, non? e cando nos chegan a nós, aos que damos un pouco “máis arriba” xa veñen con outra historia, e o paso de primaria a secundaria pa eles é mortal porque os vamos encasillando, en espazos cada vez máis pechados e máis desconectados, entón é un problema moi grande. (P7.2H.E)

## COMO PROCESO, FRONTE AO ACTIVISMO

[Na granxa-escola] era fácil caer no activismo, chega un grupo pola mañá marcha para comer na súa casa e só tes catro horas onde supostamente tes que facer educación. Así



que o reto era convencellos de que o que ocorría nesas catro horas podía ser o inicio dunha etapa educativa ou un inicio dun aprendizaxe novo, e o propuxemos así. (P6.2M.A)

---

#### DIMENSIÓN EMOCIONAL

---

Decateime desde que empecei a traballar na ensinanza en xeral, sexa ambiental, formal, etc.(...) que na medida en que logras tocar o punto emocional do auditorio, pois estás conseguido moito, estás logrando comunicar, e se non o consegues pois o estás perdendo miserabilmente o tempo, non? (P5.1H.E-TS-SP)

As vivenzas no Caurel foi algo que me marcou tamén nesa época, (...) o que eu alí vivín, a nivel vocacional e profesional, o que experimentei co grupo de Experiencia Pedagóxica do Xelmírez I, que son unha pasada, foi unha experiencia brutal. A nivel de ensino medio é tremendo, e a nivel metodolóxico é unha pasada. O ano pasado tiven a sorte de coincidir cunha compañeira que é filla dun dos creadores, e era alumna tamén desa experiencia. Como filla dun dos creadores, o recorda como unha cousa brutal, e ti a ves a ela traballando e te das conta de onde vén todo iso, a forma de relacionarse e de proxectar o ensino. (P7.2H.E)

---

#### DEFRUTAR DO PROCESO DE APRENDIZAXE

---

Incluso na propia universidade todo o que descubrín ao saír da universidade -isto de saír ao campo, de ver na natureza as cousas que aprendía- eu creo que tería que ter disfrutado no momento. Iso empecei a disfrutalo cando rematei, entón foi un pouco un contrasentido: de que me vale saber tantas cousas se non disfrutei de nada?, se non podo nin demostrar vivencialmente nin contarlle a outros que é mais que polo que me dixeron que era? (P9.3M.TS)

---

Cadro 9. Crenzas sobre educación.

A EA adquire así un enfoque complexo onde non se entende como contido senón como unha forma de facer educación, un posicionamento pedagóxico crítico que fomente a reflexión do educando sobre a realidade socioambiental:

Entón eu nas miñas prácticas sinceramente nunca me cuestionei se eran de educación ambiental ou do que eran, eu o que intentaba era ensinar aos nenos a razoar, a ser críticos, a ser interdisciplinares (...). E as prácticas de educación ambiental para min é o enfoque da educación toda ela, toda ela en si (...). Ou sexa, ti o que tes é que levar sobre todo á reflexión, eu creo que a finalidade final da educación ambiental é levar á reflexión, basicamente, non tanto aprenderse os nomes da follas dos árbores, por exemplo, ou das pedras -que tamén, porque canto máis coñeces mellor-, pero para min o obxectivo final é levar á reflexión. (GD\_ P1.1M.E)

Para pechar este apartado, dirixido a delimitar o campo da educación ambiental a partir da identificación das crenzas que o sosteñen, pártese da aceptación de que a súa

diversidade interna é unha característica definitoria en si mesma. Diso dá conta a pluralidade de itinerarios que aproximan ás persoas ao campo da EA, modelando o seu *habitus* e conformando un capital cultural compartido. Pero a análise das traxectorias de vida permite identificar unha serie de factores ambientais, socioculturais e educativos que inciden na aproximación a este espazo social, contribuíndo a perfilar as crenzas que o sosteñen. Retómase o cadro co que se iniciaba esta análise (figura 33), situando a súa identidade na interface das dúas correntes identificadas por González Gaudiano (1999, 2005).



Figura 33. Crenzas do campo da educación ambiental en Galicia.

A similitude nos seus fundamentos respecto á corrente latinoamericana posiblemente sexa, xunto coa proximidade cultural e lingüística co castelán e o portugués, a que ten levado á comunidade profesional e científica de educadoras e educadores ambientais de Galicia a conectarse coas liñas de traballo predominantes en Iberoamérica. Os referenciais ideolóxicos e pedagóxicos que sosteñen á EA nesta rexión quedan plasmados nas temáticas abordadas nas sete edicións do *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. Tal e como recolle a *Declaración de Lima*, asinada no VII Congreso, as diferentes edicións reflicten o carácter político da EA, defendéndoa como “instrumento preciso para acadar o cambio cara sociedades solidarias, democráticas e xustas, que incorpora cuestións de desenvolvemento, cunha clara incidencia e significado para os pobos e culturas de Iberoamérica” (VV.AA., 2014, p.2). Esta aproximación do campo a posturas que inciden nos dereitos dos pobos e das culturas adquire unha relevancia especial no contexto galego, debido ás condicións sociohistóricas nas que nace e se desenvolve. Ás loitas para recuperar liberdades e para gañar espazos de participación social que caracterizaron a transición democrática súmase, no caso galego, o conflito polo recoñecemento da lingua e a cultura propias, reprimidas e menosprezadas durante a ditadura franquista.

A identificación do ambiente co territorio e deste cunha cultura propia que se sinte ameazada, é tamén a que ten levado á EA en Galicia a establecer nexos estreitos coa comunidade lusófona de EA, materializada na Rede Lusófona de Educación Ambiental (Redeluso)<sup>77</sup>. Esta Rede, fundada no ano 2005, serviu de artellamento para a organización no 2007 do I Congreso internacional de educación ambiental dos países lusófonos e Galicia, celebrado en Santiago de Compostela, no que se tivo moi presente a revalorización das loitas políticas locais e o cuestionamento das orientacións a nivel internacional nas que é hexemónico o pensamento anglosaxón. A este congreso seguíronlle dúas edicións, en 2013 e 2015. A Rede toma como principios orientadores o Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentábeis e de Responsabilidade Global (VV.AA., 1992) e a Carta da Terra (VV.AA., 2000). Os principios que defenden estes documentos entroncan coa realidade galega. Nos mesmos recóllese a demanda do respecto á autodeterminación dos pobos, do recoñecemento ás culturas locais e da promoción da diversidade cultural, lingüística e ecolóxica, o que esixe modificar os enfoques etnocéntricos e promover a educación bilingüe, revalorizando a lingua de cada territorio. Defenden unha EA atenta as cuestións do desenvolvemento e á toma de conciencia dos mecanismos de poder que instrumentaliza o modelo socioeconómico imperante. Ademais, aposta por rescatar o saber popular de cada territorio, ameazado por ditos esquemas de dominación.

---

<sup>77</sup> Fundada en Portugal, nas XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental.



## **6. A ESTRUCTURA INTERNA DO CAMPO DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA**

O campo da EA é un campo enormemente diverso. Un espazo no que, segundo García (2004), “predomina a heteroxeneidade e o debate; a diversidade de paradigmas teóricos, de estratexias de actuación, de sectores e disciplinas implicadas, de participantes e de escenarios” (p.12). Esta diversidade é enriquecedora e responde á natureza complexa e pluridimensional do campo e do seu obxecto pero, á súa vez, pode dificultar o seu desenvolvemento e consolidación (García, 2004; Meira, 2009). O reto non estriba en homoxeneizar o campo baixo unha perspectiva lexítima de EA, senón en obxectivar os diferentes posicionamentos que conforman a súa estrutura interna, definindo as propiedades asociadas aos mesmos. Isto permitirá avanzar na comprensión das dinámicas internas que operan no seu desenvolvemento, así como das debilidades que o sitúan nun “terreo de ninguén, intersticial, entre os campos ambiental e educativo, que se delimitan e comportan en función de lóxicas sociais máis fortes” (Meira, 2009, p.38-39), recortando e limitando a súa autonomía.

O proceso de pescuda estrutúrase en dous apartados. Un primeiro, dirixido a definir a estrutura do campo da EA como trans-campo, na interface entre o educativo, o ambiental e o sociocultural ou sociopolítico. O cruce destas dimensións conforma a súa tripla identidade -como disciplina, profesión, ou movemento-, e serve para constatar a súa enorme heteroxeneidade e indefinición. Dentro deste espazo social converxen formacións, profesións, colectivos e prácticas diversas, que enriquecen os discursos e prácticas do campo pero que, á súa vez, esvaecen os seus límites e dificultan a súa identificación como un espazo social autónomo.

Seguidamente, estrutúrase o campo atendendo aos eidos de exercicio profesional, partindo de que cada un deles ten unhas propiedades específicas, unhas condicións laborais diferenciadas e unha dinámica relativamente autónoma en relación aos outros sectores profesionais. As traxectorias de vida permiten atender á variable temporal e identificar os conflitos ou loitas internas que condicionaron ou condicionan o seu desenvolvemento.

## 6.1. A educación ambiental como trans-campo

Entender a EA como trans-campo implica unha análise atenta aos espazos sociais aos que nace vinculada: o educativo, o ambiental e o sociocultural e político. A súa diversidade interna vén en moitos casos marcada pola maior ou menor proximidade aos mesmos. Deles adquire o seu capital cultural, aproveitando a súa bagaxe previa pero tamén herdando condicionantes e intereses que non lle corresponden.

O que se pretende neste apartado é avanzar na obxectivación da estrutura interna da EA como trans-campo atendendo a tres variables clave: a formación de orixe das persoas, delimitando o campo no seu sentido académico; a identidade ou perfil profesional, entendéndoo como un saber que se aplica; e o carácter da militancia cívica ao que nace vencellada e que define o seu sentido político como movemento.

### 6.1.1. A educación ambiental na interface formativa e profesional

Unha das variables a atender na súa configuración como trans-campo é a cuestión da *formación*. Neste sentido, poucas profesións presentan un nivel tan grande de heteroxeneidade, configurándose como un campo multidisciplinar no que converxen persoas formadas en áreas de coñecemento diversas, non existindo diferenzas significativas en función do xénero. Atendendo aos datos da enquisa, atopámonos con que o 45,5% das persoas que compoñen o campo da EA en Galicia proveñen da rama das ciencias experimentais, maioritariamente da Licenciatura de Bioloxía, e un 39,3% das ciencias sociais, tal e como se recolle no figura 34. Cuestiónase pois, a percepción social que limita o campo á bioloxía.

Detrás desta percepción subxacen as diferenzas de prestixio e poder existentes entre ambas áreas de coñecemento pero, atendendo aos datos sobre a formación, enxérgase tamén a posibilidade de que estea a incidir a diversidade de titulacións de ciencias sociais que converxen no campo, enriquecendo o seu discurso pero dificultando a súa identidade. Dentro da rama das ciencias experimentais, a maioría das persoas (74,5%) cursaron a titulación de Bioloxía; pola contra, a heteroxeneidade dentro da rama das ciencias sociais é maior, identificándose ata 14 titulacións distintas de procedencia. Das mesmas, o 59% enmárcanse nas ciencias da educación, distribuíndose do seguinte xeito: un 46,1% en Pedagogía e Ciencias da Educación<sup>78</sup>, un 30,8% en Maxisterio e o 23,1% en Educación Social. Cómpre destacar o feito de que a titulación de Educación Social é

---

<sup>78</sup> Se ben a rama de “ciencias da educación” engloba diversas titulacións, aquí fai referencia aos estudos equivalentes ao que hoxe chamamos Pedagogía, que anteriormente recibían este nome.

relativamente nova, dado que a primeira promoción en Galicia data de 1999. A alta presenza de educadoras e educadores sociais, pese á curta historia da titulación, pode deberse a que “comparten o mesmo campo de xogo e o mesmo equipamento técnico e metodolóxico para desenvolver a súa labor” (Meira, 2013a, p.58).

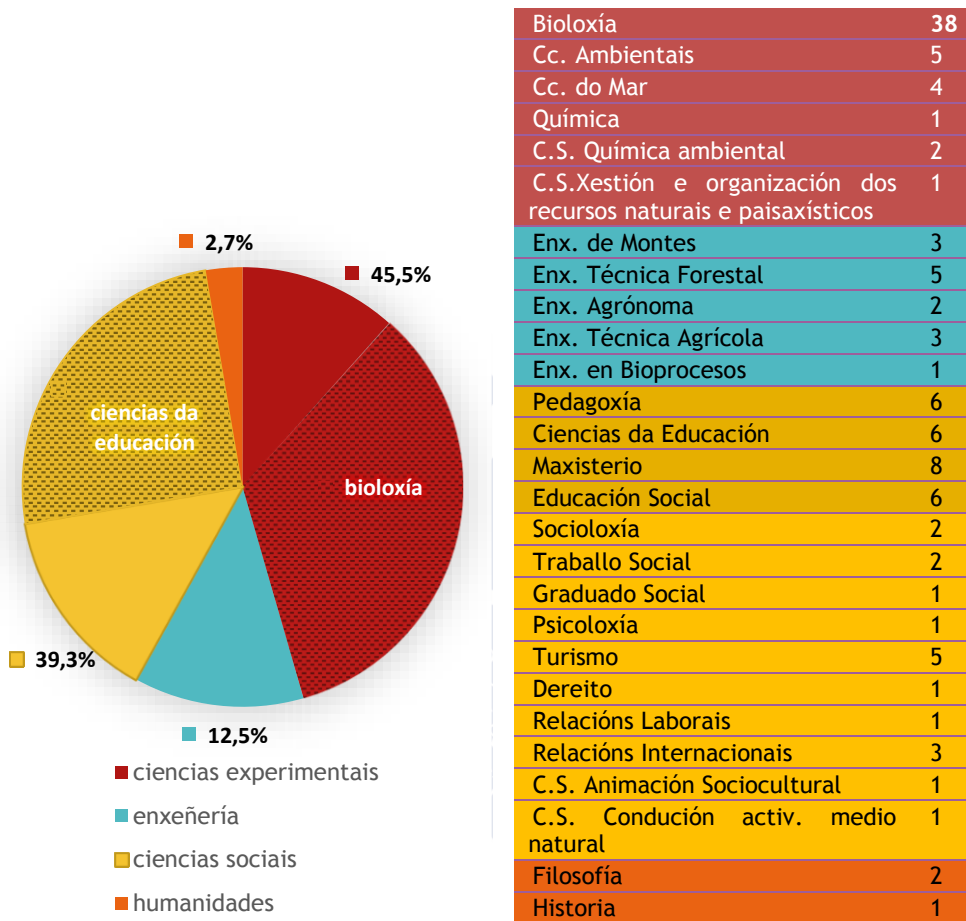


Figura 34. Distribución da mostra por titulación.

Esta vinculación amplía o retrato do sector que ofrece o *Informe empleo verde en una economía sostenible* (Jiménez Herrero e Leiva, 2010, p. 216), no que se citan os estudos de Maxisterio como a única formación superior vinculada ás ciencias da educación con presenza no ámbito da EA. Esta discrepancia evidencia a necesidade de incrementar os estudos que afonden na identidade socioprofesional da EA en España, reto difícil dada a complexidade do campo, pero que serán necesarios para avanzar na súa consolidación profesional.

A heteroxeneidade nos perfís formativos das e dos profesionais, sendo un espazo de acollida para persoas de 27 titulacións distintas, non sempre foi tan pronunciada. A ampla maioría das persoas que se incorporaron ao eido antes do ano 1996, concretamente un 94,1%, pertencían ás titulacións de ciencias da educación (52,9%) ou cursaron a Licenciatura de Bioloxía (41,2%). A diversificación de titulacións comeza a darse nos últimos anos do século pasado, como pode verse na figura 35. Isto pode estar motivado por transformacións operadas na identidade do campo, na progresiva aproximación interdisciplinar á problemática ambiental; pero tamén pode estar condicionada por un maior desenvolvemento institucional. Apréciase un ascenso dos e das profesionais do campo que se inicia, aparentemente, polo impulso que supuxo a creación da Consellería de Medio Ambiente no ano 1997 e, dentro da mesma, do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental (CITA), a primeira estrutura administrativa autónoma á que claramente se lle atribuíron competencias específicas no impulso da EA. Neste escenario, a EA convértese nun espazo de acubillo para persoas con formación diversa que se senten atraídas por un campo impreciso que, na complexidade do seu obxecto -a transformación das nosas sociedades e da súa relación co medio- serve de acubillo para persoas con capitais culturais e académicos diferenciados, condicionando o desenvolvemento do propio campo, da súa identidade e dos intereses que se poñen en xogo.

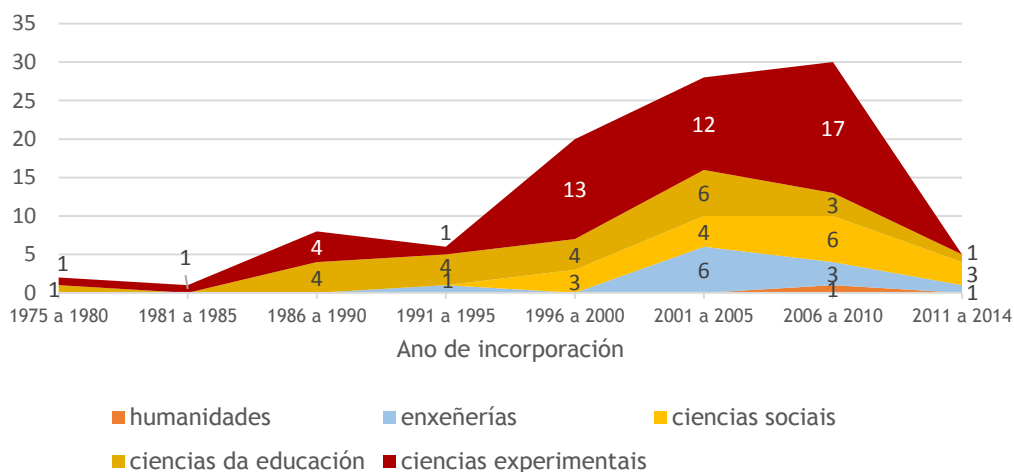


Figura 35. Distribución da mostra por titulacións de acceso en función do ano de incorporación profesional ao campo da educación ambiental (frecuencias por quinquenios)

Cómpre destacar a vinculación máis estreita nas súas orixes coa rama das ciencias da educación; de feito, entre as persoas que se incorporan ao campo antes do ano 1996, o 52,9% declaran ter formación neste eido. Este perfil contrasta co panorama que



describían Colom e Sureda no ano 1989<sup>79</sup> en relación ao contexto español, onde indicaban que “a pedagogía apenas tivo oportunidade de aproximarse á educación ambiental” (p.67), afirmando no seu ensaio que o campo naceu da “preocupación dos grupos ecoloxistas e naturalistas, así como de colectivos profesionais que pouco ou nada tiñan que ver coa educación e o ensino, tales como enxeñeiros, químicos, biólogos, etc.” (p.68). No contexto galego, só unha das persoas da mostra que indica terse incorporado antes do 1996 ten formación iniciada no ámbito da química. Cando menos en Galicia, o estreito vínculo da EA co eido educativo dende as súas orixes reflíctese na integración no ano 1980 da materia de EA no plan de estudos da titulación de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Esta non era unha realidade común ao conxunto do Estado, dado que dez anos máis tarde aínda só outras dúas universidades do Estado español, a UNED e a Universidade das Illas Baleares, tiñan implantada esta materia.

Cómpre tamén sinalar a creación no ano 1988 no Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade de Santiago de Compostela, do Taller Permanente de Educación Ambiental, orientado á formación, investigación e publicación neste ámbito. Foi tamén unha iniciativa singular entre os ICE españois, desenvolvendo numerosas iniciativas ao longo de máis de vinte anos de percorrido. Ambas iniciativas, a incorporación da materia no plano formativo da titulación de Ciencias da Educación e a creación do Taller de Educación Ambiental foron impulsadas da man do profesor José Antonio Caride Gómez, referente da educación ambiental no espazo académico dende as súas orixes.

A análise do campo como *profesión* introduce novas dificultades na súa delimitación. Na enquisa cuestionábase sobre a profesión a través dunha pregunta aberta. Isto permitiu reflectir a heteroxeneidade do campo e as dificultades para delimitalo e diferencialo respecto a campos fronteirizos. As persoas da mostra sitúanse en 22 perfís diferentes, tal e como recolle a táboa 8. Diferenciouse entre aqueles que se refiren especificamente ao campo (5) e aqueles outros perfís periféricos nos que, asumindo que exercen como educadoras e educadores ambientais, vinculan a súa identidade profesional a outros espazos profesionais<sup>80</sup>: sistema educativo (4); ambiental (4); sociocultural (7); outros (2). Estas dificultades para auto-clasificarse derivan posiblemente do feito de que unha alta porcentaxe de profesionais, tanto no ano 2007, o 42%, coma no ano 2013, o 45%, indica que a súa dedicación laboral ao campo da EA non é exclusiva, tal e como se representa na figura 36. Isto implicaría que, de reservar a denominación de

---

<sup>79</sup> Recordar que ata o 1990 non se aproba a LOXSE que ten moita incidencia no ascenso de ocupación en EA desde o ámbito educativo escolar.

<sup>80</sup> Sitúáronse como perfís periféricos aqueles que non se recollen dentro das ocupacións do sub-sector da educación ambiental identificadas polo *Instituto Mediterráneo para el Desarrollo Sostenible* (IMEDES, 2005) e recollidas por Soto (2007).

educadora ou educador ambiental a “aquelas persoas para as que tales actividades constitúen o núcleo da súa práctica profesional remunerada” (Soto, 2006, p. 142), posiblemente moitas quedarían fóra. Esta diversidade, precisamente, leva a entendela máis como un campo profesional que como unha profesión (Gutiérrez Roger, 2007; Soto, 2006), “un campo no que os educadores ambientais entran e saen con frecuencia e que simultanean con outros campos profesionais, profesións e ocupacións” (Gutiérrez Roger, 2007, p.468).

Táboa 8. Distribución da mostra en frecuencias segundo perfil profesional.

Profesión	2007	2013
Educador/a ambiental	20	9
Coordinador/a de programas, proxectos e centros	7	7
Monitor/a de educación ambiental	12	5
Guía intérprete medioambiental	6	1
Comunicador/a ambiental	-	1
Mestre/a	1	1
Profesor/a ensino secundario e bacharelato	5	8
Profesor/a universidade	7	6
Titor/a escola taller	1	-
Técnico/a de medio ambiente	5	6
Técnico/a en xestión forestal e conservación da natureza	1	1
Brigadista forestal	-	1
Topógrafo/a de campo	1	-
Técnico/a xuventude	2	1
Animador/a sociocultural	1	1
Técnico/a en desenvolvemento territorial	-	1
Técnico/a en comunicación e participación pública	1	-
Técnico/a en Cooperación ao Desenvolvemento	1	-
Guía turística	-	1
Consultor/a	2	4
Investigador/a	1	2

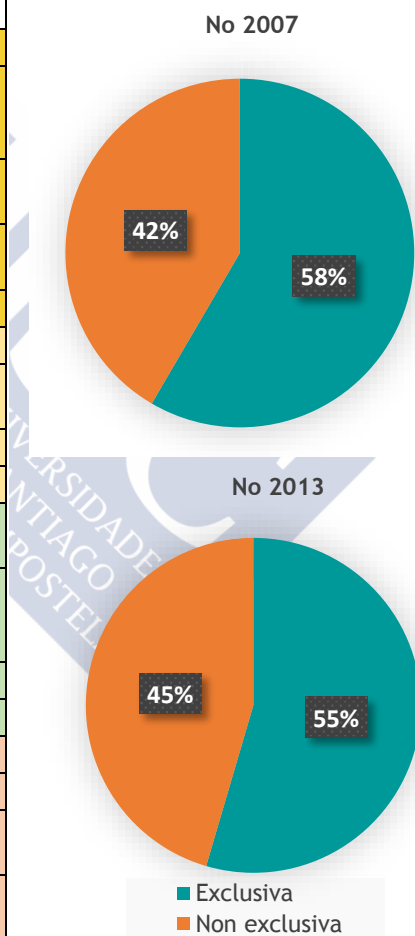


Figura 36. Distribución porcentual da mostra segundo nivel de dedicación ás funcións específicas de educador/a ambiental

A vinculación dos perfís profesionais aos diferentes subcampos non é unha cuestión superflua, xa que o exercicio profesional vese condicionado polos intereses propios dos espazos sociais aos que está vinculado o posto de traballo. Resulta interesante afondar na diversidade de enfoques e prácticas ás que dá acubillo o campo da EA, analizando criticamente a súa permeabilidade respecto a lóxicas propias doutros espazos sociais. O traballo con traxectorias de vida centrouse en persoas cunha identidade clara de educadoras e educadores ambientais, non abarcando a diversidade dun universo profesional que se move entre os espazos educativo, ambiental e sociocultural.

Se ben a EA como disciplina incorporouse previamente nos plans de estudos das titulacións de ciencias da educación e continúa a ter unha presenza máis marcada que nas titulacións de ciencias naturais, no plano profesional vincúlase institucionalmente ao sector ambiental (INEM, 2004). Neste sector asóciase ás actividades destinadas a medir, previr, limitar, minimizar ou corrixir danos ao medio ambiente que son produto da acción humana (OCDE e EUROSTAT, 1999). Noméase dentro deste sector coa categoría de “Educación e Información Ambiental”, entendendo a información como un instrumento no que se apoia a EA (IMEDES, 2006).

A Clasificación Nacional de Cualificacións Profesionais (INCUAL, 2015) tamén sitúa a educación ambiental dentro do sector ambiental, como formación en “Interpretación e Educación Ambiental” (RD 814/2007), así como o recentemente creado perfil profesional de “Educación e Control Ambiental” (RD 384/2011), dentro da familia profesional de “Seguridade e Medio Ambiente” e non, por exemplo, dentro da familia de “Servizos Socioculturais e á Comunidade” de corte máis netamente educativo. Pola contra, a Clasificación Nacional de Ocupacións, que incorpora a educación ambiental no 2011<sup>81</sup> (RD 1591/2010), a inscribe co código 2326 dentro da categoría de “Profesionais da ensinanza”.

O borrador da proposta de definición do perfil profesional, elaborado polo INCUAL no ano 2005, referido inicialmente a un perfil de “Interpretación e Sensibilización Ambiental”, foi sometido a contraste externo. Para elo solicitouse o asesoramento, entre outras organizacións, da SGEA que, a través do grupo de dignificación profesional, traballou sobre os documentos facilitados polo INCUAL achegando unha serie de propostas, recollidas por Soto (2006):

---

<sup>81</sup> Esta clasificación, que actualizaba a do 1994, mantense vixente, pero a mesma ten unha finalidade puramente estatística, non implicando a regulación das ocupacións nin o recoñecemento en termos de competencias, de aí que non exista correspondencia coa clasificación nacional de cualificacións profesionais.

1. *Mudar o título inicial, “Interpretación e Sensibilización Ambiental”, entendendo que a formación axústase máis ao perfil da EA.* Esta limitación revelaba as dificultades para diferenciar entre os conceptos de educación, interpretación, información e comunicación, entendendo que as tres últimas preséntanse como técnicas ou recursos no desenvolvemento profesional da educadora ou educador ambiental, sendo fundamental que figure o concepto educación. Esta orientación foi recollida na proposta final, mudando a denominación inicial pola de “Interpretación e Educación Ambiental”.
2. *Non se identifica na categoría profesional de “Seguridade e Medio Ambiente”, que comparte con formacións referidas ao exército ou á seguridade privada.* Nesta liña, propónse a diferenciación de dous itinerarios, vinculando esta cualificación á de “Medio Ambiente”. Esta petición non foi atendida e segue a figurar como unha categoría única.
3. *Atendendo á proposta formativa e de competencias, reducir o nesgo naturalista,* dado que dáse por suposto que unha ou un profesional da EA vai traballar necesariamente en contornas naturais.
4. *Ampliar o nivel de cualificación (nivel 3), dado que no programa curricular establécense competencias de niveis superiores.* Isto é apoiado polos datos da enquisa que, como se presentaba en apartados anteriores, visualizan que moitas das e dos integrantes do campo se sitúan nos niveis 4 (28,4%) e 5 (20,3%) de cualificación profesional. Non se atendeu esta suxestión e continúa a situarse nun nivel 3 de cualificación.
5. Orientacións en relación á identidade da formación: non relacionala cunha formación de “intérprete ambiental”, que implicaría unha maior base de coñecementos ambientais, ou de “mediador ambiental” ou “dinamizador de procesos participativos”, referidas a actividades de maior complexidade que a que oferta unha formación situada no nivel 3 de cualificación.
6. *A eliminación ou redución de contidos de “atención médica e axuda ao accidentado”, e de “anatomía, fisioloxía e técnicas de soporte vital avanzado”,* dado que o excesivo peso formativo destes módulos pode relacionar o campo co espazo dos deportes de risco, cos que non ten ningunha vinculación. *Redución tamén dos contidos de “orientación, cartografía e supervivencia”,* cun peso excesivo en contraposición con aqueles relacionados coas técnicas e normas de comportamento no medio.

Os puntos críticos apuntados buscan atender ao nesgo que reflectía -a aínda reflecte- a proposta do perfil elaborada polo INCUAL cando se contrasta coa identidade do campo. Percíbese un nesgo naturalista, que asocia a EA principalmente a actividades ao aire libre e, especificamente, á ocupación do tempo de lecer, posiblemente por ser un dos sectores de exercicio profesional economicamente máis rendible e social, educativa e politicamente menos comprometido co cambio social.

### 6.1.2. A educación ambiental na interface dos movementos sociais

Outro dos eixos nos que se define a identidade da EA e a súa configuración como trans-campo é a orientación do seu discurso político, accesible a través da experiencia de *militancia* das educadoras e educadores ambientais e dos colectivos sociais onde a exerceron e exercen. A EA en Galicia nace como unha ferramenta de traballo cunha dobre vinculación: por unha parte, aparece ligada as iniciativas de innovación educativa e compromiso social dos colectivos de renovación pedagóxica cuxa actividade proxectábase principalmente no ámbito escolar; por outra, aparece entre os instrumentos de acción do movemento ecoloxista, como parte dos recursos activados para concienciar sobre a crise ambiental en distintos ámbitos da vida social.

Na súa evolución foise consolidando paulatinamente como un campo autónomo e con identidade propia, pero no seu seo pódense diferenciar varias correntes mediadas pola vinculación a estes movementos e a outros que foron incorporándose polo camiño, introducindo novos discursos e liñas de acción.

A figura 37 busca situar relacionalmente os diferentes movementos sociais aos que se vincula ou ten vinculado a EA, atendendo á súa estruturación como trans-campo. Isto permitirá explorar a vertente política do campo, xa que as diversas alternativas representadas condicionan a representación da crise ambiental e a orientación do cambio.

No que se refire á militancia no *campo educativo*, no gráfico recóllense dúas posicións diferenciadas no activismo entre docentes; por unha banda, aqueles colectivos que tiñan unha orientación máis específica cara ao ensino das ciencias naturais e, por outra, aqueles outros que integraban no seu seo a persoas de diversas disciplinas e nos que a cuestión ambiental era unha máis das diversas temáticas traballadas. Sitúase a estes colectivos nunha posición lindante co campo sociocultural e sociopolítico, na medida en que incorporan temáticas sociais e culturais ás que, nalgúns casos, engádese unha orientación nacionalista

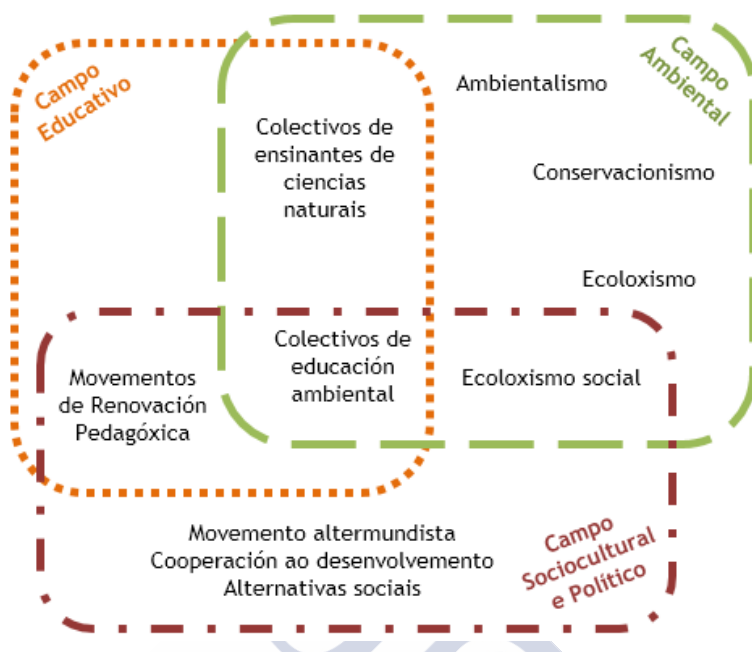


Figura 37. A educación ambiental como movemento social.

. É da man destes colectivos que se desenvolve a EA dentro da escola, entroncando cunha visión complexa, interdisciplinar e próxima aos referentes do campo da EA, pese a que nesta primeira etapa aínda estaba moi vinculada ao ensino das ciencias (Fernández Domínguez, 2001). Esta diversidade de colectivos queda retratada nos relatos de vida:

Foi alí na Estrada onde descubrín a educación, con maiúsculas, e onde me empecei a vincular primeiramente dentro do Alve Galicia, a Asociación de Biólogos na sección de educación, e despois xa intensamente nun movemento de renovación pedagóxica que se chamaba -e se chama, que aínda existe, afortunadamente- Nova Escola Galega. (P4.1H.E)

Eles [compañeiros de traballo] me empezaron a espertar a curiosidade polo medio ambiente galego. (...) Manuel Núñez era profesor de Galego que aínda que daquela non se daba Galego, el daba Sociais, dábao en galego xa, estouche falando do anos 76 ou 75, e era un profesor que falaba en galego xa daquelas. Hernando tamén daba Historia e tamén levaba as clases en galego daquelas, e outro que se chamaba Antón Rozas, que non estaba no mesmo colexio pero que formabamos equipiño. (P1.1M.E)

A EA xermola na escola vencellada aos *colectivos de renovación pedagóxica* que comezaron a artellarse a finais dos anos 70 e inicios dos 80 do século pasado, como se presentou en apartados anteriores. A realidade sociohistórica dos primeiros 70 foi un caldo de cultivo propicio para a EA na medida en que supuxo o artellamento dun profesorado comprometido coa transformación da escola e da sociedade, fortalecendo a dimensión política desta institución. Jaume Carbonell (1992), analiza as mobilizacións sociais do sector do ensino neses anos 70 diferenciando dúas etapas.

Entre 1974 e 1977, abarcando os últimos anos do réxime franquista e as primeiras eleccións democráticas, “as enerxías céntranse no debate da alternativa dunha nova escola pública” (p. 250). As demandas do profesorado nesta etapa céntranse en cuestións corporativas e de dignificación da profesión (salarios, estabilidade, prazas, etc.), pero tamén se formulan reivindicacións sobre o tipo de ensino, a súa universalización e a gratuidade do mesmo.

O movemento de ensinantes, a pesar das súas contradicións e vacilacións de clase, dos seus enfrontamentos corporativos, dos seus altibaixos organizativos e mesmo do seu carácter vangardista nalgúns momentos, logra sensibilizar á opinión pública ante a lamentable situación do ensino, e convértese nun movemento social de carácter antifranquista e que, polo tanto, está particularmente atento ás últimas vicisitudes do franquismo e ás primeiras da transición. Isto detéctase perfectamente no modo en que van incorporándose diversas reivindicacións políticas e no propio contido das alternativas. (Ibíd., p. 241)

O profesorado convértese nun colectivo que cuestiona dende a escola á ditadura franquista, que envorca as súas esperanzas e proxectos de futuro na loita por unha escola pública democrática. Estas pulsións dan lugar á elaboración no ano 1976 do *Manifesto dos Ensinantes Galegos* a favor dunha escola pública, democrática, laica e ligada ao medio (Costa, 2007).

Na segunda fase, a finais dos anos 70, apréciase certo desencanto na medida en que o final da ditadura non supuxo a conquista directa de todas aquelas expectativas xeradas na primeira etapa. As ambicións sociopolíticas centradas na saída da ditadura, foron dando paso a outras aspiracións de corte máis pedagóxico, dirixidas á construción dun novo modelo de ensino (apartado 5.2.3.). Neses novos modelos de ensino en contacto co medio é que nace a EA dentro da escola.

No que se refire ao *campo ambiental* diferéncianse dentro da EA en Galicia colectivos que responden ás tres correntes clásicas -ambientalista, conservacionista e ecoloxista-, tal e como recollía o informe do Proxecto Fénix (Meira e Pardellas, 2010). Os colectivos encadrados nestas tres correntes diferéncianse en relación á lectura que

realizan da crise ambiental e á radicalidade das súas propostas, seguindo as achegas de Sosa (1989), Dobson (1997) e Caride e Meira (2001):

1. O *ambientalismo* avoga pola promoción de pequenos cambios que doten dunha maior sostibilidade ao sistema actual, sen necesidade de incidir necesariamente en cambios estruturais no modelo de produción e consumo. As súas prácticas moitas veces diríxense á comprensión da contorna e á promoción de actitudes e comportamentos máis respectuosas coa mesma, tal e como recolle a seguinte experiencia:

Nesta liña, tiven tamén cara ao final da carreira, unha saída que fixéramos coa Sociedade Galega de Historia Natural. Se promovera dende a universidade -non sei se era de micoloxía ou algo así- e era unha actividade neste estilo de interpretación da natureza (...). Entón foi alí que empecei a ir un pouco ao campo, así regularmente, en saídas arredor das aves ou anfibios. (P9.3M.TS)

2. O *conservacionismo* céntrase na delimitación de espazos para a súa conservación e para protexer ás especies ameazadas, considerando implicitamente a natureza e a sociedade como elementos separados. Procura melloras na xestión e na relación coa natureza sen promover necesariamente un cambio de paradigma social, tal e como recolle esta cita:

Unha das cousas polas que me mobilicei no seu momento foi por loitar porque Os Ancares se protexeran, se converteran nun espazo protexido. Porque ías vendo o proceso de deterioro que se producía na serra -quen di Os Ancares pois di tantos outros sitios-, e o debate que había naquela época, que practicamente non existía ningún espazo protexido en Galicia, era intentar que se protexera os espazos máis valiosos e as especies. (P3.1H.A)

3. O *ecoloxismo* defende cambios radicais na nosa relación co medio, que pasan pola procura dun novo paradigma social, político e económico. Recóllese na seguinte cita a diferenza destes colectivos respecto ás posturas anteriores:

Xa nese tempo empecei a traballar en ADEGA. Naquel momento era do único que había en Galicia. Agora hai moitos grupos ecoloxistas, pero daquela, nos anos 70, é cando se crea a Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galicia -en concreto no ano 74-, e a Sociedade Galega de Historia Natural. En principio teñen unha orixe moi diferente, porque ADEGA nace cunha vocación claramente de intervención social, nace vinculada á militancia ecoloxista, e a Sociedade Galega de Historia Natural, nun principio, nace cunha vocación moito máis naturalista, a través de xente sobre todo afeccionada ás aves. (P3.1H.A)



O relato de vida das persoas da mostra amosan que a orixe dos colectivos ambientalistas e conservacionistas, ou o acceso das persoas aos mesmos, está marcada polo gusto pola natureza e o seu coñecemento, mentres que quen se implica no movemento ecoloxista o fai dende unha dimensión política que leva a cuestionar o modelo social e económico existente. Esta diferenciación non implica que quen se desenvolve no marco ambientalista estea a negar a necesidade dun cambio no modelo socioeconómico actual, simplemente que o seu discurso e a súa práctica non pon o acento nesta dimensión estrutural. Por exemplo, rescátase o fragmento dun educador ambiental que describe o enfoque do seu traballo dentro dun colectivo ambientalista asociado á Facultade de Bioloxía, presentando esa vontade sempre presente de darlle unha dimensión máis social e vinculada á xente e ao territorio:

Esa perspectiva máis social en Oureol dábase de forma case improvisada, polo xeito de organizarse e de aprender un dos outros, e entón, non sei se por unha cuestión instintiva, unha cuestión de intuición, intuitiva, pois íamos achegándonos ao tipo de cousas que nos interesaban máis. Se facíamos unha actividade, unha plantación de árbores, moi típica e moi clásica, pois intentabamos que non se quedase niso, pois por exemplo facer algún traballo coa Comunidade de Montes, intentar pois facer unha pequena saída cos rapaces na que afondásemos na orixe do problema, e o seguimento a posterior (...). Era unha perspectiva un pouco diferente, ao mellor porque coincidía que non tiñamos un enfoque naturalista cada un de nós, tiñamos ao mellor interese noutro tipo de cousas. (P7.2H.E)

De feito, unha análise histórica permite apreciar a evolución que experimentan tanto as persoas como os colectivos, transitando de posicións inicialmente conservacionistas ou ambientalistas a outras cada vez máis próximas ao ecoloxismo:

A evolución foi en xeral unha evolución paralela á que tivo en xeral todo o movemento conservacionista, e ao que tiveron en xeral a maioría das persoas que estábamos alí. É dicir, a incorporación ao movemento conservacionista foi pola parte naturalista. Dese naturalismo pouco a pouco empezamos a ampliar o abano de percepción, é dicir, que os problemas do medio ambiente tiñan pouco que ver cos problemas da natureza, senón que había moitísimos máis condicionantes sociais, económicos, estruturais, etc. Entón (...) dese naturalismo pasamos ao ecoloxismo, do ecoloxismo ao uso dos instrumentos sociais, e ese uso dos instrumentos sociais nos desemboca na educación ambiental (...) Do mesmo xeito que os primeiros colectivos que se organizaron para iso pois foron a Sociedade Ornitolóxica Galega, Sociedade Galega de Historia Natural, que eran colectivos moi centrados no medio natural e para os que os problemas medioambientais pois eran os problemas da natureza, e pouco a pouco foron evolucionando que isto era moitísimo máis complexo e que esta complexidade tamén implicaba o uso de moitos instrumentos sociais para poder abordalos. (P2.1H.TS-SP)

Esta evolución responde á permeabilidade do movemento en relación á dous factores clave. Por unha banda, polas condicións sociohistóricas e ambientais do momento. A saída da ditadura franquista, a conquista de liberdades e dereitos sociais e a necesaria participación social no cambio dotaba á sociedade de finais dos 70 e inicios dos 80 dunha forte dimensión política e de cuestionamento da orde social establecida, tamén no que se refire na relación das nosas sociedades co medio. Isto vén favorecido tamén pola apreciación dunha degradación ambiental crecente no espazo de vida das persoas que derivaba dos procesos de industrialización do tardofranquismo, así como das problemáticas ambientais asociadas, tal e como trasladaron as educadoras e educadores ambientais nos seus relatos:

E bueno, algúns dedicamos bastante tempo a isto, para constituír, ou acabar constituíndo, o Grupo Ornitolóxico Galego, que foi así o primeiro grupo naturalista e ecoloxista á forza, por forza das circunstancias. (...) a sorpresa foi que para ser un grupo de afeccionados á ornitología, que empezamos a coordinarnos para saír ao campo, vímonos metidos en realmente unha vórtice ambiental daquel tempo. (P5.1H.E-TS-SP)

Todo está nese período convulso, onde había moitísimo debate e, por tanto, proceso de toma de conciencia crítica, con respecto ao estado das cousas. Aí adquirín un compromiso en paralelo á traxectoria profesional e formativa, mediante a toma de conciencia de que existen problemas na sociedade, tanto de tipo político en xeral como de tipo ambiental, en particular. Entón comecei a militar no movemento ecoloxista. (P3.1H.A)

Por outra, pola saída da ditadura e a apertura a ideas procedentes do exterior, de contextos sociais onde o ecoloxismo xa estaba máis desenvolvido e onde existía unha visión máis complexa da problemática ambiental:

A miña propia relación coa natureza nun principio era de carácter conservacionista, pero cando tiven a oportunidade de ir fóra de España (...) tomei contacto con grupos ecoloxistas que mudaron a miña perspectiva e maneira de ver as cousas, como por exemplo con *Greenpeace*. (...) e coñecín tamén a *Friends of the Earth* -a parte internacional de Amigos da Terra- e foi tremendo, porque foi a apertura de que a cuestión ecoloxista era moito máis que a natureza, e sobre todo descubrir a parte social que estaba detrás da problemática. (P2.1H.TS-SP)

A permeabilidade que enriquece a dimensión social do ecoloxismo vese fortalecida a partir dos anos 90, nos que a crise ambiental aparece cada vez máis ligada aos problemas da globalización económica e aos mecanismos de mercado nos que se sustenta. Nesta etapa transversalízase coas loitas dos movementos altermundistas, que pretenden un cambio no modelo socioeconómico a nivel global. Nesta liña, tal e como se recollía na figura 37, no seo do propio movemento ecoloxista poden identificarse diferentes tendencias:

A diferenza fundamental que había entre *Amigos de la Tierra*, *Friends of the Earth*, con respecto ao resto dos colectivos ecoloxistas -estouche falando daquela-, é que *Friends of the Earth* tiña un compromiso social moi moi forte. O resto dos grupos ecoloxistas -*Greenpeace*, *WWF*, e tal- eran grupos ecoloxistas, pero de *Friends of the Earth* se dicía que eran como as sandías: verdes por fóra e vermellos por dentro, ou sexa, que era un grupo ecoloxista de esquerdas, e se especificaba. (P2.1H.TS-SP).

Non é que non me gustaran outros grupos, nin o traballo que fan, penso que hai outros grupos que fan traballos moi interesantes, pero penso que como visión sistémica, como complexa e de conxunto, *Verdegaia* tiña máis avanzado nesa liña do ecoloxismo social, e incluso tamén da educación ambiental. (P8.3H.TS-SP)

O *movemento altermundista ou antiglobalización* aporta unha forte crítica ao redor das desigualdades que sofren as poboacións e países empobrecidos, (Rodríguez Romero e Serantes, 2010) acollendo diferentes loitas baixo un único esforzo sociopolítico de oposición a un sistema socioeconómico xerador de desigualdade, explotación e destrución do medio e da diversidade de culturas e formas de vida. Este movemento, de carácter *sociocultural e sociopolítico*, incorporan dende o inicio a cuestión ambiental e de desenvolvemento.

O primeiro antecedente simbólico do movemento altermundista pode situarse, segundo Morán (2003), no 1 de xaneiro de 1994, co levantamento do Exército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas (México) contra a entrada en vigor do Tratado de Libre Comercio entre EEUU, Canadá e México. A resistencia indíxena ao proxecto neoliberal serviu de impulso para diversas iniciativas en América e Europa. En España cómpre destacar o Foro Alternativo celebrado en setembro dese mesmo ano, como oposición á Asemblea do FMI e do Banco Mundial, e a chamada Batalla de Seattle<sup>82</sup> a nivel internacional, no ano 1999. O movemento altermundista permite unha mirada máis complexa do concepto “globalización”, anteriormente vinculada a cuestións puramente económicas, incorporando aspectos sociais, culturais e ambientais. As causas da problemática ambiental vincúlanse cada vez máis estreitamente ás estruturas socioeconómicas e políticas a nivel internacional, que sustentan un modelo de mercado desigual baseado na explotación das persoas e da natureza e na universalización dunha cultura da insostibilidade.

Ao igual que o concepto “antiglobalización” evoca unha clara oposición á estratexia neoliberal, o concepto “altermundista” recolle unha mensaxe propositiva, baixo o lema

---

<sup>82</sup> Protestas xeradas en torno ao Cumio da OMC de 1999, na cidade de Seattle, que levaron ao fracaso da Ronda do Milenio e deron inicio ás protestas masivas que, a partir de entón, se dan arredor de todos os cumios da OMC.

“outro mundo é posible”<sup>83</sup>. A converxencia co altermundismo redimensiona e amplifica as liñas de traballo da EA. Como se analizaba con anterioridade, a EA exerce dentro dos movementos sociais unha dobre funcionalidade, por unha parte de creación de pensamento crítico que cuestiona as lecturas hexemónicas do mundo e, polo outro, como ferramenta para a promoción do cambio e para a construción de outros futuros posibles. Nesta liña, “a educación ambiental debe ser un elemento fundamental na procura dunha alternativa á homoxeneización cultural que vai ligada á globalización económica” (García, 2004, p.198).

Actualmente están a aflorar diversas iniciativas sociais fundamentadas na exploración e construción de alternativas sociais e económicas que teñen na sustentabilidade un principio e un fin central. A propostas que promoven a agricultura ecolóxica entroncada coa soberanía alimentaria, as cooperativas de consumo, as finanzas éticas, as comunidades en transición, entre outras, conflúen co campo da EA, segundo defende un dos participantes do estudo, e o fan en moita maior medida que algunhas das accións escasamente transformadoras que se teñen realizado baixo esta etiqueta. Percíbese que moitas das persoas implicadas nestas experiencias, nas súas dinámicas de participación, divulgación, concienciación, etc., fan EA sen recoñecelo como tal:

Que é o que pasa, que ao mesmo tempo, agora mesmo, penso que moita xente que esta facendo educación ambiental, sen saber que está facendo educación ambiental, ademais cun discurso moitísimo máis transformador, máis crítico e cunhas metodoloxías que bueno.... quizás son aínda moi intuitivas, hai moito que traballar, e de feito é triste que non haxa unha ponte de comunicación entre esta xente que está a facer unha educación ambiental máis tal e a xente que ten coñecementos en clave pedagóxica e educativa para ligalo. Agora mesmo penso que é un pouco o panorama. (P8.3H.TS-SP)

A *cooperación ao desenvolvemento* preséntase tamén como unha das liñas de traballo dalgúns colectivos ecoloxistas, tal e como recolle un educador ambiental:

Logo tamén, por evolución, todos os grupos ecoloxistas teñen agora ese compromiso social, pero daquela -fai vintetantos anos-, era diferencial de Friends of the Earth, de feito foi o primeiro colectivo ecoloxista que comezou a traballar en cooperación para o desenvolvemento, fai vinte anos, tempos nos que dicían que os ecoloxistas están para os pajaritos, pois non, traballando en países empobrecidos en proxectos de cooperación ao desenvolvemento. Había ese compromiso social. (P2.1H.TS-SP)

---

<sup>83</sup> Este lema xestouse no Foro Social Mundial, impulsado na súa primeira edición (2001) pola Asociación Internacional para a Taxación das Transaccións Financeiras para a Axuda ao Cidadán (ATTAC), que promove a creación de modelos alternativos de globalización, onde o que se globalice sexa a xustiza social, económica e ambiental.

De igual modo que pode identificarse a cooperación ao desenvolvemento como unha liña de traballo dos colectivos ecoloxistas, tamén pode definirse como un campo autónomo, con colectivos específicos que se identifican baixo esta etiqueta, e que incorporan entre as súas preocupacións a cuestión ambiental e entre as súas ferramentas ou liñas de acción a educación para o desenvolvemento (EpD). Crenzas e principios comúns que levan a establecer sinerxías entre colectivos ecoloxistas e de cooperación para o desenvolvemento:

É un tema que me interesa moito. De feito, por exemplo unha cousa que me gusta de Verdegaiia, deste colectivo, é que abriu o seu campo de actuación á unha vertente social. Creo que o lema de Verdegaiia é: Ecoloxía, Xustiza Social e Paz. Un lema que digamos que a min me gusta, que me parece interesante. É un grupo ecopacifista onde a educación polo desenvolvemento ten moita potencia, e de feito Verdegaiia e Amarante son asociacións que están colaborando de forma moi estreita, incluso hai varios acordos de colaboración, a nivel de locais. O local que botamos unha man para montar en Ourense era un local compartido por Verdegaiia e Amarante e hai actividades de desenvolvemento que son compartidas. (P7.2H.E)

O campo da cooperación internacional incorpora nos anos 80 a dimensión ambiental do desenvolvemento e o concepto de sostibilidade (Mesa, 2000), enriquecendo os enfoques asistenciais (anos 40 e 50), desarrollistas (anos 60), ou centrados na desigualdade económica (anos 70) de décadas anteriores. Aínda así, a educación ambiental mantén unha escasa presenza, incluso nos proxectos de cooperación internacional para o desenvolvemento sostible e, de ser incorporadas “poden ser incluso confiadas, parcial ou totalmente, a sectores e profesionais alleos ao mundo educativo” (Ramos, 2002, p.52).

No seo destes colectivos, a educación ambiental dáse da man da educación para o desenvolvemento nun enfoque que engloba problemas sociais, ambientais, económicos, etc. Esta perspectiva introduce temáticas que xiran en torno ao consumo, á saúde, aos modelos de produción e distribución, ao xénero, etc. Diversos autores defenden as potencialidades de introducir a EA dentro da EpD (García, 2004; Sauvé, 1999; Yus, 1998), avanzando en enfoques complexos e integradores e na consciencia dos denominadores comúns das diferentes causas. Aínda así, cómpre indicar o risco de que, en sociedades nas que o sentir de ecodpendencia está moi debilitado -como é o noso caso-, a cuestión ambiental pase a ser un elemento residual na atención ás problemáticas do noso mundo. Posiblemente aínda non esteamos preparadas para omitir o cualificativo “ambiental” sen maiores custes no seu grao de atención.

A estruturación da EA na súa dimensión política, como toda representación da realidade social, ten unha boa dose de simplificación dado que os límites son sempre difusos e difíciles de trazar. De feito, de preguntar ás educadoras e educadores ambientais dun determinado colectivo pola clasificación do mesmo posiblemente non habería consenso dado que, como se indica nun dos relatos en relación ao movemento ecoloxista, *“sempre houbo tensións entre perspectivas máis sociais e as máis naturalistas. Na FEG, en Oureol, como en todo colectivo, hai loitas internas, loitas de poder, loitas ideolóxicas”* (P7.2H.E). Pero os límites imprecisos e a interconexión entre as diferentes causas figura tamén como elemento de enriquecemento mutuo, outorgando complexidade aos discursos e ás perspectivas de traballo. Tómase como exemplo a descrición do que supón para unha experiencia escolar nada dos colectivos de renovación pedagóxica a súa integración nas redes do ecoloxismo galego:

O Taller de EA A Curuxa era un colectivo de alumnos, alumnas e profesores (...) en base o espírito reivindicativo que había -sobre todo entre os rapaces e rapazas, e tamén en algúns de nós-, se nos ocorreu meternos no que por aquel entón era a cuestión ecoloxista e nos integramos na Asamblea de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galicia, como un colectivo máis, a pesar de ser un grupo escolar. Se nos aceptou, participamos en varias asembleas (...) aquela conexión co ecoloxismo foi moi útil porque serviu para concienciar a moitas xeracións de alumnos e alumnas coa problemática ambiental, sobre todo galega, e moitos deles e delas agora mesmo forman parte desa rede ecoloxista -débil pero interesante e variada- que temos neste país. (P4.1H.E)

Para pechar este apartado, no que se debullou a estrutura interna da EA en Galicia entendida como trans-campo, tómanse a información obtida do traballo con traxectorias de vida para dar conta da diversidade de perfís que se identifican baixo a etiqueta de educadora ou educador ambiental. A área do polígono que se debuxa na figura 38, reflicte a vinculación de cada persoa aos tres subcampos. A mesma estableceuse atendendo á formación académica da persoa, ao seu perfil profesional e aos colectivos de activismo e militancia segundo a descrición da mostra (anexo 1).

A representación permite visualizar perfís diferenciados no que se refire á vinculación a cada un dos tres subcampos (circunferencias) e tamén ao espazo a través do cal se establece dita conexión (radios centrais). Ben é certo que, escollendo persoas relevantes e recoñecidas dentro do campo, aparecen con perfís moi completos, que combinan a tripla pertenza aos tres espazos sociais dos que a EA obtén as súas crenzas e as raíces do seu discurso. Esta non ten por que ser a realidade compartida por todas as persoas que compoñen o campo. Poden atoparse acubilladas baixo o paraugas da EA persoas que se vinculan máis estreitamente a un único espazo social -educativo, ambiental ou sociocultural-, o cal pode orientar a súa identidade, o seu capital cultural e a práctica conforme ás lóxicas do mesmo.

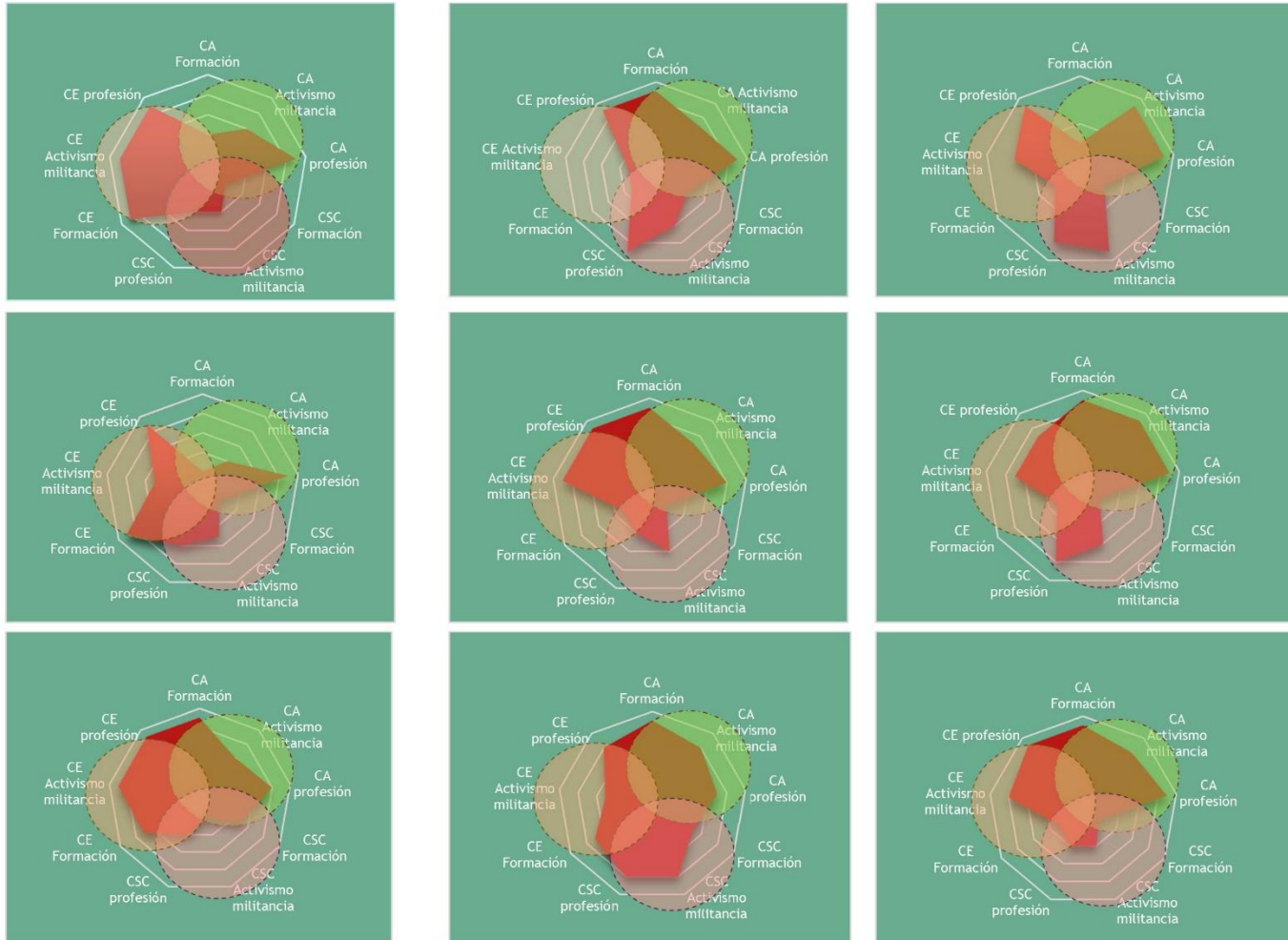


Figura 38. Perfil das e dos participantes segundo vinculación aos tres subcampos.

## 6.2. A estruturación do campo atendendo aos eidos de traballo

Se a aproximación ao campo da EA como trans-campo permite identificar as diferentes correntes e puntos de tensión nas que se sustenta a definición da súa identidade, a definición da súa estrutura interna en función dos eidos laborais permite analizar as propiedades dos diferentes espazos de exercicio profesional e os intereses asociados aos mesmos.

Para elo optouse por unha lectura en clave temporal, partindo do feito de que a estrutura do campo ten mudado substancialmente dende as súas orixes ata o momento actual. A análise das traxectorias -accesibles a través dos relatos de vida- permite atender á natureza e as condicións de exercicio profesional dos diferentes eidos ao longo do tempo, facilitando a comprensión dos factores que teñen influído, na actualidade, no forte impacto da crise financeira sobre os mesmos. Nesta análise parece oportuno diferenciar entre os eidos escolar, asociativo, empresarial e da administración.

Indicaba Gutiérrez Roger (2007), en relación ás persoas que traballan a EA no marco do sistema escolar, que “non se poden considerar estritamente educadores/as ambientais senón profesorado que considera a EA como unha dimensión transversal na súa práctica profesional” (p. 474). Isto pode ser así en estudos que abordan a EA como profesión específica, xa que delimitan un espazo laboral diferente ao do mundo escolar; sen embargo, deixar fóra ás persoas que dedican especial atención á EA como parte da súa función docente no sistema escolar cando se está a construír o campo da EA en Galicia suporía ignorar un dos espazos de maior relevancia no seu desenvolvemento. Hai autoras e autores que sitúan os inicios da EA nas actividades desenvoltas por colectivos ambientalistas e ecoloxistas, contemplando a incorporación á escola como unha segunda etapa (Colom e Sureda, 1989; Weissman e Gutiérrez Bastida, 2010), pero cando esta etapa orixinaria se examina no contexto galego as tornas cambian. As persoas integrantes do campo recoñecen o papel dos e das docentes de educación primaria e secundaria como uns dos pioneiros do desenvolvemento da EA en Galicia (Ojea et. al., 2010). Como indica un dos profesores de ensino secundario que participa no estudo, o impulso á EA nos seus inicios está moi vinculado á comunidade de docentes que, inscritos na etapa tardofranquista e nos inicios da transición, traballaban por transformar o ensino:



Esas xornadas de Sevilla<sup>84</sup> foron moi interesantes, e todos eramos docentes -creo que todos os que viaxamos dende Galicia naquel Citroën GS eramos docentes- no ensino público, razón pola que me moleste as distincións entre educación formal e non formal. Antes dicía un pouco enigmáticamente que ás veces cando se fala agora do formal e do non formal son discusións que máis que me traían ao pairo hasta me molestan un pouco, porque realmente quen empeza, ou onde se empezou a traballar en educación ambiental foi fundamentalmente dende o formal en Galicia, no ano 70 e bastante. Logo pois, afortunadamente, no tecido asociativo medioambiental pois fóronse espallando, pero no eido digamos do activismo e incluso de publicacións, en iniciativas organizadas, pois realmente aí foi dende o formal, e iso creo que hai que recoñecelo así. Ás probas me remito. (P5.1H.E-TS-SP)

Pero o certo é que existe unha diferenciación, tanto no seu desenvolvemento como nas condicións do exercicio profesional, e unha evolución relativamente autónoma entre o espazo escolar e o espazo profesional asociativo e empresarial. Ao analizar a traxectoria do campo en función dos eidos laborais óptase por unha análise relacional pero diferenciada, na que se aborda a evolución da educación ambiental dentro e fóra da escola como espazos dotados dunha certa autonomía.

O presente apartado vincúlase á cronoloxía (anexo 5) na que se recollen algúns dos feitos clave no desenvolvemento da EA en Galicia, incorporando algunhas referencias a nivel nacional e internacional que tiveron especial impacto sobre o campo. Nin a cronoloxía elaborada nin este apartado analítico ten pretensión de presentar unha historia exhaustiva de EA en Galicia, xa que iso demandaría dunha proposta metodolóxica máis atenta ás cuestións históricas, senón realizar nunha aproximación reflexiva na comprensión dos cambios que ten experimentado o campo na súa estrutura interna.

Ao cruzar a cronoloxía coa información obtida dos relatos de vida pódense distinguir catro etapas, situando as orixes do campo nos últimos anos da década dos 70 do século pasado. Aínda así, atendendo á súa tripla identidade, identifícase nesta década orixinaria o caldo de cultivo para o seu posterior desenvolvemento. Os últimos anos do réxime franquista caracterízanse, no plano sociocultural e político, por un



Figura 39. Espazo social na década dos 70.

<sup>84</sup> Está a facer referencia ás *Jornadas sobre Formación Ambiental de Educadores*, que tiveron lugar no ano 1979 en Sevilla. Poden ser consideradas as primeiras xornadas de educación ambiental no Estado español: <http://hemeroteca.sevilla.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1979/10/16/048.html>

forte artellamento social en torno a colectivos asociativos de diferente tipo (veciñais, culturais, galeguistas, obreiros, etc.), que dotaron a amplos sectores da cidadanía dunha forte dimensión política e capacidade organizativa. Como xa avanzamos, na esfera educativa, a escola acolle a un profesorado amplamente mobilizado na defensa da escola pública e da súa dignificación profesional, aliñándose cos movementos sociais de carácter antifranquista (Carbonell, 1992). A realidade do momento fixo converxer esa etapa de artellamento cívico cunha realidade ambiental problemática, consecuencia dos procesos de industrialización e urbanización. Estes factores crean as condicións para o nacemento de colectivos que tomarán a EA como unha das súas ferramentas de traballo.

### 6.2.1. Final dos 70 e inicio dos 80: os primeiros pasos do campo da man dos movementos sociais

As orixes do campo da EA fóra da escola vincúlanse aos *movementos sociais* e, máis concretamente, ao ambientalista e ecoloxista. Nos últimos anos da década dos anos 70 xorden diversos colectivos desta natureza, na súa meirande parte de micro-asociacións de carácter local ou comarcal. Tamén se sitúa nesas datas a creación do primeiro dos colectivos de certa envergadura que -

xunto con outros- promoveu a EA e continúa actualmente a desenvolvela: o Grupo Ornitolóxico Galego (GOG), que no ano 1978 pasou a adoitara súa denominación actual, Sociedade Galega de Historia Natural (SGHN). Este colectivo naceu impulsado por estudantes da Facultade de Bioloxía da Universidade de Santiago de Compostela, nunha etapa incipiente na que as carencias tanto

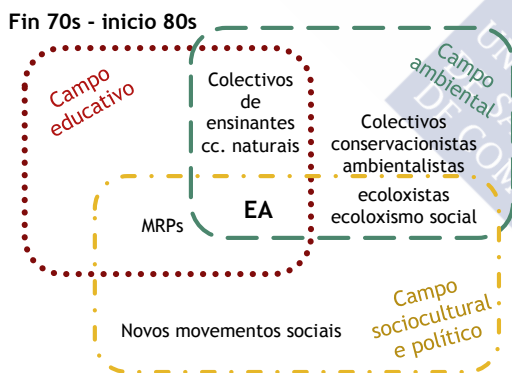


Figura 40. Espazo social entre fins dos 70s e inicio dos 80s.

infraestruturais coma de profesorado eran notables. Coma en toda etapa de carencia, son palpables as limitacións pero tamén as oportunidades de acción que ofrece unha realidade por construír, tal e como reflicte un dos educadores ambientais:

E a vantaxe, por así dicilo, desda situación foi que, como case todo estaba por facer (...) pois o certo é que fixemos bastante para o que podíamos. A xente de agora, os colegas de agora, nos recoñecen a aquel equipo de xente dos anos 70 pois esa dubidosa honra de pioneiros. (P5.1H.E-TS-SP)

É a partir desa vontade por impulsar cousas novas, fortalecida polas relacións persoais e polo gusto pola natureza e o coñecemento do medio, que se constitúe o GOG:

A xénese foi un pouco espontánea, é dicir xente que nos atopamos na Facultade de Bioloxía, fómonos coñecendo e á altura máis ou menos de 2º, é dicir curso 73 - 74, pois empezamos a saír ao campo e a reunírnos para falar de aves, e iso levou tamén a falar de destrución de hábitats, de caza, ou sexa, problemas ambientais que se detectaban. (P5.1H.E-TS-SP)

A existencia de vínculos persoais, de intereses compartidos e da conciencia de pertencer a unha mesma comunidade son compoñentes que están na orixe de moitos dos colectivos que naceron no que foi, segundo un dos educadores ambientais, “un momento álxido para o movemento asociativo. Había unha avidez por reunirse, por facer cousas ben innovadoras ou para suplir carencias de todo tipo que había en todo” (P5.1H.E-TS-SP). A seguinte citas completan a descrición daquel contexto sociohistórico:

Un momento que en España coincide coa democratización, entón sobre todo os movementos de renovación pedagóxica e os grupos ecoloxistas estaban moi organizados e con moita forza, entón en España comezan eles a traer novas ideas, novas formas de facer e demais, e espazos por conquistar. (P6.2M.A)

O nacemento destes colectivos coincide cunha etapa de mobilizacións sociais de certa relevancia pública ante sucesos ambientais puntuais: a marea negra do Urquiola e as protestas contra os proxectos de celulosas no ano 1976; as mobilizacións contra a instalación dunha central nuclear en Xove, contra a mina do Val das Encrobas e de rexeitamento da construción da autopista do Atlántico no ano 1977; a marea negra provocada polo Andros Patria no ano 1978; as protestas contra o complexo de Alumina Aluminio en 1979; as protestas contra os vertidos de residuos radioactivos e perigosos na foxa Atlántica no ano 1980, etc. Este activismo orientouse á denuncia e á sensibilización da cidadanía sobre os impactos deste tipo de ameazas, sumando a participación de xente de diversas procedencias e perfís sociais, tal e como recolle o seguinte relato:

E que xa empezaban... bueno saían artigos dos ecoloxistas no Correo Gallego dando leña. Ou xente como o profesor Bermejo ou Domingo Quiroga que, dende a súa confortabilidade, que podían tela, daquela pois tiveron a decisión e a valentía de dicir verdades como puños e os deberon poñer a parir (...) Domingo Quiroga fora experto da FAO, e Bermejo era un Catedrático de Química, e deron pois charlas conxuntas en contra do establecemento destas industrias e do super porto que ía vir para Arousa. Esta xente estivo aí. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

Esta actividade propiciou a evolución de moitos destes colectivos cara posturas máis ecoloxistas, como xa se analizou anteriormente, así como o nacemento de novos colectivos. Son moitos os grupos que xorden a finais dos 70 e principios dos 80,

destacando pola súa relevancia a Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galicia (ADEGA), no ano 1976, sendo o seu primeiro presidente o citado Domingo Quiroga; o Comité Antinuclear Galego no ano 1978, dando resposta á problemática do momento; o Grupo Naturalista Hábitat no ano 1979; o colectivo ecoloxista Erva, como escisión da delegación local de Vigo da SGHN, no ano 1983; o Colectivo Naturalista e Ecoloxista Biotopo no ano 1984; ou a Asociación Naturalista Baixo Miño (ANABAM), no ano 1985.

No seo destes colectivos comezou a desenvolverse a EA, entendida nesta primeira etapa como ferramenta de sensibilización e de transmisión do ideario ecoloxista. A súa consolidación dentro do universo asociativo nacente, cada vez máis orientado cara unha visión ecoloxista da crise ambiental, é a que permitirá que a EA vaia conquistando progresiva autonomía, configurándose como un campo de acción e de identidade propio, tal e como recolle un dos relatos que narra á constitución dun dos primeiros colectivos galegos especificamente centrados na EA:

Xurdiu de xente que nos coñecíamos pola relación con todos estes grupos ecoloxistas e que víamos que das ferramentas posibles para conseguir o que realmente queríamos conseguir a educación ambiental era unha ferramenta moi potente, e decidimos montar un grupo especificamente de educación ambiental que se chamaba Landra. (P2.1H.TS-SP)

A nivel da *administración*, a tónica desta etapa é, en xeral, de pouco interese. Sen embargo, algúns dos relatos do estudo tamén trasladan a sintonía dalgunhas administracións municipais coa causa ecoloxista, citando os casos do Concello de Ferrol ou o de Oleiros. Cómpre indicar, como fito destacable desta primeira etapa, que no porto da base militar de Ferrol estivo detido o barco *Rainbow Warrior* de Greenpeace, con todo o apoio cidadán que se xerou ao seu redor, e que a mesma cidade contou coa presenza temperá dunha delegación da SGHN que desenvolveu actividades de EA dende inicios dos anos 80. O caso do Concello de Oleiros é paradigmático, na medida en que a perspectiva ecoloxista formou parte do programa do grupo político independente que gobernou dende as primeiras eleccións democráticas, dinamizada dende a Casa da Xuventude e que contribuíu ao impulso do colectivo ecoloxista Biotopo. Este Concello é recoñecido como un referente do ecoloxismo primixenio en Galicia, tal e como indica un dos educadores ambientais:

O Concello de Oleiros que daquela era un referente internacional, dun concello comprometido ambiental e socialmente e toda a rapazada que vivía en torno do Concello de Oleiros, inevitablemente constituíu o grupo ecoloxista. Un grupo ecoloxista impresionante. Moitas das cousas que se fixeron en Biotopo -Biotopo xa desapareceu fai tempo- moitos deses materiais se poderían haber escrito onte pola tarde, un enfoque moi avanzado, tamén porque o concelleiro de Medio Ambiente

do Concello de Oleiros era unha persoa que tiña unha traxectoria internacional de estar implicado en movementos sociais e ecoloxistas impresionante. Entón tiñas mestres que te poñían dez pasos por diante do que se estaba facendo aínda no resto dos colectivos ecoloxistas. Foi unha escola de formación, tanto é así que moitos dos nenos e das nenas daquel movemento ecoloxista hoxe están dirixindo departamentos enteiros dentro de *Greenpeace* Internacional, dentro de WWF, rapaces que saíron daquela asociación, unha canteira impresionante. (P2.1H.TS-SP)

Con respecto ao papel das administracións e, en concreto, á administración local municipal, cómpre resaltar a creación no ano 1985 da Coordinadora Galega de Concellos de Educación, integrada por catorce municipios galegos e que contemplaba diferentes propostas de traballo relacionadas coa EA.

No ámbito *escolar* a segunda metade dos anos 70 viu o nacemento de numerosos colectivos de renovación pedagóxica. Bragado (2009) informa da creación entre os anos 1975 e 1978 da Asociación de Mestres da Coruña, o Colectivo de Mestres de Bergantiños, o Colectivo Avantar de Ferrolterra, o Grupo Escola Aberta de Pontevedra, a Asociación de Licenciados de Bioloxía de Galicia, etc. Entre as iniciativas pioneiras cómpre destacar a constitución en Galicia no ano 1974 da Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar que -inscrita na España franquista- camuflaba tras unha denominación sen aparentes matices políticos, un traballo de loita por unha escola popular baseada na pedagogía de Freinet. Pasada a ditadura, o colectivo pasou a chamarse en 1977 Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (MCEPG), revelando máis claramente a súa orientación político-educativa. Freinet defendía a cooperación entre ensinantes, os intercambios e a correspondencia escolar como base para facer posible o interaccionismo que permitiría transformar a escola (Errico, 2014).

A segunda metade dos anos 70 foi un período de intercambio e inmersión no espazo escolar das ideas dos movementos de innovación pedagóxica que estaban a coller forza fóra do país, con conexións máis estreitas con Francia e Italia e menos intensas co mundo anglosaxón. Nesta atmosfera o MCEPG comezou a editar no ano 1978 a revista *As Roladas*. Segundo Costa (2007), esta revista foi a primeira experiencia continuada de publicación periódica destinada ao profesorado en lingua galega, que se editou ata o ano 1981 e coincide no tempo coa creación do grupo de estudos e publicacións Escola Aberta. Son tamén tempos nos que proliferaron os encontros de profesorado nos que coñecer, debater e dar difusión aos novos aires pedagóxicos que chegaban de fóra, superando o illamento de etapas previas. Entre estes encontros, Costa (2007) destaca a celebración no ano 1976 das Xornadas do Ensino de Galicia, suspendidas no segundo día por decisión do goberno, e no ano 1978 a convocatoria en Santiago de Compostela do V Congreso (estatal) da Escola Popular, con representantes do Movemento da Escola Moderna e do

Movimento de Cooperazione Educativa. No ano 1979 celebráronse en Vigo as primeiras Escolas de Verán, ás que lle seguirían outras convocatorias. Estas iniciativas estaban a proliferar no Estado español, acollendo a crítica ao sistema educativo, tal e como rememora Carbonell (1992):

A actividade máis xenuína dos Movimentos de Renovación Pedagóxica, que agrupan maioritariamente a mestres da escola pública, é a Escola de Verán (...). En todas as actividades están presentes a crítica ao sistema educativo do momento, a perspectiva dunha nova escola pública renovada e vinculada a cada comunidade e a investigación e cooperación entre iguais como formas de traballo. Neste sentido, cabe destacar a influencia que exerceron para a reflexión e a práctica escolar as experiencias vangardistas italianas, como o *Movimento de Cooperazione Educativa*; versión actualizada da pedagogía freinetiana e cun marcado compoñente social. Tamén algunhas propostas francesas tiveron certo eco, pola contra, vivíase de costas ás achegas do mundo anglosaxón. (p. 250)

É no seo destes enfoques pedagóxicos que comeza a desenvolverse a EA no ámbito escolar, pechando esta década coa participación do profesorado nas que son consideradas como as primeiras xornadas de EA en España, que tiveron lugar en Sevilla no ano 1979, promovidas polo Comité Español MaB Hombre y Biosfera e o ICE da Universidad de Sevilla (ABC, 1979). Un dos participantes deste estudo, profesor de secundaria, fai referencia no seu relato de vida a estas xornadas como un evento decisivo para e introdución da EA na escola española:

¿Por que neste terreo? Pois porque no ano 79 faise en Sevilla unha reunión que foi decisiva para moita xente, foi o primeiro encontro de educadores medioambientais en España. A este encontro fomos nun Citroën GS prestado cinco colegas. Total, que alá cruzamos España para asistir a estas xornadas. Realmente foi moi interesante, foi un pouco o primeiro contacto coa idea de educación ambiental. (...) Desa reunión empezáronse a xerar actividades en Galicia, así como pequenos focos de lume de educación ambiental, dende o ensino regrado, é dicir, xente que eramos profesores de instituto fundamentalmente, e que realizamos un activismo bastante forte. (P5.1H.E-TS-SP)

A raíz deste encontro, celebrouse a primeira actividade de formación en EA específica para o profesorado en Galicia: “un encontro para mestres, onde se trataba de suxerir actividades educativas no patio da escola, de tipo medioambiental pero que poidas facer no patio da escola” (P5.1H.E-TS-SP). A organización da mesma correu a cargo da SGHN e o seu enfoque deu conta da que foi unha dinámica común no desenvolvemento da EA na escola: a colaboración cos colectivos ambientalistas, conservacionistas e ecoloxistas. A seguinte cita fai referencia a ese encontro, reflectindo a atmosfera do momento:

Eran anos de activismo entre docentes. Así [a SGHN] montamos en Ferrol, ese mesmo ano 79 ou o 80 -se non recordo mal-, un encontro para mestres, onde se trataba de suxerir actividades educativas no patio da escola, de tipo medioambiental pero que poidas facer no patio da escola. Colaboracións con revistas como “As Roladas”, que por aquel entón publicaba como unha especie de cadernos de pedagogía -salvando as distancias, e con toda modestia- en galego. Tamén participación en xornadas, que daquela pois se facían con bastante continuidade (...). Eran os anos do inicio da Asociación Socio-Pedagóxica Galega e de Nova Escola Galega, nos que a educación ambiental non era o tema prioritario, pero si estaban abertos a suxestións digamos. Entón cando empezamos a facer estas cousas rapidamente nos invitaron [aos colectivos ambientalistas] a estar aí. (P5.1H.E-TS-SP)

A cita fai referencia a dous dos colectivos de renovación pedagóxica máis relevantes en Galicia: a Asociación Socio-Pedagóxica Galega (AS-PG), que naceu no ano 1980 como herdeira do Instituto Socio-Pedagóxico Galego; e Nova Escola Galega (NEG), fundada no ano 1983 como plataforma de renovación que aglutina a varios colectivos do ensino (Costa, 2007), ambas aínda viventes e con importante actividade. Da man destes colectivos e do ICE da Universidade de Santiago de Compostela organizáronse nos anos 80 importantes experiencias de formación para o profesorado en educación ambiental: o Curso de Educación e Medio Ambiente, polo ICE no ano 1982; o I Simposio Ensino do Medio Natural, conxuntamente pola AS-PG e NEG, no 1983; neste mesmo ano fíxose o seminario A EA no sistema educativo: actualidade, necesidades e estratexias, polo ICE, que tamén convocou no ano 1984 o Curso de formación do profesorado Didáctica do Medio Ambiente: desenvolvemento do ciclo inicial de EXB; ADEGA e a AS-PG organizaron no ano 1985 as I Xornadas de Educación Ambiental en Galicia, celebradas na Escola de Maxisterio da USC. En 1987 convocouse o Curso de Itinerarios Ecolóxicos, dirixido ao profesorado, organizado polo ICE; e a IV Semana do Maxisterio Lucense, dedicada monograficamente á Educación Ambiental, organizado pola USC no ano 1988, por nomear algúns dos máis relevantes ou dos máis citados (Fraga, 1990; López Rodríguez, 2002).

Comezan a xurdir nesta etapa experiencias pedagóxicas centradas especificamente na EA. Destaca a creación no ano 1987 do grupo Gaia de Educación Ambiental, vinculado ao Seminario de Ciencias do Instituto de Bacharelato Otero Pedraio e a NEG, ou o Taller de Educación Ambiental A Curuxa, vinculado á Experiencia Pedagóxica do Xelmírez iniciada no ano 1985 no Instituto de Bacharelato Arcebispo Xelmírez de Santiago de Compostela. Esta experiencia destaca polo seu enfoque participativo, complexo e multidisciplinar, que buscou dende o principio implicar a toda a comunidade educativa -incluídas ás familias- e a outros centros escolares. A súa filosofía estaba marcada polo seu posicionamento a favor dun ensino crítico e pola asunción dunha dimensión política e reivindicativa, que os levou a integrarse posteriormente na Asociación de Grupos

Ecoloxistas e Ambientalistas de Galicia (AGENGA). A pesar de situarse nunha fase incipiente do campo, esta experiencia respondía a un paradigma educativo que buscaba superar enfoques reduccionistas que aínda están presentes hoxe en día. Así describe a súa orientación un dos participantes:

Aí [na Experiencia Pedagóxica do Xelmírez] vexo claramente que facer educación ambiental non é só estudar o bosque da nosa escola, estudar os problemas de contaminación do regato que temos na nosa bisbarra, senón que é máis de todo iso. É estudar a rede de factores sociais, naturais e físico-químicos que están absolutamente interconectados e que nos poden dar unha visións moito máis completa, moito máis holística, do que é a realidade, e tamén inmiscir moito máis aos profesores, aos alumnos, na análise desa realidade, incluso na discusión e no debate sobre os necesarios cambios que ten que ter esa realidade. (P4.1H.E)

Non en vano, nesa época nace o Taller Ambiental A Curuxa, que é un intento de comprometer aos alumnos e alumnas máis concienciados nunhas labores de traballo extraescolar, polo horario, mais profundamente escolar polos contidos e polos obxectivos. (...). Eu creo que aí, ao longo deses anos, é onde realmente eu me formo máis como educador ambiental e vexo claramente, tanto na teoría coma na praxe, o que é a educación ambiental con maiúsculas. (P4.1H.E)

Esta etapa supuxo, polo tanto, o nacemento do campo da EA, estreitamente vinculado á emerxencia dos colectivos ambientalistas, conservacionistas, ecoloxistas e de renovación pedagóxica, que se artellaron máis ou menos nas marxes das esferas institucionais, e moitas veces en oposición ás mesmas. Son os propios colectivos os que desenvolven as actividades de (auto)formación a través das que se van establecendo as bases do campo e a identidade dos seus profesionais. Mentres tanto, as institucións oficiais mantíñanse ao marxe e de costas ás loitas destes colectivos, así como dos movementos que se estaban a producir a nivel internacional.

### 6.2.2. Fin dos 80 e inicios dos 90: o recoñecemento por parte da administración

A finais dos anos 80 e inicios dos 90 foron moitas as iniciativas educativas apoiadas pola *administración* que comezaron a incorporar o tópico da EA, abríndose un tímido recoñecemento do campo por parte das instancias oficiais a nivel estatal, autonómico e local. Á celebración no ano 1983 das I Jornadas Nacionais de Educación Ambiental, organizadas pola *Dirección General de Medio Ambiente* e pola *Diputación de Barcelona* en Sitges, seguíronlle a nivel galego diversos encontros, xornadas e cursos impulsados polas diferentes Consellerías da Xunta de Galicia. A Consellería da Presidencia e da Administración Pública convocou no ano 1989 o I Encontro de Educación Ambiental en



Galicia, en Santiago de Compostela; o Consello da Xuventude de Galicia organizou o I Encontro de Asociacionismo e Educación Ambiental, na mesma cidade no ano 1990; o mesmo ano, a Consellería de Educación celebrou as Xornadas de Medio Ambiente: A contaminación mariña no litoral galego, en Vilanova de Arousa; en 1992, a mesma Consellería convocou en Santiago, Lugo e Ourense o Curso de Estratexias para a Educación Ambiental, e o Curso de Educación Ambiental, en Pontevedra e, no 1992, en colaboración coa Consellería de Pesca, as primeiras xornadas de O Mar desde o Mar, en Malpica, entre outras.

En gran medida, como produto desta evolución, os anos 90 foron anos de cambio no que se refire á natureza dos colectivos e *asociacións* do campo que, ao verse recoñecidos polas administracións públicas que recorren a eles para atender determinados servizos educativo-ambientais, tamén viron como a súa natureza contestataria de movemento social contrahexamónico e contracultural foi derivando cara formas máis institucionalizadas:

Iso non quere dicir que o ecoloxismo galego sexa menor, non? senón que colleu por outros rumbos. Agora hai grupos ecoloxistas grandes, máis potentes que son os que levan o peso, non? pois como ADEGA, como VERDEGAIA, non? Daquela eramos colectivo así máis de “andar por casa” tamén, ao mellor, eran momentos onde estaban nacemento moitas cousas, sobre todo a nivel así local, entón había grupíños pequenos, en determinado lugar de Galicia, en determinado pueblito pequeno ou concello pequeno, non? E ese período pasou e agora vivimos outros períodos distintos, con estruturas distintas e con formas de organizarse diferentes. (P4.1H.E)

As iniciativas impulsadas polas administracións, xunto con aquelas outras impulsadas polos colectivos ecoloxista e ambientalistas, debuxan un panorama de reflexión crítica e autocrítica sobre a definición e o impulso da EA como campo autónomo. Destaca nesta etapa, a nivel estatal, a posta en marcha do Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) no 1988 en Valsáin (Segovia), da man do *Instituto para la Conservación de la Naturaleza* (ICONA), adscrito ao Ministerio de Agricultura; así como a apertura dos primeiros equipamentos:

Dos equipamentos de educación ambiental da administración galega foi o primeiro en empezar a funcionar dun xeito máis ou menos estándar, e cunha certa potencialidade de espallar a experiencia para outras iniciativas que se podían desenvolver. Estamos falando do ano 88, durante tres anos máis ou menos foi a única aula da natureza que tiña a Xunta de Galicia, e tres anos despois empezou o “boom”, foi cando se abriron Chelo, Cabalar, Ancares... e tal, ou sexa foi a continuación... o CEIDA foi posterior tamén. (P2.1H.TS-SP)

Á Aula da Natureza de San Xulián (Cotorredondo) séguenlle a apertura no ano 1990 da Aula da Natureza en Chantada e da Granxa-Escola Casa da Terra; do Centro de Interpretación dos Ecosistemas do Litoral de Galicia (CIELGA) no ano 1992, asociado á declaración como Parque Nacional do Complexo Húmido de Corrubedo; a Aula da Natureza do Veral, no ano 1993; o Centro de Interpretación da Natureza A Xiradella, no ano 1994 no Grove; e outros equipamentos que desenvolven accións de EA integradas en enfoques de carácter etnográfico ou orientados ao desenvolvemento rural.

No que se refire ao *eido escolar*, cómpre destacar dous fitos relevantes: a *incorporación* da EA como tema transversal nas escolas da man da LOXSE no ano 1990, e a creación do Taller de Educación Ambiental do ICE no 1988, que supuxo un importante avance na formación do profesorado.

Nas recomendacións emanadas do Seminario das Navas del Marqués (Ávila), organizado polo Ministerio de Educación e o Ministerio de Agricultura no ano 1988, comezou a falarse da introdución de certas áreas transversais na escola, consideradas de importante valor ético-social na tarefa educativa (educación para a paz, moral e cívica, para a igualdade de oportunidades, ao consumidor, educación vial, para a saúde e a educación sexual), entre elas a educación ambiental (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003; Ojea et. al., 2010). Esta proposta cristalizaría formalmente dous anos máis tarde coa aprobación da Lei de Ordenamento Xeral do Sistema Educativo (1990). Dita lei concibía a EA como un tema transversal ás diferentes áreas disciplinares nas que se organiza convencionalmente o currículo, atendendo aos obxectivos establecidos en Tbilisi -concienciación, coñecementos, comportamentos, aptitudes e participación-, como elementos que deben focalizar a incorporación deste enfoque de traballo á escola. Dentro do Gabinete de Reforma creado pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia incorporouse a unha persoa responsable de cada unha das áreas transversais, entre elas a EA, para garantir a súa abordaxe e a capacitación do profesorado.

Isto sitúa ao campo nunha etapa de certo esplendor no marco escolar, na medida en que se produciu unha converxencia entre o recoñecemento normativo-legal da EA escolar e un alto nivel de activismo e militancia entre moitos docentes. Así o recollen as palabras dun educador ambiental:

Fíxate que ademais, ese nacemento de Nova Escola coincide co inicio da reforma educativa dos anos 90, a reforma do PSOE. Se inicia un proceso bastante rico de intercambio de proxectos educativos e programas de formación continua do profesorado. Trátase de enriquecer todos eses textos xurídicos desa nova lei que crea bastantes expectativas no profesorado máis progresista. Son os anos así máis fortes de Nova Escola e dos MRPs dos anos 90. Nacen tamén os centros de profesores, e unha das tarefas dos centros de profesores nese momento é organizar cursos de perfeccionamento, cursos de formación, cursos de reciclaxe... de profesores por toda Galicia. (P4.1H.E)

Como indica o relato, o recoñecemento das transversalidades foi acompañado polo fortalecemento destas temáticas na formación do profesorado. No ano 1992, nomeouse unha persoa responsable da formación en temas de ambiente e EA en cada un dos sete Centros de Formación Continua do Profesorado (CEFOCOPs), creados no ano 1989 pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Isto implicou que a formación do profesorado nesta área pasase de recaer en mans dos colectivos de renovación pedagóxica, ambientalistas e ecoloxistas, a ser contemplada na axenda formativa responsabilidade do Estado. Introdúcese tamén na formación inicial do profesorado, xa que no ano 1994 incorporáronse as materias de Educación Ambiental e Didáctica da Educación Ambiental nos plans de estudos das escolas universitarias de maxisterio dos dous campus da USC, Lugo e Santiago (López Rodríguez, 2002).

Pero a EA xa formaba parte previamente das liñas de formación de profesorado da USC, fundamentalmente da man do ICE (Fraga, 1990; López Rodríguez, 2002). Poden destacarse como iniciativas nesta liña o Seminario A Educación Ambiental no sistema educativo: actualidade, necesidades e estratexias (1983), o Curso de formación do profesorado Didáctica do Medio Ambiente: desenvolvemento do ciclo inicial de EXB (1984), e o Curso de Itinerarios Ecolóxicos dirixido a profesorado (1987), todos eles previos á introdución desta temática na escola como eixo transversal. Isto leva á consolidación no 1988 da EA como liña prioritaria de traballo do ICE, a través da creación do Taller de Educación Ambiental, ao que se vincula un grupo interdisciplinar e interniveis de educadores e profesionais preocupados pola formación e a investigación no campo da EA (Fraga, 1990; Ojea et. al, 2010). Indica un participante do estudo que “o Taller de Educación Ambiental do ICE estivo sempre formado en torno a 15-20 *profesores de diferentes lugares de Galicia que de forma voluntaria nos reuníamos e organizábam as cousas*” (P4.1H.E).

O Taller de Educación Ambiental do ICE xogou un papel relevante nesta etapa na medida en que non só se centrou na formación do profesorado, senón que impulsou procesos de formación-reflexión e posta en práctica que contribuíron a construción dun campo aínda incipiente, á configuración dos seus contidos e de estratexias pedagóxicas propias. A Universidade comezou a promover espazos dirixidos a favorecer o encontro entre diferentes axentes (profesorado e estudantes universitarios, profesorado e mestres/as, movementos sociais, etc.), nos que abrir un diálogo de cara a definir a EA a partir das ilusións e expectativas postas na mesma. No ano 1988, a IV Semana do Maxisterio Lucense celebrada pola USC, ocupouse monograficamente desta temática (López Rodríguez, 2002). Destacou tamén o labor educativo e autoeducativo dos colectivos ecoloxistas e de renovación pedagóxica, como foi o caso de ADEGA e a AS-PG,

que organizaron conxuntamente as I Xornadas de Educación Ambiental en Galicia, celebradas na Escola de Maxisterio da Coruña (López Rodríguez, 2002; SGEA, 2010).

Mais apréciase nesta etapa un cambio na natureza na formación que levaban anos ofertando estes colectivos ao profesorado nos diferentes niveis -inicial e continua-, na medida en que comeza a ser recoñecida institucionalmente e a contar cun maior apoio económico, tal e como indica unha das participantes do estudo:

Outra opción [na Asociación de Ensinantes do Salnés] era facer cursillos de formación, facíamos cursos, charlas, saídas, excursións, visitas guiadas, e aproveitabamos para dar a coñecer o que se facía e facer incluso xornadas de traballo coa propia xente participante. Iso empezámolo a facer pois no ano 88 e ata agora sen parar. Despois a partir de que se empezaron a homologar os cursos e facelos oficiais pois xa os facíamos con subvencións. Por exemplo, estamos facendo unhas xornadas, que as facemos todos os anos, esta é a 15 edición, pero a 15 edición oficial, porque xa facíamos antes. (P1.1M.E)

Os anos 90 supuxeron, tanto dentro como fóra da escola, a conquista dun certo recoñecemento institucional que levou a que o que se viña facendo dende os movementos sociais (actividades, formación, etc.), comece a ser apoiado e incluso impulsado polas administracións. Esta é unha dinámica compartida no eido asociativo en xeral. Alberich (2007), na súa análise sobre a evolución dos movementos sociais en España, sitúa nos primeiros anos 90 do século XX unha etapa na que, como derivación das limitacións económicas das administracións públicas para prestar determinados servizos, estas optan pola contratación de servizos externos, dando pé a un asociacionismo subvencionado que favoreceu a evolución dos colectivos da sociedade civil cara formas máis estruturadas. É o inicio das ONGs e da profesionalización nas asociacións do chamado Terceiro Sector, cando comeza a formarse a consideración do campo da EA como un espazo socioprofesional con certa identidade e relativa autonomía.

A incorporación destas temáticas dentro das preocupacións e competencias das administracións públicas levou a que estas contasen coa bagaxe de persoas de referencia nos movementos sociais para dar forma ao seu discurso e ás súas prácticas. Esta dinámica dáse tanto dentro como fóra da escola e ten a virtude de impregnar coa experiencia previa destes colectivos a iniciativa das administracións, pero leva consigo o contrapunto da descapitalización destes movementos, tal e como xa se comentou na análise da evolución dos MRPs. A perda de base social, sumada á evolución cara formas máis institucionalizadas e a adaptacións ás liñas de colaboración propostas pola administración, levou a un enfraquecemento da súa identidade como movementos cívico-social en favor de formas máis adaptadas para a prestación de servizos sociais e ambientais que non tardaron en crear conflitos internos entre a vocación voluntaria e cívica dos movementos

e a súa proto-profesionalización. Así o recolle unha das educadoras ambientais na análise crítica sobre esta etapa:

Empeza o Estado das Autonomías, entón se lle da ás Autonomías toda a responsabilidade sobre educación e medio ambiente, e como non tiñan nin idea e non se podía mirar para atrás porque non había unha historia na que basearse entón claro, baseábanse nos movementos sociais que nese momento estaban facendo cousas e as facían ben, ademais que contaban con moito apoio. Entón, digamos que o que se fixo foi institucionalizar esa forma de traballar, as institucións o que fixeron foi, en vez de crear algo, facer como que iso era cousa deles. E iso o que fixo foi, desde o meu punto de vista, que as organizacións se fixeran moi cómodas, porque empezaron a prestarlle os servizos á administración, e deixaron tamén de ser moi creativas porque xa non se inventaban o mundo, senón que atendían ao que lles encargaban as administracións. (P6.2M.A)

A nivel internacional, a EA estaba a iniciar o camiño cara ao paradigma da sostibilidade, o cal non calaría en Galicia ata o seguinte período, no que foi introducido da man da administración. No ano 1992 celebrouse o Cumio de Río, a Conferencia das Nacións Unidas sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento, paralelamente a que tamén se acorda no Foro Global o Tratado de Educación Ambiental cara Sociedades Sostibles e Responsabilidade Global. O campo pasaba a contemplar con forza as dimensións económica e do desenvolvemento.

### **6.2.3. Fin dos anos 90 e inicio do novo milenio: profesionalización e institucionalización do campo**

O boom na consolidación da EA como eido profesional sitúase a partir do ano 1997, no que se creou o Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental (CITA), organismo vinculado á Consellería de Medio Ambiente e no que se pretendeu concentrar por primeira vez as competencias autonómicas en materia de EA. Como se ten avanzado en apartados anteriores, os datos da enquisa amosan cambios relevantes a partir desta data. Por unha banda, a análise do ano de incorporación dos e das profesionais ao campo da EA permite apreciar neste momento un incremento notable. No bienio 1999-2000 incorporáronse 17 persoas, cando a media na década anterior estaba en 3,8 persoas por bienio. Por outra, a titulación de procedencia amosa que a partir desa data a EA abriuse a titulacións diversas, xa que ata o momento a procedencia das e dos seus integrantes estaba practicamente limitada ás ciencias da educación e á bioloxía. O proceso de institucionalización e conquista de recoñecemento deu paso á que pode ser considerada como unha “etapa dourada” da EA en Galicia, na que acadou certa consolidación como campo profesional, tal e como reflicte un dos educadores ambientais:

Nese momento a educación ambiental está dando pasos, está medrando, empeza incluso a haber posibilidades de traballos, de ser considerada coma unha profesión incluso, a certos niveis, e entón iso nos axuda a moitos profesores, a moitos técnicos, e a outros moitos xoves que están empezando en ese camiño, e que queren ao mellor chegar a ser educadores ambientais e a vivir diso, o cal é totalmente lícito, claro. (P4.1H.E)

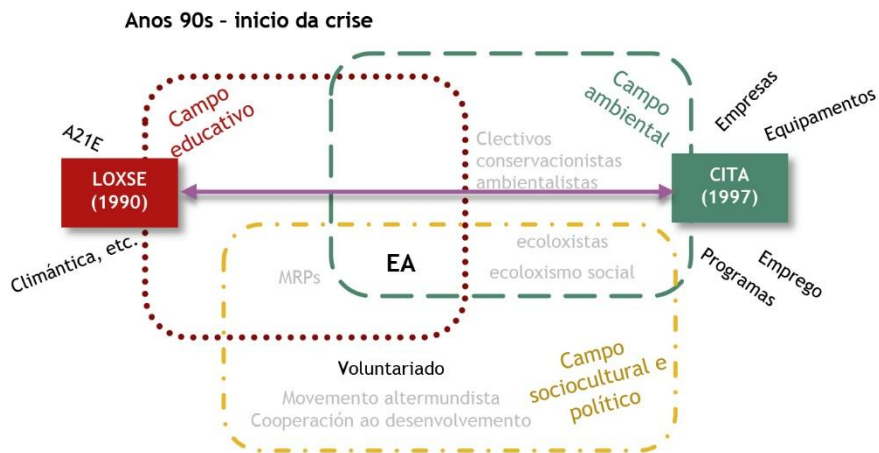


Figura 41. Espazo social dende a década dos 90 ata inicios da crise.

O papel das *administracións* neste período foi clave, estando implicadas no apoio e desenvolvemento de iniciativas que contribuíron a definir a EA como campo autónomo. Dá conta do impulso da EA a nivel da administración local o traballo de tese de Iglesias (1998), no cal describe as claves nas que se inscribe a EA nos municipios e sistematiza e valora a as actuacións máis significativas da xestión municipal en dez concellos<sup>85</sup>, facendo explícitas as potencialidades pero tamén as eivas atopadas (sensibilización dos cargos políticos, financiamento, enfoques de EA, etc.). A nivel da administración autonómica, identifícanse nesta etapa diversos fitos na consolidación do campo da EA.

Posiblemente a iniciativa de maior relevancia impulsada pola administración autonómica foi a aprobación no ano 1999 da *Estratexia Galega de Educación Ambiental*<sup>86</sup> (EGEA), elaborada por expertos do CITA a partir dos informes que a Consellería lle solicitou á empresa Cem. Soc. Coop e a especialistas ligados ás Universidades de Santiago de Compostela e da Coruña. Tamén contou co asesoramento por parte de diversos colectivos

<sup>85</sup> Anaizou os concellos de Vigo, Allariz, Ourense, Lugo, Oleiros, A Coruña, Malpica e Bergantiños, Muros, Boiro e Santiago de Compostela.

<sup>86</sup> Publicada no DOG nº 205, do luns 3 de outubro do 2000, Resolución do 3 de outubro de 2000 pola que se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental

a través dunha mesa de participación articulada para tal fin. A elaboración da EGEA converteu a Galicia nun territorio pioneiro no Estado español, coincidindo tamén coa publicación do *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Así o trasladan as palabras de quen viviu o momento:

Nese momento tamén, e a partir sobre todo das actividades do Taller de Educación Ambiental, se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental. Entón claro, é un pouco para entender a ese momento de moita ilusión, non? porque a Estratexia Galega de Educación Ambiental está publicada pola Consellería de Educación. A Consellería de Educación asume toda unha serie de principios, toda unha serie de obxectivos: desenvolver a educación ambiental nas escolas, impulsar a educación ambiental nos medios de comunicación, impulsar a educación ambiental nos proxectos da conservación, é dicir, nos parques, facer campañas de tipo formal e non formal de educación ambiental... como algo fundamental na xestión ambiental do país. Iso todo está aí escrito, é un documento que rapidamente alcanza moita difusión, debe ser ademais a primeira estratexia de educación ambiental do Estado. (P4.1H.E)

Pese ás limitacións derivadas da brevidade nos prazos habilitados para a elaboración EGEA e pese ao escaso nivel de implicación no proceso dos colectivos e institucións vinculados ao campo, pode considerarse que o resultado foi un documento ambicioso que, de ser respectado, podería ter mellorado substancialmente a realidade ambiental galega e fornecido o campo da EA. Tres anos despois da súa aprobación celebráronse as II Xornadas da SGEA, dedicadas monograficamente a analizar a curta traxectoria da EGEA, temendo o risco de que se convertese -como sucedería- nun documento máis dos moitos que se teñen elaborado a nivel institucional e que finalmente serven para atesourar o que se debería ter feito e non se fixo. A SGEA argumenta o escaso impacto da EGEA no feito de non terse establecido un plan orzamentario específico, carencia que reflicte a ausencia de vontade política para aplicar a Estratexia, principalmente na Xunta de Galicia como administración promotora. Tamén se denunciaron outras eivas: a ausencia de iniciativas transversais ás diferentes Consellerías, a insuficiencia de recursos humanos e o desaproveitamento das infraestruturas existentes, a inexistencia de mecanismos de seguimento e control, etc. Aínda así, no documento emanado do encontro<sup>87</sup> (SGEA, 2002) recolléronse tamén algunhas accións impulsadas pola administración na aplicación dos compromisos asumidos na EGEA:

1. A creación do Rexistro Xeral de Entidades e Centros de Educación Ambiental de Galicia (Decreto 32/2001, de 25 de xaneiro) e a aprobación da Carta Galega de Calidade

---

<sup>87</sup> Documento aprobado por unanimidade nas II Xornadas da SGEA: *A Estratexia Galega de Educación Ambiental, realidades e ficcións*, Casa da Xuventude de Lalín, do 13 ao 15 de decembro de 2002.

dos Centros de Educación Ambiental (Orde de 28 de marzo de 2001). Conscientes das eivas derivadas da escasa participación das entidades no proceso de elaboración da EGEA, optouse por elaborar os criterios de calidade a través dun proceso participativo que implicase a todos e todas as protagonistas, tal e como recolle unha das promotoras:

Foi un proceso moi interesante porque houbo unha primeira volta na que participaron trinta e tantos centros e equipamentos e se retomaron todas as propostas, volveuse a redactar, houbo unha segunda volta na que ademais da xente dos equipamentos participou xente dos sindicatos, algún mestre e demais. Volvéronse a reincorporar todas as propostas e houbo un terceiro momento no que se reenviou por correo electrónico e a xente xa podía facer propostas a través do correo (...). Eu creo que foi un instrumento moi importante e moi revulsivo en Galicia, porque deu pé a coñecerse a xente dos equipamentos que non se coñecía. (P6.2M.A)

Araceli Serantes (2011) dálle continuidade a esta liña de traballo coa realización da tese *Os equipamentos de educación ambiental en Galicia: análise da realidade e proposta de criterios de calidade*, que derivou, entre outros produtos, nunha guía de equipamentos galegos (Serantes, 2005). A principal limitación neste proceso foi que, pese ao impulso inicial, a Xunta non chegou a aplicar ditos criterios, nin quixo posteriormente apoiar a iniciativa -xurdida do Seminario de Equipamentos de Educación Ambiental (CENEAM)- de establecer un selo de calidade. Así o valora esta educadora ambiental:

Concibimos ou propuxemos un sistema de autoavaliación e de avaliación externa, propuxemos un organismo para que avaliara e que se lle concedera un selo de calidade a quen cumpría determinados requisitos. E para que todo empezara a funcionar necesitabamos que a Xunta de Galicia o quixera apoiar. Non houbo apoio. (P6.2M.A)

2. A creación do Observatorio Galego de Educación Ambiental (Decreto 78/2001, de 22 de marzo) (OGEA) conformado, segundo presenta unha educadora ambiental, en aproximadamente un 70% por cargos da Xunta de Galicia e nun 30% por representantes dos grupos ecoloxistas, cazadores, representantes da SGEA e do CEIDA, e de entidades con escasa vinculación á educación ambiental como Augas de Galicia. A finalidade do Observatorio descríbese nos seguintes termos:

Supostamente o Observatorio cando se crea o que ía facer era tres funcións. Por unha banda, ir sendo o termómetro de como estaba a educación ambiental en Galicia, ir facendo un seguimento ás cousas que se facían. Por outra banda, detectar necesidades e facer unha alerta sobre as cousas que detectaba o observatorio. E, no mellor dos casos, facer investigación directa ou participar niso, en accións directas. (P6.2M.A)



3. A incorporación da EA como un dos temas prioritarios nas liñas de I+D financiadas pola Consellería de Medio Ambiente.

4. O incremento cuantitativo das accións de divulgación ambiental realizadas pola Consellería de Medio Ambiente (publicacións, cursos, campañas, charlas).

Outro dos pasos relevantes que deu a administración no campo da EA foi a posta en marcha do Centro de Educación e Divulgación Ambiental (CEIDA) no Castelo de Santa Cruz, en Oleiros. O mesmo pretendía converterse no centro de referencia para a EA a nivel autonómico, cunha función similar á do CENEAM a nivel estatal. Foron moitos os atrancos na súa posta en marcha, reflectindo unha vez máis que a EA dentro das estruturas da administración expónse en moitas ocasións a tensións e lóxicas de funcionamento que lle son alleas, máis vinculadas ás lóxicas burocráticas ou a intereses partidistas que á vontade de fortalecer o campo. Xa no ano 1992 o Concello de Oleiros cedera o Castelo de Santa Cruz á Xunta de Galicia para poñer en funcionamento o CEIDA, o cal pasou a depender da Dirección Xeral de Montes e Medio Ambiente Natural da Consellería de Agricultura. Catro anos máis tarde, o Concello denunciou o incumprimento das condicións de concesión e a necesidade de reformular o proxecto.

Houbo un goberno do PSOE con grupos nacionalistas de centro e é con ese goberno que o Concello de Oleiros negocia a creación do centro de educación ambiental de Galicia, o CEIDA. Nese momento concédesele á Xunta estas instalacións. (...) Pero non tiña persoal propio que estivera fisicamente aquí, non tiña un orzamento propio específico que puidera decidir como xestionaba. Entón non era máis que un anexo, no cal, na práctica, facíanse moi poucas actividades, se sacaba moi pouco proveito diso. Cando eu cheguei ao Concello de Oleiros e me fixen cargo da área de medio ambiente, isto estaba practicamente morto e a partir de aí que intentamos recuperar o proxecto dun centro de educación ambiental e empezamos a negociar con outras institucións para intentar facer un proxecto máis amplo. (P3.1H.A)

No ano 1998 o CEIDA pasou a funcionar como un consorcio integrado pola Xunta de Galicia, o Concello de Oleiros e a Universidade de A Coruña, propondo para a dirección a dous profesores con ampla traxectoria no campo -Xan Silvar e Manuel Antonio Fernández- que, en comisión de servizo, dedicaron un ano a intentar poñelo en marcha. O seu labor non deu froito debido a diferentes atrancos, tal e como eles mesmos describen:

Cando foi o tema do CEIDA recorreron a nós co intento de recrear o Centro Nacional de Educación Ambiental, o CENEAM, como Centro de Educación e Divulgación Ambiental de Galicia. Se tiña traballado, me parece que dous tres anos, pero quedara aí un pouco en suspenso e querían volver a retomar. (...) O problema do

CEIDA foi que o CEIDA pertencía a un padroado tripartito onde tamén estaban -e están- o Concello de Oleiros, a Universidade da Coruña e a Consellería de Educación da Xunta. Claro, poñer de acordo eses tres organismos á hora de poñer en marcha un centro tan ambicioso como é este, e nomear a dúas persoas (...) para dirixilo e para poñelo en marcha, pois me dá a impresión que supuxo unhas tensións e uns problemas moi graves. (...) Entón... estas cousas estrañas da política, seguramente tivemos un veto, non sei por que motivo, seguramente por razóns ideolóxicas, e non se veu oportuna a nosa candidatura. (P4.1H.E)

A nós nos chaman porque a Consellería quería mover ficha (...). Ao propornos isto da comisión de servizo, administrativamente organizaron as cousas e empezamos a intentar traballar. O problema era que conseguiron, digamos, bloquear todo ese proceso nunha longa ringleira de atrancos xurídicos que aburrirían a calquera. O feito é que durante ese ano fíxose algunha actividade esporádica alí no CEIDA, pero entre que se tiveron que refacer os estatutos e chegar a un acordo de cabaleiros entre os tres patróns para ver como e con que perfil debía entrar o director ou directora do centro, pois pasou ese ano. (P5.1H.E-TS-SP)

Finalmente, tras unha convocatoria pública, a dirección do centro recaeu en Carlos Vales e comezou a funcionar de xeito estable e cun alto nivel de actividade:

Decidiron sacar a concurso a praza de director, facer un concurso público para que se presentara xente coa condición de ser funcionario de nivel A, que viría en excedencia, e presentarse cun proxecto de funcionamento para o CEIDA (...). Eu estaba no instituto dando clase, e sacaron a convocatoria. E entón o alcalde de Oleiros díxome: Carlos, por que non te presentas porque alguén ten que poñer a andar isto. Me presentei á praza e a gañei, e empeza a funcionar isto de maneira continua dende entón. (P3.1H.A)

Outra das iniciativas relevantes impulsadas pola administración autonómica foi a organización da *Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental: novas propostas para la acción*, en colaboración coa UNESCO. O obxectivo deste evento era identificar liñas de traballo para a posta en práctica do Capítulo 36 da Axenda 21 e para a renovación da EA, co ollar posto na Conferencia Río+10. O encontro centrouse na necesidade de “contemplan a globalización como unha realidade a ter en conta para reconstruír as relacións quebradas entre os seres humanos, entre as sociedades e entre os seres humanos e a natureza” (PNUMA, 2000, p.9), desvelando os efectos negativos da mesma e conectando o local e o global. Algúns educadores e educadoras ambientais identifican neste evento un cambio de paradigma, xa que “dende o 2000, na UNESCO, empeza a deixar de falarse de educación ambiental e empeza a falarse de desenvolvemento sostible” (P5.1H.E-TS-SP).

Sitúase nesta etapa tamén o boom das *empresas* de EA. Previo a ela, a actividade do campo canalizábase a través do eido asociativo. Non era que non existisen empresas, senón que a súa presenza era escasa e a EA non se identificaba co sector privado. De feito, quen se aventurou a abrir unha empresa en etapas previas atopouse co reto de ter que xustificar a súa existencia e a necesidade de abrir un novo nicho de emprego, tal e como recolle un dos educadores ambientais que emprendeu esta aventura:

A empresa en contido empeza a funcionar no ano 95 (...). Por aí por esas datas son os primeiros balbucidos duros, porque realmente agora máis ou menos a xente sabe de que van, ou sónalle, as empresas ambientais, pero no ano 95 dicir que tiñas unha empresa de medio ambiente supuña un: me explicas de que va? (...) E realmente para unha pequena empresa intentar facer un nicho de traballo pois non era doado. Entón descubrín, como aquel que falaba en prosa sen sabelo, que o que había que facer era o que fixemos, era ser proactivos, é dicir, dar a coñecer o que se podía facer á xente que non sabía que tiña esa necesidade, un equipamento, unha ruta, unha necesidade de protexer tal cousa ou de divulgar tal outra, que se podía facer e que estaba ao alcance do seu orzamento. E pouco a pouco desa forma, digamos tímida, fomos abrindo un nicho de traballo. (P5.1H.E-TS-SP)

O fortalecemento do campo como espazo empresarial veu da man do impulso dende o CITA á creación de equipamentos e á súa profesionalización, tal e como recolle o seguinte fragmento:

Para min unha das cousas moi positivas que fixo o CITA -que se lle poden criticar moitas cousas- pero por exemplo esixiu profesionalidade, profesionalización, é dicir, non contratou... paso da situación anterior que había asociacións que levaban equipamentos a dicir “non, para optar a levar isto hai que ser unha empresa, entón ou vostede se fai empresario, coa figura que sexa, ou non pode optar”, e é unha forma de poderte tirar das orellas porque loxicamente xa a responsabilidade empresarial correspondente, e obrigou á xente a formarse, se xeraron cursos, etcétera. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

Isto impulsou a creación de numerosas empresas de EA (figura 42), moitas delas derivadas de colectivos ecoloxistas ou conformadas por integrantes que proviñan dos mesmos. A súa orixe dotounas dun perfil moi particular, adoptándose fórmulas empresariais con certa sintonía cos fundamentos do campo, que moitas veces priman sobre o afán de lucro pero que tamén crean contradicións importantes. Aínda así, a súa consolidación como nicho de emprego tamén supuxo a entrada de empresas alleas ao campo que aproveitaron o momento para xerar actividade e facer uso dos recursos sen ter relación con entidades previamente vinculadas á EA. Así o reflicten un dos relatos:

Paréceme moitísimo máis interesante que se aproxime a este terreo xente que vén -ou que vimos- do movemento asociativo, que coñeces e que podes ter unha certa ética, salvo que se demostre o contrario, a que veñan por exemplo eses arribistas que vexan un nicho de mercado porque nun momento determinado haxa pasta gansa. (P5.1H.E-TS-SP)

Soto e Pardellas (2010) sitúan o punto álxido da creación de empresas de EA en Galicia no trienio entre 1998 e 2000, no que naceron 12 empresas (figura 43). A autora xustifica este despunte no aumento da demanda de servizos por parte da administración, así como na consolidación do campo e na progresiva conquista dunha identidade profesional diferenciada.

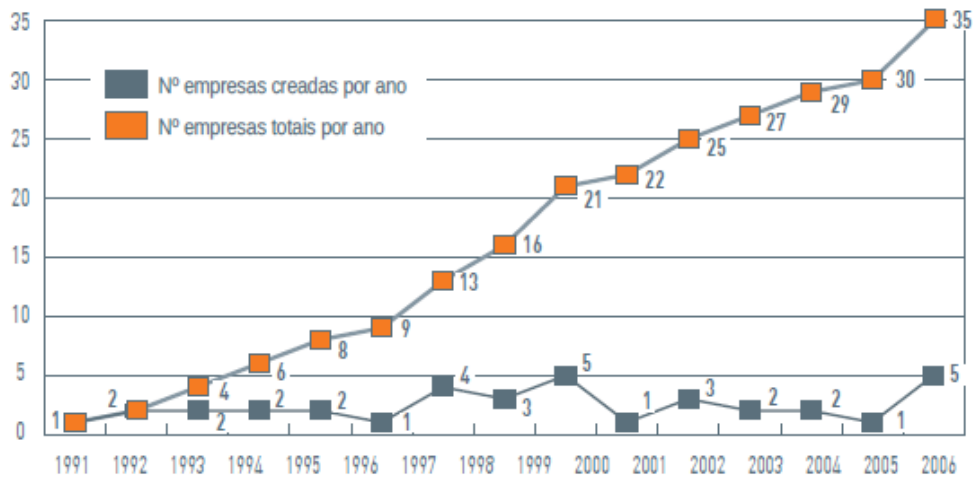


Figura 42. Evolución do número de empresas creadas por ano en Galicia.

Fonte: Proxecto Fénix (Soto e Pardellas, 2010, p.35).

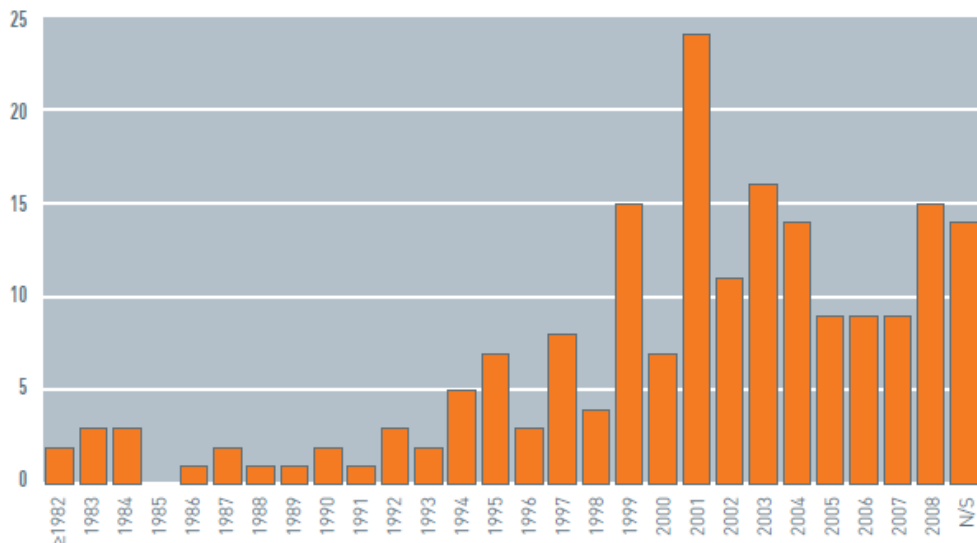


Figura 43. Distribución por frecuencias dos equipamentos de educación ambiental tendo en conta o ano de creación.

Fonte: Datos do proceso diagnóstico Proxecto Fénix (Serantes, 2010, p.27).

No que se refire aos equipamentos, cóntase cunha fonda análise da súa traxectoria e natureza, da man dos traballos de Serantes (2000, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007a, 2007, 2010, 2013). Como dinamizadora do proceso de elaboración dos criterios de calidade, que testou no seu traballo de tese, así como do proceso diagnóstico desenvolto nesta liña dentro do Proxecto Fénix, os seus traballos permiten visualizar a evolución que seguiron estes equipamentos, atendendo a diferentes tipoloxías en función da súa filosofía e sinais identitarias (educativos, de xestión do patrimonio, desenvolvemento social e humano, lecer e turismo) e da súa titularidade e modelos de xestión.

Retómanse para este estudo os datos presentados no informe do Proxecto Fénix (Serantes, 2010) referidos á creación de centros e equipamentos de EA. A figura 43 recolle os equipamentos creados dende o ano 1982 ao 2008, reflectindo o forte incremento acontecido neste período. A autora diferencia dúas etapas. Unha primeira entre 1994 e o ano 2000, na que o incremento dáse da man de iniciativas desenvoltas por Concellos, pola Xunta de Galicia ou por Consorcios e, en menor medida, por iniciativas privadas. E unha segunda etapa, cun importante ascenso a partir do ano 2001, vinculado ás iniciativas privadas, manténdose o liderado dos Concellos e diminuíndo as iniciativas da Xunta de Galicia. Cómpre destacar tamén que o 78% dos equipamentos contou con orzamento da Unión Europea para a súa creación ao que responde o despunte do ano 2001.

A dinámica de profesionalización do campo trasladouse tamén ao plano *asociativo*. É esta a etapa da creación de coordinadoras, de grupos de traballo e de colectivos de defensa de intereses corporativistas, na procura de melloras das condicións laborais e da súa consolidación como campo profesional. As persoas que participaron do estudo sitúan no congreso da UNESCO, a orixe das conversas que levaron á constitución da SGEA. A celebración daquel evento internacional foi a escusa que xuntou “a toda esa masa crítica de xente” (P2.1H.TS-SP) que sentía a necesidade de coordinar esforzos, dende os diferentes eidos de traballo, para fortalecer o campo da EA:

O único que se necesitaba era unha escusa, ou sexa, algo externo que xuntara a toda esa masa crítica de xente, e esa escusa (...) se mal non recuerdo foi cando o magno evento este internacional da UNESCO en Compostela. Iso, foi a escusa de que alí se xuntou todo o mundo, xa estaba todo o mundo de corpo presente e xa o último que falta era bueno, alguén que dera o paso ao fronte. Pablo [Meira] dá o paso ao fronte e xa está. (...) Xa estaba maduro o ambiente para facelo, tivemos a escusa, tivemos a persoa, ademais a mellor persoa que podía liderar o proceso, porque Pablo é un referente indiscutible, é dicir, todo o que puidera haber ao mellor de posibles suspicacias de “¿e quen vai a...?” Pablo eliminaba todas esas suspicacias. (P2.1H.TS-SP)

Así describen tres persoas as motivacións de orixe da Sociedade:

Fundámola precisamente no CEIDA. En Oleiros nos reunimos así un grupiño pequeno, de 15 ou 20 persoas, todas moi coñecidas. Fundamos a asociación da educación ambiental co obxectivo de promover a educación ambiental en Galicia, promover a educación ambiental como algo necesario para a sociedade, darlle a consideración dunha profesión, por tanto, ver a posibilidade incluso de que haxa uns estudos específicos, é dicir, enriquecer a educación ambiental. Que pase de ser de algo residual e voluntarista a ser realmente unha dedicación, unha profesión, algo necesario, onde haxa técnicos profesionais, ben considerados e que poidan realizar o seu labor. (P4.1H.E)

Para min foi un momento moi ilusionante en Galicia porque todos cremos que esa asociación ía a axudarnos a todos os niveis: a nivel persoal simplemente polo intercambio e a convivencia entre a xente que traballábamos; a nivel profesional porque era unha fonte de formación moi importante e porque nos ía permitir que se nos identificara como colectivo, ao ser asociación pasamos a ser un interlocutor das administracións. (P6.2M.A)

A finalidade era por unha banda a promoción da educación ambiental, a defensa do colectivo de xente que estaba traballando profesionalmente a educación ambiental. Por outro lado reforzar a presenza da educación ambiental como base para esas políticas ambientais, procesos paralelos a todas as sociedades de educación ambiental que había nas distintas comunidades. (P2.1H.TS-SP)

A dinámica de colaboración estendeuse máis aló dos límites galegos. A SGEA tivo contactos dende as súas orixes con colectivos de similar natureza a través do Seminario Permanente de Asociacións de Educación Ambiental con sede no CENEAM. Esta dinámica foi froito dunha etapa de esplendor que caracterizou en xeral o campo da EA en todo o Estado, no que existía unha referencia compartida -o *Libro Blanco*, elaborado no ano 1999- e diferentes estratexias territorialmente contextualizadas. A partir do *Libro Blanco* creáronse dinámicas de traballo compartido e “unha das cousas que se convocan son reunións por sectores, entón un dos sectores que se anima a que exista, se organice, participe e demais é o das entidades de educación ambiental” (P6.2M.A). Xunto co espazo de asociacións de EA, créanse outros grupos de traballo vinculados ao campo: Centros de documentación ambiental e espazos naturais protexidos (2000); Equipamentos en educación ambiental (2004); Respostas dende a educación e a comunicación ao cambio climático (2004); de Interpretación do patrimonio natural e cultural (2006); Voluntariado para a conservación da biodiversidade (2007); Centros de referencia en educación ambiental (2008); etc. O CENEAM converteuse no espazo de encontro que articulou e deu continuidade a estas redes que serviron para a consolidación e fortalecemento do campo, papel que en certa medida aínda segue exercendo.

Na IV Reunión de Entidades de Educación Ambiental, organizada pola Sociedade Catalana de Educación Ambiental (2003), “empézase a falar de que xa hai moitas asociacións nas Comunidades Autónomas, non en todas pero en moitas comunidades, entón ao mellor podíase dar o paso de crear unha federación para ter voz a nivel do Estado e poder ser un interlocutor directo co ministerio” (P6.2M.A), tal e como traslada unha educadora. A SGEA implicouse dende un inicio no impulso da Federación de Entidades de Educación Ambiental (FEEA) que procuraba avanzar na consolidación do campo e na profesionalización das educadoras e educadores ambientais (Soto e Pardellas, 2010).

Outra das dinámicas que caracterizou a dinámica asociativa nesta etapa, en consonancia coa deriva do campo cara formas máis institucionalizadas, foi a transformación das formas de participación e artellamento social. A militancia foi perdendo peso en favor do voluntariado, pasándose dunha participación ao marxe das canles institucionais a unha participación recoñecida, apoiada e ás veces incluso xestionada, polas administracións. No ano 1996 publicouse no BOE a Lei de Voluntariado de España (Lei 6/1996 de 15 de xaneiro), dirixida a regular a participación solidaria en actuacións de voluntariado no seo de organizacións sen ánimo de lucro públicas e privadas e, dende ese momento, comezaron a impulsarse accións e liñas de orzamento dirixidas a tal fin.

No que se refire á *escola*, esta etapa caracterizouse polo apoio de distintas iniciativas de enfoque educativo-ambiental por parte das diferentes Consellerías, fundamentalmente pola de Educación e Ordenación Universitaria e pola de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, pero tamén por outras como a Consellería de Medio Rural, a de Pesca, pola Dirección Xeral de Xuventude e voluntariado, etc. Sampedro e Méndez (2009), membros do Taller de Educación Ambiental do ICE, compilaron algunhas destas experiencias: as Axendas 21 Escolares de Galicia (A21E), coa SGEA; Climántica; Polo Monte; Plan Valora; Pés na Terra, co CEIDA; Vive ao Natural; Viven en defensa do Monte Galego; Auga + mar e Entre mareas; Sentir, coñecer, actuar, con Amigos da Terra; O mar e a costa, recursos valiosos para todos; Divulgando a pé de mar, coa Coordinadora para o estudo dos Mamíferos Mariños (CEMMA); e outras actividades impulsadas nas aulas da natureza e aulas forestais para grupos escolares. Dentro destas iniciativas destacan pola súa cobertura o programa de A21E e Climántica.

No ano 2004 púxose en marcha un proxecto piloto para ensaiar a implantación de procesos de Axenda 21 Escolar en Galicia, impulsado pola Consellería de Medio Ambiente Territorio e Infraestruturas e coa colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Debido á falta de orzamento e de acompañamento suficientes, pódese asumir o fracaso deste intento no que finalmente só 4 dos 16 centros que iniciaron a

experiencia tiveron finalmente un mínimo de actividade (Ojea e Estévez, 2009). No ano 2006 retomouse este programa coa colaboración e o asesoramento da SGEA, conseguíndose un incremento constante dos centros implicados: 25 no curso 2006/2007, 39 no 2007/2008 e 44 no 2008/2009, segundo datos da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible (2009). As A21E apoiáronse nunha perspectiva complexa e holística a través do traballo con proxectos de centro, que permiten superar a mera realización de actividades puntuais e integrar diferentes elementos (convivencia, igualdade, etc.). Entendido como proceso a medio prazo, baseouse nunha estratexia participativa, interdisciplinar e de apertura á comunidade (Ojea e De la Paz, 2009). A pesar da riqueza nos seus fundamentos, foron moitos os centros que abandonaron, levando practicamente á súa desaparición porque, segundo un educador ambiental:

Moitos nos desencantamos tamén do propio proceso, e aínda que seguimos traballando seguramente en proxectos nos nosos centros que perfectamente poderían estar en Axenda 21 Escolar, pois simplemente non nos apuntamos, porque non queremos ter a obriga de render contas a ninguén e porque... bueno... para contar o que facemos ou aprender doutros temos outros camiños. (P7.2H.E)

Unha das debilidades fundamentais, ademais do volume de traballo en cuestións de xustificación que saturaba ao profesorado, foi o feito de que o programa nunca chegou a contar cos recursos suficientes. Nese senso, preferiuse apostar por outros proxectos como Climántica (iniciado no 2006), cun paradigma máis cientifista, ao que si se lle dotou dun importante financiamento. Así o recolle un educador ambiental:

Nunca estivo demasiado dotado de recursos, en parte porque a Consellería de Educación e de Medio Ambiente apostaron bastante por outros programas. Climántica, por exemplo, foi un dos programas estrela, onde había unha cantidade de recursos brutal, tiña xente que controlaba moito detrás, tiña profes dedicados a comisión de servizos e Axenda 21 sempre foi a irmá pobre. (P7.2H.E)

Ojea e Estévez (2009) aluden tamén aos programas impulsados polas Deputacións -moi escasos-, polas obras sociais de entidades financeiras -de carácter naturalista e conservacionista fundamentalmente-, e por fundacións. Destaca nesta última categoría o proxecto "Voz Natura", impulsado dende o curso 1997/98 pola Fundación Fernández-Latorre (La Voz de Galicia).

O protagonismo asumido pola Consellería e por entidades externas como promotoras das iniciativas de EA na escola veu acompañado do esmorecemento dos colectivos docentes e dos movementos de renovación pedagóxica. Non é que se presenten como causa-consecuencia, pero si como reflexo dun determinado tempo histórico, tal e como comenta un educador ambiental:



A iso tamén hai que engadirlle causas secundarias, pero tamén importantes, como é o cambio dos tempos históricos, dun período de reformas ilusionante, no que despregan moitas enerxías tanto de abaixo como de arriba, vén un período contrario de retroceso, non? É dicir, como é ben sabido os proxectos de renovación pedagóxica impulsados pola LOXSE, acaban sendo substituídos por outro tipo de ideas, tamén ao albor de cambios políticos, e iso tamén crea freos, crea... o caldo de cultivo acaba desaparecendo... e inflúe tamén niso, na perda dese caldo de cultivo da renovación que existía. (P4.1H.E)

Este período figura, polo tanto, como un momento álxido no desenvolvemento profesional da EA. Unha etapa de relativo esplendor na que se impulsaron numerosas iniciativas -programas, equipamentos, empresas-, creouse e diversificouse emprego, e se impulsaron plataformas para coordinar esforzos coa finalidade de fortalecer o campo e mellorar a súa capacidade de acción. O paulatino recoñecemento -social e económico- por parte das institucións públicas condicionou a tendencia dos colectivos ambientalistas e ecoloxistas para adoptar formas máis institucionalizadas, moitas veces asociada á prestación de servizos educativo-ambientais, e favoreceu o seu impulso como eido empresarial, aínda que enormemente dependente do orzamento do Estado. Neste proceso, transfórmanse tamén as formas de participación, pasando da militancia ao voluntariado, sacrificando parte da súa vocación política e de orientación de poder.

Pero a EA vive tamén nesta etapa unha -entristecedora- oportunidade única para recuperar a súa dimensión política e vertebrarse cunha cidadanía mobilizada. O 13 de novembro de 2002 ten lugar a catástrofe do *Prestige*, o afondamento do petroleiro fronte ás costas galegas que deixou máis de 60.000 toneladas de cru nas nosas augas. O acontecemento reavivou aquelas dimensións que aproximan á cidadanía cara os referentes do campo da EA: ese ambiente como espazo de vida e conflito, cun forte peso identitario, que motiva unha resposta en clave política, estimulando a mobilización cidadá e a articulación social. E isto foi así porque a crise do *Prestige* foi algo máis ca unha grave problemática sobre os ecosistemas do litoral galego e doutros países afectados. A "lóxica da indecisión" (Barreiro, 2013, p. 37) que caracterizou as accións do goberno de Fraga (PP) centradas en afastar<sup>88</sup> o problema e en transferir as responsabilidades -sen unha proposta moito máis resolutiva por parte das forzas políticas na oposición-, sumado á ocultación da problemática -coa complicidade de varios medios de (des)información- e ás

---

<sup>88</sup> O *Prestige* soporta 7 días de indecisión gubernamental ata o seu afondamento. Nese período baraxáronse varias alternativas (bombardealo, levalo a un porto para conter a marea negra nun único espazo, etc.), finalmente óptase por afastar a alta mar o navío, ante o perigo dun verquido masivo nas costas galegas, xerando unha marea negra que impacta non só en Galicia, senón tamén en Portugal, España e Francia.

estratexias de represión da acción social e educativa<sup>89</sup>, permitiu ver tras a problemática ambiental unha crise social e política, tal e como recollía Meira (2003):

A deconstrución cívica desta estratexia desvelou, ante un sector importante da sociedade galega e española, a dimensión eminentemente política deste tipo de sucesos. O que comezou sendo un accidente marítimo e unha catástrofe ambiental sen precedentes en Europa acabou por converterse tamén nunha crise democrática aínda por resolver. Unha crise que ten desenmascarado a quen, lonxe de salvagardar o ben común, teñen perseguido manterse no poder a calquera prezo, incluído o da verdade e a democracia. (p.54)

Nestas coordenadas vívese unha resposta social sen precedentes, a través da plataforma Nunca Máis, que aglutinaba a máis de 400 asociacións, colectivos e institucións; diversas organizacións de axentes do mar, que articularon respostas moito máis efectivas que as institucionais á hora de paliar os efectos do petroleiro; un profesorado que reavivou a súa dimensión política e outorgou á problemática gran centralidade na formación dos e das estudantes; e a ampla mobilización de voluntariado, tanto de Galicia como de fóra do territorio, o cal impactou nunha dobre dimensión: na recollida de fuel coas súas propias mans, e modelando a representación social da catástrofe, tal e como presenta Meira (2013b, 2013c).

Situouse neste fito un antes e un despois para a EA, unha oportunidade a ser aproveitada para abordar a cuestión ambiental dende unha dimensión social, política, ideolóxica, de modelos de desenvolvemento. Nas III Xornadas da SGEA (2004), baixo o título “Sobrevivir ao Prestige en Educación Ambiental”, analizáronse as claves de interpretación desta realidade e os retos que implicaban para unha EA que, necesariamente, debía vincularse á dimensión política, cuestionadora a transformadora da cidadanía. Cómpre cuestionarse que quedou disto, cal foi o impacto que a problemática tivo sobre o campo da EA, que reorientacións supuxo e, por que, a pesar da resposta que suscitou no seu momento, a cuestión do *Prestige* non sae reflectida nos relatos das persoas que participaron do estudo. Só se cita en catro ocasións: tres delas ao explicitar a actividade dos colectivos e unha delas para citar mobilizacións das que formou parte a persoa, pero en ningunha ocasión valorando o impacto deste fito sobre o campo da EA. Será que esta foi a oportunidade perdida para unha verdadeira transformación do campo e para a recuperación da súa dimensión militante, máis crítica e transformadora?

---

<sup>89</sup> Serva de exemplo a “Instruccións de la Dirección General de Centros y Ordenación Educativa sobre publicidad y propaganda en los centros educativos y otras cuestiones formuladas en relación con su funcionamiento y régimen jurídico”, que o goberno de Fraga emitiu con data do 12 de marzo de 2003 prohibindo o tratamento educativo da temática do *Prestige* e da guerra de Iraq nos centros escolares.

#### 6.2.4. A última década: do apoxeo ao desmantelamento

A Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, por demanda da SGEA, estableceu no ano 2006 un convenio de colaboración con esta entidade para a realización dun estudo diagnóstico dirixido a elaborar unha nova estratexia de EA para Galicia, que renovase e actualizase os compromisos adquiridos na anterior. Con esta iniciativa, a *administración* galega busca reforzar á súa imaxe como comunidade pioneira no estado español, por ser a primeira en elaborar unha estratexia de EA e, neste caso, un estudo exhaustivo sobre o seu desenvolvemento (Hernández Fernández, 2010).

A SGEA partiu da premisa de que o sector contaba coa experiencia acumulada suficiente para emprender un proceso que derivase nun marco estratéxico renovado seguindo, segundo un dos dinamizadores:

Con esta teima de ligar sempre educación ambiental e participación, meter dinámicas participativas en tódalas dinámicas que se desenvolvan, que haxa esa perspectiva máis construtivista, de non partir como se os participantes non soberan nada ou que o soberan todo, senón primeiro descubrir que é o que sabedes para despois, a partir de aí, poder traballar. (P8.3H.TS-SP)

O Proxecto Fénix, que así foi como se denominou, defínese como un “proceso de procesos”, entendido como espazo de articulación do propio campo, no que incorporar activamente a todos os sectores e axentes da educación ambiental. Os principios metodolóxicos nos que se sustenta (Meira e Pardellas, 2010b) responden a toda esa bagaxe herdada dos colectivos de militancia, referidos en apartados anteriores:

- *estratexias de acción moi diferenciadas*, combinando diferentes técnicas de investigación socioeducativa que permitisen captar a súa complexidade;
- *estrutura antixerárquica*, e transparencia en todas as fases do proceso;
- *dimensión participativa e carácter necesariamente mobilizador*, dando prioridade e tratando de integrar a participación, a acción e o diagnóstico nun mesmo plano a través dun enfoque teórico-metodolóxico de investigación-acción-participativa;
- *orientación de poder e cultural*, mediante a asunción dunha EA que a entende complementariamente como “un instrumento ao servizo da construción dunha sociedade galega que aspira a ser ambientalmente sostible e socialmente xusta, e como praxe educativa especializada que sirva para transmitir, formar, orientar e potenciar valores e prácticas individuais e sociais que sexan coherentes co logro destas finalidades” (Ibíd., p.129).

Do proceso deriva unha publicación formada por un primeiro documento de síntese, un final no que se exploraba a cultura ambiental das e dos galegos, e 6 volumes intermedios que exploran os principais actores da EA en Galicia: equipamentos, ámbito empresarial; sistema educativo; iniciativas municipais, e movemento asociativo ecoloxista. O resultado foi un informe moi completo, sustentado nun proceso enriquecedor:

O Fénix en si mesmo me parecía interesantísimo, comparando co que eu coñezo me parece que é o mellor diagnóstico, o máis exhaustivo feito sobre educación ambiental en calquera ámbito, me parece que é absolutamente marabilloso, e moi, moi distinto de como foi o proceso de facer a Estratexia de Educación Ambiental por parte da Xunta... o Fénix me pareceu marabilloso, e en si mesmo impecable. (P2.1H.TS-SP)

Pero se ben hai que recoñecer o interese inicial por parte da administración autonómica na elaboración do diagnóstico, aparecen tamén referencias a algunhas das dinámicas introducidas pola mesma administración que truncaron as expectativas postas neste proceso:

- a falta de apoio en certas fases do proceso, tal e como recolle o seguinte fragmento:

O proceso do Fénix foi así un pouco decepcionante, porque tiña un montón de datos dos equipamentos -como funcionaban, quen estaba- e o que estaba descoidado e que era moi importante era a parte dos usuarios. (...) Entón o estudo inicial que propuxemos era mandarlle unha enquisa a todos os centros educativos para que o profesorado puidera dicir, dun listado de centros: cantos coñecía; dos que coñecía, se levara aos alumnos; se levou aos alumnos, que tipo de actividades desenvolvía; se repetiu ou non; que valoraran... bueno, unha serie de cousas. O que pasou é que a Xunta de Galicia nunca quixo facilitarnos, ser digamos o mediador para que chegaran esas enquisas aos centros, e non querían ademais que chegaran. Entón claro, foi así un pouco frustrante. (P6.2M.A)

- a censura ou reorientación do discurso nalgúns apartados, “porque o Proxecto Fénix publicouse finalmente co consentimento da propia Consellería, era a propia Consellería quen o contrataba, e aí houbo censura, houbo” (P7.2H.E).
- e o feito de que os resultados do diagnóstico non se traduciron en medidas específicas, non serviron para o propósito polo que se iniciara: a actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental.

O feito de que a publicación do informe coincidise cos primeiros impacto da crise financeira, permitiulle á administración xustificar o recorte de apoios ao sector. Aínda así, as educadoras e educadores ambientais xa identificaban tendencias negativas de forma previa: medidas que danaron o sector empresarial, peche e redución do seu orzamento, desmantelamento da Rede Galega de Equipamentos, multiplicación progresiva de concesións a empresas alleas ao sector, etc. Algunhas citas que dan conta desta situación:

E así tiramos vinte anos máis ou menos ata que a Xunta deu o peche xa que en Cotorredondo co diñeiro que había anual era imposible recortar nada, é dicir, un presuposto de merda co cal o recorte era imposible e era seguir ou pechar, así que pechou evidentemente e así quedou a primeira experiencia de aula da natureza de Galicia pechada e morta de risa. (P2.1H.TS-SP)

Nesta segunda volta, cando o Proxecto Fénix, xa había así desencontros entre algúns socios e socias, desaparecera algunha empresa xa de educación ambiental no tempo que levabamos xuntos, tivera que pechar algún equipamento de educación ambiental, o apoio que conseguíamos da administración era escasísimo sempre... e todo iso que ao principio foi un impulso se empezou a converter en difícil de xestionar. (P6.2M.A)

No eido empresarial, nós como empresa eramos conscientes dos problemas -non facía falta ser moi listo-, non porque nos cheiráramos a crise, senón que xa sen crise víamos que isto se ía directamente a un descenso brutal da actividade, porque nos entrevistamos con este director xeral de Desenvolvemento Sostible, e o que nos transmitiu fixo que nos quedara claro como empresa que iso ulía ao que acabou pasando, é dicir, empresas que pecharon e concesións estrañas. Xente como Ventos, por exemplo, xente súper competente que de repente pois lle saque -calquera pode gañar ou perder o concurso por moi profesional que sexas, pero...- o concurso unha empresa de topografía a Ventos, pois como que quere dicir que algo ule a podre en Dinamarca, é dicir, algo está a pasar aquí. (P5.1H.E-TS-SP)

Pero houbo xente que empezou como asociación en un determinado equipamento, tívose que converter en empresa porque cando saíron a concurso era a única forma, e acabaron perdendo o equipamento. (P5.1H.E-TS-SP)

Dentro do sistema *escolar*, as leis educativas aprobadas neste período ignoran o concepto de EA. A Lei Orgánica de Educación (LOE), implantada no ano 2007, abandonou o tratamento da EA como eixo transversal ao considerar, segundo indican Ojea e Estévez (2009), que xa estaba integrada no currículo despois dunha etapa de transversalidade. O certo é que a cuestión ambiental non ten sido integrada como un dos piares do currículo escolar, polo que a súa abordaxe queda en mans da vontade do profesorado. Afortunadamente, como indica un dos educadores, dentro do mundo de ensino prolifera

xente moi comprometida co concepto de educación no seu senso amplo, que aproveita as diferentes posibilidades existentes para continuar traballando sobre as temáticas que consideran relevantes:

O que pasa é que despois a xente do ensino, que ten un potencial enorme, fai os seus proxectos particulares ou a través de proxectos que seguen existindo como o Proxecto Ríos, como Voz Natura, que non é realmente un programa de educación ambiental, é máis ben un programa doutro tipo, pero bueno... está ben tamén. A xente díganos que se aproveita deses... ou participa deses programas, fai as súas historias, e bueno... imos sobrevivindo así. (P7.2H.E)

A dinámica de retroceso dentro da escola agravouse recentemente coa aprobación da Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) a cal aposta, segundo Candedo (2013), por “unha concepción da educación subsidiaria da economía, que sitúa os procesos educativos aos pes da empregabilidade e do emprendemento empresarial” (p.15), un paradigma mercantilizador que choca de fronte coas finalidades da educación como servizo público. O primeiro parágrafo do preámbulo do Anteproxecto da LOMCE, na súa versión do 25 de setembro de 2012, evoca sen ambages ese concepto de educación orientada cara as necesidades do Mercado:

A educación é o motor que promove a competitividade da economía e as cotas de prosperidade dun país; o seu nivel educativo determina a súa capacidade de competir con éxito na area internacional e de afrontar os desafíos que se formulen no futuro. Mellorar o nivel dos cidadáns no ámbito educativo supón abrílles as portas a postos de traballo de alta cualificación, o que representa unha aposta polo crecemento económico e por conseguir vantaxes competitivas no mercado global. (Anteproxecto LOMCE, versión do 25/09/2012)

Loxicamente, víronse na obriga de reformular a súa redacción por resultar demasiado explícito ou revelador dos seus intereses. Son varios os cambios introducidos por esta lei que repercuten no campo da EA. En primeiro termo, o carácter do ensino sometido a un enfoque produtivista e competitivo, no que se reduce a participación da comunidade educativa ante a crenza, explicada polo ministro de educación José Ignacio Wert<sup>90</sup>, de que nas aulas existe “un concepto abusivo e invasor da comunidade escolar” que leva parello o “deterioro primeiro da autoridade, despois dos estándares de esixencia e, finalmente, dos valores nucleares do proceso educativo, como o esforzo, o mérito e o recoñecemento”, tal e como recolle Lombao (2012). Isto contrasta co enfoque no que se ten apoiado a EA dentro da escola e do propio proxecto de A21E, que pretendía a participación de toda a comunidade educativa (Gutiérrez Bastida, 2007), así como coas

---

<sup>90</sup> Jose Ignacio Wert pronunciou estas palabras no seo do seu discurso *La sociedad española ante la agenda de las reformas*, na escola de verán da FAES en 2010, antes de ser ministro de educación.

conclusións obtidas das VI Xornadas de EA, nas que se acordou a necesidade de “promover e alentar procesos participativos e traballo colaborativo de TODA a comunidade educativa, sendo preciso redobrar esforzos e incidir coas propostas e estratexias axeitadas, na implicación das familias” (Morán, Fernández Domínguez e Bermejo, 2010, p.115). En segundo termo, a introdución de revalidas leva a relegar aqueles coñecementos que non son avaliados nestas probas, entre eles toda a educación en valores (ambientais, equidade, diversidade, paz, etc.) así como a formación en cidadanía, que se materializa coa eliminación da materia de “Educación para a cidadanía e dereitos humanos”, decisión posiblemente condicionada polo interese en contentar á Igrexa. E, en terceiro -pero seguramente non por último- lugar, os cambios na reorientación do currículo, separando en dúas disciplinas, “Ciencias Naturais” e “Ciencias Sociais”, a materia de “Coñecemento do Medio”, que integraba coñecementos dos mundos natural, social e cultural de xeito globalizado.

A dinámica vivida pola escola plásmase así mesmo na orientación da formación do profesorado, centrada nesta etapa na competencia en lingua estranxeira e novas tecnoloxías. Péchase a presentación da situación que atravesamos o sistema escolar co relato dun dos participantes do estudo, que traslada moi ben as dificultades do eido, así como a perda dese cuestionamento sobre o tipo de ensino que en etapas anteriores levou aos movementos de renovación pedagóxica a introducir a EA na escola:

Agora vivimos momentos absolutamente contrarios aos que describía dos anos 90. Si por aquel entón había un caldo de cultivo de renovación, de innovación, de formación continua, de reciclaxe... agora vivimos uns momentos pois que case diríamos que son todo o contrario, é dicir, a xente está padecendo recortes, as ratios diminúen, os presupostos dos centros para actividades tamén se recortan, moitas das excursións e das saídas fóra da escola que facemos teñen que pagalas os propios alumnos, ás veces incluso hai que suspendelas...

Non é a única causa, pero evidentemente está aí, non? Son factores que se van sumando e que tamén inflúen en que se perda a propia actividade dos MRP. Tamén os centros de formación (...) están moito máis distantes de nós (...). Os cursos agora limítanse, na maior parte dos casos, á tecnocracia. Agora o que se trata é de aprender a facer un *power point*, e de aprender a traballar en rede, e está moi ben... e está moi ben, moitos cursos de idiomas para facer centros bilingües e tal... pero, iso non é o cerne da educación, aí non nos estamos preguntando os obxectivos da educación, aí non nos estamos preguntando que queremos, como queremos... son cousas doutro tipo... Eu chamaríalle máis de tecnocracia educativa, non? que sen ser desdeñable, é diferente do anterior. (P4.1H.E)

Polo tanto, a última década da EA en Galicia, entre os anos 2005 e 2015, supón o retroceso dende unha etapa previa de relativo apoxeo ata a profunda decadencia do campo. Se ben a administración buscou trasladar o seu interese polo fortalecemento do campo co apoio á elaboración do Proxecto Fénix como paso para a elaboración dunha segunda estratexia, algúns actores do campo xa identifican algunhas dinámicas que podían debilitar o campo. O Proxecto Fénix é descrito polas educadoras e os educadores ambientais como un proceso rico, cun resultado de calidade, pero moi frustrante, na medida en que non foi tomado en consideración polas administracións, principalmente pola autonómica, e non se empregou para o obxectivo inicialmente proposto. Esta tendencia agravouse co impacto da crise financeira a partir do 2008, que leva á desaparición de moitas iniciativas e á cancelación das partidas orzamentarias destinadas á EA, provocando un efecto dominó que colapsou economicamente ao terceiro sector e ao sector privado que dependían das mesmas.

Fronte ao desmantelamento das políticas que impulsaron o campo nas últimas décadas, hai que recoñecer tamén o impulso de certas dinámicas que o están convidando a resituarse. Os cambios socioeconómicos acontecidos, teñen mudado as condicións dos espazos aos que se vincula a EA: a cidadanía organízase en torno a diferentes colectivos e plataformas, fortalecendo a súa dimensión política e recuperando espazos e fórmulas de participación social; o profesorado reactiva a súa identidade crítica ante a ameaza que sofre a escola pública e a reorientación do ensino que implica a LOMCE; e as administracións visualizan ante si un momento de cambios e incertezas no que se está a reorientar o poder cara a cidadanía<sup>91</sup>. Saberá o campo responder a esta nova realidade?

---

<sup>91</sup> As eleccións municipais do ano 2015 apuntan a un interesante cambio político en Galicia no que as candidaturas populares de esquerdas, moitas delas derivadas dos movementos sociais nos que están presentes colectivos ecoloxistas de distintas tendencias, acadan un importante apoio, sendo que as mesmas chegan a ocupar o poder en importantes cidades galegas como A Coruña, Ferrol e Santiago de Compostela, ou a nivel de Estado en Madrid e Barcelona, entre outras.



### III. Puntos de tensión no desenvolvemento do campo da educación ambiental en Galicia

Argumentábase no apartado epistemolóxico o interese por contribuír a un coñecemento que avance na comprensión da situacións que atravesamos o campo da EA en Galicia co obxecto de acrecentar a capacidade de manobra fronte a lóxicas contrarias. Esta pretensión esixe da implicación das educadoras e educadores ambientais no proceso de reflexión, confrontando as liñas interpretativas emanadas do proceso de pesca. No apartado II avanzaouse na representación do campo da EA Galicia, nunha abordaxe contextualizada dirixida a situala no espazo social e a definir a súa estrutura interna. Desta análise extráense unha serie de condicionantes que permiten avanzar na comprensión da situación de extrema vulnerabilidade que atravesamos actualmente o campo e dos factores que limitan, tanto a súa consolidación socioprofesional, como a capacidade de incidencia social no logro dos seus obxectivos.

Para debullar os puntos de conflito no desenvolvemento do campo establécese un diálogo -accesible a través do grupo de discusión- entre o ollar externo da persoa que investiga e a perspectiva interna das persoas que viven a realidade estudada; entre as interpretacións emanadas do proceso de investigación e o coñecemento adquirido dentro do campo; entre o saber con intención científica e o saber reflexivo-experiencial.

Tras un primeiro apartado dirixido a expor a situación sociolaboral do campo, analízanse aquelas particularidades que o sitúan nunha posición de escasa relevancia. Recoñécese que estas eivas só poden salvarse a través de cambios de orde estrutural nas nosas sociedades, situando nunha posición central o coidado da vida, do medio ambiente e das persoas, fronte aos intereses do mercado. Pero máis aló das limitacións derivadas do seu carácter contrahexemónico, explóranse as debilidades internas que teñen freado a súa consolidación e autonomía e limitado a incidencia social das súas prácticas. Debilidades que achegan claves para avanzar na comprensión da escasa resposta social das e dos educadores ambientais, que asisten con certa indolencia ao desmantelamento do seu sector profesional.



## 7. ESTADO SOCIOPROFESIONAL DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA

Agora a educación ambiental está practicamente desmantelada. A situación que hai é que a situación de crise económica cambiou totalmente as perspectivas das cousas que se estaban facendo. Hai unha cantidade de recursos dispoñibles reducidísimos. Hai outra evidencia e é que a educación ambiental non é prioritaria para o goberno. En momentos de crise o medio ambiente pasa a ser secundario, e se o medio ambiente pasa a ser secundario a educación ambiental non che digo, se o medio ambiente é secundario a educación ambiental é practicamente fume. (P3.1H.A)

### 7.1. O desmantelamento socioprofesional do campo

Coas palabras que encabezan este apartado describe un educador ambiental de ampla traxectoria a súa visión da situación que atravesa o campo profesional no actual panorama de crise financeira. Lamentablemente, os datos sobre dotación orzamentaria e emprego apoian esta lectura. Recollen Pardellas e Pousa (2013), a partir dos datos da SGEA (2012), a brusca tendencia á baixa dende 2007 do investimento público en EA por parte da Consellería de Medio Ambiente, ata chegar á desaparición da dotación no 2012 (figura 44).

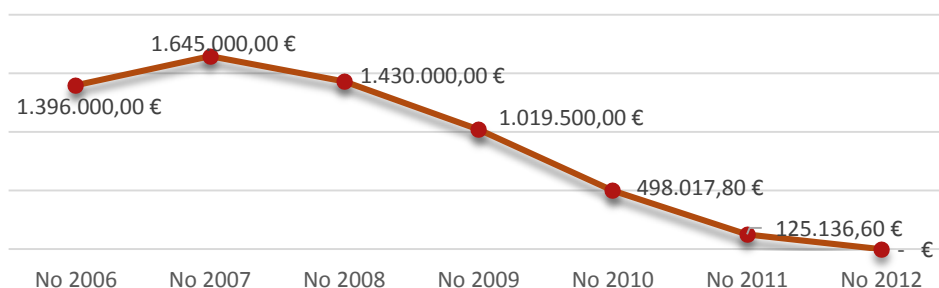


Figura 44. Evolución da inversión en EA da Consellería de Medio Ambiente entre 2006 e 2012.

Fonte: Pardellas e Pousa (2013) a partir dos datos da SGEA (2012).

Como lóxica concatenación dos feitos, á redución de fondos públicos seguiu a drástica caída de actividade e desaparición de postos de traballo. Unha das educadoras ambientais comenta o propósito da súa entidade por “ser cada vez máis independentes,

ese era o noso obxectivo, porque sabiamos que o das subvencións calquera día se acababa” (P9.3M.TS), aínda que a realidade socioeconómica xeral acaba por calar no campo. A educadora ambiental relata como o sector sofre primeiro a perda de subvencións directas que fan perigar a estabilidade das súas equipas profesionais; seguidamente senten un descenso na demanda de actividades por parte doutros sectores dependentes de liñas de orzamento públicas, como as escolas ou os Concellos; e, finalmente, sofren o impacto da crise sobre a cidadanía, vendo como se adormece a demanda directa ante a realidade de desemprego e carencia económica na que viven as e os galegos:

Entón nin directo, nin indirecto, nin transverso. Antes incluso cursos -os dous últimos anos máis centrados en formación-, que parecía que era o que máis resultaba e o que máis viabilidade tiña, pois a xente aínda ía pagando, ao mellor ti buscabas co-financiamento e unha parte se financiaba e outra non. Pero xa neste último ano, a pesar dos intentos que faciamos, é que non xuntabas case un grupo mínimo de persoas, que si, a todo o mundo lle interesaba, pero non podían pagar, pagar para cubrir os gastos da infraestrutura e da persoa que estaba alí de poñente e da xerente deses días, ou sexa, nada doutro mundo, o comido polo servido. (P9.3M.TS)

Ante esta realidade, o campo pasou dun índice de desemprego do 5,7% no ano 2007<sup>92</sup> ao 30% a inicios do 2013. En só 5 anos as e os profesionais da EA en Galicia que non atopan emprego no sector multiplicáronse por 6, rexistrando unha taxa de paro superior á española, cun 27,16% no primeiro trimestre de 2013, e moi superior á taxa de paro en Galicia, situada nun 22,35% no mesmo trimestre (Enquisa de Poboación Activa, 2013), cando no 2007 era inferior a ambas, tal e como se recolle na figura 45.

Se temos en conta as características sociodemográficas dos e das profesionais do campo, dos que un 89,5% teñen estudos superiores, esta lectura agrávase. A taxa de paro entre a poboación activa española con este perfil

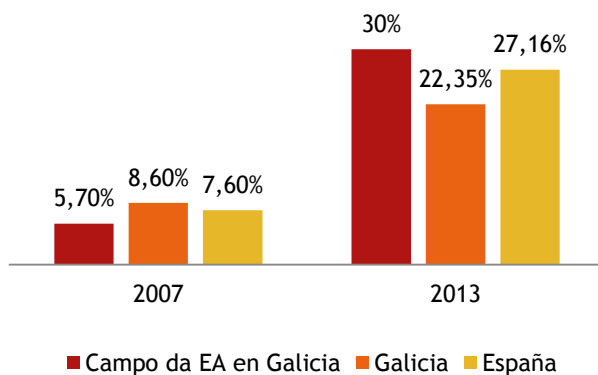


Figura 45. Índice de desemprego. Comparativa 2007-2013, en relación a Galicia e España.

Nota: eliminado sistema educativo.

<sup>92</sup> Cómpre ter en conta que todas as persoas que indican non estar empregadas no 2007 son as que actualmente se sitúan na franxa de idade entre 26 e 29 anos, polo que no 2007 tiñan entre 21 e 24 anos. Isto implica que posiblemente algunhas delas non se tiñan incorporado aínda ao mercado laboral, acentuando a diferenza na capacidade de emprego do sector entre ambos períodos.

acadou en 2012 o 15,2% (Encuesta de Población Activa, 2012), porcentaxe que é duplicado entre os e as profesionais de EA que integran a mostra deste estudo (30,0%). Pola contra, no 2007 ambas taxas coincidían con lixeiras diferenzas, sendo que a española do 5,3% (Encuesta de Población Activa, 2007) e a da mostra do campo un 5,7%.

Ao analizar a perda de emprego en función do perfil profesional co que as persoas se identifican<sup>93</sup>, e diferenciar entre os postos vinculados directamente á EA ou aqueles outros tanxenciais ao mesmo (figura 46), apréciase o maior impacto da crise sobre os primeiros. Isto apoia o sentir do educador ambiental cando denuncia que en etapas de crise o medio ambiente pasa a ser secundario “e se o medio ambiente pasa a ser secundario a EA (...) é practicamente fume” (P3.1H.A). Os postos que se vinculan directamente ao campo da EA (educador/a ambiental; monitor/a ambiental; coordinador/a de programas, proxectos e centros; guía intérprete medioambiental; comunicador/a ambiental), sofren unha caída de case un 50%, mentres que as outras categorías mantéñense relativamente estables. Isto apunta unha lectura aínda máis preocupante sobre o estado do campo, na medida en que a mellor resistencia aos embates da crise non vén dada polas oportunidades que ofrece a educación ambiental, senón polas opcións doutros espazos laborais aos que se vincula o seu emprego.

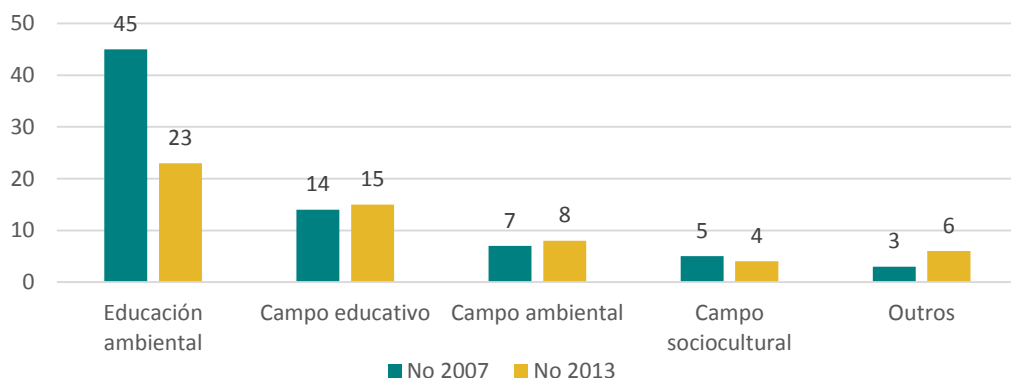


Figura 46. Distribución profesional. Comparativa entre 2007 e 2013.

*Nota:* Educación ambiental: educador/a ambiental; monitor/a ambiental; coordinador/a de programas, proxectos e centros; guía intérprete medioambiental; comunicador/a ambiental. Campo educativo: mestre/a; profesor/a de ensino secundario, bacharelato, universidade ou escola taller. Campo ambiental: técnico/a de medio ambiente; en xestión forestal e conservación da natureza; brigadista forestal; topógrafo/a de campo. Campo sociocultural: animador/a sociocultural; técnico/a en xuventude; en desenvolvemento territorial; en comunicación e participación pública; en cooperación ao desenvolvemento; guía turístico/a. Outros: consultor/a; investigador/a.

<sup>93</sup> Na enquisa cuestionóuselles sobre o perfil profesional a través dunha pregunta aberta, o que permitiu identificar 24 perfís profesionais diferenciados.

A EA non escapa da reprodución dos eixos tradicionais de desigualdade social (Subirats, 2004), xa que os factores de xénero e idade condicionan a estabilidade do emprego. En 2013 a taxa de desemprego feminina no sector alcanzou o 37,7%, triplicando practicamente a masculina que se sitúa nun 12,5%. No 2007 tamén existía diferenza pero esta era moito menor: o 5,8% entre as mulleres e o 3,1% entre os homes. No caso do factor idade, o 57,67% das persoas que tiveron que abandonar o campo da EA teñen entre 25 e 35 anos de idade, non existindo persoas empregadas por debaixo desta franxa. Atendendo a estes factores, a realidade do campo preséntase desoladora, tal e como denuncian os seus integrantes:

Entón de feito a situación en Galicia neste momento é desoladora. Dunha época na cal houbo moita xente que deu pasos para profesionalizarse e para poder vivir profesionalmente como educadores ambientais, agora a maioría desa xente está desaparecida porque non é capaz de conseguir proxectos para seguir funcionando. Pecharon moitas cooperativas, empresas, ou tiveron que reducir a cantidade de xente que está nelas porque se reduciu drasticamente a carga de traballo (P3.1H.A).

Táboa 9. Distribución segundo tipo de contrato. Evolución entre 2007 e 2013.

Tipo de contrato/dedicación	2007	2013	Dif.
Laboral indefinido	17	15	-2
Laboral a tempo completo	12	8	-4
Laboral a tempo parcial	15	8	-7
De duración indeterminada	7	7	0
Autónomo/a	9	17	+8
Socio/a traballador de cooperativa	3	3	0
Por prestación de servizos	16	7	-9
En prácticas	2	1	-1
Becario/a	3	0	-3
Estudante	2	0	-2
Voluntario/a	4	2	-2
Sen contrato: economía sumerxida	4	0	-4
Desempregado/a	5	30	+25
Outros	2	3	+1

Nota: eliminado sistema educativo.

Aos datos do desemprego acompañanlle outra serie de indicadores - tipoloxía de contrato, salario- que na comparativa entre 2007 e 2013 reflicten a *precarización do campo* pero, á súa vez, denotan o escaso recoñecemento profesional dun sector que non gozou nunca de boas condicións laborais. A análise das tipoloxías contractuais reflicte a súa tradicional fraxilidade, xa que só un 51% da mostra se sitúa en 2007 nos contratos de maior calidade e estabilidade (laboral indefinido, a tempo completo, a tempo parcial, de duración indeterminada), reducíndose a un 38% en 2013. A táboa 9 recolle a distribución segundo tipoloxía de contrato, permitindo unha comparativa entre en ambas anualidades.

En relación ao nivel salarial (táboa 10), se a moda de ingresos se situaba en 2007 nas franxas de 901 a 1.200 € e de 1.501 a 1.800 €, en 2013 desprázase para situarse entre os 301 e os 600 € mensuais. Destaca na distribución dos salarios a polarización do campo, sendo que a maior caída dáse nas franxas medias, pasando a engordar aqueles niveis salariais máis baixos, mentres que os salarios superiores resisten mellor a crise. A maior dispersión nas condicións laborais tamén se aprecia noutras variables, como no nivel de cualificación esixido ou o grao de satisfacción no exercicio do seu traballo.

Táboa 10. Distribución da mostra en función das franxas salariais en 2007 e 2013.

Salario	2007	2013	Dif.
Sen remuneración	9	27	+18
100 - 300 €	7	4	-3
301 - 600 €	7	16	+9
601 - 900 €	20	15	-5
901 - 1200 €	22	12	-10
1201 - 1500 €	22	15	-5
1501 - 1800 €	8	9	+1
> 1800 €	4	3	-1
Sen datos	2	-	-

Nota: eliminado sistema educativo.

O xénero figura tamén como variable de diferenciación salarial. Mentres a metade dos homes (o 48,8% en 2007; 44,7% en 2013) cobran 1.500 euros mensuais ou máis, case a metade das mulleres (o 48,4% en 2007; 44,9% en 2013) non chega aos 1.000 euros (figura 47). Esta asimetría salarial contrasta co feito de que non se observan diferenzas significativas no nivel de cualificación en relación á variable xénero.

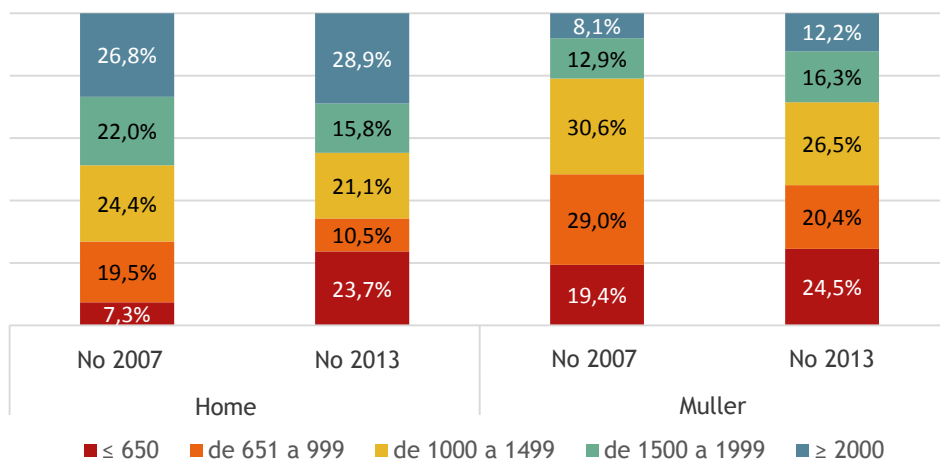


Figura 47. Distribución salarial diferenciada por xénero. Anualidades 2007 e 2013.

Nota: Eliminados datos de persoas desempregadas ou empregadas noutro sector ou no sistema educativo.

A atención ao salario permite apreciar que, incluso en etapas previas á crise financeira, o recoñecemento económico do campo era reducido en contraposición co nivel de formación -o 89,5% ten estudos universitarios- e requisitos de cualificación do exercicio do seu traballo -o 75,7% sitúase nos niveis 3, 4 e 5 de cualificación profesional-. Así o recolle con ironía unha das persoas da mostra, na comparativa con outros perfís profesionais:

No último concurso [para cesión de equipamentos] esixían ter tamén contratado o persoal de seguridade (...). Pois o tipo de Prosegur que tiñamos contratado alí cobraba exactamente o dobre que eu, exactamente o dobre, digo eu “marabilloso”. Nós xa tiñamos a coña “a próxima vez o facemos ao revés, que se presente Prosegur e nos contrate a nós. (P2.1H.TS-SP)





## 7.2. Da profesionalización á proletarización da educación ambiental

A abordaxe da traxectoria do campo segundo eidos (apartado 6.2.) permitiu visualizar como a EA en Galicia foi avanzando na súa *profesionalización*, seguindo as fases típicas do proceso sinaladas por Wilensky (1964). Comeza nos anos 80 como actividade exercida por persoas sen unha formación específica en EA, no seo dos colectivos ecoloxistas ou de renovación pedagóxica nos que se vai constituíndo o propio campo. Seguidamente, a finais dos 80 e durante a década dos 90, xérase programas formativos que favorecen a creación e acceso a un *corpus* de coñecemento propio: cursos, xornadas, especializacións, estudos de posgrao e doutoramento, formación profesional. A partir de aí trabállase na definición de perfís profesionais específicos, creándose asociacións e agrupacións dirixidas a defender os intereses corporativistas do campo: a SGEA no 2004, en Galicia; e a FEEA no 2008, a nivel do Estado español. Esta dinámica veu acompañada do que González Gaudiano (2002) denomina o proceso de institucionalización da educación ambiental, coa consolidación de normativas e regulacións, entre outros aspectos.

O proceso non foi rápido nin doado, implicou o esforzo e dedicación vocacional de persoas que se identificaban como educadoras e educadores ambientais e apostaron decididamente por consolidar o seu perfil profesional, unha esfera de emprego asociada ao mesmo e unha progresiva autonomía no exercicio do seu traballo, entendido este como elemento clave na profesionalización dun campo (Densmore, 1990; Labarree, 1999). Os tempos actuais son absolutamente contrarios e supoñen un retroceso respecto aos logros acadados, tal e como denuncia un participante do estudo:

De feito, bueno, o retroceso da educación ambiental nos tempos que corren, pois é tamén imperioso. Estámonos propondo dentro da Sociedade Galega de Educación Ambiental (...) alternativas de protesta e de loita clara ante o que entendemos que é un desprezo da educación ambiental, pero non solo en Galicia, eh?, tamén en todo o Estado, non? É dicir, ese status que buscábamos do educador ambiental, cunha carreira específica, cuns estudos específicos e cunhas dedicacións específicas, para dignificar, a profesión, cada vez estamos máis lonxe diso, é dicir, en vez de avanzar estamos retrocedendo. Entón tamén indica un pouco iso, o que foi e o que está sendo. (P4.1H.E)

Cando esta persoa fala desas conquistas no status das e dos profesionais da EA, está deixando entrever algunhas das que son as *barreiras históricas no proceso de profesionalización* do campo. A identificación de dedicacións específicas asociadas ao seu perfil é unha cuestión que choca coa realidade profesional onde, “aparte de fregar, aparte de limpar cuartos de baño, aparte de vixiar coutos” (P2.1H.TS-SP), cunha “carga moi grande de mantemento das instalacións” (ALM, 11:63), se queda tempo podes facer EA.

A dedicación exclusiva figura como un dos criterios básicos de profesionalización dun campo (Guillén, 1990) pero, segundo datos da enquisa, só o 58% das persoas empregadas no ano 2007 tiña dedicación exclusiva a labores de EA, reducíndose ao 55% no ano 2013.

Outro factor que vén lastrando este camiño é a falta de fondos. Son varias as persoas da mostra que denuncian a ausencia dunha liña económica estable, a presión para recortar en programas cun presuposto escaso, de subsistencia límite, nos que a mirada está posta en, polo menos, non perder inversión. A cuestión da estabilidade laboral tamén é unha traba arraigada nun campo que sobrevive grazas a plans de emprego temporal, como o Plan Labora, ou a programas de becas, cun enorme peso do voluntariado e do voluntarismo, e coa colaboración de educadoras e educadores ambientais que participan de proxectos educativos sen remuneración económica, ás veces polo simple pago dos desprazamentos. Isto implica contar con equipos de traballo moi inestables e flutuantes, que danan a continuidade das accións educativas, nunha dinámica de desgaste na que se dedican moitos esforzos á formación de profesionais para unha permanencia temporal moi limitada:

Alí o problema que tiñamos era ese, os voluntarios cada ano cambiaban, (...), entón vale... axudaban e cada un aportaba o que podía pero moi inestable. Xa cando empezabamos un pouco a facer equipo, e a persoa traballaba ben comigo, pois se acababa, entón era como ¡por dios! Se vén outra persoa nova, empezar de cero nun proxecto tan singular (...). Xa cando Paula se quedou así estable eu creo que foi clave, foi un cambio supernoteable. Chegamos a estar -creo que foi fai dous anos- tres persoas contratadas durante un ano, foi o máximo. Xa despois se veu todo a baixo outra vez. (P9.3M.TS)

Esta realidade fai que moitas persoas definan a EA como un campo en crise permanente, no que “claro, estamos peor que antes, pero é que nunca houbo nada, nunca estivemos nin boiantes, nin respaldadas, nin acunadas, nin... sempre foi loitar a pulso” (P9.3M.TS). Xa no ano 2000, a EGEA recollía que a situación laboral das educadoras e educadores ambientais que exercían fóra do sistema educativo “non ofrece, en xeral, condicións dignas en canto á estabilidade, duración e regulación da xornada laboral e remuneración” (Resolución do 23 de outubro do 2000).

A precariedade laboral do campo ten consecuencias nas condicións de vida das persoas. Unha lectura atenta ás características da unidade familiar permite apreciar que o nivel de seguridade laboral e salarial é moi escaso. Segundo datos da enquisa, o 71,3% declaran non ter fillos/as nin outros familiares ao seu cargo, característica salientable tendo en conta que o 87,1% supera os 30 anos de idade. Unha explicación desta particularidade apunta a unha opción vital; pero tamén pode atribuírse a condicionamentos sociais e económicos vinculados ás malas condicións laborais (salarios

baixos, inestabilidade contractual, marcada estacionalidade, etc.). Esta parece unha opción máis acaída atendendo aos datos aportados por Gutiérrez Roger (2007), que ao interrogar no ano 2005 ás educadoras e aos educadores ambientais galegos sobre esta cuestión apuntaba que, son nais ou pais máis do 85% de quen tiñan a condición de funcionariado, pero só o 9,7% das persoas asalariadas e desempregadas.

Salvando as eivas e dificultades enunciadas, o certo é que o campo conquistou ao longo da súa traxectoria un recoñecemento como eido profesional autónomo que ve perigar sumido no actual *proceso de proletarización*<sup>94</sup> que está a experimentar. Resulta operativo rescatar os criterios establecidos por Derber (1982, 1983) para o estudo dos niveis de profesionalización dun campo. O autor propón, entre outros, a atención a parámetros como a cualificación, a satisfacción co traballo e a autonomía<sup>95</sup>. A lectura da situación da EA en Galicia atendendo a estes parámetros revela claramente un proceso de proletarización no que “tras a perda do control sobre os termos económicos do traballo está a perda do control sobre que traballo debe ser realizado e cal debe ser o obxectivo do traballo” (Rodríguez Ávila, 2008, p.55), derivando en altos niveis de insatisfacción. Resulta interesante disgregar a análise nos termos propostos por Derber (1983) accesibles a través dos datos da enquisa (táboa 11).

No que se refire ao *nivel de cualificación*, valorándoo nunha escala do 1 ao 5<sup>96</sup>, a media situábase nun 2,76 no ano 2007, sufrindo un acusado descenso ata un 1,98 no 2013. Os postos que resisten en mellores condicións o embate da crise son aqueles asociados a un nivel de cualificación máis elevado. Isto tradúcese tamén nunha maior polarización do campo, sendo que a desviación típica pasa do 1,51 ao 1,85.

Táboa 11. Indicadores de proletarización do campo.

		$\bar{X}$	$\sigma$	<i>n</i>
<i>Nivel de cualificación</i>	2007	2,76	1,512	100
	2013	1,98	1,848	100
<i>Satisfacción</i>	2007	3,85	1,012	84
	2013	3,12	1,414	73
<i>Coherencia</i>	2007	3,49	1,097	81
	2013	3,19	1,386	69

*Nota:* Eliminados datos de persoas desempregadas ou empregadas noutro sector.

<sup>94</sup> Nesta liña, resulta interesante o traballo de reflexión de Oliver (2013), no que inscribe este proceso na dinámica profesional xeral en tempos de crise, denotando que este non é un proceso que estea a experimentar unicamente o campo da educación ambiental.

<sup>95</sup> Na enquisa non se cuestiona polo grado de autonomía, pero a valoración da coherencia do seu traballo co que consideran que debe ser a EA é un posible indicador do grado de autonomía, aínda que poidan estar a incidir tamén outros aspectos.

<sup>96</sup> Segundo os nivel de cualificación profesional establecidos polo INCUAL

Tamén descenden os niveis de *satisfacción* (figura 48). A media situábase nun 3,85 sobre 5 no 2007, descendendo a un 3,12 no 2013. A lectura máis preocupante deste indicador obtense ao observar como os niveis máis baixos de satisfacción (nada ou moi pouco) practicamente triplican os valores obtidos en 2007. Un 34,25 das educadoras e educadores ambientais indican esta valoración respecto ao exercicio do seu traballo, fronte ao 11,9% de seis anos antes. Esta é unha cifra alarmante que dá conta do elevado grao de descontento das e dos profesionais do campo no seu desempeño laboral. Tamén aumenta neste caso a polarización do campo, pasando dunha desviación típica do 1,01 en 2007 ao 1,41 no 2013.

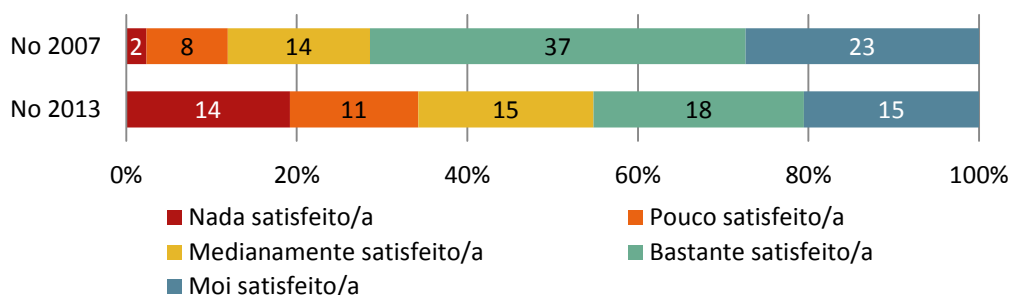


Figura 48. Valoración do nivel de satisfacción no exercicio do seu traballo.  
 Nota: Eliminados datos de persoas desempregadas ou empregadas noutro sector.

Existe tamén entre as educadoras e educadores ambientais a percepción dun baixo nivel de *nivel de coherencia* entre o que consideran que é a EA e o exercicio real do seu traballo. Así o reflicten os datos da enquisa (figura 49), que sitúan a media da valoración da correspondencia nun 3,49 sobre 5 en 2007 e nun 3,19 no 2013.

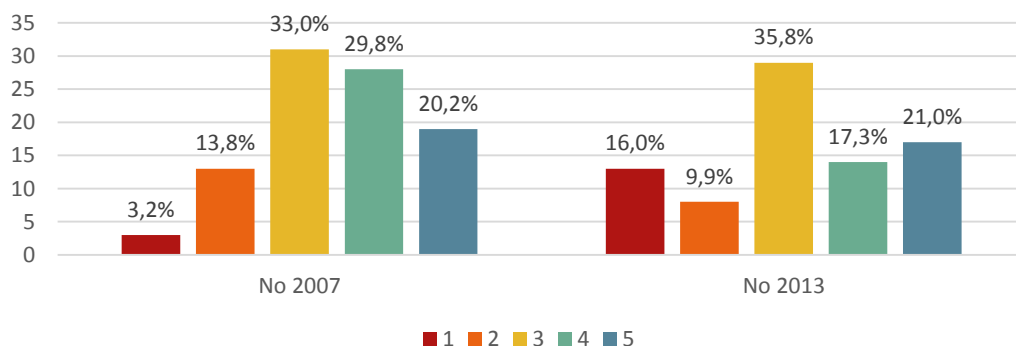


Figura 49. Valoración do grao de coherencia das súa práctica profesional  
 Nota: Eliminados datos de persoas desempregadas ou empregadas noutro sector.

Se ben a incidencia da crise parece reducida atendendo ás medias, o aumento da varianza, pasando dun 1,09 no 2007 a un 1,38 no 2013, reflicte unha vez máis a polarización do campo. O aspecto máis crítico apréciase ao atender á porcentaxe de persoas que se sitúan na valoración “1”, referida a unha escasa ou nula identificación do seu traballo coa EA. Se un 3,9% se identificaba con esta situación no 2007, cinco anos máis tarde esta valoración é emitida polo 16,05% da mostra.

A incidencia de lóxicas e intereses alleos ao desenvolvemento da EA produce incomodo entre as e os profesionais do campo, conscientes desta situación pero obrigadas a aceptar estas dinámicas para subsistir profesionalmente. O principal perigo dos mecanismos de “domesticación e control” exercidos polo Estado é a disxuntiva na que coloca ás e aos profesionais da EA e, polo tanto ao propio campo. Recóllese a reflexión realizada por un educador:

En parte somos vítimas diso, de que a posibilidade que tes para desenvolver proxectos de EA vén condicionada por quen financia eses programas. En parte somos vítimas desa situación, e intentamos saír, porque.. porque tamén aí moitas fendas por onde podes saír, e en parte tamén cómplices. É dicir, eu particularmente me sinto máis vítima que cómplice, porque teño asumido que un 80% do traballo que desenvolvo como educador ambiental non é o traballo que eu son consciente que debería facer como educador ambiental, entón, eu me considero maioritariamente vítima, e hai xente que é obxectivamente cómplice. (P2.1H.TS-SP)

Este punto de tensión entre manter formas de acción críticas e participativas ou intentar asegurar a permanencia do campo e os postos de traballo a el asociados, pode ter distanciando á EA dos seus fundamentos e truncado o seu proceso de profesionalización. Así mesmo, figura como elemento de diferenciación dentro do propio campo, distinguindo a aquelas persoas que veñen traballando -ou tentando traballar- no respecto aos fundamentos da EA, a pesar dos atrancos e limitacións para facelo, e aquelas outras que aproveitan as liñas de orzamento para o intrusismo profesional, moitas veces incluso operando como competencia desleal que deteriora as condicións laborais.

A perspectiva comparada entre a situación en 2007 -data previa ao inicio da crise financeira- respecto á do 2013, visualiza a débil consolidación do campo. Parecería comprensible que o sector profesional sufra, como tantos outros, o embate da crise, máxime cando existe esa forte dependencia dos orzamentos públicos. Pero o feito de que exista un impacto máis agudo sobre o campo da EA respecto á situación de eidos afíns ou do mercado laboral no seu conxunto, leva á sospeita de que a crise financeira está servindo de coartada para desmantelar o construído nas máis de tres décadas de EA en Galicia (Meira, Barba e Lorenzo, 2015). A imposición dun modelo político que vincula democracia con libre mercado ten derivado na desatención paulatina dos servizos públicos e na limitación da capacidade de intervención do Estado para reducir o impacto

dunha economía de mercado que xera desigualdade e degrada a nosa contorna de vida<sup>97</sup>. Se as decisións do Estado se tomasen guiadas pola procura do ben común, o labor educativo cobraría relevancia no actual contexto sociohistórico. Constatada a insostibilidade social, económica e ambiental do sistema vixente, a EA debería fortalecerse como unha opción viable para promover o cambio social, crear conciencia de participación e modelar unha nova concepción das relacións sociais e do propio ser humano (Martínez Castillo, 2012). Detrás do aséptico argumento dun mal inevitable, encóntrase un claro interese político na desintegración dun sector incómodo para quen opta por conservar o sistema socioeconómico vixente.

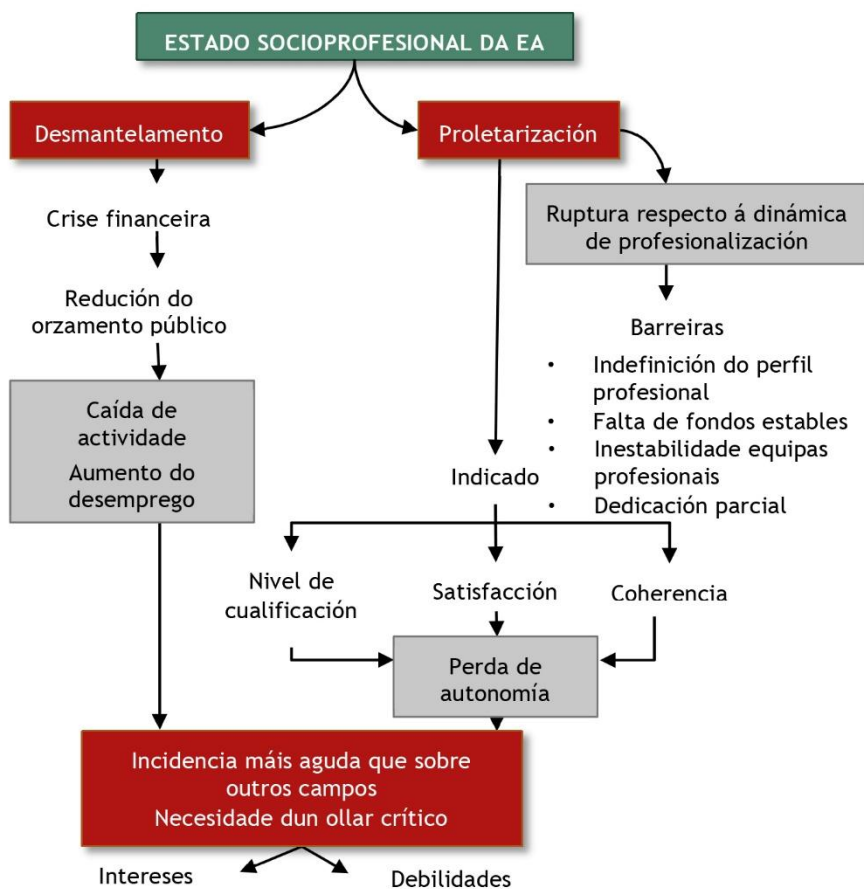


Figura 50. Esquema-resumo: Estado socioprofesional do campo da EA en Galicia.

<sup>97</sup> En atención a esta realidade, que non é específica do contexto galego, abríase unha liña de reflexión no último Congreso Lusófono de Educación Ambiental, celebrado en xullo de 2015 en Murtuosa, Portugal. No mesmo relacionábase a crise do campo coa dinámica de desmantelamento do Estado de Benestar e de imposición dun modelo político que vincula democracia-libre mercado.

## **8. UN CAMPO ESCASAMENTE RECOÑECIDO**

Presentada unha panorámica descritiva á situación do campo da EA, a partir da comparativa 2007–2013 que ofrecen os datos da enquisa, nas seguintes páxinas preténdese debullar os puntos de tensión que teñen condicionado o seu desenvolvemento e estado actual, mediante un estilo narrativo que intercala o discurso científico-analítico coas lecturas emanados do grupo de discusión.

Identifícanse dous elementos distintivos da EA en Galicia que poden estar condicionando a escasa relevancia recoñecida ao campo, tanto por parte das administracións do Estado coma dunha cidadanía que -en termos xerais- asiste ignorante e sen maior incomodo ao seu desmantelamento. Por unha banda, o feito de que o seu capital cultural específico non é recoñecido, xa que nin é adquirido polas vías institucionalizadas e lexitimadas socialmente, nin resulta operativo na estrutura social vixente; por outra, pola súa orientación de poder e carácter contrahexemónico, dirixido á transformación dun modelo socioeconómico no que se sitúan as causas da crise socioambiental, coa consecuente desaprobación por parte dos sectores acomodados na orde actual das cousas. O campo da EA preséntase como un espazo social molesto, de aí o interese por controlalo, marxinalizalo ou debilitalo na súa dimensión transformadora.

Non se pretende con esta análise a identificación de carencias a ser superadas para acadar un maior recoñecemento social por parte dos colectivos de poder, partindo da consciencia de que é o carácter contrahexemónico do campo o que o sitúa nesa posición social de vulnerabilidade. A adaptación a criterios de estruturación externos poderían incluso traizoar as crenzas que o sustentan e lexitiman ética e ideoloxicamente a súa existencia. Pola contra, preténdese desvelar os intereses ocultos que teñen situado ao campo na delicada situación que atravesamos, cuestionando o discurso oficial que se limita a xustificar o seu desmantelamento en base a necesarios e inevitables recortes no orzamento público, así como analizar criticamente as dinámicas que poden ter contribuído a distancialo da cidadanía e dos espazos de transformación social que están a emerxer na conxuntura actual. As argumentacións estrutúranse en relación aos que se consideran tres determinantes clave: a falta de recoñecemento do capital cultural específico do campo, a súa orientación de poder de claro carácter contrahexemónico e a ambigua relación coas administracións do Estado.

## 8.1. Falta de recoñecemento social do capital específico da educación ambiental

A curta traxectoria do campo da EA fai que moitas das persoas que o compoñen non tiveran unha *formación académica en educación ambiental* sendo outras as fontes de adquisición do capital cultural específico do mesmo. A razón principal disto radica na ausencia de estudos de EA, xa que a mesma incorpórase ao eido universitario en Galicia no ano 1980, na Universidade de Santiago de Compostela, como unha materia da titulación de Filosofía e Ciencias da Educación. Paulatinamente, tense introducido noutras universidades e nos plans de estudos de diferentes titulacións, mais trátase dunha presenza minoritaria que non a converte en garante de profesionalización<sup>98</sup>, tal e como denuncia un dos educadores ambientais:

Naquel momento as únicas carreiras que podían ter algunha relación coa educación ambiental eran a Bioloxía e a Pedagogía, mais como moito figuraba como unha materia, polo interese dalgún profesor. (...) Pero eu estaba seguro de querer pasar cinco anos estudando algo que non me interesaba por unha materia, que eu quería formarme en educación ambiental e iso non o ía conseguir nesas carreiras (P2.1H.TS-SP).

Ben é certo que quen fai esta apreciación é a persoa que descartou a vía académica na súa formación. As persoas que cursaron estudos da rama das ciencias ambientais ou da educación si recoñecen o aporte que tiveron na consolidación duns fundamentos nos que asentar a súa práctica profesional e posteriores aprendizaxes. Aínda así nos seus relatos explican que foi fundamentalmente a través das actividades formativas de colectivos ou a través da propia militancia que accederon ao que identifican como os saberes específicos da educación ambiental.

Máis este tipo de formación, de carácter endógeno, ao igual que a formación a través da experiencia práctica, non está recoñecida socialmente e contribúe pouco a dotar de prestixio ao campo da EA, consolidalo como profesión e posicionar social e laboralmente ás e aos seus integrantes. Así o recolle un dos relatos:

O drama conseguinte de que no currículo tes páxinas e páxinas de cursos, de congresos, de xornadas, de non sei que tal, pero validez oficial ningunha. Absolutamente ningunha, non? (...) Ese tamén é o proceso no que se está agora que é precisamente homologar dalgún xeito todo ese tipo de cousas e oficializar toda esa traxectoria formativa que temos moitas persoas que estamos traballando en educación ambiental. (P2.1H.TS-SP)

---

<sup>98</sup> Nas conclusións das VI Xornadas de Educación Ambiental (Morán, Fernández Domínguez e Bermejo, 2010), reclamouse unha maior atención á EA no grao de mestre ou no máster de secundaria para que as e os futuros docentes poidan incorporar de xeito efectivo a EA na aula, por considerar que a presenza actual é insuficiente.



Apunta Bourdieu (1988) que a formación adquirida fóra da institución lexitimada para inculcar este tipo de coñecementos, “non ten ningún outro valor que a súa eficacia técnica, sen ningún valor social engadido” (p. 22). A aproximación á traxectoria de vida das persoas que compoñen a mostra permite cuestionar e precisar esta afirmación. Se ben este tipo de capital ten escasa operatividade como elemento de estruturación no espazo social máis amplo, cabe cuestionar a afirmación de que non ten “ningún valor social engadido”, xa que si o ten dentro do propio campo, onde é recoñecido polas educadoras e educadores ambientais e no que opera como criterio de estruturación interna.

As formas de adquisición do capital condicionan o *habitus* da persoa e, posiblemente, o *habitus* militante sexa máis acorde coa identidade do campo como movemento e o *habitus* cultivado que garante a institución educativa se vincule máis estreitamente á súa dimensión profesional<sup>99</sup>. O nivel de instrución ou activismo e militancia sitúa ás persoas dentro do espazo social xa non só en relación aos coñecementos e competencias adquiridas, senón tamén en relación ás maneiras de levalas á práctica, como “conxunto de propiedades secundarias que, ao ser reveladoras das diferentes condicións de adquisición, están predispostas a recibir uns valores moi diferentes sobre os diferentes mercados” (Bourdieu, 1988, p. 63). Mentres que o *habitus* cultivado presenta unha gran operatividade no espazo socioprofesional, dentro do campo apréciase unha ambivalencia entre o seu recoñecemento -basta atender ao alto nivel de formación académica da educadoras e educadores ambientais- e a desconfianza cara o tipo de cultura que promove ou cara algunhas das disposicións ás que se asocia.

Na crítica das educadoras e educadores ambientais á formación universitaria median cuestións relacionadas aos enfoques metodolóxicos e á propia cultura académica nas súas titulacións de orixe. Metodoloxicamente, reflicten un tipo de formación que moitas veces contradí os fundamentos educativos do propio campo: a transmisión fronte ao diálogo e a participación; a asimilación de contidos fronte ao cuestionamento da realidade; a especialización fronte á complexidade e a interdisciplinaridade, etc. No que se refire á cultura académica, destacan a primacía dun coñecemento teórico, descontextualizado, neutro -ou pretendidamente neutro- e escasamente aberto a outro tipo de saberes. Mais, ao debater sobre este punto no grupo de discusión, un dos educadores indicaba que esta non é unha calidade exclusiva do campo da EA, senón que

---

<sup>99</sup> Diferenzar entre a dimensión militante e a profesional non implica negar que no exercicio profesional poida darse un posicionamento militante, nin que a militancia non responda a un substrato teórico cultivado, senón recoñecer a existencia de calidades específicas asociadas a cada un dos espazos do mesmo modo que se identifica no seo dos colectivos roles diferenzados entre profesionais e militantes.

“na maioría das profesións ou dos sectores os saberes adquiridos no ámbito académico son moi pouco útiles, (...) que na maioría dos campos realmente o que aprendes en todos os contextos próximos é o que realmente podes aplicar” (GD\_P7.2H.E).

Sen negar as limitacións educativas que poidan darse no ámbito universitario, e respectando a diversidade interna de formadoras e formadores, cómpre tamén un ollar crítico a este tipo de argumentacións, na medida en que o coñecemento teórico adoita ser minusvalorado xustamente polo feito de que as relacións co saber aplicado son complexas e non sempre fáciles de percibir pero, que hai dos perigos dunha acción profesional sen coñecemento teórico que a sustente? Indica Corazón (2002), nunha aproximación filosófica ao tema, que o “coñecemento teórico non busca manipular a realidade, usala, senón ‘simplemente’ situarnos, atopar o sentido das cousas, adquirir criterio” (p.33), orientándose cara a verdade e non cara a utilidade no plano práctico. A aprendizaxe de metodoloxías, técnicas de dinamización de grupos, de interpretación da contorna, etc. son realmente útiles na formación dun educador ou educadora ambiental, pero non máis importantes que unha formación teórico-reflexiva sobre os fundamentos dunha educación crítica e transformadora, por poñer un exemplo.

Pero o certo é que a educación ambiental corre o risco de, ao integrarse dentro do eido universitario, asumir acriticamente as súas lóxicas de funcionamento, os modelos hexemónicos de facer formación e ciencia, os cales non sempre responden ás necesidades da educación ambiental, tal e como teñen examinado varios autores e autoras (Hart e Nolan, 1999; Jickling, 2009; Reigota, 2012; Robottom, 2005; Robottom e Hart, 1996; Sato, 2001; Scott, 2003). A procura de recoñecemento dentro dun mundo universitario que escasamente a recoñece como unha disciplina minoritaria dentro doutras titulacións pode levar a desatender os seus fundamentos. Destacan, neste senso, aquelas experiencias que sacan á EA dese rol marxinal e lle outorgan entidade académica e formativa propia.

Foi de gran relevancia, nesta liña, a creación do Taller de Educación Ambiental no ICE da USC (1987), proxectado como un espazo que “contribuíse á formación ambiental dos seus membros e doutros educadores interesados, e a impulsar o debate educativo-ambiental na comunidade galega en xeral” (Pérez González, 1998). O mesmo é resultado dunha traxectoria previa de introdución da EA como materia nas titulacións de ciencias da educación desta universidade e doutras actividades de formación e construción do campo, como “Os Mércores Ambientais” dinamizados polo profesor José Antonio Caride. Caride é recoñecido por un dos participantes do estudo como a persoa que o implicou na constitución do Taller de EA do ICE:

Teño a sensación que foi a partir da participación nalgúns dos seus Mércores Ambientais -que se chamaban así na Facultade de Ciencias da Educación- que me suxeriu si quería montar algo de educación ambiental no ICE, no propio Instituto de Ciencias da Educación (...) Empezamos tamén a facer, tomando o Instituto de Ciencias da Educación e a Universidade como plataforma, coas vantaxes que iso nos ofrece, toda unha serie de conferencias, cursos, mesmo algún traballo de investigación. O ICE estaba pensado nun inicio para a formación inicial -por aquel entón desenvolvía o CAP, aqueles cursos de aptitude pedagóxica, dirixidos a profesores iniciais-, pero tamén había un (...) un interese na formación permanente, non só na formación inicial. Nese sentido converteuse nun espazo de formación permanente, de cursos, de seminarios de traballo, de actividades de campo... Bueno, houbo aí un período de dez, doce anos, de moitísima actividade. A institución tamén era moi proclive, dispoñíamos dun local, dispoñíamos dunha institución universitaria por detrás, o cal sempre é unha fortaleza, e dispoñíamos así mesmo de presupostos suficientes para desenvolver as actividades. (P4.1H.E)

O Taller<sup>100</sup> favoreceu a incorporación reflexiva da EA no eido universitario e no sistema escolar, e permitiu deseñar un proxecto formativo de EA para o profesorado e outros perfís profesionais da educación, a través da dinamización dun espazo de debate e reflexión interdisciplinar e interinstitucional. Así mesmo, tamén promoveu actuacións pedagóxicas específicas e serviu de espazo de intercambio nun momento no que todo estaba por debater, escribir e difundir. Esta iniciativa sustentouse durante 25 anos: ata o 1993 financiada fundamentalmente pola Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas (Xunta de Galicia) e, a partir desa data, sostida con fondos propios, do ICE e con pequenos aportes doutras entidades, ata que “se deixa desaparecer pola falta de interese dos mandos na educación ambiental” (P4.1H.E) e por outras dinámicas que pesan sobre o propio ICE:

Mesmo fixemos contactos internacionais, houbo unha época moi brillante en que eu pensei, incluso, que se consolidaría, non? Desgraciadamente non foi así, non foi así. (...) Era un colectivo que gozaba do visto e prace da autoridade, pero moi voluntarista e esas cousas pois, tarde ou cedo, acaban morrendo (...) cando o apoio oficial falta, as cousas vanse queimando moito, vanse desgastando. A parte o ICE sufriu tamén unha remodelación total, cunha diminución moi grande dos seus presupostos, dos seus obxectivos, non? Xa a formación inicial non lle pertence, que era unha dos seus obxectivos máis grandes e bueno... o Taller pos foise tamén, tamén diluíndo pouco a pouco, non? (P4.1H.E)

---

<sup>100</sup> O Taller de Educación Ambiental reouse como iniciativa do ICE da USC, subvencionado pola Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas da Xunta de Galicia (Orde do 21 de maio de 1987), con Jose Antonio Caride, Manuel Antonio Fernández e Carmen Moran en calidade de director, coordinador e secretaria, respectivamente (Bermejo, Armas, Morán, Rial e Silvar, s/f), posteriormente recollería Bermejo a dirección do Taller.

As dúas persoas da mostra que realizaron estudos de posgrao e doutoramento en EA tamén destacan as súas potencialidades e os identifican como unha formación valiosa na adquisición do capital específico do campo. Os dous relatos de vida trasládannos momentos clave na consolidación da formación superior das educadoras e educadores ambientais.

Quen acompañou o nacemento do campo en Galicia, comenta a relevancia que tivo a creación dos estudos de posgrao de *Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible* por parte da *Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible* da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED). Esta titulación xorde mediante un convenio suscrito entre a UNESCO e a UNED en xuño de 1996. Da mesma, destácase a potencialidade á hora de reforzar e consolidar a formación específica de quen foi aproximándose -e, no proceso, construíndo- á EA, maioritariamente por intuición e dende a súa limitada parcela de acción. Esta formación permitiu achegarse ao discurso de persoas relevantes dentro do campo e dotar dunha maior interdisciplinaridade e complexidade ao labor que viñan desenvolvendo.

O relato de vida dunha das persoas da xeración máis nova transmite outra experiencia clave, o *Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental*, cuxa primeira edición tivo lugar no curso académico 2000/2001. O programa xurdiu a partir dun Seminario Interuniversitario celebrado en xullo do 1998 no *Centro Nacional de Educación Ambiental* (CENEAM), con implicación de diversas universidades, entre elas a de Santiago de Compostela. Destaca desta experiencia o enfoque interdisciplinar, así como o potencial dun espazo de encontro con alumnado cunha traxectoria práctica dentro do campo, provenientes de diversos países, disciplinas e eidos de traballo, con experiencias diversas das que enriquecerse. Valórase ese potencial de construción conxunta do coñecemento que enriquece o proceso formativo en EA, diluíndo as marcadas fronteiras entre educador e educando que adoita caracterizar ao ámbito universitario. O programa de doutoramento universitario desaparece no curso 2009/2010 por efectos da instauración do Plan Bolonia.

Fóra destas experiencias concretas, as persoas asignan un maior potencial na adquisición dos saberes do campo ás actividades de formación desenvoltas por colectivos vinculados ao campo e da propia militancia débese, en parte, ao feito de que foi nestes espazos sociais onde se definiu o campo. As experiencias formativas dos colectivos ecoloxistas, dos MRPs ou do Taller do ICE, entre outros, nas etapas fundacionais da EA en Galicia eran, de forma simultánea, actividades de formación e de construción do campo. Identifícanse fórmulas próximas á educación popular, problematizadora e superadora da contradición educador-educando defendida por Freire (1973) e Gramsci (1981), onde

ninguén educa a ningúen -ningúen se educa a si mesmo-, senón que as persoas edúcanse entre si coa mediación do mundo. As educadoras e educadores ambientais dotaron de identidade ao campo -e a si mesmos- neses espazos, e comezaron a contemplar moitas das súas prácticas baixo a etiqueta da EA. Así o recollía un educador ao reflexionar sobre as potencialidades destes espazos de formación:

No tempo, é dicir, no arranque do proceso, polo menos aquí, creo que foi un factor positivo, non sei agora pasado moito tempo, institucionalizado, segue a selo, pero cando se empezou a falar do tema no 79 e empezamos así a interesarnos desde un pouco en plan francotirador foi moi positivo porque era algo novidoso, enriquecedor e viña como a dicirnos o de falar en prosa, que falamos en prosa sen sabelo, pois que faciamos educación ambiental sen sabelo, creo que nese sentido foi positivo, daquela. Era interesante porque era o único lugar onde o podías conseguir, entón foi como un paradigma novo, unha cousa nova que te abriu ollos, perspectivas, dando conta que de cousas que se facían xa intuitivamente daquela pois había pois como unha estrutura, en fin, había xente que xa o pensara ou que o estaba pensando, entón foi moi suxestivo nese sentido. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

A valoración positiva deste tipo de experiencias, xunto coas carencias apuntadas na formación académica, constata a necesidade de avanzar na consolidación de estudos específicos, e de facelo cun ollar crítico aos seus métodos e fundamentos. A urxencia por acadar un recoñecemento socioprofesional pode levar a asimilar dinámicas hexemónicas que operan noutros espazos. Clarificándoo cun exemplo, o recoñecemento da EA na formación de técnico superior, mediante a aprobación no 2012 do título de Técnico Superior en Educación e Control Ambiental (Decreto 158/2012, do 5 de xullo), supuxo un avance no recoñecemento socioprofesional, pero a súa aplicación no contexto galego puido quedar algo limitada, respondendo máis a lexítimos intereses corporativistas -obter unha certificación- que ás necesidades do propio campo.

No Encontro Galego de Educación Ambiental, que se celebrou o 25 de xaneiro de 2014 en Santiago de Compostela, varias das persoas participantes expoñían en espazos de discusión o cuestionamento dalgúns elementos desta formación. Criticaban que non era impartida por persoas con experiencia dentro do campo e as contradicións coas que entra unha modalidade de formación a distancia á hora de garantir as competencias profesionais en EA<sup>101</sup>. A esixencia dunha traxectoria profesional dentro do campo para ser lexitimada como posible formadora ou formador, constata a apreciación de que a vía

---

<sup>101</sup> Pese a ser identificada como unha limitación por parte dalgunhas das persoas participantes do Encontro, hai autores/as que defenden o avance da formación a distancia cara "fórmulas abertas e flexibles, que permitan interactuar a quen participa dos procesos formativos superando as barreiras espaciais e as dificultades de comunicación" (Novo, 1998).

académica polo de agora non garante o capital cultural específico, cuxo dominio esixe da (inter)acción dentro do propio campo. Apoia isto a apreciación de Soto (2007), cando indica que existe o consenso de que “as nosas maiores credenciais continúan sendo a nosa experiencia, e a nosa formación práctica, ademais do compromiso para facer do noso traballo a nosa forma de vida” (p.7).

A cuestión da formación é un punto de debate que aínda non acadou consenso (Soto e Pardellas, 2010). Cando se cuestionou no grupo de discusión sobre a necesidade de avanzar na consolidación de estudos específicos de EA regrada como vía de fortalecemento interno do campo, as persoas integrantes coincidían en non ter claro este aspecto, tal e como recolle o seguinte fragmento:

Eu non o teño claro, non o teño claro, porque claro, o feito de que se recoñeza socialmente igual ten que ver con que esa etiqueta de educación ambiental sexa comprendida e sexa recoñecida tamén. Eu nunca tiven claro esa historia [da necesidade de avanzar en estudos específicos] e levamos anos pensando na SGEA nesta movida, nas competencias profesionais... non o teño nada claro. (GD\_P7.2H.E)

En torno a este tema obsérvanse dúas posturas diverxentes: quen considera que debería avanzarse na consolidación de estudos específicos como vía de profesionalización e de adquisición dun maior recoñecemento social; quen apunta o risco de que este proceso implique limitar a súa diversidade e complexidade interna, sendo un atallo para acadar un recoñecemento social ao que se debe acceder a través dun traballo ben realizado (Cano, 2004). Posiblemente non se trate tanto de avanzar nunha titulación específica de grado, como de crear e fortalecer estudos de especialización ou posgrao que contribúan á consolidación académica e disciplinar do campo. Argumentaba Morelos (en Arias Ortega, 2013), que “un campo non pode crecer dende un punto de vista conceptual-metodolóxico se non forma especialistas no tema, se non sistematiza todo o feito” (p.75). Resulta interesante seguir aprofundando nesta liña de análise a través de procesos de investigación que exploren as súas potencialidades e permitan avanzar en propostas concretas aproveitando a bagaxe previa de reflexión e de acción.

Pero a cuestión do recoñecemento dos saberes da EA vai máis aló do seu grao de institucionalización. Introducía un participante do grupo de discusión o feito de que poden ser outros os factores que están a mediar na importancia concedida ao capital específico do campo, máis aló da vía de acceso ao mesmo:

Os saberes propios da educación ambiental non son recoñecidos socialmente, penso eu, non sei se é relevante que sexan ou non sexan adquiridos no ámbito académico, pero todo ese *corpus* que forma parte nosa eu creo que non ten un recoñecemento social, pode ter un recoñecemento de... “pois si, iso é importante”, pero un recoñecemento real, despois que se traduza en.... non sei se me estou explicando. (GD\_P7.2H.E)

O campo da EA *non se axusta ao pensamento hexemónico*, todo ao contrario, a súa identidade susténtase no cuestionamento das lecturas impostas do mundo e na valoración daqueles saberes e formas de construción de coñecemento silenciadas por resultar inconvenientes para os grupos de poder (Hursh e Henderson, 2011). Mais son estes grupos de poder os que, en última instancia, dominan os mecanismos para outorgar recoñecemento ás diferentes formas de capital e con elo para estruturar ás persoas e as súas vidas. Non interesa aquel corpo de coñecementos que promove as relacións comunitarias, nas que integrar participación e corresponsabilidade; que promove outra vivencia dos tempos, lenta, con espazo para os coidados; que procura alternativas dirixidas a unha maior soberanía, autosuficiencia -enxéutica, alimentaria, etc.-, e liberdade na organización das nosas vidas; que cuestiona identidades sustentadas no consumo, que deturpa os camiños de construción da felicidade; xerador daquelas reflexións éticas, de xustiza social e medioambiental que confrontan o infantilismo e individualismo das nosas sociedades, insidiosos destrutores dunha vida digna. E non interesa porque a valoración deste corpo de coñecementos e do modelo social que promoven implica un cambio estrutural que despraza a primacía outorgada ao mercado en favor da vida.

Pero a EA é moito máis que a construción dialóxica e plural dun proxecto educativo ambiental, un corpo de coñecementos cuestionadores a transmitir na promoción dunha sociedade alternativa. A consolidación do seu capital específico non debe facerse dende a aceptación de que o cambio xa está ideado e o que hai que facer é aplicalo. Sendo que a EA nace nos espazos de transformación social, nos movementos sociais, colectivos da sociedade civil e movementos de renovación pedagóxica, non pode conformarse con ser a vertente proselitista das accións dirixidas a transformar as nosas relacións co medio. Non pode limitar a súa identidade á de ser unha ferramenta para convencer ou gañar adeptos respecto a un dogma xa creado, pasando a pertencer ao conxunto de “todas esas profesións que constitúen formas burocratizadas da ‘profecía exemplar’ e nas que se trata de dar (ou vender) en exemplo a súa arte de vivir” (Bourdieu, 1988, p.375). Debe manter a súa natureza como espazo de diálogo e conflito, de (re)construción continua das lecturas do mundo e de alternativas, participando activamente nos espazos de transformación social.

Na interface da orientación de poder e da orientación cultural na que se sitúa a EA identifícase a disputa entre a anormatividade e a norma (Carvalho, Roselaine e Villelas, 2011), entre a posición contra-hexamónica, renovadora, transgresora e antinormativa que cuestiona a estrutura de poder, e a transmisión con carácter prescriptivo duns valores

ecolóxicos en favor dun modelo sustentable. Trátase dunha tensión que demanda dunha abordaxe dialóxica, tal e como defenden Carvalho, Roselaine e Villela (2011):

Noutras palabras, o que estamos contrapondo ao camiño que podería levar a posicións dogmáticas -sexa pola redución da educación ambiental unicamente ao seu carácter prescritivo ou unicamente ás súas formulacións antinormativas- é a consciencia dunha dialéctica da norma e da anormatividade que non se soluciona nunha síntese que a resolva plenamente, visto que o seu efecto produtivo reside xustamente en abrir un horizonte de comprensión das forzas constitutivas do plano de tensión dunha determinada orde de racionalidade, evitando a súa dogmatización (Carvalho, Roselaine, Villela, 2011, p.44).

En calquera caso, ambas dimensións sofren dos mecanismos activados por certos grupos de poder interesados en deslexitimar o seu capital cultural e reorientar a súa acción, a través da creación de dependencias que permitan domesticar os seus discursos e formas de acción.





## 8.2. A educación ambiental como campo contrahexemónico a reorientar e desmantelar

O principal obxectivo destas loitas non consiste tanto en atacar esta ou aquela institución de poder, grupo, clase, ou elite canto en atacar a unha técnica particular, a unha forma de poder. Esta forma de poder exércese sobre a vida cotiá inmediata (Foucault, 1986, p.31)

Coincidindo coa observación feita por Carvalho, Roselaine e Villela (2011) respecto ao contexto brasileiro, a EA en Galicia ten as súas orixes e referencias “no ideario libertario e na resistencia ao proxecto civilizatorio hexemónico” (p.39). Ese posicionamento é, segundo unha participante do grupo de discusión, o devir lóxico nun proceso de consciencia crítica:

Eu entendo a educación ambiental como algo moi complexo e moi antisistema, non entendo unha educación ambiental que non sexa antisistema, non a entendo, porque forzosamente se ti realmente es reflexivo e crítico e científico chegas ao antisistema por ti solo, ou non? Por que a maioría dos ecoloxistas, o campo do ecoloxismo, só se move no antisistema, na esquerda ou no ácrata? Por que? porque acabas chegando aí, acabas chegando aí por sentido común, porque acabas vendo cal é o culpable de que isto estea así. E con quen te acabas enfrontando sempre? Co sistema, cos que mandan, cos que dirixen. (GD\_ P1.1M.E)

A mobilización cidadá é un elemento común na traxectorias de vida das persoas no momento fundacional do campo, tempos históricos de convulsión sociopolítica que motivaron a súa implicación na transformación social. Dende esta perspectiva, as educadoras e educadores ambientais, antes que profesionais do campo constituíronse como *suxeitos políticos*, termo definido por Rauber (2002) como “homes e mulleres do pobo que coa súa participación cuestionadora e o seu enfrontamento protagónico ao sistema irán decidindo cales son os cambios a facer, e os levarán a cabo sobre a base da súa vontade e da súa determinación de participar do proceso” (p. 119). A conformación do campo da EA supuxo pasar da identificación como suxeito político á construción como suxeito colectivo, definindo as crenzas nas que se sustenta este en Galicia.

Os relatos de vida das educadoras e educadores ambientais que, na maioría dos casos, non se socializan nun contexto próximo aos referentes do campo, recollen etapas que poderíamos identificar como un espertar á consciencia sobre a problemática ambiental e sobre a realidade histórica, política e cultural na que se inscribe. Procesos vividos de forma individual, aínda que na interacción con outras persoas e grupos que favorecen o contacto con novas realidades e lecturas do mundo. Isto lévalles a

aproximarse a suxeitos coas mesmas inquedanzas articulándose en torno a colectivos de diversa natureza -ambientalistas, ecoloxistas, de renovación do ensino- ao abeiro dos cales nace en Galicia a EA. As persoas aportan a estes colectivos o seu pensamento e bagaxe previa, sendo que os mesmos se definen nas súas orixes pola suma dos seus integrantes -suxeitos políticos- pero sen unha identidade propia -suxeito colectivo-, tal e como se comentaba no grupo de discusión:

Quizá nese estadio inicial, porque non podía ser doutra maneira, pois a identidade era moitísimo máis heteroxénea probablemente, forzosamente, porque ti eras isto, isto e isto, máis ou menos definido pola túa traxectoria académico-militancia e bueno, así quedabas máis ou menos definido. Claro, pasado xa pois un certo tempo, cando xa hai esta facultade, estas experiencias, talleres de educación ambiental, en fin, supoño que aí se vai definindo doutra maneira, xa a forma de identificarse a un mesmo vai sendo doutra maneira. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

No seo deses colectivos, e de espazos formativos de reflexión crítica e diálogo, dáse un proceso de maduración colectiva na definición de quen son e cara onde ir, das crenzas, fundamentos e prácticas do campo. Este proceso implica a análise das raíces históricas, políticas, teóricas e culturais que sosteñen a problemática ambiental -consciencia crítica-; situándose respecto a esta realidade -identidade colectiva-; e construíndo unha alternativa que transforme as relacións entre o ser humano e o ambiente.

A *cuestión identitaria* preséntase como un elemento de gran relevancia no campo da EA, artellada a partir de mecanismos de *oposición ao modelo hexemónico*. Sería de gran interese, aínda que obxecto doutra tese, analizar os procesos de conversión do valor de certas calidades recoñecidas socialmente ao operar no campo da EA. A análise da cuestión estética, da adquisición de bens materiais, das prácticas culturais e de lecer, da alimentación, da vestimenta, da decoración do fogar, da posición dos corpos, da proximidade e contacto persoal, e unha larga lista de factores que operan na estruturación das persoas e das interaccións, permitiríanos apreciar os criterios de distinción que singularizan á EA no espazo social e que definen o seu capital simbólico. A reconversión das calidades e valor destes elementos ao operar no campo da EA reflicte loitas políticas pola transformación das nosas sociedades.

Pero a relevancia outorgada á identidade que caracteriza, en xeral, aos campos de natureza transformadora, e que actúa como mecanismo de defensa interna fronte a forzas que operan á contra, pode ter levado a unha fragmentación respecto a loitas e colectivos próximos cos que comparte intereses estruturais, ou incluso dentro do propio campo, xa que “cando a compoñente ideolóxica é potente, como no caso da EA, o conflito tamén está aí e iso, ás veces, non axuda a crear cousas en común” (P2.1H.TS-SP). Este é

un mal do que tradicionalmente adoce a esquerda política, tremendamente fragmentada por centrarse máis en amosar o que os distingue respecto a outros colectivos próximos que non no que os vencella nunha loita común.

A dimensión política do campo incrementa o interese de certos grupos sociais por fragmentala, pero tamén por *dominala, controlala ou axustala a modelos menos molestos*, como poden ser as concepcións conservacionistas, naturalistas ou asociadas ao desenvolvemento sostible na súa concepción débil<sup>102</sup>. Atópase no seo do campo a disxuntiva entre unha EA crítica co modelo socioeconómico, cuestionadora dos seus mecanismos de dominación social e cultural; e unha EA de corte técnico, dirixida á solución de problemáticas concretas pero sen o cuestionamento dos elementos estruturais que as sosteñen. Entre ambas polaridades está a base de moitas das disputas conceptuais e de delimitación do campo, tal e como se explorou no grupo de discusión:

Parece que houbo un momento no que se pon enriba da mesa que ou hai unha educación que é técnica, é dicir a educación para o desenvolvemento sostible é técnica, estes son coñecementos técnicos para aplicar á súa vez coñecementos técnicos, enerxías renovables... toda unha serie de cousas. E o outro, a educación ambiental, é esta educación sandía -que lle din- que é verde por fóra e vermella ou roxinegra por dentro, non? E claro, esa non nos interesa [falando pola administración], entón vamos deixar de utilizar esta nomenclatura porque a fin de contas está identificada, está recoñecida como algo que ten unha carga política que non interesa, evidentemente, entón creo que isto é unha cuestión a ter en conta, esa falta de recoñecemento social que á súa vez é unha falta de recoñecemento institucional. (GD\_P8.3H.TS-SP)

As persoas da mostra aprecian como nos últimos anos<sup>103</sup> tense deixado decaer o concepto de EA, co que se senten máis identificados, en favor do de educación para o desenvolvemento sostible (EDS), o cal non acaba de calar no seu discurso. A delimitación entre ambos conceptos non conta con consenso, nin sequera no plano teórico-institucional. A nivel internacional, algúns autores como Charles Hopkins<sup>104</sup>, consideran esta diferenciación terminolóxica como evolución do campo, na progresiva superación de etapas. No *Manual de Educación para o Desenvolvemento Sostible*, elaborado pola UNESCO (2002), deféndese que tanto a EA coma a EDS son disciplinas con identidade

---

<sup>102</sup> Caride e Meira (2001) diferenzan entre dúas interpretacións do desenvolvemento sostible: una “débil”, que non cuestiona un concepto de desenvolvemento asociado ao crecemento e unha interpretación “forte” que aposta por cambios radicais no modelo socioeconómico e na sociedade.

<sup>103</sup> O 1 de xaneiro do 2005 arrinca a Década da Educación para o Desenvolvemento Sostible promovida pola UNESCO, dirixida á integración do enfoque de desenvolvemento sostible na educación, co obxecto de preservar o futuro do medio ambiente e da economía. De forma previa, no panorama galego introdúcese este concepto a partir da realización do Congreso da UNESCO en Santiago da Compostela.

<sup>104</sup> Director da UNESCO na Década da Educación para o Desenvolvemento Sostible

propia, que poden enriquecerse mutuamente. E o boletín *Contacto*<sup>105</sup> (1998) resolveu no seu tempo este conflito entre as dúas denominación cualificándooas como correntes de pensamento, e propoñendo que sexan englobadas baixo o termo de educación para o medio ambiente e a sustentabilidade, outro concepto máis a manexar. Tal e como recollen Calvo e Gutiérrez (2006), a Comisión Internacional de Expertos cuestiónase se a EA e EDS son ou non o mesmo, ante o cal determinan catro opcións posibles (Hesselink et al., 2000): que a primeira sexa parte da segunda, que a segunda sexa parte da primeira, que sexan dous ámbitos que compartan certos aspectos, ou que a segunda sexa unha etapa na evolución da primeira.

Fóra destas distincións asépticas, apuntaba García (2004) o risco de que “a educación ambiental para a sustentabilidade pode converterse, tal e como se vén sinalando, nunha nova etiqueta para un produto xa antigo: a educación ambiental ambientalista” (p.34). As e os participantes do estudo comparten a percepción de que o cambio conceptual sinala un retroceso das posicións máis críticas, acomodando a EA ao enfoque neoliberal. Dúas persoas trasladan o seu desasosiego co que creen que é o tratamento da EA como unha etapa xa obsoleta fronte a este novo enfoque:

Aínda non se conseguiu [os obxectivos de accións de educación ambiental] pero como estamos nisto das modas que chegas e que pasan, e no tema este pois dende o 2000, na UNESCO, empeza a deixar de falarse de educación ambiental e empeza a falarse de desenvolvemento sostible, sustentable ou como se deba de dicir, que aínda non o teño claro, e o tema é que hai moita xente que pensa -ou polo menos eu penso así- que o de desenvolvemento sostible pois ten o seu lugar, pero o de educación ambiental me parece que sigue tendo unha vixencia e unha necesidade moi clara. (P5.1H.E-TS-SP)

Ás administracións o que lles interesa é que a educación ambiental sexa iso, e non unha educación ambiental comprometida e sociocrítica, por iso hai unha corrente da educación ambiental neoliberal que se vai impoñendo cada vez máis, de feito hai moito diso arredor da presunta superación da educación ambiental, agora xa en rigor, segundo di a UNESCO, pois iso xa non existe, xa está superado, agora é educación para o desenvolvemento. (P2.1H.TS-SP)

A ambigüidade do termo “desenvolvemento” ten alimentado esta liña de disputa dentro do campo. Como construción social, hai autores e profesionais que defenden unha concepción do mesmo asociada á dimensión humana e ecolóxica, fronte á primacía económica do modelo capitalista; pero o emprego maioritario deste termo, tanto en termos cuantitativos como de poder simbólico, refírese a un concepto de

---

<sup>105</sup> Boletín internacional da UNESCO de educación científica, tecnolóxica e medioambiental, publicada trimestralmente dende o sector de educación da UNESCO. Nº1, 1998

“desenvolvemento” asociado a “desarrollismo” e “crecemento”, corrente de pensamento que vincula progreso a desenvolvemento material indefinido, baseado na ciencia e na técnica (Arguibay e Celorio, 2005). Desta perspectiva derívase unha visión utilitarista que defende a mellora da xestión do medio entendido como recurso, na liña de asegurar o mantemento do modelo socioeconómico actual e unha boa calidade ambiental nos nosos países, aínda que sexa a costa de externalizar os custes ambientais.

Posiblemente o rexeitamento do concepto por parte da maioría de educadoras e educadores ambientais se deba á consciencia de que son as institucións sociais que ocupan posicións de poder, que senten como axentes alleos, as que están a impulsar o traballo dende este enfoque. En Galicia comeza a falarse de EDS “un pouco ao rebufo da UNESCO, do congreso do 2000 da UNESCO en Santiago, (...) deuse ese cambio de paradigma de EA a falar de educación sostible ou sustentable, ou como digan os filólogos que temos que dicir, e a Consellería e o novo equipo agarrouse a iso” (P5.1H.E-TS-SP). Sendo a administración a promotora deste enfoque son comprensibles as reticencias á súa aceptación, na medida en que as persoas da mostra identifican nesta institución unha forza que pretender controlar e limitar o potencial do campo. Indican explicitamente o desinterese por parte do Estado por promover unha EA verdadeiramente crítica e transformadora:

A nivel da administración é que xa nunca estivo ben, porque o desleixo, a impasividade e a falta de importancia que lle deron a este tema foi, foi de sempre. Ao máis que chegaban era dicir pois si, unhas actividades para os nenos, era o máis que podías obter dalgunha reunión ou dalgunha cousa, quero dicir que non había sensibilidade nin crenza de que sexa un proceso transformador. Eu creo que a día de hoxe segue sendo o mesmo, porque do primeiro que se saca é diso [das accións transformadoras], non de saír a sacar a pasear aos nenos. (P2.1H.TS-SP)

Un dos educadores aprecia un cambio na actitude da administración respecto á EA nas diferentes fases da súa traxectoria. Do mesmo xeito que cambios nas condicións de existencia non teñen por que significar cambios de posición na estrutura, que se manteñan as condicións do campo -ese apoio por parte da administración para o desenvolvemento de enfoques naturalistas e conservacionistas- non debe ocultar os cambios estruturais que teñen acontecido. Este educador aprecia que “nun primeiro momento a administración pública impulsaba as actividades conservacionistas por descoñecemento, consideraban que iso era EA; pero agora o fan porque non interesa, agora saben o que pode acadar a educación ambiental” (P2.1H.TS-SP). Isto supón un cambio na posición da administración respecto á EA, “de facelo porque consideraban que era o correcto, a facelo porque non interesa que afonde nas raíces do problema, que sexa sociocrítica e promova un cambio social” (P2.1H.TS-SP).

A enorme dependencia do campo respecto ás liñas de orzamento públicas dilata as posibilidades do Estado para impor os seus intereses e reorientar as prácticas cara posturas máis conservacionistas, entendendo este concepto no seu dobre sentido: na súa concepción estrutural e como corrente do propio campo. Esta dinámica vén favorecida por debilidades internas que o fan en exceso dependente de dinámicas e intereses alleos.



### 8.3. A educación ambiental e a administración, unha relación conflitiva

Avanzábase en apartados anteriores que o paulatino recoñecemento por parte das administracións públicas acontecido dende a década dos 90 supuxo un claro avance no proceso de consolidación, institucionalización e profesionalización da EA, pero tamén puido supor a perda de cotas de autonomía, polo feito de consolidar dependencias baseadas no financiamento respecto a gobernos que operan segundo intereses contrarios. A relación do campo coa administración pública está cargada dunha boa dose de conflitividade, na medida en que “o Estado, que asegura as condicións mínimas da autonomía tamén pode impor limitacións xeradoras de heteronomía e facer de expresión ou de transmisor das presións das forzas económicas das cales supostamente el libera” (Bourdieu, 2003, p.55). Que as decisións sobre o campo estean fundamentalmente en mans dunha institución allea e, en ocasións, contraria aos seus intereses, actúan como un límite da súa autonomía e entorpece a súa consolidación. O feito de que distintas axencias públicas entren dentro desta categoría, como entidades afastadas da protección da contorna e das persoas, é o grave da situación.

#### 8.3.1. O Estado, un falso amigo?

Nos relatos de vida descríbense acontecementos concretos na traxectoria do campo nos que mediaron decisións políticas do goberno no poder. Tristemente, algúns deles non responderon ás finalidades do campo, senón a intereses partidistas ou, incluso, especulativos. Selecciónanse os fragmentos que recollen a denuncia por parte de dous educadores da mala xestión dos orzamentos públicos, derivados da construción de grandes infraestruturas de EA nun momento no que apenas había recursos económicos para soste a actividade educativa e que agora permanecen pechados ou infrutilizados. A mala orientación dos escasos fondos dispoñibles contribúe ao desmantelamento do campo, tal e como verbalizan as súas palabras:

Que che digan logo que a crise que non sei que, e ves que se están gastando nestes momentos en plena crise en aberracións dez millóns de euros (...). Só co que levan gastado no mamotreto de Ourense<sup>106</sup>, só con iso financiaban vinte anos toda a rede de equipamentos de educación ambiental da Xunta (...). Faise polo ladrillazo, eu penso que é ladrillazo. Atopas todos os paralelismos co Gaiás. (P2.1H.TS-SP)

---

<sup>106</sup> Refírense ao inconcluso Centro de Interpretación dos Parques Naturais de Galicia, que se aprobou no 2007 e comezouse a construír na cidade de Ourense en 2009, paralizándose no 2011, unha inversión de máis de 6 millóns de euros de fondos europeos que agora permanece abandonada e en ruínas. É posiblemente o exemplo máis evidente da política de equipamentos de EA en sintonía coa cultura do “ladrillo e do cemento” que campou na economía española denantes do estalido da crise.

É absurdo, é un mini-Gaiás<sup>107</sup> estúpido que simplemente cos gastos que están invertidos nese esqueleto que non saben que facer con el pois tería funcionado durante moitos anos a educación ambiental profesionalmente en Galicia, vivido un montón de traballadores que tiveron que cambiar de sector ou están directamente no paro. (P5.1H.E-TS-SP)

Apuntan tamén a desconfianza respecto á futura xestión destes equipamentos, ante o risco de que pasen a engordar a lista daqueles proxectos que se deixan caer para, posteriormente, ser rescatados polo sector privado:

E as perspectivas non sabemos que vai pasar cos equipamentos, seguramente algún reabrirá, pero non sabemos moi ben como será e en que condicións, se volverá un novo concurso, se di que posiblemente salga un macroconcurso para que veña unha xigantesca empresa que xestione todo e evitar complicacións. (P2.1H.TS-SP)

Isto debuxa un panorama desolador, na medida en que as institucións que deberían actuar como garante do benestar da cidadanía están a obrar como defensoras dos grupos sociais que dominan o capital, *facilitando a conquista do público por parte de intereses privados* (Arendt, 2005). Esta liña argumental non implica interpretar o Estado como un ente unificado que persegue unhas determinadas intereses a través dunhas estratexias concretas, senón atender ás institucións do Estado como “nudos centrais de redes diversificadas de actores que intentan presionar ou establecer alianzas con elas” (Martín, 2008, p.23), sendo que aqueles sectores que ocupan posicións de poder na estrutura social vixente posúen unha maior capacidade de incidencia que aqueloutros que procuran a transformación. Por esta vía a ideoloxía neoliberal impacta na realidade da EA, desvelando profundas contradicións entre a retórica do discurso dos partidos políticos e as políticas públicas e iniciativas impulsadas polas diferentes administracións, dirixidas a reforzar un modelo capitalista de alto impacto ambiental e social (Stahelin, Accioly e Sánchez, 2015). Isto dificulta o traballo de colaboración entre as persoas que se implican no campo da EA e as que o fan no mundo da política, tal e como se argumenta nun relato:

Penso que o traballo da militancia ecoloxista ten sentido se se fai desde fóra das institucións, como ferramenta de presión, porque é moi, moi difícil, dentro do aparato dos partidos, resistir a moitas das contradicións que te atopas cando chegas ao poder, e iso o están pagando moitos colectivos arrimados a algunha formación política. É marabilloso cando se está na oposición, pero cando se chega ao poder pasa factura. (P2.1H.TS-SP)

---

<sup>107</sup> Ambos educadores refírense na súa comparativa á Cidade da Cultura, obra arquitectónica promovida nos últimos andares do goberno de Fraga, situada no cumio do Monte Gaiás, en Santiago de Compostela. A mesma está rodeada de gran polémica e acompañada do descontento xeneralizado da poboación compostelana que non viu con bos ollos que se destinasen 475,9 millóns de euros (máis de 4 veces o orzamento inicial) a un equipamento afastado das necesidades socioculturais da cidade.



Posiblemente a acción no seo dos partidos políticos teña topado sempre co teito da transformación estrutural, da aposta por un verdadeiro cambio que incida nas causas reais da crise socioambiental. Isto implica entrar en conflito cos grupos de poder e, á súa vez, entrar no espazo de inseguridade de idear unha organización social, política e económica radicalmente diferente, facendo fronte ás forzas económicas e simbólicas que operan en contra. Esa esixencia era recollida polos colectivos ecoloxistas que participaron na elaboración das propostas para o desenvolvemento de actuacións políticas sustentables a nivel local orientadas ás eleccións municipais do ano 2015<sup>108</sup>:

A problemática ambiental é sistémica, polo que para a resolver de forma satisfactoria no seu conxunto é necesario ir alén da aplicación de simples medidas correctoras e encetar unha profunda mudanza do modelo de produción e consumo. Promover a sustentabilidade ecolóxica é moito máis que crear zonas verdes, construír depuradoras ou tratar o lixo. Sen unha firme vontade política de reformular o modelo socioeconómico, calquera política ambiental quedará baleira de contido, sexa cal for o programa que a vertebre (ADEGA, Amigos da Terra, APDR, CEMMA, FEG e Verdegaia, 2015)

Xorde aquí un punto crítico no desenvolvemento dun campo cunha orientación politicamente situada, como é o da EA. O mesmo atopa ante si a disxuntiva entre identificar partidos políticos afíns, cos que colaborar na defensa de intereses comúns, ou entender que existen unhas calidades asociadas á posición de poder que imprimen carácter e impiden a real implicación no proceso de transformación estrutural da sociedade. Este dilema ten operado como un mecanismo de escisión en varios colectivos do campo que atoparon no seu seo ambos posicións difíciles de conxugar. Pero, é en todos os casos así? Son xustas as xeneralizacións que lexitiman o trillado discurso de “todos os políticos son iguais”? Na resposta a este interrogante resulta interesante retomar as palabras dun educador ambiental:

Detesto ese mensaxe de son todos iguais, paréceme que aparte de que é mentira é que me parece detestable, pero en algunhas cousas si son todos iguais. Excepcionais esas cousas, pero nalgunhas cousas excepcionais si son todos iguais ¡cojones! Eu estou esperando o primeiro partido que diga “iso é unha aberración e hai que parala xa”, espero o primeiro... é que non lles parece que é unha aberración, e senón lles parece que é unha aberración a ningún vale, eu a próxima vez voto vamos... a Bob Esponja. (P2.1H.TS-SP)

---

<sup>108</sup> ADEGA, Amigos da Terra, APDR (Asociación pola Defensa da Ría de Pontevedra), CEMMA, Federación Ecoloxista Galega (FEG) e Verdegaia elaboraron para as eleccións municipais do ano 2015 un documento no que, baixo o título “Programa pola Terra. Por uns concellos sustentábeis” recolleron as propostas do ecoloxismo galego para que os diferentes partidos e coalicións políticas as integrasen na súa acción tanto de goberno como de oposición nos concellos de Galicia.

Difícilmente deixará este de ser un punto de tensión no desenvolvemento do campo, pero ao interrogar ás educadoras e educadores ambientais sobre posibles alianzas dentro das institucións políticas, coinciden en subliñar a importancia das persoas sensibilizadas e consecuentes, máis alá dos partidos, das siglas ou dos estamentos administrativos nos que se atopen. O criterio de distinción non parece sustentarse na orientación política do partido xa que, como presentan dous educadores, “cando se desfixo a Coordinadora Ecoloxista dos que fixeron festa estaban os de esquerdas e os nacionalistas tamén” (P2.1H.TS-SP), “hai exemplos de canibalismo dentro do propio partido, da mesma corda política, é dicir (...) o breve episodio do CITA, logo vén outro do mesmo partido e é xente que o liquidou” (GD\_P5.1H.E-TS-SP). O punto de distinción sitúase no interese persoal das e dos seus integrantes, no feito de atopar unha persoa aliada no seo do partido no poder que decida apostar por esta liña de traballo. Isto dota de gran inestabilidade ao campo, que ve condicionado o seu desenvolvemento polo interese puntual dalgunha persoa e, á súa vez, revela a súa escasa consolidación como sector clave no desenvolvemento dun Estado do Benestar. *A importancia de postos intermedios sensibilizados* dentro das administracións, figura para as e os participantes do grupo de discusión como un factor clave para dotar dunha maior estabilidade ao campo. Así o argumentaban, rescatando tempos pasados nos que a dinamización da EA dentro da administración veu da man de persoas implicadas e conscientes da importancia da problemática ambiental:

P8.3H.TS-SP- Hai unha cousa que si que me parece importante -comparativamente con outras zonas do Estado- e é a falta de postos intermedios convencidos. Por exemplo, noutras autonomías si aparecen determinados xefes de servizo, xefes de sección, postos intermedios aos que non lles afecta necesariamente os cambios do partido que goberna nese momento pero cunha gran conciencia e que aproveitan os pequenos....

P7.2H.E- Iso foi o que pasou aquí cando se aprobou a Estratexia, se puxo en marcha o CEIDA, cando se creou toda esa dinámica participativa...

P8.3H.TS-SP- E é que no resto do Estado vese que os proxectos que realmente funcionan dependen desas persoas e deses cargos intermedios, e aquí...

(...)

P7.2H.E- E que podería ser tan sinxelo como que houbera 10 persoas, en toda a administración da Xunta, que houbera 10 persoas que tiveran esa... para que de repente se xeraran unhas dinámicas.

P1.1M.E- Pasou algo así na Consellería de Pesca, houbo unha época fai moitos anos, con Lino Lema, que a Consellería de Pesca tiña unhas persoas que eran funcionarios, pero que apostaban (...).

P5.1H.E-TS-SP- E producindo material moi interesante.

P7.2H.E- Sería necesario ter unha contraparte na administración para que ese recoñecemento se producira.

P1.1M.E- Porque aí había uns cuantos que se eses continuaran...

P5.1H.E-TS-SP- Si, e por desgracia os Lino Lema foron...

P1.1M.E- Escasos.

Aínda así, a pesar da falta de entendemento entre as administracións e as e os profesionais do campo, a pesar do desencontro entre o mundo da EA e o mundo dos partidos políticos, e de que “quizás a tónica predominante é que é un tema menor” (GD\_P5.1H.E-TS-SP), o certo é que o proceso de certa *consolidación* do campo veu favorecido por un momento sociohistórico no que contou co *apoyo das administracións*. A enquisa permite comprobar o ano de incorporación profesional. Se ben este dato non implica un exercicio laboral continuado, permite visualizar os períodos nos que o campo experimentou maiores oportunidades para xerar actividade e emprego (figura 51). Unha lectura cruzada coa cronoloxía da EA en Galicia permite analizar a influencia que tiveron sobre o campo o impulso dado dende as administracións a certas iniciativas.

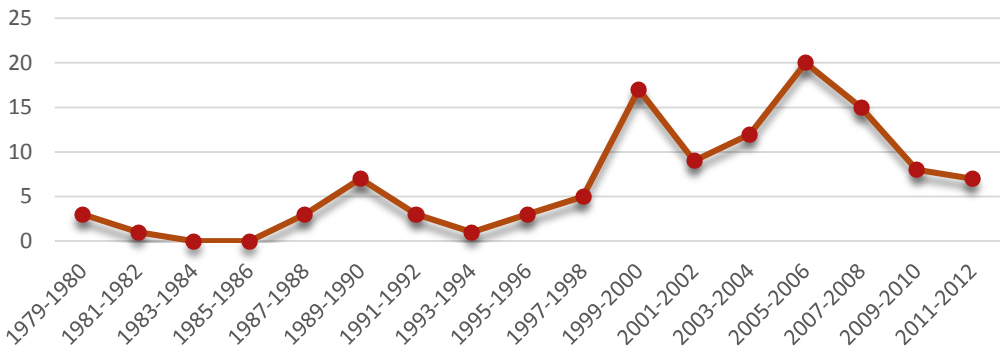


Figura 51. Ano de incorporación profesional ao campo da educación ambiental (distribución por bienios)

Atópanse tres picos na traxectoria do campo. O primeiro, situado no bienio 1989-1990, é un pico en relación á realidade da época, pero non permite sacar unha lectura dos factores de incidencia dado que estamos a falar de poucos casos (7).

O segundo pico aparece no bienio 1999-2000, como consecuencia dun ascenso que se inicia no bienio 1996-1997, e pode relacionarse coa creación no ano 1997 da Consellería de Medio Ambiente e, dentro da mesma, do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental (CITA), que asumiu as competencias autonómicas en materia de EA.

Neste punto iníciase o período de maior apoio por parte da administración. Supuxo o inicio de liñas de financiamento dirixidas ao eido asociativo e empresarial, así como o impulso de iniciativas propias desenvoltas polas diferentes Consellerías. Nesa etapa afróntase a elaboración, aprobación e publicación da EGEA polo Consello Galego de Medio Ambiente. Este feito parece reflectir un certo nivel de recoñecemento do campo en Galicia, máxime cando foi a primeira estratexia de EA que se concluíu no Estado español.

No último pico, no bienio 2005-2006, parece ter influído o impulso de iniciativas clave no desenvolvemento do campo por parte da administración, entre as que destacan as seguintes:

- O impulso do programa de Axendas 21 Escolares de Galicia (A21EG) dende a Consellería de Medio Ambiente Territorio e Infraestruturas, coa colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e o asesoramento da SGEA. Este programa fora experimentado no ano 2004 dende a Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, e posteriormente avaliado no ano 2005 pola FEG.
- Iníciase Climántica, un proxecto de EA escolar centrado no cambio climático e cun enfoque de alfabetización científica, promovido pola Dirección Xeral de Sostibilidade e Paisaxe en colaboración coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Asíñase o convenio de colaboración entre a Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible e a SGEA -constituída formalmente dous anos antes-, para a realización dun proceso diagnóstico que servise de base para a elaboración da nova EGEA.
- Comézase a traballar nunha proposta de indicadores para avaliar os equipamentos galegos, por petición da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible. Este traballo é desenvolto por membros da SGEA, co financiamento do CEIDA. O ano anterior esta Consellería xa constituíra un grupo reducido para traballar sobre estes indicadores.
- Iníciase unha liña de subvencións para a realización de actividades de Educación para a Sustentabilidade, que financia o desenvolvemento de actividades de EA en concellos e universidades galegas. En 2009 fináncianse as VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental pola Consellería de Medio Ambiente, ademais dun paquete de actividades formativas.

*A partir da crise financeira a situación muda radicalmente.* A inversión pública en EA por parte da Consellería de Medio Ambiente experimenta unha brusca caída, chagando á súa desaparición no 2012 (Pardellas e Pousa, 2013). Isto impacta directamente no sector. No último bienio analizado o ritmo de incorporación profesional ao campo sitúase nos niveis da etapa previa á década de maior esplendor (1997-2007). Unha lectura cruzada dos datos aporta perspectivas aínda máis preocupantes: das 29 persoas que indicaron incorporarse ao campo a partir do ano 2007 só 9 continúan a exercer profesionalmente no ano 2013, dando conta da enorme inestabilidade do emprego xerado neste período. Pero non abonda con atender ao nivel de creación de emprego, senón que é preciso cuestionar sobre a súa calidade e condicións. Neste sentido, o panorama é desolador. Recóllense dúas citas de persoas cunha longa traxectoria no campo que dan conta desta realidade:

É un feito importante tamén o que lle está a acontecer agora á Sociedade Galega de Educación Ambiental, non? Un descenso enorme da súa financiación que nos leva case a sobrevivir moi en precario coas cotas simplemente de 60 socios, moitos dos cales están en paro, porque o seu traballo en EA non é considerado, nin é pagado, nin é valorado. A atención que había en moitos centros de interpretación que se fixeron por aquela en Galicia está totalmente abandonada, están cerrados. (...) Iso a que leva? Iso leva a que pequenas empresas como Ventos, como SEAS en Ferrol, como moitos colectivos que xurdiran e que estaban formados por tres ou catro profesionais, están a punto de cerrar ou nunha situación moi precaria. (P4.1H.E)

Desmantelouse a rede das aulas da natureza. Agora mesmo están pechadas case todas, é dicir se abren intermitentemente escasamente seis semanas ao ano por contratación puntual, as instalacións están pechadas a cal e canto, Caurel, Ancares... Despois de ter invertido... home non é o Gaiás precisamente pero é pasta, son equipamentos que están pensados con maior ou menor fortuna, con máis ou menos idoneidade para cada sitio pero están aí. (P5.1H.E-TS-SP)

Esta realidade revela a dinámica na que entrou o campo na súa relación coa administración. Os avances acadados na década de esplendor trasladaron a impresión de que a EA en Galicia estaba a conquistar relevancia e recoñecemento social, factores fundamentais no proceso de consolidación profesional dun campo (Popkewitz, 1990). Presentábase un panorama de creación de emprego, de impulso de iniciativas apoiadas polas administracións, de profesionalización e institucionalización, de consolidación dunha formación cada vez máis específica, etc. Creouse a ilusión de que o campo estaba a acadar un maior recoñecemento social, a pesar das dificultades que aínda se tiñan que afrontar día a día, e do recoñecemento nas administracións de actuacións que oscilaban entre a boa fe e o interese por lexitimarse, pero sen unha implicación decidida nas transformacións que demanda a educación ambiental. Sirva de exemplo o feito de que a Consellería financia as IV Xornadas de Educación Ambiental no ano 2009, pero nin se

presentan nas mesmas nin participan da mesa de debate á que foron convidados. Esa variación estrutural e as frustracións vividas poden formar parte dun proceso de “reproducción por translación” (Bourdieu, 1988), un proceso que asegura a perpetuación da estrutura mediante a transformación da natureza das condicións asociadas ás diferentes posicións. En palabras dunha educadora ambiental, “cambiemos algo para que nada cambie” (GD\_P1.1M.E).

A EA pode ter vivido unha notable mellora nas condicións de exercicio profesional pero isto non reflicte un verdadeiro cambio estrutural na relevancia social e na capacidade normativa acadada polo campo. De feito, a estrutura socioeconómica vixente, apoiada polas políticas públicas, atópase cada vez máis afastada dos seus intereses. Isto sitúanos no paradoxo denunciado por Porto Gonçalves (2006), de ver como o ambiente entra nas últimas décadas na axenda política e de comunicación ao mesmo tempo que se agudiza a crise ambiental e o impacto das nosas sociedades sobre o planeta. As educadoras e educadores ambientais de Galicia senten na súa pel este proceso de engano, senten o aparente recoñecemento e impulso de iniciativas que, finalmente, caen en saco roto, queimando esforzos e ilusións. No cadro 10 recóllese o seu sentir respecto a tres fitos na historia da EA en Galicia que responden a este patrón: o proceso diagnóstico do Proxecto Fénix, a Carta de Calidade de Equipamentos de Educación Ambiental e o OGEA.

Os grupos que ocupan o poder no espazo social, ao ter a capacidade para controlar o desenvolvemento dos outros campos, permitirán facer pero só ata o punto en que non resulte molesto. Ou, indo máis aló, permitirán facer xustamente para garantir que non resulte molesto. A ilusión dun certo nivel de conquista é necesaria para manter a paciencia e o sosego. Opera como un mecanismo ideolóxico que “impón aos dominados, aínda máis cando comparan a súa condición presente coa súa condición pasada, a ilusión de que lles basta con esperar para obter o que en realidade non obterán máis que a través das súas loitas: situando a diferenza de clases na orde das sucesións” (Bourdieu, 1988, p.163). Por exemplo, o goberno galego apoiou no ano 2000 a elaboración da EGEA, pioneira no Estado español, pero as súas orientacións non foron tidas en conta, xa que moitas das políticas que desenvolven os partidos “non as soportaba unha estratexia de EA, non as soportaría nin de coña” (P2.1H.TS-SP). Así o visualiza un participante do grupo de discusión:

Cando no 2000 se aproba aquí a Estratexia Galega de Educación Ambiental, identifícanse os problemas ambientais de Galicia, e despois analizas os programas e os proxectos financiados pola Consellería de Medio Ambiente, neste caso, en poucas ocasións tiñan que ver cos problemas previamente identificados. É un absurdo de dicir: vale, creouse un diagnóstico, prepárase aquí un corpus para poder desenvolver pero despois están financiando o que lles apetece e cando lles apetece (GD\_P8.3H.TS-SP-)

Esta é unha dinámica compartida noutros contextos. Sábese da gran tradición de firma de pactos, estratexias, compromisos, sen ningún carácter vinculante, ao igual que pasa a nivel internacional coas cuestións do medio ambiente e do clima, outra cara máis da manobra de aparentar un falso recoñecemento. Así ten acontecido con pactos anteriores, tal e como denuncia un dos participantes:

Pero o de facer estratexias e non cumprilas non ten para eles maior problema. Iso era moi gracioso, porque cando había dende o Ministerio unha especie de seminario interautonómico -que tamén o finiquitaron- para facer un seguimento da evolución das estratexias de educación ambiental das distintas comunidades(...) creo que unha vez o dixeron, ¿como carallo eran capaces de avaliar algo que non se estaba desenvolvendo? Era moi gracioso. (P2.1H.TS-SP)

---

### PROCESO DIAGNÓSTICO ROXECTO FÉNIX

---

O Fénix eu penso que foi un caramelo envelenado, é dicir, foi un pouco morrer de éxito, porque o Fénix en si mesmo parecíame interesantísimo(...). Pero estratexicamente por parte da Xunta parécese que foi darlle o óso ao can, “*entretente con esto y no me muerdas*”, e sigo convencido. (...) Porque de feito todos e todas tiñamos claro que o Fénix non era un fin, era un medio. O Fénix tiña que ser o cimento(...) do que sería a nova estratexia da educación ambiental (...) Para min sigo pensando que, con perdón, nola meteron dobrada. Cando chegou a parte de “ben, aquí está o diagnóstico e estas son as medidas que hai que tomar, adiante” tarará que te vi, tarará que te vi. Vale, sigo dicindo, ben intencionado ao principio e mal intencionado ao final, unha trampa por parte da Xunta. E o conseguiron, é dicir tivéronnos absolutamente calados roendo alí no Fénix. Consequírono absolutamente. (P2.1H.TS-SP)

Co Proxecto Fénix -que eu participei na análise do relacionado co sistema educativo-tivemos tamén aí un desencontro moi grande coa Consellería, na parte do Proxecto Fénix das Axenda 21 Escolares, e entón digamos que describimos, analizamos, avaliamos o programa, e fomos moi críticos (...). Posiblemente fomos demasiado... non demasiado críticos, senón que entramos por aí, ao mellor porque estábamos vivindo un momento de... non sei... desa visión do que se estaba facendo e do que tería que ser, e o que podería ser, non? (...) E entón ao final, o que saíu publicado no Proxecto Fénix, xa non me acordo moi ben, pero creo que non foi o que nós escribimos, senón o que finalmente escribiu a propia Consellería. Ou se fixo algo aí integrador, ou se chegou a un acordo (P7.2H.E).

---

### CARTA DE CALIDADE DE EQUIPAMENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

---

Conseguimos que estiveran representados 23 equipamentos, que é moito, conseguimos que os 23 equipamentos asumiran a carta de calidade como unha forma de ser autoavaliados e de ter unha avaliación externa. Concibimos ou propuxemos un sistema de autoavaliación e de avaliación externa, propuxemos un organismo para que avaliara e que se lle concedera un selo de calidade a quen cumpría determinados requisitos. E para que todo empezara a funcionar necesitabamos que a Xunta de Galicia o quixera apoiar; non houbo apoio (...). Entón, supoño que esas cousas fante ser máis listo á hora de negociar e non iniciar determinados procesos se non tes o apoio de antemán, porque senón é queimar cartuchos. (P6.2M.A)

---

## OBSERVATORIO GALEGO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

O que pasou é que cando naceu -digamos que a Xunta o creou-, foi o primeiro observatorio que se creou en España, ou sexa, que nese momento digamos que a Xunta tiña como bastante impulso no entorno do Estado, pero o que pasou é que tiña sempre medo, digamos que daba un paso adiante e ao mesmo tempo daba un paso atrás. Entón o que fixo foi meter a todos os representantes de consellerías, de direccións xerais e doutras institucións como por exemplo Augas de Galicia e cousas así. Entón a composición era (...) a porcentaxe era como un terzo de xente que non era da Xunta e dous terzos xente da Xunta. (...) Entón resultou supoño que pouco intelixente, porque por unha banda eles non querían recibir e entón non o convocaban, e por outra banda aínda que ti denunciaras iso como non saía de alí, non servía de nada máis que facer que non funcionara. Entón, eu creo que un observatorio non pode estar en mans de quen ten o poder nese momento, ten que ser realmente un órgano externo, plural (..) porque senón o que se atendían eran os intereses da Xunta, ou sexa, os desintereses da Xunta. (P6.2M.A)

Cadro 10. Descrición de dinámicas relacionais coa administración.

Na actualidade estase a vivir un momento interesante na percepción do impacto destas dinámicas na comunidade de educadoras e educadores ambientais. O 2 de decembro de 2014 celebrouse en Oleiros, nas instalacións do CEIDA, a reunión (re)constitutiva do OGEA. O titular e contido da nota de prensa emitida pola Xunta de Galicia en relación a esta xuntanza<sup>109</sup>, permite visualizar a concepción naturalista do campo, centrando a preocupación ambiental no tema da paisaxe e o papel da EA na concienciación da sociedade sobre a súa protección. Neste encontro manifestouse, unha vez máis, o interese por parte da administración autonómica de elaborar unha nova estratexia de EA que implique ás entidades do campo no proxecto de facer de Galicia un territorio sustentable. O *sentipensar* que educadoras e educadores ambientais da SGEA envorcaron nas conversas posteriores<sup>110</sup> reflicte a desconfianza propia de quen ten esgotado os seus esforzos e ilusións en procesos de “colaboración” previos que caeron en saco roto. Non se confía nos beneficios que pode comportar para o campo implicarse no proceso de elaboración dunha nova estratexia, xa que os compromisos adquiridos na primeira aínda non foron acadados, e os valiosos resultados do Proxecto Fénix non foron empregados para concretar a súa finalidade orixinaria: a formulación dunha segunda estratexia. As educadoras e educadoras ambientais galegos non queren verse de novo na

<sup>109</sup> <http://www.xunta.es/hemeroteca/-/nova/040099/xunta-inicia-elaboracion-dunha-nova-estratexia-educacion-ambiental-para-incrementar>. Consultado o 14/12/2014.

<sup>110</sup> Na resposta común que formulou a SGEA ao cuestionario emitido pola Xunta de Galicia para valorar a proposta do OGEA e a nova estratexia, cuestionouse a composición e operatividade do observatorio, así como o feito de que a “proposta dunha nova Estratexia Galega de Educación Ambiental deriva máis dos intereses da Xunta de Galicia, presidindo e dirixindo os temas e decisións do Observatorio, que das necesidades e reivindicacións dos profesionais e colectivos que realizan Educación Ambiental” (Mensaje a: sgea-grupo, 13 de maio de 2015). Ao interrogante sobre os puntos esenciais para unha nova estratexia, identificouse a necesidade de definir os recursos de inversión reais para que a proposta non volva a quedar en papel mollado e de sustentar o traballo no proceso diagnóstico Proxecto Fénix.



situación de elaborar unha estratexia cuxa aplicación non estea sustentada nun compromiso económico concreto, para que despois se dea “esa historia de non vamos a dar ningunha ferramenta nin ningún recurso para que iso se produza e despois dis: ves, ves como non funciona? Joder, claro ¡como vai funcionar!” (GD\_P8.3H.TS-SP).

A actitude das administracións fronte ao campo non se presenta como un plan maquiavélico orientado cara o obxectivo consciente de dismantelar a EA. Habitualmente acontece de forma natural ao deixar operar libremente o *habitus* de gobernantes socializados en posicións afastadas ao campo, ou que na súa carreira política se teñen aproximado ás condicións de vida de grupos de poder e, polo tanto, aos seus intereses. Apuntaba o expresidente de Uruguay, señor José Mujica<sup>111</sup> o risco de situarse como gobernante nunha condición privilexiada, da convivencia próxima coas minorías situadas nas posicións de poder e do distanciamento respecto ás condicións de vida da maioría da poboación, pois isto condiciona necesariamente a lectura do mundo e a orientación das políticas públicas. Segundo Gaudiano (2009)<sup>112</sup>:

As cousas que podemos entender coa razón e sentir co corazón son as cousas que un é quen de mirar dende dentro e dende abaixo. Se un as mira dende arriba, coa arrogancia características dos nosos mestres de democracia dos Estados Unidos ou da Europa, e se ademais de mirala dende arriba un as mira dende fóra, non entende nada.

Do mesmo modo, a inversión por parte do campo na conquista dos recoñecementos sociais o pode ter levado á aceptación da propia estrutura e ao abandono das aspiracións máis transformadoras. Preséntase esta como outra consecuencia máis do seu distanciamento respecto á súa identidade de movemento social, posiblemente vítima do mecanismo ideolóxico que creou a ilusión de conquista social sen a necesaria atención a todo o que se estaba a renunciar polo camiño. Defínese como un proceso de *envellecemento social* no que ten adormecido a súa dimensión política e a súa forza de base, entendido este concepto como:

Ese lento traballo de duelo ou, si se prefire, de desinversión (socialmente asistida e alentada) que leva aos axentes a axustar as aspiracións ás súas posibilidades obxectivas, conducíndolles así a admitir a súa condición, a devir o que son, a contentarse co que teñen, aínda que sexa a forza de enganarse a si mesmos sobre o que son e sobre o que teñen, coa complicidade colectiva, para fabricar o seu propio duelo, de todos os posibles acompañantes, abandonados pouco a pouco no camiño, e de todas as esperanzas recoñecidas como irrealizables a forza de ter permanecido irrealizadas (Bourdieu, 1988, p.109)

---

<sup>111</sup> Entrevista concedida a Ignacio de los Reyes (2014), reporteiro de BBC Mundo Montevideo, cando Mujica aínda era presidente de Uruguay, na cal recolle a opción de vida como mandatario “eu vivo como a maioría do meu pobo, na política o normal tería que ser a miña forma de vida”.

<sup>112</sup> Fragmento da entrevista a Eduardo Galeano no programa Sangue Latino (2009), producido polo Canal Brasil e Urca Filmes.

### 8.3.2. Distanciamento da cidadanía e desarticulación social

O paulatino distanciamento do campo respecto aos espazos de militancia leva parello tres efectos claros: a perda do seu potencial transformador, ao desaparecer dos espazos de participación cidadá; un menor enriquecemento do seu capital cultural, ao debilitar o contacto con outras loitas coas que avanzar no seu enfoque de complexidade; e a creación dunhas condicións sociais que permiten ao Estado desatender o campo sen maiores custes sociais nin políticas (Pardellas e Pousa, 2013). A resposta social que se deu ante os bruscos recortes de financiamento, a perda de postos de traballo e o peche de recursos e equipamentos de EA non chegou a ser nin un tímido eco en relación á reacción social diante o desmantelamento doutros servizos (sistema escolar, de saúde, servizos sociais, etc.), materializada nas diversas Mareas cidadás<sup>113</sup>. No caso da EA, a denuncia cidadá foi practicamente inexistente, reflectindo a súa escasa consolidación social. Cando a cidadanía dun territorio está sensibilizada e reivindica a importancia do campo dificilmente se desmantelará, xa sexa porque esa preocupación impregna aos partidos ou -tristemente a hipótese presentada por un educador ambiental- por un pensamento estratéxico baseado no custe político de tal decisión:

[No concello de Ferrol] Quizá porque desde moi pronto temos unha influencia pola Sociedade Galega de Historia Natural pois moi activa, curiosamente hai cambios de goberno, de cores moi distintos ou que se alternan e sen embargo ningún é quen de non apoiar o que se fai, é dicir, que ese caso sería un exemplo de cando se acerta coa tecla pois de crear un ambiente tal pois é moi difícil tirar para abaixo. Por exemplo, a concesión do actual local da Sociedade, (...) que bote todo o corpo menos un grupo a favor de algo do medio ambiente é moi significativo, iso quere dicir que aí non eran capaces de dicir que non a iso, varrer iso sería moi custoso politicamente. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

Pero posiblemente un dos puntos máis críticos sexa que nin dentro do propio sector houbo un movemento de protesta significativo<sup>114</sup>. A actitude foi de certa resignación e total ausencia de articulación na elaboración e defensa de alternativas, aspecto que demanda unha análise centrada nas debilidades internas do campo.

---

<sup>113</sup> Lémbrese a importancia das diversas Mareas cidadás nas que se organizou a cidadanía española e galega fronte aos recortes, corrupción e falta de democracia. Cómpre salientar polo nivel de participación as seguintes: Marea Verde (Educación), Marea Laranxa (Servizos Sociais), Marea Branca (Sanidade), Marea Vermella (Desempregados en loita) e Marea Violeta (Igualdade).

<sup>114</sup> O 1 de decembro do 2010, dende a SGEA, elabórase o manifesto contra a desaparición da educación ambiental en Galicia, no que denuncian o proceso de desmantelamento do campo [<http://www.sgea.org/manifesto.php>]. O sábado 25 de xaneiro, un día antes do día mundial da educación ambiental e coincidindo coa celebración do Encontro Galego de Educación Ambiental, as persoas alí reunidas, profesionais do campo e doutros sectores afíns, lanzaron un “berro de dignidade” na defensa dunha profesión que senten ameazada [<http://federacionecoloxistagalega.org/2014/03/25/memoria-encontro-galego-de-educacion-ambiental/>].

O mecanismo de ilusión de conquista empregado na perpetuación da estrutura figura tamén como elemento de desarticulación social, na medida en que motiva a *competencia entre posicións afíns*, conducindo a unha simple transferencia deses “recoñecementos” sen que se cuestionen os propios criterios de estruturación. Esta dinámica é empregada polos diferentes partidos políticos que se teñen sucedido nos gobernos da autonomía galega e do Estado. Así, aténdese á cuestión de xénero, sen que perigue o sistema patriarcal; á poboación inmigrante, sen que se cuestionen as causas polas que unha persoa é obrigada a abandonar o seu país; ás mulleres prostituídas, sen incidir no negocio da trata ou nos patróns culturais que a sosteñen; ás persoas desempregadas, sen introducir reformas estruturais no modelo de mercado; ás necesidades da cidadanía, sen procurar o seu empoderamento; á pobreza mundial poñendo a venda -cando non o coitelo- da cooperación internacional sobre as queimaduras de primeiro grao xeradas por un sistema de explotación, guerras e libre comercio cuxa complexidade apenas é intuída pola cidadanía. E, no caso que nos compete, aténdese á crise ambiental sen cuestionar en ningún momento o modelo socioeconómico que a orixina e que moldea os nosos patróns culturais, alentando loitas internas entre colectivos que comparten unha mesma inquedaanza de cambio, debilitando a súa dimensión militante e distanciándoos dos espazos de participación e mobilización social.

Inscribir o cambio estrutural nunha soa vertente do sistema de dominación -cultura, economía, xénero, etc.- supón abordalo de forma parcial e escasamente transformadora. O establecemento destas fragmentacións é para o sistema neoliberal unha ferramenta clave de control, xa que a competencia entre sectores afíns é a mellor arma para debilitar as forzas de cambio. En palabras de Foucault (1986):

Todo o que poida illar ao individuo, separalo dos outros, desgaxalo da vida comunitaria, obrigalo a repregarse sobre si mesmo e atalo á súa propia identidade (...) non exactamente a favor ou en contra do individuo, senón que se opoñen ao que podería denominarse o goberno pola individualización. (p.30)

O campo da EA atópase ante o reto de, aproveitando o momento de espertar político e social da cidadanía, reavivar a súa dimensión política e artellarse con outros colectivos, situados abaixo e á esquerda, na construción dese suxeito colectivo empoderado na transformación social. Suxeito colectivo que se define, segundo Rauber (2002), moito máis alá da suma das reivindicacións sectoriais de actores diversos, xa que supón ampliar os contidos de tales loitas, incidindo nos fundamentos do sistema de dominación do capital e formulando conxuntamente un proxecto alternativo. Alude Benayas (en Arias Ortega, 2013) á necesidade de “xunguir esforzos entre todos os educadores ambientais pero tamén coas organizacións non gobernamentais, colectivos

ou persoas que son conscientes de que hai que traballar polo cambio” (p.93), no que Trélez (2007) identifica como o reto de construír, xunto con sectores nos que conflúan persoas diversas, novos acordos sociais, relacións persoais alternativas e formas de consumo e produción que permitan avanzar cara a sostibilidade.

A actual convulsión social e política da cidadanía, o nacemento e fortalecemento dos movementos sociais que vive a sociedade galega e a española ante a realidade de crise, reflicte *o cuestionamento da dinámica de progreso social imposta*, agora espida ante as promesas incumpridas. As e os participantes do grupo de discusión coincidiron en indicar que, se ben atopan intereses comúns con estes colectivos, a gravidade da situación que atravesaba boa parte da cidadanía no momento actual leva a que a orientación das súas demandas sexa fundamentalmente material, desatendendo valores postmaterialistas como a cuestión ecolóxica ou a de xénero. Así o recolle o seu diálogo:

P8.3H.TS-SP- Notei cando o do 15 M (...) que dende logo o discurso ecoloxista -e xa non digamos o da educación ambiental- non estaba presente, non? É dicir, que pasou para que, primeiro, estiveran presentes outro tipo de cousas no discurso que se estaba movendo e non estivera o ambiental e, segundo, que pasaba que non había educadores ambientais que estiveran participando aí ou que se achegaran a eses escenarios nos que intervir e facer un labor tamén en clave educativo, que era o que estaba pasando.

P7.2H.E- No que está sostendo o 15M e en todo este afloramento de novos partidos e novas formas de facer política que está habendo agora, eu creo que se está impoñendo o económico. É polo económico puro e duro porque, cales son os temas? Os temas son...

P1.1M.E- Recuperar o nivel de vida.

P5.1H.E-TS-SP- Precariedade laboral, o tema da crise, o tema da...

P1.1M.E- Da corrupción.

P7.2H.E- Dos desafiuzamentos, da corrupción, son temas todos super importantes.

P1.1M.E- Eu creo que un dos detonantes básicos aí foi a corrupción, o cabreo, a corrupción, e aí estou de acordo, vamos.

P7.2H.E- Efectivamente, e van reivindicando unha forma de facer política nova, unha forma de ser representante político diferente, sen entrar a que debería facer o representante político, senón á honestidade. Pero eu penso nos temas sociais que están aí, e cales son? Son os temas ligados á economía directamente. É dicir, desafiuzamentos, e falta de emprego, falta de diñeiro, o tema da relación cos bancos. Fóra do puramente económico, que outras temáticas están? Non está o ambiental, non está a de xénero, non está, ou polo menos non o vexo, non?

O potencial transformador destas iniciativas radica nas temáticas abordadas (democracia, xustiza, vivenda, sanidade, educación, cultura, economía, auga, enerxía, minería, colectivos vulnerables, etc.), na consciencia de loita contra elementos estruturais (corrupción, modelo socioeconómico, sistema político), e nas formas de participación e organización social (assembleas, comisións e grupos de traballo, mareas e protesta social, auditorías, centros sociais, cooperativas, etc.), nun verdadeiro exercicio de recuperación da dimensión política da cidadanía. Este panorama recorda, salvando as notables diferenzas, ao contexto sociohistórico no que naceu o campo, pola convulsión política e social do momento, como recolle o seguinte fragmento:

[Tempos de] unha mobilización moi forte, canalizada por partidos políticos de esquerdas e sobre todo nacionalistas, clandestinos<sup>115</sup>, pero digamos que as plataformas que canalizaban esa oposición eran plataformas sociais, ben asociacións culturais, que eran moi dinámicas en Galicia naquel momento, porque practicamente en cada vila había unha asociación cultural que organizaba actividades e que canalizaba sentimentos críticos. Nese mesmo contexto é no que nace ADEGA, como plataforma pola defensa do medio ambiente en Galicia. (P3.1H.A)

Na etapa final do réxime franquista e na Transición a xente mobilizábase na conquista de liberdades, posibilidades de participación e democracia, buscando saídas da opresión totalitaria da ditadura. No momento actual a cidadanía está a recuperar parcialmente ese espírito, esixindo liberdades e demandando posibilidades de participación para transformar o que “chaman democracia e non o é<sup>116</sup>”. Parte desta repolitización da cidadanía deriva da toma de consciencia da opresión dun modelo baseado na hexemonía do mercado. O campo da educación ten dúas opcións diante si: ou ben esperar a que a situación previa se restableza, recuperando as liñas de orzamento nas que precariamente se sustentaba; ou repensar a súa traxectoria, exercendo un rol cívico protagonista na necesaria transformación social, que permita que o seu desenvolvemento se vincule a unha estrutura de poder máis acorde aos seus fundamentos. Cómpre interrogarse sobre cal e o cambio que se precisa e como acadalo.

---

<sup>115</sup> Afortunadamente, no tempo actual non se opera dende a clandestinidade, pero a tendencia á limitación de liberdades é moi marcada, plasmada na aprobación de “Lei Mordaza”, terminoloxía coa que se cualifica á *Ley Orgánica 4/2015, de 30 de marzo, de Protección de la Seguridad Ciudadana*, pola vulneración de liberdades de información, mobilización e protesta que supón.

<sup>116</sup> “Chámano democracia e non o é” é un dos slogans máis coreados nas manifestacións e protestas que tiveron lugar a partir da crise financeira, da aplicación das políticas de austeridade, do rescate bancario e da visibilización do sistema de corrupción que sostén o noso sistema político. É tamén o lema que agrupa a diferentes persoas e colectivos en plataformas como *Democracia Real Ya*.

Dentro deste cuestionamento, a pesar de dinámicas perversas descritas na relación coa administración, pensar no divorcio entre a EA e o Estado posiblemente sexa unha actitude realmente perigosa e derrotista. Supón aceptar que o Estado está dominado polo capital e só responde aos seus intereses, renunciando ao seu compromiso na procura do ben común da sociedade e das diferentes persoas e colectivos que a integran. A cuestión ambiental é un pilar básico do benestar e dos dereitos das persoas, así como do resto dos seres vivos cos que compartimos o Planeta. Polo tanto, debe ser competencia pública garantir unha educación das persoas comprometida co reto de mellorar as nosas relacións co medio. A transformación social á que debe contribuír o campo da EA implica un *cambio estrutural* que incide, entre outros factores, no propio rol das administracións, da forma de facer política e do papel da cidadanía. O campo non pode quedar á espera de recuperar as condicións anteriores nas que se falaba de EA, proliferaba o financiamento e se creaba emprego. A “recuperación” non é unha opción válida cando o recoñecemento acadado era un engano, cando o campo nunca chegou a gozar dunha real capacidade de incidencia social:

O das administracións pois claro, por unha parte claro, suponse que nos representan, que nos están representando, e que son os cartos públicos e creo que debe de haber unha demanda nese aspecto de dicir este é un valor tamén para parte da sociedade, e moi relevante, que se queres cambiar algo ten que ser de fondo, como un proceso, non unha solución de xa, de catro anos de goberno, e iso si que se debe esixir. Pero por outra banda creo que non podes estancarte nesa petición de que a administración non axuda. Creo que bueno, que se estamos seguros temos que poñelo en valor e tirar para adiante. (P9.3M.TS)

A perspectiva histórica ten a potencialidade de promover a mellora a partir dunha lectura crítica do pasado. Un dos principais fitos na historia española recente, no que ás formas de facer política se refire, foi o tránsito da ditadura franquista á unha democracia representativa co formato de monarquía constitucional. A transición cara o novo réxime fíxose, segundo defende Rodríguez López (2015), apoiándose na demanda de novos dereitos e liberdades, pero salvagardando o proxecto de “modernización” que xa estaba en marcha -unha versión do desenvolvementismo franquista depurada do conservadurismo daquela etapa-, non cuestionándose no esencial gran parte das estruturas de poder político e económico herdadas da ditadura, perfectamente funcionais para unha economía de mercado.

O teito transformador da reforma, indica o mesmo autor, estaba no feito de que a elite política que levou as rendas da Transición pertencían a sectores de poboación que se fixeran cunha posición acomodada grazas ás condicións derivadas do impulso de “progreso” xerado no tardofranquismo. En tanto que fillos dunha determinada clase, operaron segundo as lóxicas e intereses de clase na “defensa dos seus privilexios,

recentemente adquiridos, manifesta no ‘medo a ir máis aló’, obrigouna a reafirmarse no consenso, polo menos cando se consolidou o novo aparato institucional” (p.354). Isto supuxo o progresivo abandono das loitas obreiras e veciñais que procuraban unha verdadeira transformación estrutural e das formas de facer política con formas assemblearias, autoxestionadas, baseadas no municipalismo democrático, apoiadas no principio de subsidiariedade e de autogoberno. Foi a oportunidade perdida para facer valer as expectativas democráticas creadas uns anos antes e recoller os discursos transformadores de certos colectivos que finalmente quedaron marxinados da acción política. O distanciamento da poboación respecto a acción política agravouse coa recuperación económica dos anos 80, etapa que se caracterizou por certa autocomplacencia social apoiada nun sentir de prosperidade xeneralizada que permitiu avanzar cara unha sociedade de clases medias cun poder adquisitivo crecente e con acceso a certos signos de opulencia. Relegada a un segundo plano a praxe política foi sinxelo renunciar á loita cultural.

A crise do presente remite á necesidade apuntada por Carvalho (2002) dun “xiro cultural, en dirección dos novos estilos e formas de pensar a acción política” (p.37), escapando dos tradicionais modelos representativos, que en nada chegan a representar á cidadanía. Supón desenvolver unha acción política como estilo de vida e construír novas formas de democracia que devolvan o poder ao conxunto da sociedade, na que primen os intereses socioambientais fronte aos de orde especulativa. Defende Dimick (2015) a necesidade de escapar de formas de cidadanía que promoven unha versión diluída do compromiso ambiental, unha versión que se axusta aos modelos neoliberais que sitúan a participación cidadá nunha lectura individualista e individualizadora das persoas -ocupar o tempo libre, coidar do medio, sandar consciencias- fronte a unha implicación responsable que incida sobre os mecanismos de privatización dos recursos e das nosas vidas.

Entendida esta situación como unha oportunidade -dentro das dificultades para facelo-, pode ser unha ocasión para desprenderse dun modelo individualista, centrado na vida privada, desintegrador do artellamento social e da participación na vida pública (Hobsbawn, 1995), na mesma medida en que degrada o medio ambiente. Esta foi a pretensión do segundo encontro internacional *Alternativas frente a los retos ecosociales*<sup>117</sup>, celebrado en Madrid entre o 26 e 28 de xuño de 2015, impulsado por activistas de organizacións ecoloxistas, sociais e políticas de diferentes países que entenden que momentos como o actual demandan situar as cuestións ecolóxicas no centro da axenda política, conscientes de que as mesmas están a ser relegadas.

---

<sup>117</sup> Este encontro deu continuidade ao celebrado en Xenebra (Suíza) en xaneiro do 2014.

Non cabe ser conformistas con “recuperarse da crise”, con restablecer as condicións anteriores; a EA debe afrontar o reto de participar, artellada cos diversos colectivos cos que comparte os fundamentos do cambio, no impulso de novas formas de facer política e de organizar a sociedade. Só así, a través dun verdadeiro cambio de orde estrutural, a EA pode acadar unha maior capacidade de incidencia social, facendo valer a súa aspiración de promover sociedades social e ambientalmente sustentables. Sen dúbida este debe ser un momento de reflexión no que encadran o ambiental nos desafíos do tempo histórico actual, cuestionando o rol que lle compete á EA.

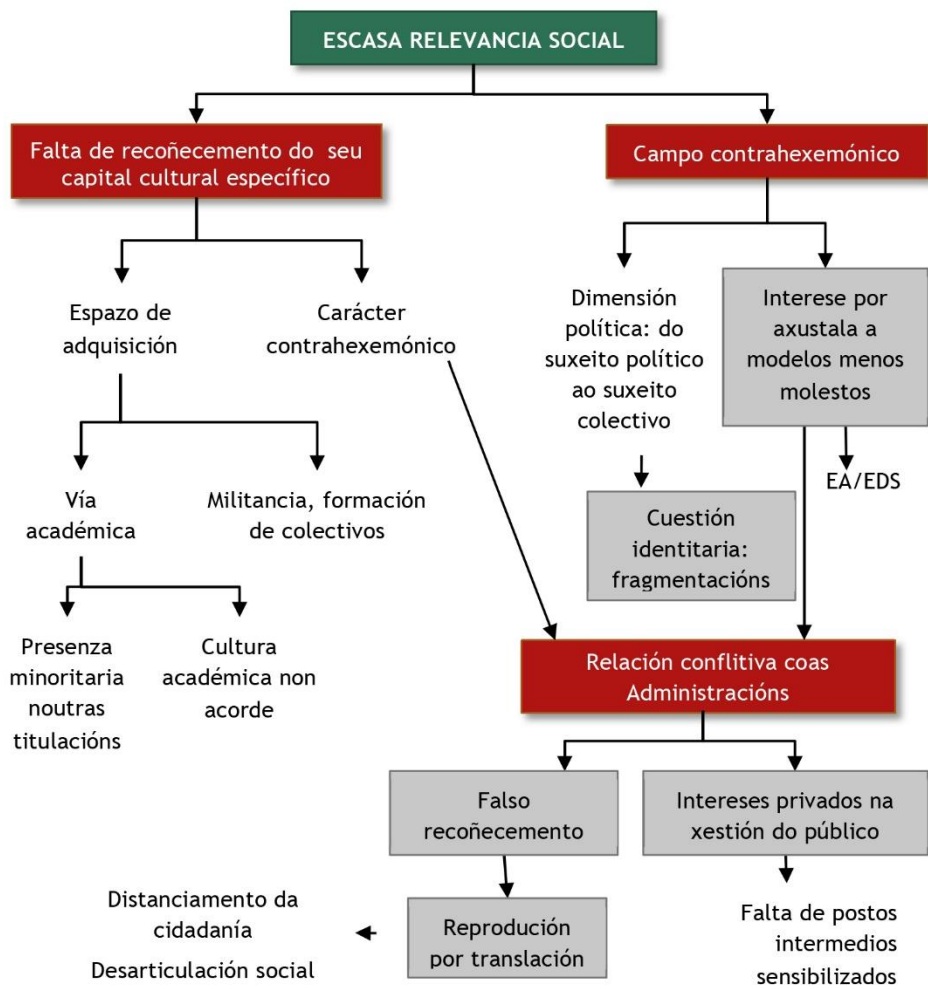


Figura 52. Escaso recoñecemento da EA en Galicia.



## **9. AS DEBILIDADES INTERNAS DO CAMPO**

A posición marxinal que socialmente ocupa a EA en Galicia faina susceptible á influencia de factores alleos. Isto implica moverse nun terreo adverso, enfrontando forzas sociais, políticas e económicas contrarias. Pero non sería correcto limitar aos factores externos a comprensión da situación que atravesamos o campo. A súa análise require certamente atención a factores externos, que condicionan a posición social que ocupa en relación con outros espazos sociais, pero tamén e preciso contemplar os factores internos, “ligados á loita social no campo e que se impoñen polas leis sociais do campo” (Bourdieu, 2003, p.30). Dende esta perspectiva, identifícanse unha serie de eivas ou dinámicas internas que sitúan á EA nunha posición de extrema vulnerabilidade.

Neste apartado explóranse algunhas cuestións relacionadas coa definición da súa identidade socioprofesional, da posición que ocupa dentro dos espazos sociais nos que se inscribe académica e profesionalmente e do grao de coherencia ou permeabilidade das súas prácticas, como factores que median na súa consolidación. Así mesmo, identifícanse conflitos que teñen lastrado o seu camiño, dificultando o diálogo entre colectivos na definición do ben común e impedindo unha resposta articulada diante da situación que atravesamos o campo.

## 9.1. Escasa consistencia e límites imprecisos

Que é ou non é EA continúa a ser un interrogante que alimenta o debate dentro do campo, un espazo aínda en construción que non acaba de definir unha identidade socioprofesional coa que fortalecese internamente e proxectarse cara o exterior. Isto dificulta a súa distinción no espazo académico, profesional e militante, onde finalmente “ao que se lle chama EA, é a todo e a nada” (GD\_ P1.1M.E). No que segue abórdanse algunhas das disputas na definición da identidade do campo e as dificultades para acadar consensos nun espazo fortemente heterónimo e suxeito a loitas políticas e estratexias ambiguas que esconden intereses baixo un pretendido desinterese.

### 9.1.1. Disputas na definición da identidade do campo

Na definición da identidade do campo as persoas tenden a defender a importancia das formas de capital por elas dominadas, non tanto nun cálculo consciente dirixido á obtención dun maior recoñecemento para mellorar as súas condicións e posibilidades, senón porque a socialización nos espazos de adquisición desas formas de capital leva parella a naturalización da súa importancia, volvendo esencial o que é unha construción social. De aí que cada quen defenda a súa formación e o capital cultural a ela asociado como o lexítimo e imprescindible para un bo labor dentro do campo. Xa de vello se vén arrastrando a disputa entre a identidade ambiental e a educativa, herdada da propia natureza do concepto “educación ambiental”, que recolle ambas orientacións, e do seu nacemento estreitamente vinculado a estas dúas ramas académico-profesionais. A análise na enquisa das titulacións de acceso en función do ano de incorporación profesional permite apreciar que ata o ano 1996 -etapa previa á creación da Consellería de Medio Ambiente e do CITA- o 94,12% das persoas que accederon ao campo tiñan formación en Bioloxía (41,22%) ou nalgunha titulación de ciencias da educación (52,9%). Un participante do grupo de discusión trasladaba a vivencia deste enfrontamento nas orixes do campo:

Eu estaba pensando nas orixes dos conflitos internos, eu vivín o conflito do ambiental e o educativo. En cuanto a formación ao mellor das persoas que proviñamos de formación académica de bioloxía ou ese tipo de disciplinas *versus* a pedagogía, ciencias da educación, etc. Aí houbo un momento de conflito nese sentido, de “a educación ambiental é nós”, “non, non, a educación ambiental vós non tedes nin idea do que é porque é educación, e vós non tedes nin idea de educación” entón, bueno, uns debates moi estraños, moi... e iso creo que se superou pero tamén no seu momento foi unha cuestión que houbo que aturar, ata que nos demos conta de que estabamos simplemente mirándonos dende perspectivas distintas, que son necesarias e complementarias. (GD\_P7.2H.E)

Se ben esta persoa considera superado o conflito, posiblemente a relativa superación do mesmo non teña acontecido co equitativo recoñecemento a ambas correntes. A dimensión ambiental parece ter acadado unha maior relevancia, o cal plásmase nunha imaxe social do campo claramente ambientalista, e no feito de que se vincule, como profesión, ao sector ambiental (INEM, 2004), e como cualificación profesional na familia de Seguridade e Medio Ambiente (INCUAL, 2015). Nesta análise é preciso tornar visibles as diferenzas de poder entre subcampos, dado que esta pugna pola identidade da EA non é equilibrada.

O recoñecemento social e profesional das ciencias naturais e de quen porta seu capital específico, leva a que se asuma a necesidade dunha sólida formación para dominar os seus códigos e fundamentos. No caso das ciencias da educación non é así. Parece existir a consideración de que non é preciso dominar un capital específico asociado ao campo o que, noutras palabras, implica aceptar o suposto de que calquera persoa pode adquirir de forma natural, como por osmose, ao longo da súa traxectoria formativa e mesmo profesional, os coñecementos necesarios para concretar a función educadora. Unha mostra palpable atopámola, ata tempos moi recentes, na propia capacitación do profesorado de secundaria, cunha limitadísima carga de formación pedagóxica, dado que o valorado como importante é o dominio dos contidos propios de cada disciplina. A competencia docente derivaría casualmente, nesta visión, dese dominio acadado a través da experiencia. Esta concepción condiciona a praxe educativa tal e como traslada un dos educadores ao sinalar que “cando comezo a dar clase dou clase de bioloxía, máis que como ensinante [fíxeno] como biólogo profesional, e intento transmitir eses coñecementos de bioloxía” (P4.1H.E); será no seo dos colectivos de renovación pedagóxica onde desenvolva as súas competencias e a súa identidade específica como educador, máis aló da transmisión de contidos.

Cabe destacar que na formación do profesorado de secundaria e de primaria avanzouse considerablemente, pasando no primeiro caso da esixencia dun Certificado de Aptitude Pedagóxica (CAP), de carácter teórico-práctico cun peso de entre 10 e 30 créditos, ao actual Master de Formación do Profesorado, cun peso de 60 créditos. Aínda así, a formación especificamente pedagóxica continúa a ser limitada, o que se agrava a medida que se ascende nos niveis do sistema educativo, xa que no nivel universitario a formación pedagóxica dos e das docentes pasa a ser unha opción persoal ou a ser un capital adquirido a través da experiencia profesional ou dun abano limitado de cursiños de formación en servizo. Se esta eiva se identifica nun ámbito profesional tan consolidado e instituído como o escolar, aínda é máis marcada nun espazo tanxencial como é o da EA. É importante cuestionarse sobre o impacto que teñen as carencias formativas das e dos

seus integrantes na dinamización de procesos educativos acordes cos enfoques de pedagogía crítica e participativa que demanda o campo.

O desequilibrio entre o recoñecemento de cada un dos subcampos leva á lóxica percepción de que para ser educadora ou educador ambiental o fundamental é dominar contidos das ciencias naturais, estendéndose socialmente unha imaxe profesional asociada a esta rama do coñecemento. Por outra banda, para quen provén das ciencias experimentais poñer límites ao campo deixando fóra do mesmo as ramas de coñecemento máis heterónomas -como son entendidas, en xeral, as ciencias sociais- é unha vía clara para outorgarlle prestixio e exclusividade, vinculándoo ao recoñecemento social e científico que xa ten acadado a súa área, e que tamén se traduce na posibilidade de acceder a mellores salarios e condicións laborais.

Mais esta marcada dualidade entre o ambiental e o educativo queda en certo modo obsoleta fronte á estrutura actual do campo. Atendendo á enquisa constátanse persoas de 27 titulacións distintas, con presenza de todas as ramas de coñecemento, que se sitúan en 21 perfís profesionais diferenciados. O elevado grao de apertura do campo leva consigo problemas de indefinición e *dificultades para trazar os límites en relación a outras formacións e profesións lindantes* e, tal e como evidencian diversos estudos, déficit de identidade interno que leva a que as e os profesionais non se identifiquen como educadoras e educadores ambientais (Gutiérrez Roger, 2005), a unha imaxe pública confusa (Soto e Pardellas, 2010), e á falta de visibilidade social e profesional e lagoas importantes na formación das educadoras e educadores ambientais (Bautista-Cerro, 2010). Isto dificulta a consolidación como campo autónomo, incorporando prácticas, enfoques e profesionais provenientes doutros espazos sociais que, segundo García (2004), se introducen na EA sen a aceptación das regras do xogo e sen considerar a bagaxe previa do campo:

A educación ambiental non se organiza academicamente como as demais disciplinas (a ecoloxía ou a didáctica das ciencias) senón que está vinculada cunha gran variedade de áreas de coñecemento. Ao non haber control disciplinar e ser pouco factible o traballo transdisciplinar -ante a variedade de disciplinas, de modelos, metodoloxías e marcos de referencia implicados- non existen criterios de control e predomina o “todo vale” (...). O “todo vale” tamén permite a intrusión sistémica no campo de persoas inexpertas, que elaboran materiais de todo tipo sen contar cos achados xa existentes. (p.183)

Pero a apertura do campo non aporta unicamente dificultades na súa delimitación. A multidisciplinaridade pode ser un elemento positivo para o seu desenvolvemento, na medida en que o nutre de perspectivas de análise e intervención diversas. Nun reto tan ambicioso como o de transformar a sociedade en atención á crise ambiental a integración

de diferentes saberes e ramas do coñecemento científico pode ser un factor positivo. Calidade que tamén é apreciada como potencialidade á hora de aproximar o campo a novos espazos sociais. Indica García (2004) que a multidisciplinariaidade, ao igual que aporta un desorde que dificulta a concreción dun marco de referencia sólido e consensado que serva de base para a sistematización das súas teorías e prácticas, tamén aporta unha “diversidade enriquecedora, que impide o inmovilismo e a aparición de ‘reinos de taifas’ corporativos” (p.184). Esta postura é defendida por un participante do grupo de discusión, cando indica “ao mesmo tempo que se identifica esta debilidade, identifícase tamén que a riqueza do campo provén tamén desta diversidade de procedencias, de saberes distintos, que fai tamén que o potencial que teña sexa moitísimo maior, como para poder entrar en ámbitos nos que a *priori* pois non entraría” (GD\_P8.3H.TS-SP).

As disputas entre subcampos debilitan á EA, facendo fincapé nalguna das dimensións que a definen en vez de entendela como un campo autónomo que precisa da atención á súa tripla dimensionalidade (educativa, ambiental e sociopolítica-cultural), como necesidade heurística para desenvolver unha acción complexa, crítica e integradora que responda aos problemas que afronta. Nesta liña, defende Caride (2002) a necesidade de vincular a construción da súa identidade profesional -e por que non tamén académica- “a principios que reivindicán a interdisciplinariaidade e multiprofesionalidade, en coherencia co carácter complexo, diferencial e plural das tarefas que debe desempeñar” (p.33). Coinciden con este punto as e os participantes do grupo de discusión, ao cuestionarse sobre a necesidade de estudos específicos de EA:

P8.3H.TS-SP- Eu non sei, tampouco tiven claro... non creo que cunha formación académica superdirixida fora a mellorar substancialmente, creo que é unha cuestión máis en clave política e de paradigma social.

(...)

P7.2H.E- Eu creo que caben todo tipo de perfís.

P5.1H.E-TS-SP- Eu estou convencido, ademais é que o estamos vendo noutros campos profesionais moito máis teoricamente estruturados que xente que, bueno agora pensando en investigación, pois traballa un biólogo cun matemático ao lado, etcétera. E dentro da educación ambiental vamos, creo que dende distintos conceptos -que diría Manquiña-, pois pode facela calquera que teña unha procedencia que sexa e unha formación adecuada.

O acceso ao campo non parece que poida limitarse de inicio a unha determinada titulación, pero si existe dunha *formación adecuada que atenda á súa tripla dimensionalidade*. Dende esta perspectiva, non tería sentido pautar e institucionalizar un itinerario formativo único, pero tampouco parece adecuado que se recoñeza que calquera

persoa, independentemente da súa formación, poida ser denominada educador ou educadora ambiental. Para ser profesional da EA é preciso ter unha formación que permita dominar os fundamentos dunha praxe pedagóxica crítica e emancipadora, e ter coñecementos sociais e ambientais que doten de contido a tales prácticas, como bases para cuestionar o modelo actual e contribuír a proxectar os cambios necesarios. Isto implica tamén atender a súa dimensión política, tal e como defende Arias Ortega (2001), sendo este un dos “aspectos esenciais que debe manifestar calquera suxeito que se autodenomine educador ambiental” (p.6). A necesaria formación nestes tres vectores figurou tamén como unha das conclusións do *VII Seminario de Asociaciones de Educación Ambiental* (Valencia, 2006), dedicado á profesionalización do campo, no que se chegou a demandar a creación dunha formación específica ou a formalización de itinerarios específicos noutras titulacións dentro do ensino superior.

Cómpre cuestionarse pois, se quen está a exercer dentro do campo da EA ten adquirido esa formación e, de ser o caso, cal ten sido a vía para procurala. Esta sería unha interesante liña de estudo na que afondar, dado que neste aspecto pode identificarse unha das principais debilidades do campo dende a perspectiva da súa institucionalización e profesionalización. Estudos precedentes (Gutiérrez Roger, 2007) recollen o peso da formación continua no itinerario das e dos profesionais de EA en Galicia, indicando que o 69% tiña realizado como mínimo un curso nos últimos 3 anos, situándose a media entre 2 e 3 cursos no trienio. Mais o perfil da mostra daquel estudo parece descompensado, entre o 31% que non asistiu a ningún curso, por unha parte, e as persoas que participaron en 19 cursos ou máis ou que recibiron máis de 500 horas de formación no mesmo período, por outra.

A enquisa utilizada neste estudo ten a limitación de pescudar unicamente na formación inicial, deixando fóra outras experiencias formativas que teñen gran peso no campo. O traballo coas traxectorias de vida permite unha aproximación aos itinerarios formativos, pero a selección da mostra só atende a persoas con formación inicial en Maxisterio, Pedagogía, Ciencias Ambientais e Bioloxía. Quedan fóra da mostra persoas que proveñan de titulacións que, en principio, parecen máis afastadas do campo e que non recollen nos seus planos de estudo universitarios a materia de EA. Resulta interesante cuestionarse a través de que itinerarios formativos se aproximan á EA persoas que cursan inicialmente titulacións como Enxeñería de Montes, Enxeñería Agrícola, Relacións Internacionais ou Turismo, por citar algunhas das de maior peso dentro do campo da EA en Galicia, segundo os datos da enquisa. Sería relevante explorar se teñen complementado a súa preparación con actividades formativas nas que adquirir o capital cultural específico do campo, ou se simplemente o fixeron e o fan a través do exercicio

profesional. As carencias nos procesos formativos poden levar a enfoques de EA apoiados na boa vontade pero escasamente transformadores, nos que as dimensións sociopolítica e a pedagóxica, dende un punto de vista metodolóxico, poder ser as máis relegadas, tanto polo paradigma educativo no que se asenta a súa práctica como polo contido da mesma.

Indagaba Arias Ortega (2013) arredor do significado da expresión “educación ambiental en construción”, interrogando a académicas e académicos do propio campo<sup>118</sup>. Nas respostas atopa o disenso entre quen acepta tal estado en construción e quen afirma que xa se atopa nunha etapa de consolidación; entre quen o considera como unha limitación e quen o entende como unha calidade ou unha virtude do propio campo. Argumenta González Gaudiano que a valoración deste aspecto non se sitúa tanto nos anos de traxectoria do campo como no seu *posicionamento respecto á corrente principal de actividade*, propondo unha lectura atenta ao peso da EA no seo das políticas públicas de educación e medio ambiente. A eliminación xa comentada do orzamento destinado á EA en Galicia por parte da Consellería de Medio Ambiente (Pardellas e Pousa, 2013), ou da abordaxe marxinal da EA nas últimas leis orgánicas educativas do Estado español (LOE, 2007; LOMCE, 2013), son algúns factores que poñen de manifesto a escasa consolidación da EA como campo sólido e incuestionable dentro das políticas públicas. Esta condición apréciase tamén nos continuos cambios de terminoloxía adoptados a nivel institucional que, segundo un dos participantes do estudo, non fan máis que aportar confusión sobre o campo, desviando o interese da praxe política cara á retórica política:

Cando a propia UNESCO, no congreso do ano 2000, digamos que empeza a... bueno, transmuta o tema da educación ambiental e empeza a falarse de sostibilidade, ou como se queira dicir, e empezan aí uns xogos conceptuais e organizativos dun certo calado pois tamén se está contribuíndo a despistar ao persoal. Se xa estaba indefinido e falto de corpo, pois resulta que internacionalmente dáse ese paso. (...) Iso deu a impresión de que penetrou moitísimo na administración. Os administrativos de repente borrarón a molestia da educación ambiental (...) cambiáronse etiquetas en portas de Consellerías, anuláronse programas, xeráronse outros e aquí paz e despois gloria. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

Pero a abordaxe sobre o seu grao de consolidación enriquecese a través dunha análise que atenda tamén ao seu posicionamento como disciplina, no seo das ramas de coñecemento das ciencias naturais e das ciencias sociais; como profesión, dentro das profesións ambientais, educativas e socioculturais; ou como movemento, en relación a aqueles espazos de mobilización social aos que nace vinculada.

---

<sup>118</sup> Na pretensión de cuestionarse sobre a construción do campo da educación ambiental, o autor entrevistouse con Alicia de Alba, Édgar G. Gaudiano, Enrique Leff, Javier Reyes, Rafael Tonatiuh, Salvador Morelos, Lucie Sauvé, Javier Benayas, Jose Antonio Caride, José Gutiérrez, María Novo e Pablo Meira.

### 9.1.2. Recoñecemento da educación ambiental nos espazos nos que se inscribe

Por propoñer algúns indicadores que permitan apreciar a relevancia concedida no seo das *ramas de coñecemento* de ciencias naturais, cómpre indicar o feito de que a EA non figura como materia en ningunha das titulacións de Bioloxía impartidas nas universidades galegas. Analizando a súa presenza no grao de Ciencias Ambientais das universidades españolas -non hai esta titulación nas universidades galegas- a súa presenza varía entre aquelas universidades que a recollen como obrigatoria (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de León e Universidad de Córdoba), e aquelas outras que a ofertan como optativa (Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Salamanca, Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona), isto a pesar de que a Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientais<sup>119</sup> (CECCA) identifica a EA como un dos nichos de emprego máis consolidados.

No seo das titulacións de ciencias de educación a presenza da EA é máis notable, xa que figura como materia dentro da maior parte dos plans de estudo dos graos de Educación Social, Pedagogía e Maxisterio nas universidades galegas, pero na meirande parte dos casos como materia optativa (táboa 12). No campo das ciencias sociais, tamén no educativo, parece recoñecerse escasamente a ecodependencia dos grupos humanos e o condicionante ambiental sobre as formas de vida das persoas. A segregación entre sociedade e natureza segue a formar parte máis ou menos discutida das bases do pensamento occidental, nunha división fortemente xerarquizada onde o ser humano domina e xestiona a contorna. A pesar do cuestionamento epistemolóxico desta dualidade nas últimas tres décadas, o tratamento académico das ciencias sociais tende a desvincular a cultura, as formas de relación social, o benestar e a calidade de vida dunha natureza da que se entende que non formamos parte, senón que é externalizada como un recurso, dando lexitimidade a unha concepción do ambiente limitada á súa dimensión físico-natural.

Se o campo da educación sitúase o ambiente na posición de relevancia que lle corresponde sería preciso, tal e como defende Meira (1998), unha formación das e dos seus profesionais na EA, non só como un aporte de contidos transversais, senón como parte da súa cultura pedagóxica, impregnando a práctica educativa, os espazos e os tempos curriculares, organizativos e institucionais, para inscribir ás persoas e ás comunidades obxecto da praxe educativa no ambiente do que forman parte. Isto permitiría avanzar no reto apuntado por De Alba (en Arias Ortega, 2013), de que a

---

<sup>119</sup> A CECCA agrupa aos colexios profesionais, asociacións e federacións de “ambientólogos” e estudantes de Ciencias Ambientais de toda España.



educación xa non tivese que levar o cualificativo ambiental, porque se dese por sentado que toda educación incorpora necesariamente esta dimensión. Hoxe en día isto está moi lonxe de acadarse e eliminar o cualificativo “ambiental” supón ignorar esta dimensión no labor educativo.

Táboa 12. Presenza da EA como materia nas titulacións de ciencias da educación das tres universidades galegas.

Grado	Universidade de Santiago de Compostela	Universidade da Coruña	Universidade de Vigo
Educación Infantil	Optativa <sup>1</sup>	Non se oferta	Non se oferta
Educación Primaria	Optativa <sup>1</sup>	Non se oferta	Optativa <sup>4</sup>
Educación Social	Optativa <sup>2</sup>	Obrigatoria <sup>3</sup>	Optativa <sup>4</sup>
Pedagoxía	Obrigatoria <sup>2</sup>	---	---

Nota: A materia recóllese baixo diversas denominacións: <sup>1</sup> Educación Ambiental e a súa Didáctica; <sup>2</sup> Educación Ambiental e Cultura da Sostibilidade; <sup>3</sup> Educación Ambiental; <sup>4</sup> Educación Ambiental para o Desenvolvemento.

Derivado desa dualidade, dentro da educación social -como titulación e como profesión- a EA continúa na posición de ter que xustificar permanentemente a súa presenza<sup>120</sup> cando, en realidade, “a EA é (tamén) educación social” (de la Osa e Azara, 2012). Nun exercicio de experimentación conceptual, complementábase o concepto de educación social (Carballo, Candia, Caride e Meira, 1996) cuns pequenos aportes nos que delimitar o seu obxecto ambiental (entre corchetes), para acceder a unha definición perfectamente válida da EA:

Acóllese a esta denominación un amplo conxunto de iniciativas, experiencias e prácticas educativas que ao tempo que se contextualizan en diferentes realidades sociais (grupos, institucións, comunidades, etc.) promoven accións socioeducativas de natureza complexa e interdisciplinar. En xeral, pretenden contribuír ao desenvolvemento integral das persoas e da convivencia social [na atención á crise ecolóxica derivada dos desequilibrios nas relacións entre os seres humanos e os sistemas da biosfera], enfrontando necesidades e problemas que xorden no marco da vida cotiá. Como praxe pedagóxica que se inscribe nas realidades socio[ambientais], comparte obxectivos e criterios metodolóxicos dun traballo social reflexivo, crítico e construtivo, mediante procesos educativos orientados á transformación das circunstancias que limitan (...) a lexítima aspiración a unha maior calidade [ambiental] e de vida. (p.44)

<sup>120</sup> A creación dentro do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia do grupo de traballo de desenvolvemento comunitario e educación ambiental “A Eira do CEESG”, contribúe a estreitar os lazos e a imaxe profesional asociada á educación ambiental. Esta vinculación reflectiuse no monográfico de revista Galeduso (nº10, ano 2013), co título “Educación Social e Educación Ambiental” no que se explora a integración entre ambas profesións e disciplinas.

En calquera caso, esta análise continúa a inscribir á EA dentro doutros espazos académicos e profesionais, en vez de conferirlle autonomía propia. Neste senso, resultan interesantes as reflexións obtidas no grupo de discusión con educadoras e educadores ambientais que, ao ser cuestionados sobre o recoñecemento do capital cultural específico do campo, trasladaban o feito de que eses saberes non son identificados como un corpo de coñecementos propio, senón absorbido doutras disciplinas:

P8.3H.TS-SP- Si, o que ía a concretar é que mesmo me parece que non ten recoñecemento [o capital cultural do campo] dentro do propio ámbito da educación ambiental. É dicir, todo ese coñecemento compartido e esa traxectoria nin sequera polos educadores e educadoras ambientais é recoñecido moitas veces, nin sequera se autoidentifica.

P7.2H.E- Eu non teño tan claro se no ámbito da educación ambiental, se no sector non recoñecemos eses saberes, non o teño tan claro

P8.3H.TS-SP- Eu o digo porque ás veces teño a sensación de que cando se poñen enriba da mesa este tipo de saberes son saberes da bioloxía, ou mesmo da pedagogía, ou mesmo da interpretación do patrimonio, incluso, pero especificamente como ese corpo da educación ambiental, moi poucas veces se autoidentifica como tal, incluso iso. A min o que me preocupa é como socialmente o imos ter se internamente non o temos como sector.

P7.2H.E- Ao mellor esta é unha das debilidades, o feito de ser un campo fronteira, o feito de ser unha intersección pois ao mellor socialmente se recoñecen certos valores como propios da enxeñería, ou da bioloxía, ou da pedagogía, ou da socioloxía, pero non dun grupo de xente que non se sabe moi ben quen son.

Á complexidade para trazar límites académico-disciplinares que delimiten un corpo de coñecemento propio do campo, súmase a dificultade para acoutar o seu *perfil profesional*. A EA aparece como un apéndice de escasa relevancia dentro das institucións públicas, ligada marxinalmente aos eidos da educación, a protección ambiental ou o desenvolvemento comunitario, por citar algunhas das asociacións máis comúns. Tanto dentro da administración coma no ámbito asociativo ou empresarial, moitas veces a súa presenza nin sequera implica a dun perfil profesional de educadora ou educador ambiental, senón que aparece como unha liña de actividade a ser desenvolvida por outros profesionais (profesorado, técnico/a ambiental, animador/a sociocultural).

A escasa relevancia ou recoñecemento do campo dentro dos espazos profesionais aos que se vincula reduce a súa autonomía. Defender os fundamentos pedagóxicos da EA dende enfoques comunitarios e participativos, a súa dimensión política e transformadora, etc. convértese nunha loita non sempre comprendida e, polo tanto, non sempre apoiada: “incluso moitas discusións dentro do propio grupo, cando enfoco a campaña en clave participativa, porque a percepción é: vamos a ver, como que en clave participativa?”

(P8.3H.TS-SP). Isto deriva en que a EA acabe moitas veces por adaptar os seus enfoques á cultura profesional doutros espazos, lastrando a construción dun marco sólido e autónomo no que sustentar as súas prácticas.

A EA no seo das profesións medioambientais -técnico/a de medio ambiente, en xestión forestal e conservación da natureza, topografía, brigadista forestal, etc.- adquire a perspectiva de educación para o medio ambiente natural, de sensibilización e capacitación para a súa mellor xestión. Resulta revelador de esta orientación atender á definición realizada polo INEM (2006), na definición e identificación do sector da Educación e Interpretación Ambiental:

Actividades que teñen como obxectivo promover o cambio de valores cara a sustentabilidade e a protección do medio ambiente: actividades de información, formación e sensibilización ambiental (p.27)

Ou a do *Instituto Regional de las Cualificaciones*, no estudo sobre os perfís profesionais no ámbito das actividades ligadas ao medio ambiente:

Enténdese como a educación orientada a ensinar como os ambientes naturais funcionan e en particular como os seres humanos poden coidar os ecosistemas para vivir dun modo sostible, minimizando a degradación, a contaminación do aire, auga ou chan, e as ameazas á supervivencia doutras especies de plantas e animais, así como promover o cambio de valores cara a sostibilidade e a protección do medio ambiente mediante a información, formación e sensibilización ambiental (IRCUAL, 2007, p. 21)

Empregar o concepto de ensinar fronte ao de educar ten unha clara connotación: as persoas adquiren unhas aprendizaxes que son transmitidas, pero non son elas as que cuestionan o mundo e constrúen o coñecemento alternativo. Tampouco se recolle nesta concepción cuestións relacionadas coa dimensión política e participativa do campo, as cales seguramente poden estar máis atendidas nalgúns perfís vinculados ao campo sociocultural, como pode ser o de animador/a sociocultural ou técnico/a en desenvolvemento territorial. Neste caso, aténdese ao ambiente como espazo de vida e de desenvolvemento comunitario, fronte á visión naturalista do mesmo.

Como espazo de vida pero cunha visión menos crítica, soen aproximarse ao ambiente aqueles perfís profesionais que o vinculan ao lecer ou ao turismo. A pedagogía do ocio ten tras de si importantes avances na transformación dos tempos de lecer en tempos de enriquecemento sociocomunitario e persoal, entendéndoo como “unha experiencia integral da persoa e un dereito humano fundamental” (Cuenca, 2009, p.9). As experiencias de lecer asumen funcións que anteriormente eran cubertas de forma natural noutros espazos -laboral, familiar, comunitario- en relación á identidade, á superación e

realización persoal, á interacción social, á experimentación, ao contacto coa natureza, etc. Poden establecerse como tempos idóneos para a recuperación daqueles contextos vitais que, analizando a traxectoria de vida das educadoras e dos educadores ambientais galegos, serven para aproximar ás persoas ao campo: espazos de interacción, de participación e de vida comunitaria, que foron desaparecendo na “progresiva urbanización dos estilos de vida” (Caballo, 2009, p.25). Pero non hai que esquecer tampouco que a dinámica hexemónica na que están inmersas as nosas sociedades impón a mercantilización e vinculación a un goce consumista. Isto ten levado a presentar baixo a etiqueta da “educación ambiental” prácticas de lecer moi cuestionables na medida en que, ao adaptarse ao demandado no mercado, afástanse dos obxectivos do campo chegando ás veces incluso a ser daniñas para a contorna. Así relata unha educadora ambiental que traballou vinculada ao ámbito do tempo libre o reto de reorientar as expectativas da xente cara un lecer social e ambientalmente máis enriquecedor:

Situacións que te fan enfrontarte a unha realidade, non? do que se valora e tamén pois poñer en valor o teu traballo, facerlle ver á xente que aquilo non era só unha fin de semana, pois que había un traballo detrás, con xente profesional que estaba facendo un labor (...). E bueno, finalmente o domingo, o último día, pois esa xente agradeceu o que se fixera, pois que realmente era xente que viña con outras expectativas, máis de botellón, claro o sitio onde durmiamos era moi chulo, porque era un hostel así na praia e con moi boas vistas, e bueno, que descubriran unha outra forma de saír, non? Entón bueno, pois a verdade é que finalmente foi así satisfactoria a experiencia. (P9.3M.TS)

No que se refire á súa relevancia no seo dos *movementos sociais* a EA nace dentro do movemento ecoloxista entendida como unhas “das ferramentas posibles para conseguir o que realmente queriamos conseguir” (P2.1H.TS-SP), conquistando progresivamente protagonismo e identidade propia, no seo de organizacións que na súa meirande parte non tiñan “xente digamos que cunha formación específica en EA, ou mesmo en educación” (P8.3H.TS-SP). A carencia dunha cultura educativa puido supor un atranco para o desenvolvemento e recoñecemento da EA no espazo ecoloxista, onde “segue sendo algo secundario cando, dende o meu punto de vista, debería ser o prioritario. Sempre se lle da máis importancia (...) a preparar alegacións, o importante é preparar notas de prensa, non facer actividades de educación ambiental” (P8.3H.TS-SP, 7:81). A EA figura como un tema menor dentro de entidades que, segundo datos do Proxecto Fénix (Meira e Pardellas, 2010), en moitas ocasións (52,2% das asociacións consultadas) carecen de plans estratéxicos ou dun apartado específico dentro dos seus plans estratéxicos que aborden a EA. Esta é unha eiva que vén arrastrando o campo dende hai anos, sendo

posiblemente transferible a outros espazos territoriais dentro do Estado español, sendo que Llauguer xa apuntaba no ano 1998 a necesidade de que deixe de “entenderse como un complemento ás actividades tipicamente reivindicativas que fan as asociacións” (p.2), convidando ao provocador reto de contemplar toda actuación ecoloxista como unha forma de facer EA.

A EA puido ter respecto a este movemento un certo nivel de incidencia. No proceso de interacción co ecoloxismo, este movemento vai incorporando principios e enfoques metodolóxicos da EA, sendo que “dende a área de EA comézase a traballar doutra maneira, dunha forma máis construtiva, e meternos máis en cuestións de xustiza social, de débeda ecolóxica e cuestións así” (P8.3H.TS-SP). Resultaría interesante afondar na evolución do movemento ecoloxista, dos seu fundamentos e prácticas, dende as mobilizacións sociais e a acción máis directa dos anos 70, ata os enfoques actuais baseados na participación para a creación de alternativas, onde a EA pode volver a cobrar relevancia. Mais existe a apreciación de que o ecoloxismo non sempre recoñeceu a importancia da tarefa educativa, nin coidou da coherencia cos seus discursos e prácticas educativas. Así o argumentaban dous participantes do grupo de discusión:

P8.3H.TS-SP- Si, para min, ademais é curioso porque isto si que creo que foi no conxunto do Estado. É dicir, a pesar de que a meirande parte das asociacións ecoloxistas consideran a educación ambiental como algo case secundario, moitas veces non é o groso da acción, o seu financiamento ata fai relativamente pouco dependía nun 70 ou nun 80% da educación ambiental, é dicir, o financiamento que tiñas dependía de programas de educación ambiental, que sen embargo non eran o transformadores que despois dicían no seu discurso. Había aí unha incoherencia entre discursos rompedores, anti-sistema e demais, e despois a posta en práctica de programas educativos que...

P7.2H.E- Se adaptaban ao que se lles pedía por parte da administración.

Indo máis aló da tradicional vinculación entre EA e ecoloxismo, as educadoras e educadores ambientais sitúan tamén nesta etapa o nacemento de diversos movementos sociais que sen identificarse cos sectores tradicionais do campo da EA (ecoloxismo, ambientalismo, escola...), conflúen nos seus fundamentos e poden presentarse como herdeiros do discurso máis transformador. O elemento crítico é que a EA, as e os seus profesionais, non se atopan neses espazos, “hai movemento, simplemente que quizais está un pouco fóra do radar ao que estamos acostumbrados nós, da sonda que normalmente estamos acostumbrados a utilizar (...) cantidade de iniciativas en clave de soberanía alimentar, en clave de custodia do territorio, o tema do ben común, dos bens comunais, hai un movemento” (GD\_P8.3H.TS-SP), pero a EA non está presente.

Esta realidade apoia unha percepción da EA como un campo escasamente consolidado, que aínda non ten conquistado o necesario recoñecemento e capacidade de incidencia nas políticas públicas e no espazo académico e profesional, e que incluso está perdendo presenza no espazo militante ao que naceu vinculada, onde “a Educación Ambiental pasou de ser unha ferramenta secundaria a unha directamente invisíbel (...), conceptos como ‘sensibilización’, ‘concienciación’ ou ‘información’ sobre problemas ambientais son utilizados con frecuencia e, sen embargo, non hai rastro visíbel da Educación Ambiental como estratexia ou como ferramenta” (Pardellas<sup>121</sup>, 2015, par.10).

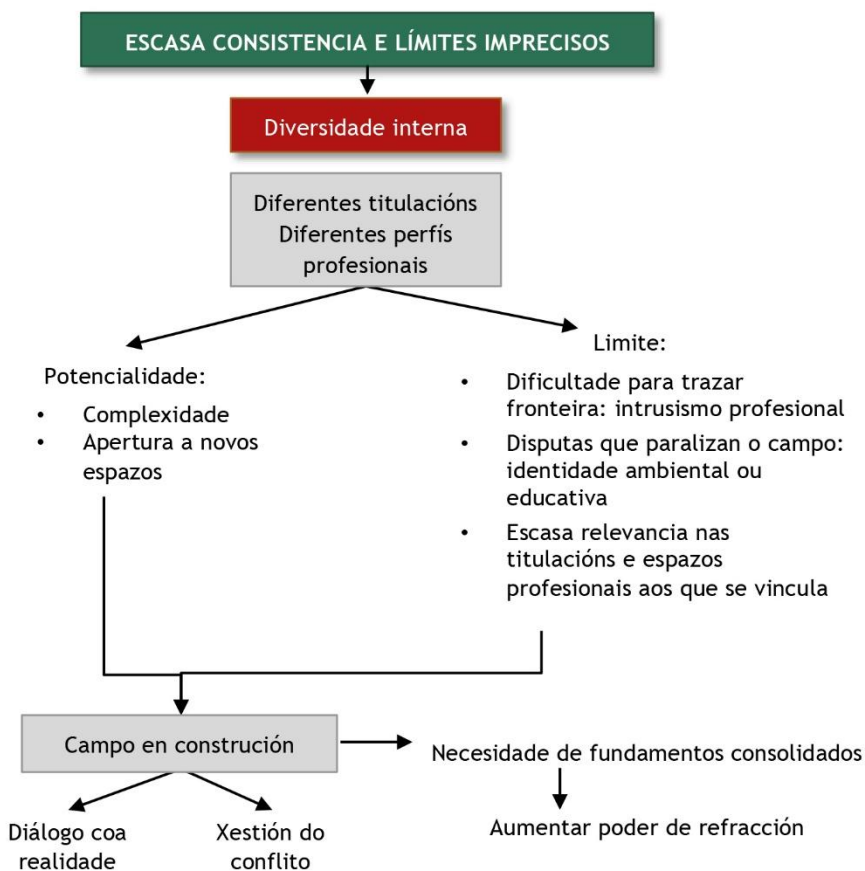


Figura 53. Gráfico-resumo: Escasa consistencia e límites imprecisos do campo da EA.

<sup>121</sup> As razóns polas que estes novos movementos sociais non incorporan a educación ambiental no seu discurso están a ser exploradas no traballo de tese deste educadora ambiental, onde se cuestiona por que aínda contan con prácticas e mesmo obxectivos e estratexias ligadas estreitamente á educación ambiental, esta non figura entre os seus soportes teóricos ou metodolóxicos.

Non resulta doado chegar a unha conclusión sobre a vía para acadar unha maior consolidación e, polo tanto, maior poder de refracción<sup>122</sup>. As e os participantes do grupo de discusión coinciden en defender que a diversidade interna, tanto académica como profesional, é unha calidade propia á que non debe renunciar dada a complexidade do reto que afronta. A atención á crise socioambiental esixe do diálogo de saberes para poñer enriba da mesa os coñecementos das diferentes disciplinas para deseñar o cambio.

Unha das calidades propias da EA é o feito de que o conflito forma parte da súa identidade. Negar a súa existencia é paralizar a acción dun campo que non pode negar as tensións existentes en todo espazo social que se move permanentemente na procura da transformación. Isto leva consigo un elevado grao de heteronomía, sendo que a realidade sociohistórica do momento condiciona necesariamente -e non pode ser doutro xeito- o seu desenvolvemento e as súas formas de acción, situándoo nunha posición de construción permanente. Pero para moverse no cambio con certo éxito, o campo precisa de fortalecer os seus fundamentos, ter claro o esencial dos principios, das prácticas e dos coñecementos que xustifican a súa existencia. As educadoras e educadores ambientais aprecian a ausencia dun necesario diálogo na concreción dese marco común, que leva a fragmentacións internas que debilitan o campo:

P7.2H.E- O último que se me ocorría é que eu creo que realmente ese debate eu creo que nunca -polo menos en Galicia, no que eu coñezo-, nunca se produciu, nunca se realizou esa... cales son os obxectivos comúns? Partindo do ecoloxismo-ambientalismo á educación ambiental (...). Ese debate nunca se tivo, dunha forma construtiva.

P8.3H.TS-SP-- Nin construtiva nin destrutiva.

P7.2H.E- Nin sequera preguntarse cales son os obxectivos, que debemos facer para conseguilos, cara onde queremos ir, etc. que temos en común, cales son as cousas importantes, non? Eu creo que iso -polo menos na miña experiencia- nunca... sempre houbo discusións e polémicas, pero ese non era....

P5.1H.E-TS-SP- Fragmentación

P7.2H.E- Si, efectivamente, reinos de taifas

P5.1H.E-TS-SP- Realmente dende... vamos, no movemento do 73, que empezan a constituírse os primeiros grupos, é produto típico do país, non?: escisión de escisión de escisión, e ao final pois en cada parroquia un cruceiro, cemiterio...

---

<sup>122</sup> Enténdese por poder de refracción a capacidade dun campo para mediatizar as influencias externas a través da lóxica propia do campo, refractando as coaccións externas, sendo esta unha das manifestacións máis visibles da autonomía dun campo (Bourdieu, 2003).

A xestión do conflito, da diferenza, debe facerse sobre a base da identificación dun corpus común que permita o desenvolvemento dunha EA coherente cos seus fundamentos, independentemente do espazo profesional no que sexa desenvolva, permitindo discernir entre o que é ou non é EA. Un reto ambicioso diante “un campo tan complexo, tan complicado, de aí os enfrontamentos en definicións, a parcelación, os enfoques” (GD\_ P1.1M.E).





## 9.2. Prácticas e enfoques de educación ambiental

Non é obxecto desta tese analizar as prácticas do campo, tampouco se dispón da información suficiente para facelo por non ter sido esta unha liña de indagación prioritaria. Aínda así, non se quere desaproveitar a oportunidade de aproximarse a este terreo cunha lectura atenta ás experiencias educativas que as persoas trasladan nos seus relatos, ademais dos datos da enquisa sobre a tipoloxía de actividades que desenvolven as persoas da mostra.

A aproximación ás prácticas narradas permite facer un ensaio de clasificación á corrente de EA coa que se corresponden. Para esta clasificación séguese a cartografía de EA que Sauv  (2005a, 2005d) elaborou a partir da análise dos bancos de datos ERIC e FRANCIS, centrada nos contextos europeo e norteamericano<sup>123</sup>. Tal e como advirte a autora, aínda que o modelado teórico das tipoloxías que contempla a súa clasificación permite distinguir diferentes correntes, na práctica os límites son máis imprecisos. A dificultada deste axuste vese reflectida na seguinte experiencia na que, seguindo a clasificación proposta pola autora, converxen características das concepcións sistémica, crítica, participativa, pr xica e interdisciplinar:

Trátase do colectivo denominado Experiencia Pedagógica, onde existe unha visión máis global, moito máis ampla, onde non colaboran só os profesores dun departamento, dunha área determinada, senón un grupo amplo de profesores (...). Aí vexo claramente que facer educación ambiental non é só estudar o bosque da nosa escola, estudar os problemas de contaminación do regato que temos na nosa bisbarra, senón que   máis de todo iso, é estudar a rede de factores sociais, naturais e físico-químicos que están absolutamente inter-conectados e que poden darnos unha visión moito máis completa, moito máis holística, do que   a realidade, e tamén implicar moito máis aos profesores, aos alumnos, na análise desa realidade, incluso na discusión e no debate sobre os necesarios cambios que ten que ter esa realidade (...). Estaba formada por xentes sobre todo do mundo das ciencias sociais, da filosofía e das linguas, que ti nan unha visión de pedagogía crítica moi interesante. (P4.1H.E)

### 9.2.1. Correntes de educación ambiental e tipoloxía de actividades

Na análise establécese unha diferenciación atendendo aos eidos de exercicio profesional como condicionantes das prácticas. A cuantificación das practicas segundo ámbitos (figura 54) non se establece co ánimo de ser xeneralizable ao universo poboacional, xa que parte unicamente de 9 casos. Por exemplo, no que se refire ao

---

<sup>123</sup> O esquema foi presentado no capítulo 4 deste informe.

exercicio profesional dentro da administración, as máis das prácticas refírense ás dúas persoas que exerceron vinculadas ao Concello de Oleiros ou dentro do propio CEIDA, polo que a natureza das mesmas podería ser representativa deses espazos, pero en absoluto extensible a outros Concellos e, moito menos, aos diferentes espazos de traballo dentro da administración. Nin tan sequera se pode tomar como cuantificación das prácticas das persoas que participaron do estudo, xa que non se lles preguntou directamente sobre este aspecto, polo que o expresado no seu relato son prácticas que consideran máis relevantes ou que marcaron a súa traxectoria. Aínda así, o feito de cuantificar as prácticas relacionadas segundo as correntes nas que se inscriben permite intuír cales son os enfoques de traballo predominantes dentro do campo da EA en Galicia.

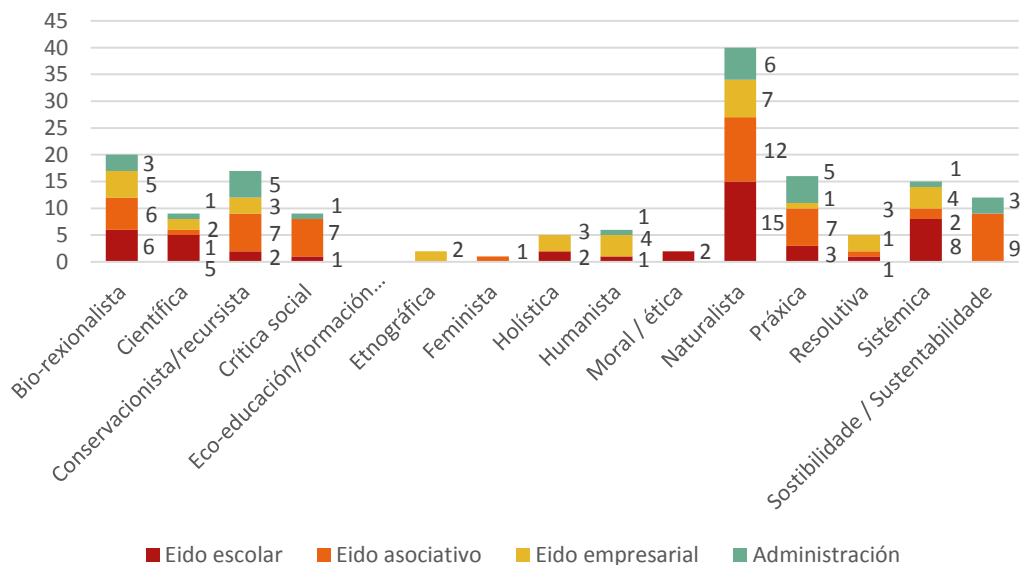


Figura 54. Distribución das prácticas. Diferenciación segundo eidos profesionais.  
 Fonte: relatos de vida

A distribución das prácticas (figura 54) responde ás crenzas que sustentan o campo da EA en Galicia, exploradas en apartados anteriores. Apréciase a marcada primacía da corrente naturalista, xa que o 25% das experiencias narradas céntranse na natureza como medio de aprendizaxe, ben sexa para a súa comprensión como para a apreciación do deterioro ambiental e o cuestionamento da relación -emocional, instrumental, convivencial- coa mesma. Pero o ambiente é tamén entendido como espazo de vida e conflito e como medio de recoñecemento e dignificación da cultura galega, como se aprecia no peso que adquire a corrente bio-rexionalista, tanto dentro como fóra da escola. No sistema escolar tamén teñen certo peso as correntes científica e a sistémica. Apréciase a dicotomía entre asociada ás materias de ciencias naturais, apoiándoa nun enfoque

científico que toma como base metodolóxica a observación e a experimentación; ou abordala como tema transversal ás diferentes materias, con prácticas inspiradas na corrente sistémica.

Un dos aspectos críticos que compre destacar nesta análise é a escasa presenza do enfoque feminista. Só unha das persoas da mostra relata unha experiencia de traballo nesta liña<sup>124</sup>, e incluso a valora como unha actividade que despertou escaso interese:

Co tema do ecofeminismo, para min foron paradigmáticas as propias xornadas: Verdegaija participa na súa organización -estamos bastantes persoas de Verdegaija na súa organización, en comparación co resto de grupos-, pero cando se desenvolven as xornadas soamente participa de Verdegaija as persoas que xa estabamos na organización, e igual 2 ou 3 persoas máis. Non resultou unha actividade atractiva para o groso dos 300 e pico socios que temos, foi en plan: organizamos isto, vén moita xente, pero non viñeron socios, que pasou aquí? Pois pasou que non o consideran algo importante, iso polo menos é a lectura que fago eu, que non o consideran algo importante para eles. (P8.3H.TS-SP)

Tense avanzado enormemente no plano teórico sobre a importancia dos enfoques feministas en EA, defendendo que poden “axudar a configurar unha mirada diferente que ilumine aspectos invisibles e subvalorados, pero ineludibles si se quere iniciar unha transición que evite un máis que probable colapso” (Herrero, 2013, p. 278). Mais na realidade, tanto na temática das accións educativas como nas dinámicas dentro das organizacións, colectivos e espazos de participación, a cuestión do xénero continúa a ser unha materia pendente e escasamente recoñecida, outra eiva do campo. Resulta interesante avanzar nunha liña de investigación feminista focalizada na construción social do xénero no campo da EA, “propoñéndose corrixir tanto a invisibilidade da experiencia feminina como a súa distorsión” (Gough, 2003, p.12). A crise socioambiental que vivimos ten o seu sustento no modelo capitalista patriarcal, sendo a transformación das relacións de xénero un punto clave para o cambio. Este reto non se acaba só co acceso das mulleres ás posicións sociais de poder tradicionalmente reservadas aos homes -por outra parte escasamente acadado dentro do campo-, senón implicando o ollar feminino na transformación desas estruturas de poder, revertendo os imaxinarios dominantes e outorgando a necesaria centralidade aos coidados que implica o recoñecemento da nosa ecodependencia e interdependencia (Herrero, 2013).

No cadro 11 recóllense, a modo de exemplo, experiencias extraídas dos relatos referidas a cada unha das correntes identificadas por Sauv  (2005a, 2005d):

---

<sup>124</sup> Xornadas Ecofeministas: repensando a vida, celebradas os días 30 de novembro e 1 e 2 de decembro do 2012 en Compostela. Foron impulsadas por varios colectivos feministas, ecoloxistas e labregos: Verdegaija, Sindicato Labrego Galego, Rede Feminista Galega, Feminismos Compostela e Fiadeiras.

### Naturalista

Eu pois procuro dunha forma habitual, dentro do que é o meu traballo, facer saídas constantemente, non todos os días, pero en función do tema. Estudas as plantas, estudas as rochas, estudas os animais, estudas a xeoloxía, a cidade, dicir que dá moito xogo, todo é cuestión de buscarlle o encaixe. (P1.1M.E, Escolar)

Empezamos a saír ao medio, empezamos a coñecer a realidade circundante, a valernos do entorno tamén como fonte de experimentación nos nosos programas, nos nosos curricula, pero todavía cunha visión, creo eu, moi naturalística (...) a educación ambiental naquel momento orientábase como algo fundamental á posibilidade, á necesidade, de saír do marco escolar, de inmiscuirnos na realidade natural e ambiental, en estudar as cousas de forma directa, non de forma pasiva. (P4.1H.E, Escolar)

Oureol tamén organizaba moitas saídas, para a propia xente do grupo. En Caurel e en outras zonas de Galicia facíamos saídas para pasalo ben, pero ao mesmo tempo entre nós había un traballo de autoformación brutal. Había compañeiros que sabían moito de botánica, outros que sabían moito de zooloxía e outros de xeoloxía, entón ías camiñando, ías falando e disfrutando do sitio e aprendendo un mogollón de cousas. (P7.2H.E, Asociativo)

Fixéronse saídas de campo onde os chavales e as chavalas de 8º pois facían desde medir cobertura de vexetación, ou ver a transición de solos da praia á duna gris, o piñeiral, campos de cultivo, etc., e a través de actividades de corte naturalista íanse dando conta de que iso era un sistema complicado e valioso. (P5.1H.E-TS-SP, Escolar)

### Conservacionista

Aquilo ambientalmente era un desastre, e dicías ti “joder, a ver como aproveitamos isto”, e empezamos a convencer pouco a pouco á xente da Xunta en Pontevedra de que sería interesante ir rexenerando todo o entorno e que o valor didáctico que tiña o sitio fora precisamente ese, en lugar de dicir “vamos a ver un sitio marabilloso” desde o punto de vista ecolóxico pois non, dicimos “vamos a ver un sitio que é un desastre pero que estamos intentando reconstruír”. (P2.1H.TS-SP, Asociativo)

Encargamos un estudo para identificar os valores que tiña o norte do concello e estivemos traballando forte para que se recoñecera como monumento natural, e na actualidade é un monumento natural. Iso foi un traballo moi importante primeiro a nivel científico, de identificar, e logo de convencer á poboación, facer moitas actividades para coñecer mellor o lugar, identificar rutas para que a xente puidera facelos, sinalizar as rutas, facer campañas dentro das escolas... Dentro desa posta en valor foi tamén recuperar espazos que non servían ou que estaban esquecidos, e así se fixo coa casa do fareiro, que agora mesmo é un centro de interpretación dese espazo natural. (P6.2M.A, administración)

Cando foi o do Prestige (...) nós chegamos a un acordo coa fundación Arao, para que a fundación Arao financiara un programa de educación ambiental, que aínda hoxe mantemos, que se chama “O mar e a costa, recursos valiosos para todos”, e que era un programa que pretendía chamar a atención sobre a importancia de conservar, do valor do litoral e da súa conservación. (P3.1H.A, administración)

### Recursista

Eu recordo que unha cousa que fixemos é poñer ese tipo de contenedores nos centros educativos, facer unha rede de centros educativos interesados na recollida e reciclaxe de papel, uso de papel reciclado, chegando a coordinar máis de 30 centros educativos en Galicia interesados no uso de papel reciclado. (P4.1H.E, Escolar)

Fixemos esa campaña e outra campaña de residuos. Nese momento na cidade non había separación -era o ano 92 e aínda non había contenedores para os distintos residuos-, e entón o que fixemos foi chegar a convenios coas empresas que compraban residuos(...). Entón con ese diñeiro da venta directa dos residuos financiamos o proxecto. (P6.2M.A, Escolar)

Asinamos convenios por exemplo con Emasagra, que era a que levaba a xestión da auga na cidade, e fixemos un proxecto que a min parecíame moi lindo sobre como chegar a auga á cidade, e como utilizamos a auga nós que vivimos nesta cidade. (...) E a última parte que era, ben, a usamos e agora a ten que usar outra xente, que é o pobo que está ao lado, entón que facemos para que a poidan usar, e ir a unha visita á depuradora. (P6.2M.A, Asociativo)

### Sostibilidade / Sustentabilidade

E no 2002, dende Amigos da Terra volcámonos no proxecto da As Corcerizas. Ese si que foi un proceso ilusionante (...). Ourense, metade da serra, con bioconstrución estricta, enerxías renovables absolutamente é dicir unha absoluta illa enerxética, sen posibilidade doutra cousa que non foran as enerxías renovables, con criterios superestrictos de biodepuración das augas residuais (P2.1H.TS-SP, Asociativo)

Entón o centro o que realmente ofrece é a posibilidade dunha experiencia real e en coherencia; que nós non dicimos que hai que facer isto, senón que vexan que é posible e simplemente descubren que poden chegar a facer algo. (P9.3M.TS, Asociativo)

### Bio-rexionalista

O que se pretendía era que a xente traballara na escola con coñecemento do que había na zona, porque os libros de texto sabiamos que viñan feitos por xente de fóra, entón nós pensabamos que o importante un pouco era cubrir esa carencia, esa falta de recursos centrados no ambiente máis próximo (P1.1M.E, Escolar)

Iso fíxome volver a ter perspectivas outra vez no que é a educación ambiental, volver a propoñer algo que axudara á comunidade a vivir de forma respectuosa co medio, poñendo en valor determinadas cousas que tiñan e que o resto do planeta non temos, e sobre todo traballar coa comunidade facéndoa participe nese futuro proxecto. (P6.2M.A, Asociativo)

Entón o que nós lle propuxemos ao alcalde [de Valdoviño] e ao colexio público da zona [...] foi un programa de educación ambiental en toda regra. Consistiu basicamente en interactuar co profesorado de 8º de EXB de forma que lles fixemos o deseño dunha serie de unidades didácticas que se puideran traballar en 8º en distintas materias, [...] para que a rapazada pois entendera a importancia dun lago, un lago que vían desde o centro pero que non traballaban. (P5.1H.E-TS-SP Escolar)

### Práxica

E aí o meu papel é fundamentalmente axudar a deseñar cursos de formación, potenciar que existan lugares de encontro. Con este motivo imos celebrando os foros de educadores e educadoras ambientais. O ano pasado fixemos un foro de investigadores en medio ambiente da Universidade da Coruña que foi moi interesante, fixemos un foro con xente relacionada co mundo do mar que foi moi potente, e este ano imos facer un foro de concelleiros que teñen que levar medio ambiente da provincia de A Coruña. (P6.2M.A, administración)

### Humanista

Saídas pola cidade, a coñecer Compostela nos seus aspectos así máis históricos, culturais, como tamén nos aspectos ambientais. Temos un itinerario ambiental por Compostela, con material de campo elaborado para facerlles. (P4.1H.E, Escolar)

Fixeramos todo o programa, eu con outra rapaza planificáramos unha especie de ruta para o sábado, alí polos muiños, despois outra pola costa e despois o domingo tema de Santa Trega, de ir ver alí os castros. (...) Montamos aí para ver aves pois ir a un miradoiro, despois algo máis de etnografía, chegamos a falar cun señor para ver os muiños, para moer, despois así máis relaxado iamos tomar algo alí ao porto, logo faciamos un percorrido polo litoral, entón tamén introducíamos algo de algas, do das dinámicas, da intermareal, de todo o que se podía ver. (P9.3M.TS, Asociativo)

A forma de ofrecer o servizo era a través de itinerarios na cidade (...). Cada itinerario tiña un obxectivo, en infantil era coñecer un parque urbano e coñecer o importante que eran as persoas nese parque, e iso o traballamos só con educación infantil. No segundo, destinado a primaria, o que se buscaba era o concepto de biodiversidade (...) non era soamente de animais e plantas que convivían con nós na cidade senón tamén a biodiversidade de formas de movernos dentro da cidade, linguaxes dentro da cidade. (...) No itinerario coa xente que agora mesmo esta en bacharelato o concepto era a cidade como ecosistema, e se desenvolvía na parte de crecemento da cidade, (...) a cidade menos amable e polo tanto a máis descoñecida para os rapaces. (P6.2M.A, Asociativo)

### Resolutiva

[Cos gandeiros e alcaldes] foi cos que máis traballamos, organizando distintas mesas de traballo, encontros e cousas así. Foi unha experiencia moi interesante e de moita aprendizaxe, en canto a como falar coa xente, como explicarlle as cousas á xente, como recoller o que che contan, como facer reciprocidade, que ten que existir tamén, que se eles dan algo ti tes que devolverlles dalgunha maneira. (P8.3H.TS-SP, Asociativo)

### Sistémica

Un día díxenlles: vamos a estudar cada quen un río do mundo, me dá igual calquera, pero ides utilizar estes parámetros para estudalo: onde nace, de que auga se nutre, por onde pasan e que vai pasando por onde van pasando, que vai pasando e como chegan ao final, e de quen é a culpa, e que se pode facer, e quen vive nese río, quen traballa nese río, quen depende dese río. E iso é educación ambiental? Pois eu creo que si. (GD\_ P1.1M.E, Escolar)

Ao ser unha asociación de ámbito local o que nos parecía que era onde máis tiñamos nós que actuar era en que se coñecese o entorno de aquí, desde o punto de vista natural e social tamén. Porque é moi difícil separar nun recurso o natural do social, porque o medio practicamente no Salnés está totalmente humanizado, totalmente explotado, entón hai moi pouca natureza salvaxe que estudar, hai moito máis humanizado que salvaxe. (P1.1M.E, Asociativo- Escolar)

### Holística

Intentar mellorar a contorna do instituto. (...) Entonce nos decidimos a ver que faciamos, e empezamos así de forma moi xeneral, embellecendo dentro con flores. (...) Decidimos usar as plantas e as flores como unha forma tamén de apreciar o noso, de loitar contra o gamberrismo, contra o vandalismo, contra o abandono, contra o feito de tirar as cousas no chan que é un grave problema que hai en todos os centros públicos... de deterioro... Na actualidade pois temos un pequeno horto escolar, temos tamén unha plantación de flores que chega ás 50 especies distintas, rotuladas. (...) Porque moitas veces vense actitudes de abandono, de desprezo, que responden tamén a situacións, a situacións precarias. Si as cousas as valorizamos, estamos vendo que os alumnos tamén reaccionan. (P4.1H.E, Escolar)

### Científica

Temos un patio cun estanque, ese patio-estanque forma parte do laboratorio de ciencias, é noso, o montamos nós e o controlamos nós, e nos vale para un montón de cousas. Para estudar especies invasoras, especies cultivadas, especies eventuais que nos visitan ao longo do curso, a vida na auga, ou sexa, que vale para un montón de cousas, non? Para os microorganismos, para un montón de cousas. (P1.1M.E, Escolar)

Libros de divulgación científica sobre a problemática de conservación do lobo, sobre a problemática de destrución de especies, sobre o impacto da construción de embalses nos ríos galegos, etc. Por exemplo, este é do ano 92. Hai aí esa faceta tamén de, non exactamente de educador ambiental, pero evidentemente estás divulgando coñecementos sobre a problemática do medio natural e das actividades humanas sobre o medio natural. (P3.1H.A, administración)

Démonos conta de que en certa medida de que o que viñamos intentando facer desde a Sociedade Galega de Historia Natural pois era educación ambiental, porque na Sociedade Galega de Historia Natural está recollido nos estatutos que unha das finalidades é promover o estudo científico do medio natural, promover a defensa é a segunda pata e a terceira a divulgación. Entón pois realmente podía ser unha formulación tamén dun enfoque ambiental da educación. (P5.1H.E-TS-SP, Asociativo)

Atlántida era pola semana, na costa de Lugo. Eramos un equipo grande, catro persoas biólogas e catro persoas do sector da animación e do tempo libre, e faciamos actividades de coñecemento do medio, educativas e de animación. Eran como cinco días, catro ou cinco días que estaban os rapaces, e centradas sobre todo no ámbito marítimo. Saíamos en barco e había un buzo, metíase debaixo e nós íamos explicando o que se vía, falabamos un pouco das especies, de todo o entorno, das intermareais, de algas, bichiños, peixes, da biodiversidade. (P9.3M.TS, Empresarial-Escolar)

### Moral / ética

A EA debería ser un valor universal, en teoría debería ser un valor universal, debería asumirse como tal, que a natureza merece un respecto, non soamente porque che sexa útil, senón porque é algo que ten dereito a estar aí igual que o testi. As plantas, os animais, o aire, está aí e ten dereito a estar aí. Debería ser un valor universal, e iso hai que educalo dende sempre. (...) O que máis costa, na miña opinión, é ese valor universal, o ser conscientes de que iso está aí e ten dereito a seguir estando aí. De que forman parte do planeta e que o planeta non é teu, non é da túa propiedade, non podo facer o que me dá a gana co que hai por aí. (P1.1M.E, Escolar)

### Crítica social

Recordo o colectivo de grupos ecoloxistas, que en aquel entón chamábase a AGENG, Asamblea Galega de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galicia, teño todavía documentos de como A Curuxa - que así se chamaba o noso taller- estaba no comité central, no grupo organizador da AGENG, e era curioso como chavaliños de terceiro de B.U.P, de 17-18, pos estaban traballando no ecoloxismo, non? Á súa altura, á súa medida, pero moi interesados. (P4.1H.E, Escolar)

E acababas con xente pois... moi interesante, moi metida no tema, e cada un no seu tema. E tamén as primeiras experiencias de montar un curso. Foran deso, de agricultura ecolóxica, que viñeran dende labregos e labregas ecolóxicas, xente de gandería ecolóxica, grupos de consumo -daquela, que grupos de consumo case non había-, os do grelo verde subiran daquela, un grupo de consumo de Verín, os do Sindicato Labrego, subiran para falar de transxénicos... bueno, así, pintando todos os paos que nos parecían que podían ser interesantes. (P9.3M.TS, Asociativo)

Isto é posible porque -para ben e para mal- estamos sos, non estamos condicionados por unha administración que nos obrigue a un programa. Entón o que se decidiu foi intentar implementar o que a asociación defende, demostrar que é posible. Podemos ser moi críticos e facer denuncia, pero temos unha parte constructivista que a poñemos en práctica. Ser partícipe desta parte pois é gratificante cando a compartes con outra xente (...). Trátase de xerar persoas críticas e que crean que é verdade que se poden mudar as cousas. (P9.3M.TS, Asociativo)

### Feminista

Entón foi cando comezou o proceso de construción dunhas xornadas ecofeministas que realizamos o ano pasado, en colaboración con Fiadeiras, coa Rede Feminista, cos feminismos do 15 M e con algunhas persoas máis a título individual. Foi unha experiencia moi bonita, polo proceso, tardamos case un ano en "parir" as xornadas, pero o proceso foi moi bonito, de autoformación, de coidados, houbo un traballo de coidados entre as persoas que participabamos moi importante, de darnos tempo. Para min foi un proceso moi bonito, as xornadas foron todo un éxito, moita xente cuns resultados moi chulos. (P8.3H.TS-SP, Asociativo)

---

#### *Cadro 11. Correntes de EA.*

*Nota:* prácticas narradas polas/os participantes no estudo categorizadas segundo as correntes de EA definidas por Sauv  (2005a, 2005d).



A enquisa recolle información relativa ao *tipo de actividades* que desenvolvían as educadoras e educadores ambientais tanto no ano 2007 coma no ano 2013. A figura 55 reflicte que as máis reiteradas son actividades de transmisión de información como poden ser “información e sensibilización”, “elaboración de materiais”, “interpretación e comunicación”, fronte ás centradas na “mobilización cidadá” e na “participación” que son, con diferenza, as menos desenvoltas. Apréciase tamén a enorme diferenza de peso entre as actividades ligadas ao medio natural, como “roteiros na natureza” e “actividades en contornas naturais”, fronte ás vinculadas a outras contornas, como os “roteiros urbanos”. Unha primeira aproximación permite apreciar que a imaxe social naturalista da que se quere desprender o campo - aquela que vincula educación exclusivamente a transmisión de contidos, e circunscribe medio ambiente a natureza- responde aínda á realidade maioritaria da EA en Galicia.

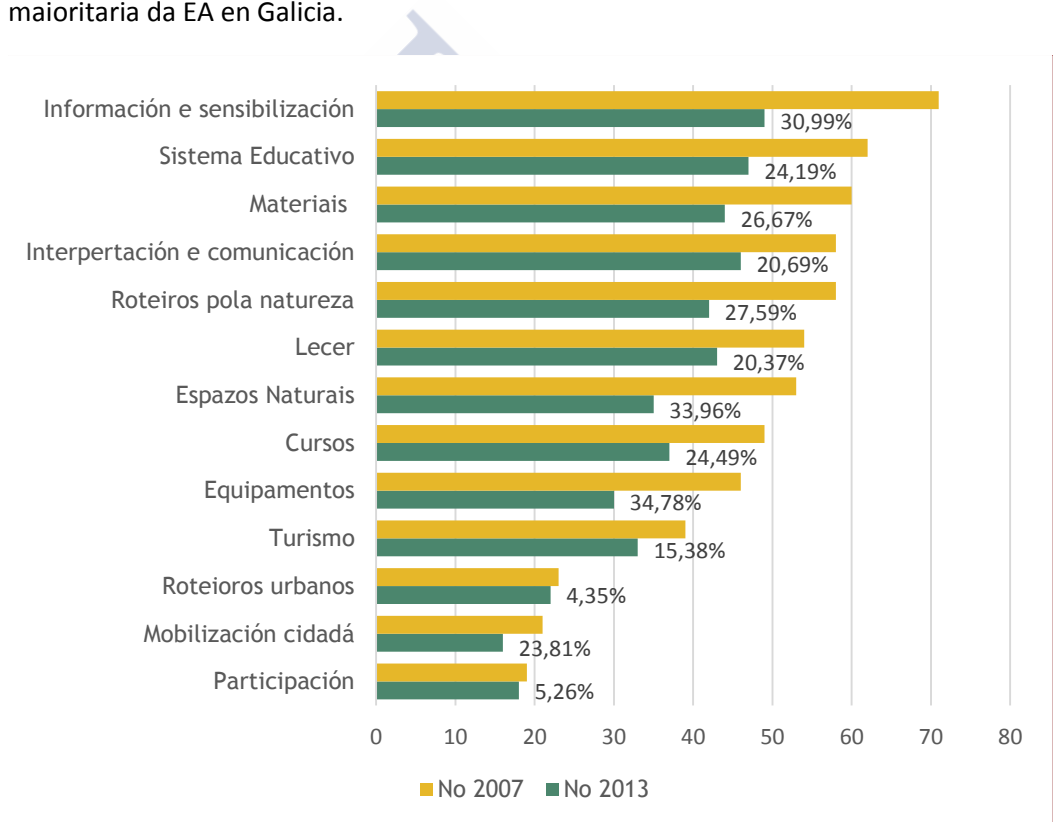


Figura 55. Distribución das prácticas de educación ambiental.

Nota: a porcentaxe reflicte o índice de perda de actividade entre 2007-2013.

Resulta especialmente crítico o feito de que declarándose como un campo que procura a transformación social, as actividades de mobilización cidadá e de participación social teñan unha presenza tan reducida. Isto non nega que estean orientadas ao cambio

ou a fortalecer os alicerces que sustentaran a implicación en procesos de transformación social, incluso convén cuestionarse que están a identificar baixo a categoría de “participación social”, xa que sen figurar como liña de actividade específica, pode que sexa promovida como ferramenta metodolóxica, por exemplo, en actividades no sistema educativo que impliquen á comunidade (profesorado, alumnado, familias, barrio, outros axentes do contexto, etc.).

En calquera caso, a baixa identificación con este tipo de actividades figura como un aspecto a valorar. Está amplamente probado que o coñecemento da problemática ambiental non é garante dunha actitude responsable respecto ao medio ambiente nin da competencia para acometer o cambio (Geller, Winett e Everett, 1982; González, 2003; García Mira e Real, 2001; Hempel, 2014). Unha EA que se pretenda realmente transformadora debe incentivar nas persoas a consciencia sociopolítica sobre a crise ambiental e a capacidade para organizarse na articulación de alternativas. Isto non se fai introducindo na mente da xente un ideario, por moi ben elaborado que este estea, senón permitindo que as persoas participen da súa construción a través, segundo Rauber (2003), dun proceso pedagóxico-práctico de articulación con outros axentes sociais, no que “os propios actores-suxeitos conciéncianse a si mesmos participando no proceso de cuestionamento-transformación da súa realidade, sobre todo cando se articula con procesos de reflexión e maduración colectiva sobre os resultados da loita ou mobilización colectiva, analizando colectivamente acertos e deficiencias, fracasos e logro” (p.125).

De feito, a análise da traxectoria de vida das educadoras e dos educadores ambientais permite apreciar que un dos factores fundamentais que os aproximou ao campo foi a militancia. Hoxe en día existe unha cidadanía amplamente informada da problemática ambiental, que recoñece a gravidade da mesma pero que sente que son ou que deben ser outras as preocupacións prioritarias, individual e colectivamente. O grao de coñecemento e comprensión da problemática socioambiental e da súa complexidade é hoxe maior que na etapa en que accederon ao campo os e as pioneiras, que se movían nunha visión limitada ás problemáticas ambientais máis locais e buscando a protección de especies e espazos emblemáticos, aderezados cunha boa dose de inocencia e maniqueísmo (Lois, 2007). Pero o feito é que esas persoas sentían a importancia da problemática ambiental e, polo tanto, participaban activamente na loita e na construción do discurso ou, lido de forma inversa, estas persoas participaban da loita e construción do discurso e, polo tanto, recoñecían a súa importancia. Unha dinámica de retroalimentación na que a participación, a mobilización social e a consciencia sociopolítica van da man, o cal fai pensar que a escasa presenza de accións de participación e mobilización social debilita a dimensión transformadora do campo.

### 9.2.2. Barreiras no desenvolvemento de enfoques críticos e participativos

Cómpre cuestionarse que está a limitar o desenvolvemento de actividades cun enfoque participativo orientado cara a transformación social. Nos relatos de vida e nos grupos de discusión poden identificarse tres posibles condicionantes: as restricións propias do ámbito laboral no que se inscribe, a dependencia de orzamentos públicos, e as carencias na formación e capacitación das e dos profesionais para desenvolver este tipo de enfoques.

Sinalábase no apartado anterior o elevado grao de heteronomía do campo da educación ambiental respecto ás *lóxicas profesionais do ámbito laboral no que se inscribe* (xestión ambiental, lecer, etc.). En relación ao eido escolar, as e os integrantes do grupo de discusión comparten a percepción de que por moito que se teorice nas facultades de pedagogía sobre a necesidade dunha educación emancipadora e crítica, e por moito que exista profesorado nas escolas que estea a implicarse activamente por reivindicala e por encadRAR a EA neste enfoque, a realidade é que o sistema escolar ten as súas propias lóxicas de funcionamento, “hai un corsé que é o do currículo, ou que é a dinámica dos centros que tamén é para darlle de comer a parte” (GD\_P8.3H.TS-SP). Estas dinámicas limitan as posibilidades da EA dentro da escola:

É a demencia do sistema. Porque por unha parte a metodoloxía, etc. pois é unha, pero o día a día non podes deixar de ser consciente de que es unha peza máis do sistema. Entón hai uns obxectivos, que non son os da educación ambiental, que ás veces son incluso contrapostos pero que te ves obrigado a cumprir, por unha cuestión de que es unha peza (...). O corsé do currículo, a propia dinámica do sistema pois te impide. Decía Xulio Gutiérrez Roger, que a Consellería da Educación é un gran barco que ten unha inercia brutal, que por moitas voltas que queiras dar te das seguro. Entón é así. (GD\_P7.2H.E)

A lexislación educativa non ten contribuído a mellorar a situación. Na LOE (2007), a EA desaparece da súa redacción, e a LOMCE (2013) remata a faena apostando por un modelo de educación contrario aos intereses do campo da EA. No I Simposio de Docentes de ESenRED<sup>125</sup>, xurdiu o debate en torno á dificultade para introducir a EA no modelo escolar que promove a nova lei educativa. Na mesma pode ter cabida o enfoque científico ou naturalista, asociado á transmisión de contidos de determinadas materias, pero deixa poucas oportunidades para facer valer unha perspectiva comunitaria e participativa ou para acoller aos proxectos de transición de escolas a ecoescolas que inciden na formación

---

<sup>125</sup> As siglas fan referencia ao proxecto Escuelas hacia la Sostenibilidad en Red, que celebrou do 6 ao 8 de xullo de 2015, o I Simposio de Docentes no CENEAM (Valsaín, Segovia), coa colaboración do CENEAM (Centro Nacional de Educación Ambiental) e o CNIIE (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa). Neste foro presentáronse os resultados do estudo referidos ao sistema escolar.

“non só do alumnado, senón tamén dos diferentes membros da comunidade educativa, e da comunidade de referencia en xeral” (Morán, 2001, p.32). As e os docentes apoiaban a supervivencia da EA no compromiso voluntarista dun profesorado que decide apostar por esta liña de acción, nun exercicio de auténtica resistencia civil que desafíe as ataduras da LOMCE. Isto é posible grazas á relativa autonomía da que goza o profesorado no exercicio do seu traballo. Así o defende un participante do grupo de discusión:

Pero eu creo que no sector do ensino hai bastante coherencia -polo menos no que eu coñezo- ao mellor tamén é certo, polo menos no ensino público, esa independencia de financiamento, o feito de que non dependa que ti continúes facendo o teu traballo de como o fagas -aínda que soe un pouco lamentable dicilo así-, nin no positivo nin no negativo, iso si que fai que intentes ser máis coherente. (GD\_P7.2H.E)

Esta non é a realidade coa que se enfrontan os eidos asociativo e empresarial, suxeitos en gran medida ás liñas de orzamento das diferentes administracións que acaban, en último termo, condicionando as prioridades e as prácticas da EA. Esta dependencia leva a “moitas incoherencias entre discursos e prácticas, entre o que sería un discurso claramente ecoloxista, anti-sistema ata se me apuras, e despois cando vas a analizar un pouco as prácticas que se desenvolven son completamente domesticadas” (GD\_P8.3H.TS-SP). Dende as administracións non soe promoverse unha EA crítica que cuestione nalgunha medida o modelo socioeconómico actual, senón que se soe apostar por unha EA superficial, dirixida á solución de problemáticas ambientais moi concretas e desconectadas das causas estruturais da crise, tendendo a situar na esfera individual as causas e as posibilidades de solución a ditas problemáticas. Así se debatía no grupo de discusión:

Interesa o utilitarista, que se entende como algo que pode axudar a solucionar certos problemas, exemplos concretos: pois hai que saber como se separa, como se fai a recollida selectiva, ou hai que concienciar para non queimar o monte, evitar o problemas de incendios, ou certas cousas, non? É importante unha campaña para non botar polos sumidoiros aceites ou o que sexa, porque iso é o que contamina a auga, pero realmente accións concretas, [á administración] lle interesa ese tipo de accións. (GD\_P7.2H.E)

Outro elemento clave na orientación das prácticas por parte da administración é a teima constante que identifica á infancia como destinataria prioritaria da EA. Varios traballos e estudos anteriores visualizan este aspecto: os datos do Fénix (Soto e Pardellas, 2010), reflectían que o 91,5% das empresas de educación ambiental teñen como destinatarias/os alumnado dos diferentes niveis educativos; o estudo de Iglesias (1998) presentaba, en relación á experiencias municipais de EA, que “a poboación escolarizada

entre 10 e 14 anos de idade é a que recibe unha atención preferente” (p.408); e as conclusións das VI Xornadas de Educación Ambiental (Morán, Fernández Domínguez e Bermejo, 2010) recollían o feito de que “a poboación escolar continúa a ser o colectivo diana da maioría dos programas desenvolto polas institucións públicas” (p.117).

Varias das persoas participantes apuntan esa tendencia como elemento que debilita o impacto do campo, xa que para unha acción transformadora a EA debe traballar necesariamente coas persoas que poden ter capacidade de decisión no momento actual:

Eu traballo en educación ambiental con adultos, que é un pouco máis o que a min me gusta e que é moitas veces na educación ambiental o público menos prioritario; pero que eu vexo fundamental porque ao final quen di 'vamos ao Froiz, ou vamos a unha tenda non sei que' é unha persoa adulta; quen che está dicindo 'vamos a cultivar millo transxénico ou ecolóxico' é unha labrega ou labrego, que son adultos os que toman a decisión. Eu vexo que a educación ambiental con pequenos é importante, pola súa experiencia e todo o que poidas aprender xa de base, e a visión que ti aportes, pero eu creo que ten que ser en equilibrio cos adultos. (P9.3M.TS)

Eu teño moi claro que os destinatarios prioritarios son aqueles axentes sociais cuxo comportamento e cuxas decisións son determinantes para acadar o obxectivo de sociedades máis sostibles. E dentro deses axentes sociais, os nenos e nenas de quinto de primaria non son. E o tópico de 'ah! es que o día de mañá', esa é unha fantasía moi bonita, porque non se teñen en conta os contextos. É como pensar que Telecinco non educa, que a *Playstation* non educa, que os condicionantes sociais do entorno non educan, que só a educación ambiental é a que vale. (P2.1H.TS-SP)

Como indica a segunda das citas, son as condicións de vida as que xeran o *habitus* das persoas, polo que se non se incide neses escenarios é un pouco iluso pensar que a educación das nenas e dos nenos vai transformar o mundo. Persoas socializadas en referentes contrarios ao campo dificilmente desenvolverán un *habitus* ecolóxico, por moito que sexan receptoras de actividades de EA. A transformación de ditas condicións non compete á infancia, senón ás persoas adultas, que teñen a capacidade para orientar as súas vidas e o devir social e político.

Apuntaba un dos integrantes do grupo de discusión a necesidade dun ollar crítico respecto á práctica que desenvolven, analizando os condicionamentos derivados desa dependencia respecto aos orzamentos públicos. Escudarse baixo a mesma para xustificar así prácticas e enfoques reduccionistas ou certas dinámicas que se producen “son cousas que acaban incidindo na febleza do propio campo” (GD\_P8.3H.TS-SP). Así o expresaba, en relación ao eido empresarial e ao asociativo:

Co tema do financiamento no ámbito das empresas, creo que tamén hai que ter unha certa mirada crítica, quero dicir, que tamén coa excusa de que ‘non, é que só pagan este tipo de cousas’, en moitas ocasións acabamos buscando as nosas zonas de confort e non movéndonos por aí, cando entendo que deberíamos buscar sempre esa greta pola que intentar colar ou poñer en práctica algún tipo de dinámica educativa que, vale, non estaremos falando máis que de residuos, pero dun xeito que imos dar unha visión máis ampla. (...) Pecamos moitas veces da comodidade e tamén da urxencia, moitas veces tampouco tes tempo de preparar as actividades en condicións e caes niso. No ámbito asociativo, que (...) durante moitos anos tivo financiamento tamén por parte das institucións e que para min aí si que houbo unha domesticación en moitos casos da práctica educativa que se estaba facendo. (GD\_P8.3H.TS-SP)

Máis aló de todas as dinámicas contrarias ás que se debe afrontar o campo para facer valer a súa dimensión crítica e participativa, existen tamén unha serie de eivas ou limitacións internas referidas non tanto ás posibilidades para o seu exercicio senón ás capacidades para levala á práctica. É aquí onde se aprecian as *carencias na formación pedagóxica* das educadoras e dos educadores ambientais para facer valer ese arte educativo que, segundo defende Tréllez (2006b), a partir das ideas de Freire (1996), atenda ao reto de “propiciar as condicións nas que os educandos ensaian a experiencia profunda de asumirse, como seres sociais e históricos. Como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de soños... E neste sentido, capaces de construír novos escenarios de vida, novos saberes” (p. 367). Desenvólvese un traballo a nivel individual, reafirma un educador, pero non ese “traballo máis a nivel comunitario, a nivel colectivo, porque para iso claro, hai que poñer en marcha unha serie de ferramentas, unha serie de cousas, que quizais escápanse un pouco” (GD\_P8.3H.TS-SP).

Un panorama similar é o que se presenta no eido escolar, onde se identifican carencias á hora de levar á práctica o principio de interdisciplinidade:

Eu creo que por aí sangra moito, a iso me refiro, porque o propio concepto de interdisciplinar, que o levamos manexando por moitos anos (...) pero cando ti como educando non o vives, nin na facultade, nin en secundaria, nunca viches esa forma de traballar e de aprender. (...) 20 anos despois -eu o vexo polo meu traballo-, segue sendo un concepto que non foi, non se asumiu plenamente, non? (...) Pero eu creo que iso non se recoñece socialmente, esa forma de traballar segue sen estar asumida como algo fundamental. (GD\_P7.2H.E)

As limitacións expostas xustifican os baixos niveis de coherencia que as persoas identifican entre o que consideran que é a EA e a súa práctica profesional. Cómpre lembrar que, segundo datos da enquisa, a moda de valoración da coherencia se sitúa nun 3 sobre 5, tanto no ano 2007 coma no ano 2013. Tamén é certo que, na lectura dos datos,

un dos educadores ambientais chegou no grupo de discusión unha reflexión moi interesante: se ben poden existir diversas dinámicas que están a incidir nun menor nivel de coherencia, tamén é certo que a identidade crítica das educadoras e educadores ambientais incide nesa valoración tan baixa, xa que son fortemente esixentes consigo mesmos:

Do de fustrigar, estaba pensando, co da coherencia, me sorprendeu o dato teu de que sae unha valoración sobre a coherencia no campo media-baixa. Eu creo que somos moi esixentes, porque como a maioría da xente procede da militancia tes moi claro cal é o nivel que deberías alcanzar. (...). Agora, compárate cunha empresa doutro campo, cuns criterios proporcionais, a onde chegaría? Porque eu ás empresas que coñezo, coas que teño traballado -que teño traballado con mil, no meu cole ou o que sexa-, quítome o sombreiro, na maioría dos casos, certo que te atopas de todo. (GD\_P7.2H.E)

Aínda así, o feito de que entre 2007 e 2013 se triplicara a porcentaxe de persoas que se puntuaban cun nivel de coherencia nulo ou baixo (1 e 2 sobre 5) reflicte que, máis aló da exacerbada capacidade autocrítica do colectivo para valorar o seu traballo, existen tamén certas dinámicas que o están a distanciar dos seus fundamentos.

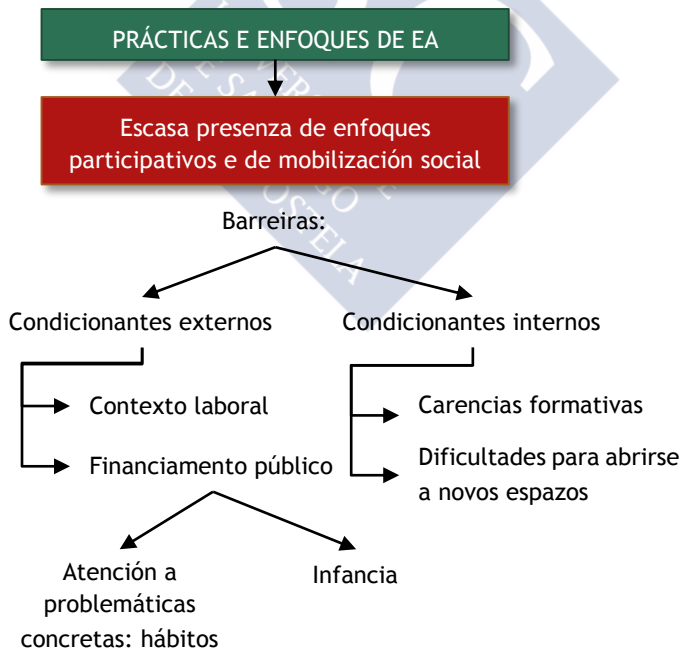


Figura 56. Esquema-resumo: Prácticas e enfoques de EA.

Por outro lado, as prácticas de EA teñen evolucionado notablemente nas últimas décadas, de enfoques conservacionistas a propostas articuladas dende a complexidade, que atenden a novas temáticas, abranguendo cuestións económicas, sociais, culturais, de desenvolvemento, etc. Aínda así, a pesar dos avances acadados, as persoas que participaron do grupo de discusión identifican tamén *limitacións á hora de adaptarse e dar resposta aos novos tempos*. Nesta liña, comenta un dos participantes que “agora mesmo están como aparecendo por aí ámbitos, escenarios, que non acabamos de aproveitar, á hora de entrar a traballar neles decididamente” (GD\_P8.3H.TS-SP). Non se están a crear pontes entre espazos como os hortos urbanos ou a agricultura ecolóxica, ou a integrar estas temáticas na medida en que se debera, a pesar de que “hai moitos dos produtores e produtoras que incluso demandan, piden axuda aos educadores ambientais porque (...) vense con poucas capacidades en clave pedagóxica ou de mediación para poder dar a coñecer todo o que é o seu traballo” (GD\_P8.3H.TS-SP). Cómpre un ollar crítico que mova ás e aos integrantes do campo das “zonas de confort” nas que teñen afianzado a súa identidade profesional.





### 9.3. Loitas internas do campo da EA en Galicia

O campo da EA defínese internamente como un campo de loita, como un “sistema de relacións obxectivas no que as posicións e tomas de posición defínense relacionalmente” (Bourdieu, 1988, p.156). Só identificando as posicións nese espazo de xogo poden comprenderse as estratexias individuais ou colectivas empregadas, moitas delas dirixidas a mellorar a súa situación modificando a estrutura das relacións entre os diferentes colectivos. Supón aproximarse a unha visión realista e non desencantada deses intereses no desinterese, que permita explorar os conflitos do campo como enfrontamentos de lecturas proxectadas dende diferentes posicións sociais.

Para elo óptase por unha lectura que estrutura o campo atendendo aos eidos de exercicio profesional, partindo de que estes presentan unhas condicións laborais e unha cultura profesional diferenciada que condiciona os posicionamentos, intereses e lecturas do campo. Obviamente, persoas que ocupan posicións semellantes poden ter opinións diversas, mediado por diferentes factores da súa traxectoria individual (orixe social, formación académica, traxectoria militante, outros espazos de pertenza, etc.). É así que existe gran dispersión de posicións nun espazo tan diversificado como é o da EA. Aínda así, é posible establecer unha diferenciación de posicionamentos, de forzas e esforzos dos grupos en competencia por acceder aos bens e ás oportunidades do campo, que derivan en loitas que o debilitan e dificultan unha resposta articulada fronte aos ataques que sofre:

Descoñezo cal é a orixe destas loitas internas pero para min é unha das grandísimas feblezas na Galiza do sector, e a mostra é que cando empeza a desmontarse, dende a Xunta empeza a desmontarse todo o que é a educación ambiental a reacción é realmente pobre, pola falta de cohesión interna do sector. Internamente, dende a Sociedade Galega de Educación Ambiental a resposta foi moi, moi escasa. (GD\_P8.3H.TS-SP)

Pártese da análise das diferenzas nas condicións laborais segundo ámbitos para, a partir das mesmas, identificar os conflitos internos que se establecen entre posicións diferenciadas (entre eidos), así como entre colectivos ou axentes de posicións afíns (internamente, no seo dun mesmo eido).

### 9.3.1. Diferenzas nas condicións laborais segundo eidos

Os datos da enquisa permiten visualizar a distribución do campo e as condicións laborais (salario, modalidade de contrato, dedicación, etc.) nos diferentes eidos profesionais nos que se estrutura o campo. A análise comparada aporta información relevante en relación á estabilidade laboral de cada un dos espazos e, polo tanto, da súa dependencia respecto a factores externos.

Nesta análise diferénciase entre sistema educativo, facendo referencia ao eido escolar nos seus diferentes niveis, incluíndo o universitario; o terceiro sector, englobando baixo este rótulo ás diferentes modalidades de iniciativa cidadá profesional sen ánimo de lucro (asociacións, organizacións non gobernamentais, fundacións, etc.); o sector empresarial, que acolle as diferentes modalidades, entre elas as cooperativas; e a administración, referíndose aos postos asociados ao emprego público, conscientes de que moitas persoas traballan en programas dependentes da administración pero a través da subcontratación ou derivación de fondos a empresas e asociacións.

Na figura 57, os gráficos recollen dúas imaxes estáticas da *estrutura do campo*, no ano 2007 e no ano 2013, pero ten variado substancialmente ao longo da súa traxectoria. Cabe esperar, atendendo á evolución do campo como movemento, formación e profesión, que nas fases iniciais da EA en Galicia, na etapa previa ao seu recoñecemento institucional, o campo estaría fundamentalmente articulado entre quen traballaba no eido escolar e quen o facía no asociativo.

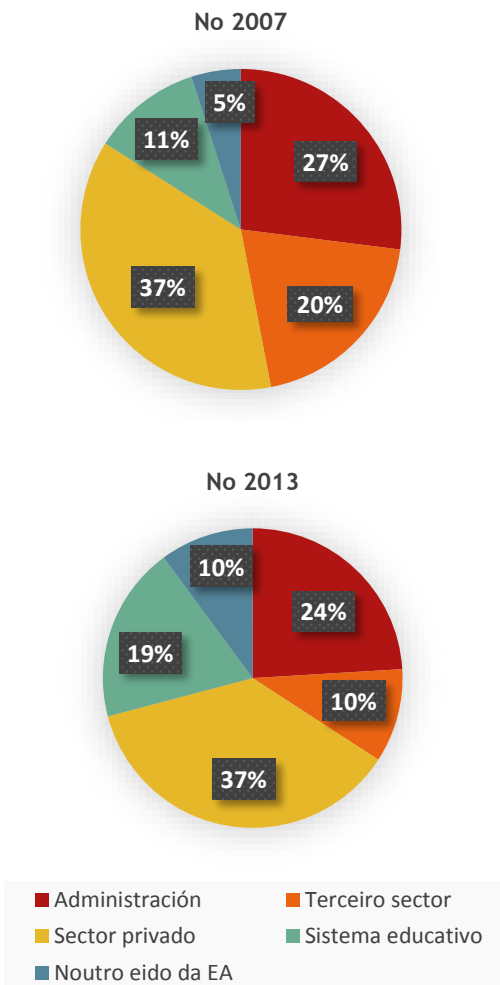


Figura 57. Distribución segundo eido de exercicio profesional.

Nota: Eliminados desempregados/as ou empregados/as noutro sector.

A distribución porcentual do campo en 2013 respecto a 2007, traslada a ilusión dunha certa estabilidade do sector privado (mantense nun 37%), fronte ao terceiro sector, que se reduce á metade (dun 20% a un 10%), e o ámbito escolar que pasa dun 11% a un 19%. Pero se o ámbito escolar aumenta de forma notable a súa representación dentro do campo non se debe tanto á incorporación de novo profesorado (en frecuencias, só se incrementa en 3 persoas), senón á perda de postos noutros eidos, laboralmente moito máis inestables e dependentes de dinámicas alleas. A aparente estabilidade do sector empresarial tamén é matizable. A lectura cruzada entre o eido de exercicio profesional no 2007 e no 2013 ofrece información moito máis reveladora sobre a dinámica do campo e o impacto da crise financeira. Na figura 58 recóllese o transvase entre eidos laborais, o eixo vertical fai referencia ao ámbito laboral no que a persoa exercía no 2007 e as barras recollen o espazo no que se sitúan no 2013.

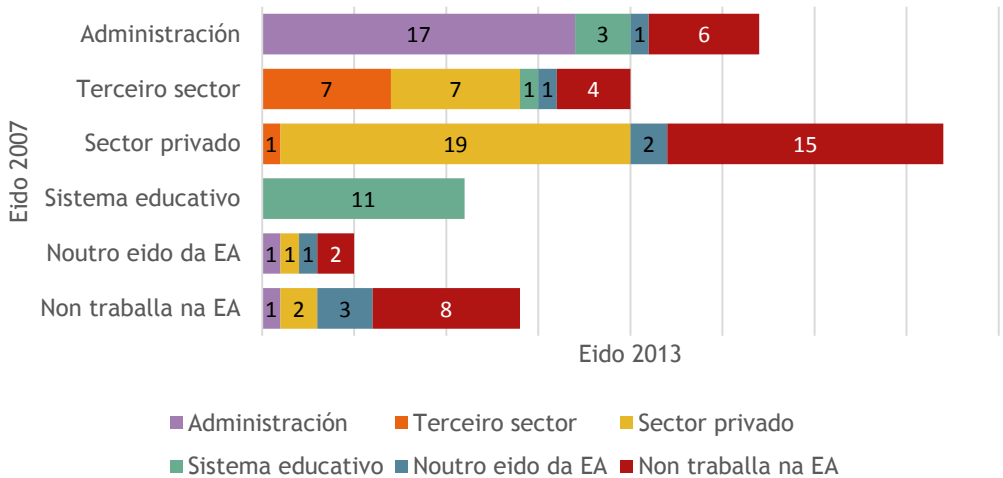


Figura 58. Transvase profesional segundo eidos entre 2007 e 2013.

Nota: Eliminados desempregados/as ou empregados/as noutro sector.

A primeiro golpe de vista podemos apreciar as diferenzas na estabilidade laboral de cada sector. Con diferenza, o sistema educativo é o que presenta unha maior estabilidade, xa que a maioría das persoas que exercen no mesmo o fan en condición de funcionariado<sup>126</sup>. Fóra da peculiaridade deste ámbito, apréciase que o sector privado é o que sofre unha perda de emprego máis acusada, xa que 15 persoas que traballaban na

<sup>126</sup> Que a estabilidade profesional do espazo escolar non dependa das condicións do campo da educación ambiental, é o motivo que xustifica que se deixaran fóra da análise sobre o impacto da crise a aquelas persoas que exercen profesionalmente no sistema educativo.

empresa no 2007 xa non o facían en 2013, o que supón un índice do 40,54%. Non obstante o sector non perdeu presenza no campo, continuando a representar o 37% do mesmo, ao converterse en espazo de recepción doutros sectores. A el incorporáronse un 35% das persoas que en 2007 estaban vinculadas ao terceiro sector; un 20% de persoas procedentes doutros eidos da educación ambiental; e un 14,29% das anteriormente desempregadas. Isto aporta unha imaxe pouco esperanzadora, na medida en que o eido empresarial pode figurar para aquelas persoas que proveñen do espazo asociativo ou doutros eidos da EA como alternativa de empregabilidade tras perder o seu anterior posto de traballo. Confirma esta lectura o feito de que as e os máis deles se sitúen na modalidade contractual de persoal autónomo, pasando de representar un 21,62% a situarse neste perfil un 44,83% das persoas que traballan no sector empresarial. Lamentablemente, atendendo á destrución de postos de traballo neste ámbito, en moitos casos pode operar como un espazo de transición cara o desemprego. A caída de emprego é algo menor no ámbito asociativo e na administración, pero aínda así moi elevada, situándose nun 20% e nun 22,2% respectivamente.

O *nivel salarial* figura como outra variable de distinción dos diferentes eidos profesionais<sup>127</sup>. Como se observa na figura 59, as condicións de quen exerce no sistema educativo son de novo moito máis favorables, situándose o 80% na franxa dun salario igual ou maior a 2000 € mensuais. Esta realidade non representa en absoluto aos outros eidos profesionais, xa que só percibe ese salario unha persoa do sector privado (2,7%), outra do terceiro sector (5,56%) e 5 da administración (20%). Especialmente precaria é a realidade salarial de quen exerce no sector privado e no asociativo, dado que non chegan ao 1000€ mensuais o 54,05% e o 44,44% das e dos seus profesionais.

Unha lectura atenta ao impacto da crise sobre os diferentes sectores (figura 60), aporta dúas cuestións clave. En primeiro lugar, apréciase a notable caída do salario, especialmente preocupante no sector empresarial, que abandona a súa representación na franxa “de 1500 a 1999€”, para gañar absoluto protagonismo nos niveis inferiores. Que o sector empresarial represente practicamente na súa totalidade ás franxas de menos de 1000€ no 2013, visualiza a precariedade laboral na que se atopan as persoas que sobreviviron ou transitaron cara este eido, así como a posible temporalidade do seu traballo. As persoas con salarios inferiores aos 650€ neste sector pasaron de representar o 10,81% no ano 2007 a o 39,27% no ano 2013.

---

<sup>127</sup> Na valoración das diferenzas salariais segundo eidos tómanse como referencia os datos de 2007, en condicións de maior “normalidade” do campo, dado que atender aos datos de 2013 ofrece unha imaxe errónea da distribución salarial, na medida en que son os postos de maior responsabilidade e retribución os que teñen resistido mellor o impacto da crise. Os datos de 2013 retómanse na lectura do impacto da crise, recollida na figura 60.

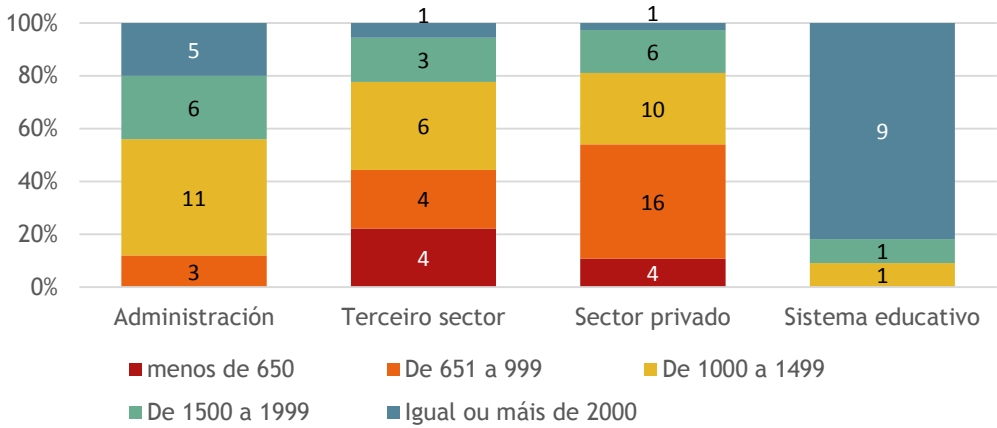


Figura 59. Distribución salario neto mensual por eidos no 2007.  
Nota: eliminados desempregados/as ou empregados/as noutro sector.

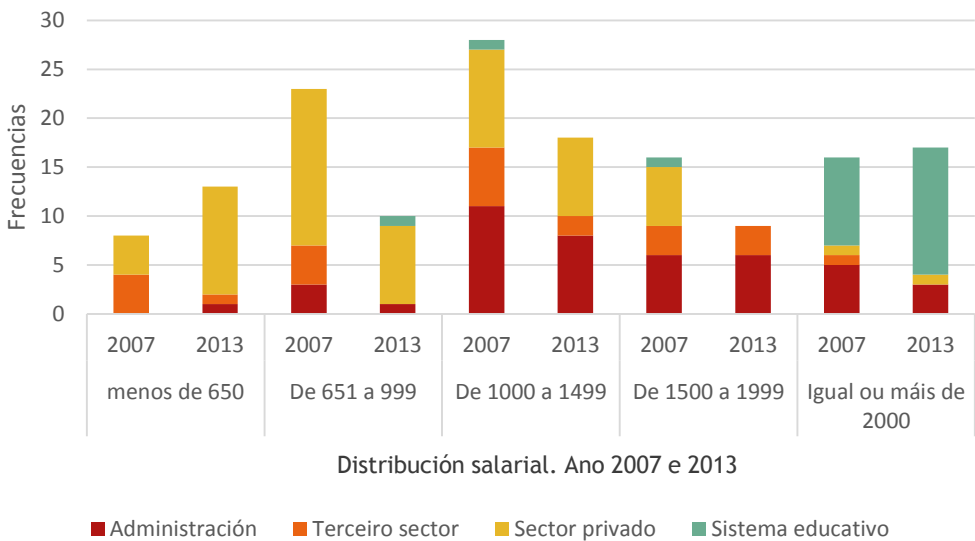


Figura 60. Distribución salarial segundo eidos. Comparativa entre 2007 e 2013.  
Nota: Eliminados desempregados/as ou empregados/as noutro sector.

Por outra parte, constata as diferenzas nas condicións de exercicio profesional de quen traballa vinculado ao sistema educativo, os cales dotan de estabilidade - apreciándose incluso un pequeno aumento- á franxa salarial de máis de 2000€ de soldo mensual. A estabilidade laboral e as condicións salariais deste colectivo o deixa fóra de moitas das loitas corporativistas do campo. As mesmas vense acentuadas nos momentos

de crise ou escaseza de recursos como o actual, nos que se poñen en perigo as iniciativas de EA e os postos de traballo a elas asociadas.

As diferenzas nas condicións profesionais tamén explican a diversidade entre eidos na *valoración da coherencia* do seu traballo respecto ao que cren que debe ser a EA, así como da *satisfacción laboral*. Na valoración da coherencia situábase nun 4 sobre 5 en todos os sectores salvo no sector privado que se sitúa en 3, moito máis condicionado pola dependencia respecto ao orzamento público. No 2013 descende en todos os sectores, que agora comparten co privado unha media de 3, salvo o terceiro sector, que se mantén nunha valoración de 4. A atención á moda resulta reveladora neste aspecto, xa que amosa que a opción máis sinalada no terceiro sector é a de 5 fronte a unha moda de 3 nos outros eidos, reflectindo unha maior proximidade das condicións deste espazo profesional respecto aos fundamentos do campo da educación ambiental. No que se refire á satisfacción no exercicio do seu traballo, no 2007 a media situábase nunha valoración de 4 sobre 5 en todos os eidos de exercicio profesional, mentres que no 2013 esta descende a un 3 tanto no sector privado coma no sistema educativo, neste último caso moi mediado polas reformas e nova lei educativa, que sitúa ao profesorado en condicións dunha maior precariedade laboral e nun paradigma de educación no que non se senten cómodos.

No grupo de discusión foron debatidas algunhas das que se identifican como tensións internas entre os diferentes ámbitos do campo ou no seo dos mesmos. As mesmas son produto de condicións de exercicio profesional diferenciadas, definidas polas “súas propiedades intrínsecas e polas propiedades relacionais que debe á súa posición no sistema de condicións, que é tamén un sistema de diferenzas” (Bourdieu, 1988, p.170); así como pola dificultade para establecer límites entre os diferentes sectores, tal e como verbalizaba un educador ambiental:

Son tensións similares [á existente na diferenciación entre militantes e profesionais] entre asociacionismo e empresa, ou asociacionismo e partidos políticos. É a mesma cuestión, onde están os límites? E ese é un debate que está aí presente e que sangra por aí o sector tamén. (GD\_ P7.2H.E)

No que segue, faise unha pequena aproximación, coa consciencia de que a complexidade propia de cada unha delas esixiría dun maior afondamento. Preséntanse como puntos de análise nos que é interesante seguir indagando.

### **9.3.2. A educación ambiental dentro e fóra da escola.**

Na análise dos indicadores de estabilidade laboral e salario visualizáronse as diferenzas entre quen “facemos as cousas ao mellor... que temos a sorte de ter, desde un punto de vista material e económico, o noso traballo asegurado, máis ou menos asegurado, e a outra xente que se está buscando a vida dunha maneira desesperada” (GD\_P7.2H.E), entre a condición do profesorado e das e dos educadores ambientais que exercen fóra da escola. Esta diferenciación nas condicións de exercicio laboral, sumada a diferenzas de cultura profesional e académica, pode estar na base do que se considera unha tensión endémica do campo que, en realidade, non aporta outra cousa que conflictividade interna e dificultades para articular forzas. Así o presenta un dos participantes do grupo de discusión:

Unha cousa (...) que sempre non soamente me chocou senón que me renxeu é o encontrón que había, que ía aparecendo no sector, (...) entre a xente que andabamos no ensino formal, ou sexa, o mundo do non formal versus -no sentido de en contra- o formal, e que moitas veces teño oído críticas que me parecen inxustas, de xente que se movía ou procedía do non formal, así como moi pexorativo de cara ao profesorado. (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

Este conflito, sumado ao protagonismo adquirido pola Consellería no desenvolvemento da EA escolar, pode ter levado á inhibición do acceso de moito do profesorado aos espazos de construción do propio campo. As e os docentes participan actualmente das accións de EA que se ofertan nos centros educativos (A21E, Climántica, etc.), pero xa non teñen a marcada presenza que tiveron en etapas iniciais como protagonistas na definición do propio campo, canalizada en boa medida a través dos MRP e do Taller de Educación Ambiental do ICE. Aquí é pertinente retomar as palabras dun educador ambiental arredor da asistencia ás primeiras xornadas de EA, celebradas en Sevilla no ano 1979, “todos eramos docentes no ensino público, razón pola que me moleste as distincións entre educación formal e non formal” (P5.1H.E-TS-SP), e a partir de aí “empezáronse a xerar actividades en Galicia, así como pequenos focos de lume de EA, dende o ensino regrado, é dicir, xente que eramos profes de instituto fundamentalmente, e que realizamos un activismo bastante forte” (P5.1H.E-TS-SP). Dous factores desprazan ao profesorado dos actuais espazos de construción do campo. Por unha banda, as claves de lectura da realidade escolar mudaron notablemente, dándose importantes dificultades para manter os niveis de militancia e activismo entre docentes que existían nas orixes:

O ano pasado xubilouse un compañeiro de física, hai xa tres catro anos xubilouse xente de historia e de filosofía, que pertencían ao noso colectivo [de renovación pedagóxica] xente boísima, interesantísima... coa que traballamos xuntamente máis de 20 anos, e falta pois que alguén ocupe eses lugares, pero os ocupe para superalos, para retomar iso e seguir cara adiante, non? E iso é unha reflexión ao mellor dura, pero... pero real (P4.1H.E).

Por outra banda, o proceso de profesionalización do campo permitiu desprenderse desa identidade de práctica educativa asociada a outros espazos (escola, ecoloxismo, etc.), para pasar a identificarse como campo relativamente autónomo ao que se vincula un perfil profesional propio. Isto pode ter minguado o recoñecemento identitario como educador ou educadora ambiental de quen se vincula laboralmente a outros perfís. Tristemente, debilitado ese activismo dentro da escola e profesionalizado o campo da EA fóra da mesma, posiblemente o profesorado xa non teña razóns para identificarse na actualidade como colectivo partícipe da construción do campo na medida en que noutrora si o fixo.

Este conflito esténdese ao eido universitario, aínda que non tanto na faceta educativa como na investigadora. Identifica Morelos (en Arias Ortega, 2013), un divorcio importante na construción do campo entre académicos/as-investigadores/as e quen exercen nas bases. Así o percibía tamén un educador ambiental que comparte pertenza entre ambos espazos:

Esa tensión moitas veces creo que artificial ou incluso máis ligada a cuestións estritamente persoais máis que ideolóxicas ou teóricas, senón que era unha confrontación que non tiña moito sentido entre -dicías ti- o ensino formal e as empresas, ou por exemplo tamén entre os teóricos da universidade cos da trincheira, dos que están todo o día facendo a educación ambiental e tal. (GD\_P8.3H.TS-SP)

De novo, as condicións laborais, os condicionantes do espazo de traballo, as diferenzas na cultura profesional e unha boa dose de descoñecemento mutuo poden estar na base deste conflito estéril para o desenvolvemento da EA en Galicia.

### 9.3.3. Entre o eido empresarial e o asociativo

O punto de tensión entre o eido asociativo e o empresarial radica fundamentalmente en que ambos compiten nun *mesmo mercado de traballo pero en diferentes condicións*. Moitas das asociacións ou entidades do terceiro sector evolucionaron dunha identidade baseada na militancia e no voluntariado a unha maior institucionalización e profesionalización. Esta foi a tendencia xeral dende os anos 90, onde estas asociacións comezaron a operar dentro da economía social xunto con novas entidades que poderían denominarse “asociacións de servizos minoritarias e moi xestionistas, que leva á aparición da asociación-empresa, que se rexistra como asociación cando debería facelo como unha cooperativa” (Alberich, 2007, p.202). Esta dinámica veu favorecida pola crecente externalización de servizos por parte das administracións. As e os participantes do grupo de discusión valoran que a “situación na que se atopan agora



mesmo as grandes asociacións ecoloxistas é nese conflito” (P8.3H.TS-SP), cun “comportamento para-empresarial” (P5.1H.E-TS-SP), onde “xa non sabes se son asociacións ou empresas” (P1.1M.E), chegando a dinámicas onde incluso “invertían os seus recursos en recoller máis recursos, non en desenvolver accións transformadoras” (P8.3H.TS-SP). Este punto de tensión é o que apoia a argumentación que se recolle sobre a necesaria diferenciación entre o asociativo e o empresarial:

Se eu quero dedicarme profesionalmente a algo monto unha empresa, non utilizo a coartada dunha asociación, é dicir, nós cando estabamos nunha asociación era unha asociación sen ánimo de lucro, non “sinónimo de lucro”, (...) a min sempre me chía moito ver unha asociación sen ánimo de lucro que ten a setenta persoas en nómina. (P2.1H.TS-SP)

O conflito susténtase nas diferenzas que teñen unha empresa e unha asociación á hora de competir no mercado laboral, onde a asociación conta cunha clara vantaxe en cuestións de fiscalidade, xa que “comparativamente a fiscalidade que soporta unha empresa non é comparable coa dunha asociación, que ademais xoga con outros elementos como que pode ter voluntarios, é dicir, é un xogo desigual” (GD\_P8.3H.TS-SP). O tema do *voluntariado* é tamén un punto polémico, na medida en que en ocasións é empregado para suplir as carencias en dotación de persoal na realización dun traballo que debería ser profesional, ignorando que “o voluntariado ten límites e cando xa é un traballo, a parte hai que facelo cuns criterios cunha formación e, polo tanto, se precisa un perfil profesional, non vale o voluntarismo” (GD\_P5.1H.E-TS-SP). Apréciase nestas formas de voluntariado, fortemente apoiadas dende as administracións, o “risco de instrumentalización ao servizo de tapar buratos da desmontaxe do escaso estado de benestar acadado” (Segovia Bernabé, 2000), dado que o Estado externaliza coberturas que lle compete garantir, pero na meirande parte dos casos faino sen a suficiente dotación orzamentaria para garantir un servizo de calidade apoiado no traballo profesional.

A convocatoria de subvencións a entidades de acción voluntaria ofertada pola Xunta de Galicia (Orde do 7 de abril de 2015), oriéntase á promoción dun modelo de voluntariado moito máis próximo ao formato de prácticas profesionais que ao de promoción da participación social altruísta e solidaria, baseada no sentimento de responsabilidade na mellora do común. Achégase un fragmento da Orde que recolle a orientación da subvencións e os requirimentos á persoa voluntaria:

A cantidade subvencionable a cada entidade calcularase a razón de 10 euros por voluntario/a e día, dos cales 6 euros diarios serán entregados pola entidade ás persoas voluntarias para cubrir os custos de desprazamento e manutención

mentres que os 4 euros restantes empregaraos a entidade para cubrir os gastos dos seguros de accidentes e de responsabilidade civil das persoas voluntarias, así como os gastos correntes referidos no número 2 deste artigo. Para xerar dereito ás ditas cantidades as persoas voluntarias deberán acreditar mediante o correspondente acordo a súa colaboración voluntaria durante xornadas de 6 horas diarias, como mínimo. Se a xornada diaria é inferior ás 6 horas, sumaranse as horas diarias ata completar unha xornada de 6 horas. Non se computarán os decimais nin os minutos. (art.5, Orde do 7 de abril de 2015)

A Orde, que dá continuidade á unha do ano anterior (Orde do 26 de febreiro do 2014), a pesar das múltiples críticas que recibiu, conxuga unha serie de factores que contradín a esencia do voluntariado: o feito de medir a participación en horas, establecer unha xornada diaria de 6 horas como mínimo, moito máis próximo a una xornada laboral que a de unha participación voluntaria e articulada cos tempos familiares e laborais das persoas; 6 euros en concepto de pago, independentemente de que existan ou non gastos derivados da acción voluntaria (desprazamento, manutención, etc.), respondendo á unha fórmula de prácticas precariamente remuneradas; a ausencia de financiamento dirixido a actividades de formación das persoas voluntarias; e, ademais, a súa orientación exclusiva a persoas menores de 30 anos que se incorporen ás entidades ese ano. Este último punto é de especial gravidade, na medida en que é contrario co compromiso estable cunha entidade ou iniciativa concreta.

O concepto de voluntariado promovido pola administración permite ás entidades contar cun persoal estable para realizar as súas actividades, dotándose deste modo dunha maior marxe de manobra á hora de administrar os reducidos orzamentos públicos, e situándoas nunha posición vantaxosa en relación ao eido empresarial. Isto repercute negativamente na creación de emprego no sector, levando a un escenario complexo no que se mesturan sentimentos de invasión no campo profesional e de minusvalorización da profesión (Cruz e Gradaílle, 2003), creando a imaxe social de que para ser educador ou educadora ambiental abonda con ter vontade de selo e implicación persoal.

Pero, nesta disputa entre o asociativo e o empresarial á hora de aspirar a financiamento público, apúntase tamén no grupo de discusión o feito de que “suponse que unha asociación en principio pode desenvolver algún tipo de actividades que socialmente poden ser máis interesantes, non? Entón creo que, como os límites son moi difusos é un punto de conflito” (GD\_P8.3H.TS-SP). Se se traballa dende un enfoque rico e complexo da participación social, non asociada ao concepto de voluntariado antes exposto senón a unha implicación dinamizadora do territorio, potenciadora das capacidades comunitarias e persoais para a transformación social, o terceiro sector convértese nunha vía de especial interese para canalizar os fondos públicos na procura do ben común.

Como todo punto de tensión e conflito, as respostas non son sinxelas e requiren dun traballo de reflexión, diálogo e dun ollar crítico dirixido a evitar que as entidades sexan instrumentalizadas, limitando a súa acción á de ser prestadoras de servizos. A transformación na natureza das entidades do terceiro sector figura tamén como elemento de conflictividade interna, tal e como se desenvolve a continuación.

#### 9.3.4. Internamente, no seo do terceiro sector.

Cando na disxuntiva antes proposta se crea a tendencia cara fórmulas asociadas ao modelo de entidades prestadoras de servizos, córrese o risco, apuntado por Segovia Bernabé (2000, apartado II) de:

Acabar confundíndose -inconscientemente se se quere- os intereses do técnico -o seu posto de traballo- cos intereses dos destinatarios da súa acción. Iso pode levar a un proceso en escalada onde ao final o importante acaba sendo a defensa da ONG, a súa imaxe de marca -e con iso a dos postos laborais-, por enriba dos intereses dos destinatarios para os que supostamente se puxo en marcha a entidade.

A análise realizada ao longo deste traballo permite visualizar certas dinámicas que levan a constatar que este risco está a incidir no desenvolvemento do campo, acentuado en períodos como o actual. O recorte -ou desaparición- dos orzamentos públicos obriga a domesticar os enfoques de educación adaptándoos ás escasas liñas orzamentarias, ou aos requirimentos do mercado de consumo (lecer, turismo, etc.), na loita por asegurar a permanencia dos postos de traballo asociados á entidade. Este foi un tema que aflorou no grupo de discusión, sendo que é sentido polos participantes como un asunto de especial gravidade dentro do campo:

P5.1H.E-TS-SP - Ao tema do asociacionismo eu véxolle moitos problemas, unha a-vitalidade ou non vitalidade que estamos a ver e este aspecto, que a min non me parece menor para nada, da confusión ou de utilizalo como esperanza de *modus vivendi*. É dicir, vexo o tema laboral tan, tan chungo, tan pechado, que si a entidade tal me ofrece esta posibilidade e o político dálle a subvención porque é unha forma de xustificarse e de mantela máis calada, probablemente e menos combativa que sen ela, entón non sei que capacidade de xerar... igual hai máis capacidade técnica e de potencialidade de facer cousas que de espírito aventureiro e inconsciente que podía haber nos anos 70, porque eran simplemente outras as coordenadas.

P8.3H.TS-SP-- (...) E si as asociacións non poden facer a educación ambiental que lles da a gana mal vamos, se as asociacións ecoloxistas, se as asociacións que teoricamente teñen ese marxe de manobra non o fan, ostras! Para min aí si que hai un problema gordo. Que unha empresa non o faga, bueno, podo entendelo e podo... non xustificalo, pero...

Seguindo a liña de reflexión anterior, Segovia Bernabé (2000) propón unha serie de criterios para discernir se unha entidade opera como tecido social solidario ou como prestadora de servizos. Propón unha mirada ás e aos técnicos que a compoñen, valorando o nivel de afinidade coa entidade e de identificación coa súa filosofía de fondo; o enfoque e a motivación coa que traballan, diferenciando entre simples asalariadas e asalariados ou quen sinte aquilo polo que traballan; o nivel de implicación, limitado a un horario e funcións estables ou centrado na implicación en procesos compartidos coas persoas participantes, voluntarias, etc.; unha perspectiva de traballo asociada á prestación de servizos ou interesada por unha lectura complexa e incidencia na transformación estrutural, etc.

De aplicar estes criterios ás e aos profesionais das entidades do terceiro sector vinculadas ao campo da educación ambiental, posiblemente atopariámonos de forma maioritaria cun perfil de persoas cun alto grao de identificación coa filosofía da entidade da que forman parte, que senten aquilo polo que traballan, implicadas en procesos que van máis aló da identificación e limitación a unha xornada laboral e as correspondentes funcións; e cunha lectura complexa e dirixida á transformación social. É por isto que perder estes postos de traballo supón deixar nunha situación de desprotección socioeconómica a quen se ten dedicado á defensa dun proxecto compartido que impregna a súa vida, indo máis aló dunha identidade profesional. De aí que a situación sexa máis dolorosa, implicando vínculos persoais e proxectos compartidos.

De novo a complexidade dos conflitos fai que o positivo, a identidade militante da e do profesional, comporte á súa vez elementos cuestionables. As *fronteiras difusas entre o exercicio profesional e o voluntariado ou militancia* figuran como elemento de conflitividade interna no seo dos colectivos e entidades do terceiro sector por dous motivos. Por unha banda, polo feito de que ese elemento motivacional asignado ás e aos profesionais do campo, valorado como potencialidade que impregna a natureza militante das entidades de pertenza, pode ser empregado como mecanismo que dilata as xornadas laborais de quen traballa neste eido. Así se verbalizaba no grupo de discusión:

E iso que cobra, ata que punto é a súa xornada laboral ou é a súa militancia, porque anda que non hai explotación laboral dentro destas asociacións por mor desa suposta militancia que se nos... que se auto-impón ao empregado, non? É dicir, que aí hai moitos límites difíciles de marcar e sobre todo que creo que o tecido asociativo non está preparado e aínda agora non está preparado para resolver, é un debate que está pendente por resolver, é dicir, de clarificalo. (GD\_P8.3H.TS-SP)

Doutra banda, porque cando no seo dos colectivos de natureza militante comeza alguén a cobrar, iso establece distancias entre quen recibe unha remuneración e quen non o fai, diferenciando as funcións que competen á persoa contratada e tendendo a esmorecer a implicación de quen non o está, pois “como hai un núcleo que cobra por realizar un labor, (...) o que soe acontecer nestes casos é que o socio de a pé rebaixa a intensidade de participación” (P5.1H.E-TS-SP).

No grupo de discusión xurdiu este aspecto, identificado como “un dos motivos polo que tamén está en declive o movemento asociativo” (GD\_P8.3H.TS-SP), onde “costa traballo que haxa recambio” (GD\_P1.1M.E), “todo o movemento asociativo está moi envellecido, realmente hai moito problema para renovar, para introducir xente nova, ou relativamente nova” (GD\_P5.1H.E-TS-SP). Así o reflectían os resultados do Proxecto Fénix en relación ao movemento ecoloxista, tal e como recolle un educador ambiental:

Non hai renovación e ese é un drama xeneralizado, porque de feito cando se fixo o Proxecto Fénix, é dicir, o diagnóstico da situación a nivel galego, un dos grupos de traballo era precisamente sobre organizacións non gobernamentais, colectivos ecoloxista e tal, e un dos resultados do diagnóstico era precisamente ese, que non había renovación no movemento ecoloxista, é dicir, que a cantidade de xente nova que se vai incorporando é moi pequena, que as persoas que levan moitísimos anos en isto vanse queimando e van desaparecendo, e que hai unha taxa de renovación moi, moi baixa. (P2.1H.TS-SP).

Algunhas das persoas que participan do estudo sitúan as causas desta evolución na propia dinámica de vida das persoas que “cando chega o punto de ter que empezar a traballar fai que se marche moitísima xente, é dicir, non por crises nin problemas, sino simplemente por traxectorias vitais” (P2.1H.TS-SP). Pero o aspecto crítico non se sitúa tanto en que as persoas abandonen a militancia pola lóxica do seu ciclo de vida, senón en que non exista renovación. O Proxecto Fénix recollía que “o grosor das persoas asociadas pertence á franxa de idade entre os 26 e 50 anos (74,9%), mentres que só un 11% delas ten menos de 25 anos” (Meira e Pardellas, 2010a, p.86). Tal e como indica un educador ambiental, “a súa capacidade de convocatoria e de forza é menor, pero iso non quere dicir que o ecoloxismo galego sexa menor, senón que colleu por outros rumbos” (P4.1H.E). A profesionalización destas entidades desprazou a implicación militante que, no momento actual, busca acubillo baixo movementos sociais e fórmulas de participación máis horizontais e menos institucionalizadas, porque “que estea desmobilizado o sector non implica que estea desmobilizada a cidadanía” (GD\_P8.3H.TS-SP).

### 9.3.5. Internamente, no sector empresarial

Na análise do sector empresarial identificáronse catro cuestións que marcan a súa identidade e a dinámica interna. Por unha banda, o feito de que na meirande parte estea *composto por profesionais que proveñen do eido asociativo*, destacando a potencialidade de que “se aproxime a este terreo xente que vén -ou que vimos- do movemento asociativo, que coñeces e que podes ter unha certa ética, salvo que se demostre o contrario” (P5.1H.E-TS-SP, 3:87). A creación de empresas veu da man das políticas públicas que promoveron a profesionalización do campo, tal e como se abordou en apartados anteriores. Que o sector empresarial sexa promovido polas persoas que dominan os fundamentos da EA impregna a súa identidade, orientándoo cara as finalidades do campo e non cara o puro afán de lucro, unha alternativa fronte ao modelo de empresa capitalista, que coloca “ás persoas e, en xeral, á sostibilidade da vida no centro e como obxectivo da súa actividade” (Askunze, 2013, p. 97). Buscan devolver á economía a súa natureza de ferramenta e non de fin en si mesma.

Aínda así, a pesar da posición crítica de moitas destas empresas, o eido empresarial non se escapa de sufrir a incidencia de lóxicas alleas. Por unha banda, debido á necesidade de adaptarse aos requirimentos de financiamento público<sup>128</sup>, xa que “a fin de contas dependes da administración de turno que no momento en que te saes un pouco do guión te van ir á chepa” (GD\_P8.3H.TS-SP). Por outra, e xustamente ante o recorte desta fonte de financiamento, pola necesidade de buscar novos espazos dentro do mercado do lecer ou o turismo, entre outros:

Estamos así intentando diversificar, traballar con ámbitos que nunca nos plantexáramos, facendo de touroperadores, operadores turísticos, servizos de guiado... volvendo a facer cousas que xa dicíamos “bueno, é que isto é unha chorrada” como obradoiros escolares e cousas destas que dicías “bueno, esa fase xa a tiñamos que ter máis que superada”, pero tes que volver a isto. E así, iso, buscando pois por un lado no sector turístico, pero a situación está mal. (P2.1H.TS-SP)

O Mercado ten convertido o tempo libre en tempo de consumo e, nesta conxuntura, as actividades de contacto coa natureza poden comercializarse coma calquera outro produto de lecer. Atendendo aos datos da enquisa, unha gran parte das educadoras e educadores ambientais realizan actividades relacionadas co tempo de lecer e o turismo, sendo nestes ítem onde se aprecia unha menor caída na comparativa entre 2007 e 2013.

---

<sup>128</sup> Segundo datos do Fénix (Soto e Pardellas, 2010), o 54% dos ingresos das empresas de educación ambiental no 2006 procedían do financiamento público a través dos Concellos (17,24%), Deputacións (8,24%) e Consellerías (28,52%) ao que se sumaría o 8,26% que vén derivado a través do sistema educativo.

O reto consiste en diferenciar entre aqueles colectivos que manteñen actividades de EA acordes cos seus fundamentos, aqueles que renunciaron a cotas de coherencia en favor de conservar certos niveis de actividade profesional, e aqueles intrusismos nos que, baixo o rótulo da EA, ofertan actividades que poden ser incluso danifias para a contorna na que son realizadas.

O segundo factor distintivo deste sector dentro do campo da EA é o *rexeitamento e a renuncia á identidade empresarial*. Rexeitamento, na medida en que se crearon dinámicas e conflitos internos que “o tema empresarial o apestaron, pero na realidade estabas creando e creaches traballo desde a convicción de que non é ningún pecado xerar traballo” (P5.1H.E-TS-SP, 3:87). Négaselle a este sector a súa identidade crítica, como se situarse no sector privado implicase o abandono de transformación das estruturas socioeconómicas actuais. E renuncia, na medida en que “algunha desa xente que era empresaria sen embargo como que non asumían ese rol, facían así como que non quedaba bonito dicir que eras empresario” (GD\_P5.1H.E-TS-SP), dinámica que, pola contra, non identifican en sectores lindantes, como pode ser o da interpretación do patrimonio. Pese ás especificidades do sector empresarial dentro do campo, este sofre da lectura crítica ao modelo de empresa que promove o sistema capitalista, no que se vincula o sector privado co afán de lucro constante, asociado a un modelo de mercado no que se sitúan as causas da crise socioambiental. A dificultade para asociar a identidade empresarial co campo da EA é compartida pola propia administración que “tampouco nunca tivo moi claro -no ámbito da EA polo menos- cal era ese sector privado e moitas veces as empresas de educación ambiental é moi habitual confundilas con asociacións (...) non se identifica como que pode ser un “afán de lucro” lexítimo completamente, como calquera outra actividade” (GD\_P8.3H.TS-SP).

A *forte dependencia de cartos públicos* é outro dos elementos distintivos das empresas do campo. As mesmas xurdiron, na súa meirande parte, como resposta a un período no que se destinou orzamento público á EA e se impulsou a creación de equipamentos, esixindo a profesionalización dos mesmos. O eido empresarial non puido ou soubo desprenderse desa situación de dependencia, o cal o sitúa actualmente nunha posición de extrema vulnerabilidade, cun índice de perda de emprego do 40,5%.

A *rivalidade interna entre empresas* é outro dos factores que ten debilitado o eido empresarial, onde “aquí o normal é que a pequena empresa de educación ambiental que tes ao lado espere a que te deas a volta para cravarche setecentas puñaladas, iso é o normal” (P2.1H.TS-SP), “había xente que empresarialmente foi moi cabrona cando as cousas ían ben... medo me dan agora, medo me dan agora” (P2.1H.TS-SP). A apertura de concursos públicos para a xestión de equipamentos, entre outros, suscitou nalgunhas

empresas unha dinámica de competencia baseada na redución do presuposto, precarizando as condicións laborais do campo e deixando fóra a empresas que rexeitaban adoptar eses mecanismos. Así o recolle o relato dun educador ambiental:

Ao logo dos vinte anos traballados en Cotorredondo, tivemos que pasar por todos os procesos de concursos públicos (...) e de feito estivemos dúas veces a puntinho de quedarnos na calle porque outras empresas fixeron unha oferta máis barata, simplemente. (...) Eu fago as contas e non é que me queira forrar, porque si me quixera forrar dende logo a isto non me dedicaba, pero é que simplemente aquí están as contas e eu non o podo facer nin por un 3% menos do que o estamos facendo. Se esa outra empresa pode asumir ter perdas, ou pode asumir ter a xente en prácticas cando en teoría ten que ter a xente contratada, ou todos estes cincuenta millóns de trampañas que se fan, pois ben, pero é que nós non podemos, estes son os números, estas son as cifras. (P2.1H.TS-SP)

Pero ao igual que hai competencias desleais tamén existen intentos, algúns máis prósperos ca outros, de establecer alianzas e traballar de forma coordinada. Esta é, por exemplo, a experiencia de Simbiose, unha cooperativa que aglutina e coordina a outras cooperativas e empresas do campo da EA. Así relata un dos seus promotores a articulación desta iniciativa, como necesaria resposta ante a precariedade laboral do momento actual:

Vamos a facer unha cooperativa, a traballar xuntos, vamos intentar aproveitar todas as potencialidades que temos, todo o coñecemento adquirido, todos os recursos materiais e humanos que temos, e a parte cada pequena empresa continuar coa súa liña de traballo e coas súas estratexias e as súas ofertas, a maiores temos a posibilidade de conxuntamente facer cousas e chegar a espazos e a abarcar cousas que individualmente sería imposible, vamos a colaborar. (P2.1H.TS-SP)

Xa anteriormente xurdiran tentativas máis amplas de sumar esforzos ou chegar a acordos comúns para o fortalecemento do eido empresarial da EA en Galicia, para “darlle visibilidade e caracterización social, e intuindo que viñan tempos duros” (GD\_P5.1H.E-TS-SP). Así o relata un dos participantes:

Fixéranse un par de reunións, unha -que eu recorde- no CEIDA, outra aquí no auditorio de Galicia, nas que se xuntaron as poucas empresas -non todas quixeron estar- pero foi imposible chegar a algún tipo de, non digo patronal, pero si intentar crear unha certa coherencia, non? Directamente imposible, polo que fora, non? (GD\_P5.1H.E-TS-SP)

A dificultade para chegar a acordos dentro do eido empresarial dáse, conforme reflexiona un educador ambiental, “moitas veces por desconfianza, porque ao mellor os nichos ecolóxicos de cada empresa tanto no tipo de actividades que desenvolvían, como xeograficamente o ámbito que abarcaban estaban tan indefinidas que ao mellor non se daba esa posibilidade” (P2.1H.TS-SP). Pero existía tamén unha bagaxe previa de conflitos



corporativistas que dificultaban o diálogo. Por poñer un exemplo, compartía un educador ambiental no seu relato de vida que o sector atopábase por aquel entón co enfrontamento entre quen fixera un interesante traballo dende a SGEA pola defensa dunhas boas condicións salariais dentro do campo, defendendo un convenio colectivo que situaba nos 1600€ mensuais o salario dun monitor de EA, e quen consideraba que ese era un propósito tan bonito como irrealizable, dados os orzamentos que ofertaba a Xunta e, polo tanto, non apoiou a defensa dese convenio. Isto levou a que:

Algunha xente desta que defendeu ese convenio e que batallou, non quixo saber nada da reunión de empresarios, nin facer un fronte común, a pesar de que temos que facernos visibles porque somos un sector mínimo, ridículo, que aínda por riba, de cara á administración, somos absolutamente transparentes, e transparentes no senso de invisibilidade. Pasouse do tema. Probablemente aínda que se intentara tería pasado o mesmo, pero polo menos estaría intentado. (P5.1H.E-TS-SP)

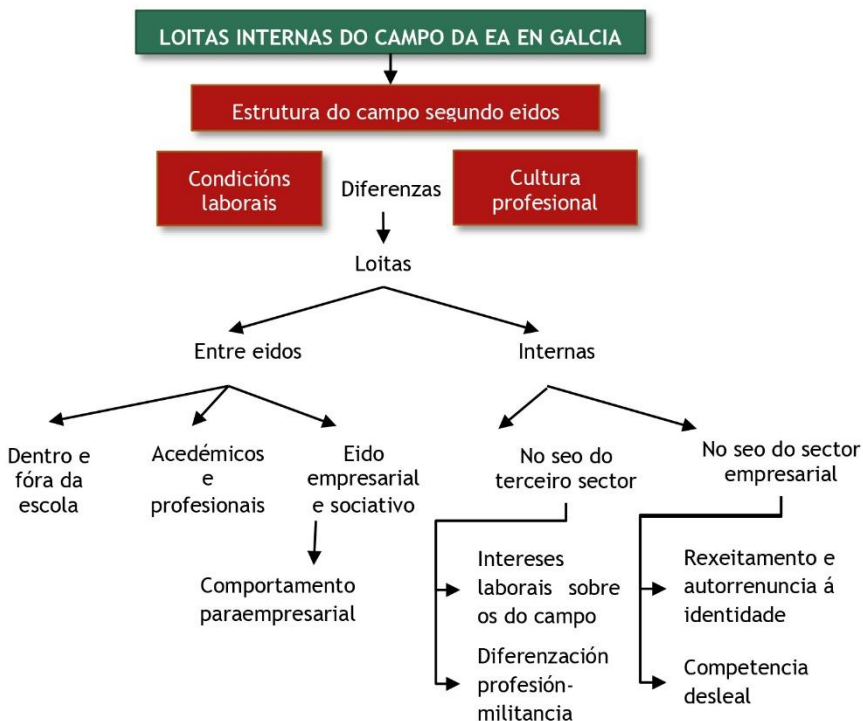


Figura 61. Esquema-resumo: Loitas internas do campo da EA en Galicia.

O campo da EA sitúase permanentemente na esixencia de enfrontarse a forzas que operan á contra. As lóxicas do mercado marcan os patróns de estruturación social e, con elo, a cultura e os estilos de vida do conxunto da cidadanía, impondo dinámicas contrarias ás intereses do campo da EA. Por este motivo é de especial gravidade que o campo da EA non conte coa necesaria fortaleza interna, que “esa identidade do campo en lugar de ser unha construción colectiva, nunca mellor dito construción, fose un choque permanente” (GD\_P7.2H.E), no que “faltou tamén esa pedagogía interna, á hora de bueno vamos a ver, traballamos dende sectores, non pasa nada, podemos buscar sinerxías, en lugar de andar tirándonos os trastos buscar esas sinerxías” (GD\_P8.3H.TS-SP). O reto radica en buscar a confluencia, xestionar o conflito atendendo ao que une aos diferentes colectivos na loita común, e o que cada quen pode aportar dende a súa parcela de acción e actividade, buscando a cohesión en lugar da confrontación, conscientes de que os verdadeiros inimigos atópanse fóra.



## CONCLUSIÓN E PROPOSTAS DE MELLORA

Máis que avanzarse neste momento estamos retrocedendo, e moitas veces as causas non son simplemente a crise económica. Hai outras crisis máis importantes. O medio ambiente estaba no posto de prioridades e agora está nun lugar baixísimo. (P4.1H.E)

Este estudo xurdiu coa finalidade de ir máis aló da vinculación directa entre crise financeira e desmantelamento do campo da EA, apoiado nun enfoque crítico de investigación para atender á complexidade social que caracteriza os tempos actuais; un enfoque comprometido que incorpora cuestións ideolóxicas, políticas, de poder, así como diferentes ollares e tipos de saber. O proceso de investigación seguido permitiu aproximarse á realidade do campo e a súa evolución a partir da traxectoria de vida de educadoras e educadores ambientais, suxeitos protagonistas na súa construción e na conformación das crenzas que o sustentan; axentes en loita respecto a forzas externas - non poucas- e tensións internas entre os diferentes colectivos. Historias, en fin, que recollen as pulsións que definen e axudan a comprender a traxectoria e o estado actual da EA en Galicia.

Ante a actual situación de desmantelamento do campo, o estudo non ataca tanto ao “conformismo moral”<sup>129</sup> que despraza do espazo social e político a preocupación polas cuestións ambientais, como ao “conformismo lóxico” (Bourdieu, 1997), a ese poder simbólico que impregna os esquemas de interpretación do mundo social e, polo tanto, as estratexias adoptadas. Esta perspectiva supón abordar o campo da EA como un espazo de loita e acción colectiva fronte a outros campos de poder, ou de confrontación entre as diferentes posicións que se definen no seo do propio campo; loitas que buscan transformar ou conservar a realidade a partir da transformación ou conservación das lecturas e interpretacións que se fan sobre a mesma (Bourdieu, 2007). A propia natureza do campo da EA, sustentado en valores post-materialistas, disfraza de desinterese moitos dos intereses aos que responde, así como a relación que outros campos establecen co

---

<sup>129</sup> O discurso ambiental ten calado moralmente nas nosas sociedades. A preocupación e a consciencia sobre a crise ambiental e a necesidade de cambios é cada vez maior. Nesta liña, o foco de atención para comprender o aprazamento da cuestión ambiental ata que cheguen “tempos mellores”, tanto por parte da cidadanía como no seo das políticas públicas, non radica tanto nos niveis de sensibilización como nas formas simbólicas de dominación que simplifican e fragmentan a lectura da realidade social.

mesmo. Outórgase neste estudo especial atención ás relacións establecidas coas administracións públicas, fortemente interesadas na súa desinterese, e a como esta relación e o cambio de posición que comporta para o campo, puido ter incidido en que este absorba aspiracións e lóxicas de funcionamento que non lle son propias e que contribúen escasamente á transformación socioambiental á que aspira a EA.

Na análise púxose en xogo o marco interpretativo de Bourdieu. Na mirada aplicada tratouse de superar unha lectura meramente teórica da súa obra, empregando os seus conceptos como ferramentas para a comprensión da EA en Galicia, e os datos obtidos como base sobre a que articular un modelo adaptado ao caso particular deste estudo. Tentouse evitar o “efecto teoría” (Bourdieu, 1988) anticipador do que a investigadora ou investigador vai atopar, a través dun proceso de retroalimentación constante entre teoría e análise. O capítulo 3 non está concibido, polo tanto, como un marco establecido unicamente a partir da revisión dos traballos do sociólogo francés, senón como produto da propia investigación. Testada a súa validez, ofrécese como marco de interpretación do campo da EA aplicable a outros contextos.

O enfoque sociobiográfico amosou enormes potencialidades á hora de desenvolver a perspectiva construtivista estruturalista que defende Bourdieu, ao permitir atender a cuestións estruturais (na triangulación dos relatos de vida cos datos da enquisa e outras fontes de información), e a como estas median e interaccionan coas representacións, estratexias e significados das persoas, reforzando o acceso aos mesmos a través do grupo de discusión. As argumentacións das e dos participantes son interpretadas non tanto en función de quen as di -evitando a mitificación do Eu convertido nunha identidade estable- senón dende onde as di, atendendo ás variables que estruturan o campo (formación, eido de exercicio profesional, militancia, etc.) e ás condicións do mesmo no momento considerado.

Constátanse as potencialidades heurístico-analíticas da aplicación da teoría de Bourdieu, que pon a disposición do traballo en ciencias sociais leis xerais que permitiron cuestionar o campo da EA, así como identificar algunhas das lóxicas específicas que lle son propias. Pero tamén cabe apreciar certas limitacións na aplicación das mesmas ao estudo da estrutura e dinámica interna da EA en Galicia. Limitacións derivadas da súa incipiente configuración como campo e das eivas aínda presentes no seu proceso de autonomización (Martín, 2008). Así, aparece como permeable en exceso ás lóxicas doutros espazos sociais: na elaboración dos seus fundamentos e prácticas; nos criterios de valoración co que son xulgadas; na revalorización simbólica dos seus especialistas; na conformación dun corpo de coñecemento propio, complexo, fortemente consolidado e protexido do axuízamento externo; etc. Esta particularidade levou a romper coa disciplina metodolóxica presentada

por Martín (2008) de comezar coa descrición do entramado de relacións que se dá no seo do campo para, posteriormente, analizar a incidencia de ámbitos externos. A súa limitada autonomía e elevado grado de permeabilidade leva a que as lóxicas de funcionamento internas respondan en maior medida ás construcións, oportunidades e demandas doutros espazos sociais que ás regularidades do propio campo. Isto esixiu dun proceso en espiral no que a partir dunha delimitación social do campo e da súa estrutura interna (posición que ocupa, crenzas que o sustentan, estrutura), analizáronse as presións externas para, a partir das mesmas, comprender as dinámicas internas que caracterizan o campo da EA en Galicia.

*Resulta interesante continuar avanzando en estudos dirixidos a definir as relacións e tensións que se producen no seo do propio campo. A técnica do grupo de discusión amosou grandes potencialidades nesta liña, pero sería interesante una análise atenta ás dinámicas que se producen no seo de entidades que agrupan ao colectivo, como pode ser a SGEA, nas que se tornan visibles os obxectos en xogo e as dinámicas de competencia entre as distintas posicións.*

Confírmase as potencialidades dun traballo contextualizado, tal e como defenden Condenanza e Cordero (2011) tras o seu ensaio de aplicación no contexto brasileiro, o cal permitiu conferir identidade propia á EA en Galicia e acceder a unha mellor comprensión da súa traxectoria e das loitas que marcan o seu desenvolvemento. Unha tarefa deste traballo ten sido identificar aquelas calidades e dinámicas de funcionamento que a EA comparte con outros espazos sociais, así como aquelas nas que difire.

O campo de EA amosa un carácter fortemente contrahexamónico que fai que os criterios de estruturación social dominantes<sup>130</sup>, impregnados da lóxica economicista, non sexan directamente extrapolables para comprender este espazo social, ao igual que tampouco o son as formas de conversión dos diferentes tipos de capital:

- Os mecanismos de distinción –interna e externa- non se sustentan no volume de capital económico dominado e nas propiedades secundarias asociadas -como acontece no espazo social máis amplo- pois é nesa primacía outorgada ao económico onde sitúan as e os educadores ambientais as causas da crise socioambiental,

*Apúntase como unha interesante liña de estudo a análise das formas nas que o grupo constitúe a súa identidade e se simboliza a si mesmo, xa que nas mesmas (formas de relación, estética, tipoloxía e decoración do fogar, gustos, prácticas de lecer, etc.) identifícanse estratexias de deslexitimación da orde establecida, restando centralidade ao económico, así como criterios de diferenciación entre as e os propios integrantes.*

<sup>130</sup> Bourdieu (1988, 2007) elabora unha proposta de estruturación da sociedade francesa, aplicable á nosa, na que as persoas e colectivos posiciónanse en función do volume de capital económico e de capital cultural (institucionalizado) que posúen.

sendo que o cambio nos criterios de estruturación xustifica a existencia do propio campo.

- No que se refire ao capital cultural institucionalizado –segunda variable de estruturación social- apréciase unha postura contraditoria entre o seu

*A cuestión da formación continúa a ser un tema que alimenta moitas das loitas no seo do campo. Apúntase a necesidade de estudos e procesos de reflexión que afonden neste aspecto, entendendo que a consolidación duns saberes específicos e das vías de acceso aos mesmos confire autonomía ao campo. Este proceso debe respectar a coherencia coas necesidades do campo, equilibrando as forzas dos diferentes exentes (académicos/as - prácticos/as; subcampo educativo – ambiental – sociocultural, etc.) na concreción dos seus fundamentos.*

recoñecemento (a ampla maioría ten estudos universitarios) e a desconfianza respecto ás disposicións que xera ao cuestionar a real orientación do mesmo cara as necesidades do campo. Pola contra, existe unha forte valoración do capital cultural incorporado nos espazos profesionais e de militancia, cunha alta taxa de conversión en capital simbólico. Pero, como indica Bourdieu (1988), no espazo social máis amplo esta forma de capital non ten ningún valor social máis aló da súa eficacia técnica, feito que contribúe escasamente ao recoñecemento profesional do campo e a súa conversión en capital económico.

Porén, que as estratexias do campo non se orienten cara ao beneficio económico, non impide identificar prácticas económicas, no sentido de estar orientadas cara a maximización do beneficio, aínda que este sexa simbólico (Bourdieu, 2007). O traballo de investigación permitiu rexistrar ao longo da traxectoria do campo certas estratexias orientadas á adquisición dun maior recoñecemento social ou dunha mellora da súa posición na estrutura e condicións asociadas. As mesmas contribuíron por veces a unha maior consolidación do campo pero, noutras ocasións, tamén o debilitaron e o afastaron da aspiración a promover a transformación das nosas sociedades. Pode afirmarse que o campo non goza aínda dun nivel de diferenciación e autonomía tal que lle permita operar en total coherencia coas súas propias leis fundamentais. Sitúase nunha posición marxinal no espazo social e cunha presenza minoritaria dentro doutros espazos académicos, laborais e militantes. A análise permitiu apreciar que o seu poder de refracción é aínda moi feble, presentándose como un campo fortemente heterónimo no que as dinámicas de funcionamento doutros espazos sociais impactan nel directamente.

Aínda que o estudo céntrase no contexto galego, confíase na transferibiliade de moitos dos resultados ao campo da EA en xeral ou, cando menos, a aqueles espazos social, cultural e politicamente máis próximos. Do mesmo modo, a representación obtida non

responde a todo o universo social que se identifica co denominativo da EA. Precísábase no capítulo epistemolóxico que o presente estudo limita o campo da EA en Galicia a aquelas posicións que comparten aspiracións transformadoras, con discrepancias entre elas pero co acordo de que a atención á crise ambiental esixe cambios profundos nas nosas sociedades, implicando cuestións culturais, políticas, económicas, ideolóxicas e de poder. As crenzas, intereses e lóxicas de funcionamento identificadas non se corresponden con aqueles subespazos que desenvolven accións baixo o rótulo da EA pero que non comparten os fundamentos do campo<sup>131</sup>.

*Cómpre indicar que, se ben estes espazos non se inscriben no campo analizado, si interaccionan co mesmo e inciden na súa imaxe social. Sería interesante incorporar esta liña de reflexión ou desenvolver estudos dirixidos á comprensión desoutras educacións ambientais e do seu impacto sobre o campo.*

Preséntanse a continuación as principais tendencias no desenvolvemento do campo, produto das inversións feitas polas e polos seus integrantes. É este un proceso construído en base a esforzos e ilusións non sempre recoñecidas, cun nivel de implicación só comprensible na medida en que a EA é máis ca unha profesión, recoñecendo que articula un posicionamento político, unha filosofía, unha ideoloxía e un estilo de vida. O traballo con relatos de vida supera a súa validez metodolóxica para presentarse como un percorrido fermoso no que revalorizar a traxectoria de educadoras e educadores ambientais, que na súa experiencia vivida dignifican a existencia do propio campo.

Seguidamente, na análise da situación de extrema vulnerabilidade que atravesa o campo, establécese unha dobre vía de indagación: na comprensión das relacións de poder respecto a outros espazos sociais que limitan a súa consolidación e motivan o seu desmantelamento; pero tamén das dinámicas internas, que o fan tan vulnerable e xustifican a escasa resposta das educadoras e educadores ambientais ante os abusos que está a sufrir o seu campo profesional. A figura 62 recolle o proceso de análise seguido en atención a ambas perspectivas.

O proceso de pescuda permitiu dar resposta aos obxectivos propostos, non sempre en forma de certezas, senón tamén na apertura de cuestionamentos e interrogantes nos que seguir aprofundando, recollidos nos cadros de texto que acompañan ás conclusións. Péchanse as consideracións finais cunha breve reflexión en torno a algúns dos horizontes que convidan ao campo a resituarse na superación da situación actual.

<sup>131</sup> Acentuado o recoñecemento moral do campo, son moitas as entidades (financieiras, enerxéticas, etc.) que se suman á acción en EA aínda que responden a intereses contrarios. Así mesmo, o eido do lecer tamén ten incorporado esta práctica e non sempre co respecto merecido aos seus fundamentos.

## Desmantelamento do campo da EA en Galicia

Desvelar e analizar as dinámicas e loitas de poder que se esconden baixo o aséptico discurso dunha renuncia necesaria ante a crise financeira.

Identificar as debilidades internas que o fan tan vulnerable e que xustifican a escasa resposta ante a grave situación actual.

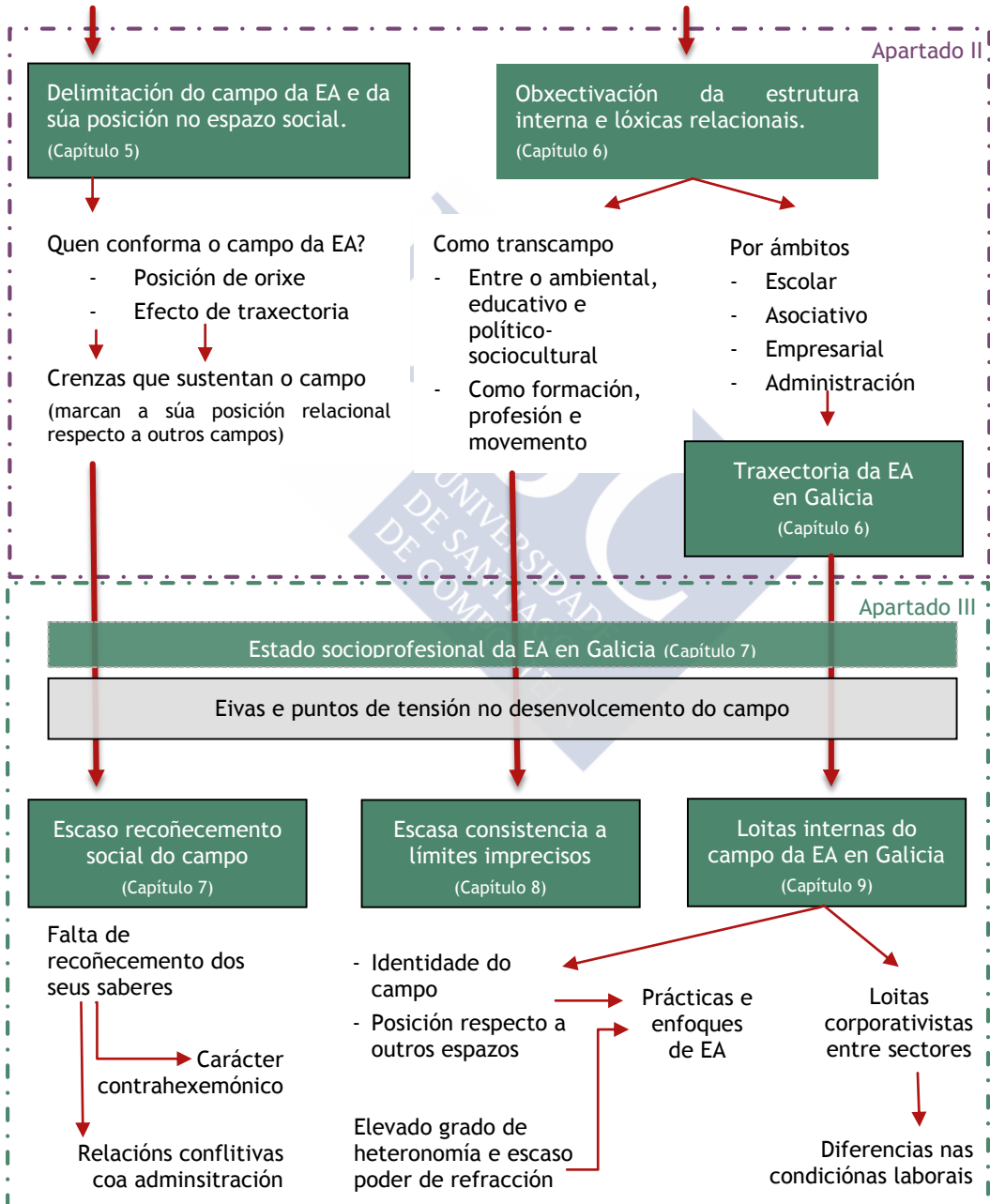


Figura 62. Proceso de análise.



## Tendencias na evolución do campo da educación ambiental en Galicia

O cruce da cronoloxía cos relatos de vida posibilita a análise crítica da traxectoria da EA en Galicia en función do seu desenvolvemento como campo. A atención á perspectiva histórica facilita entender as propiedades dun campo –ou dunha posición dentro do mesmo– como algo referido a “un momento concreto do tempo debido á súa posición nun espazo social determinado, e nun estado determinado da oferta dos bens e das prácticas posibles” (Bourdieu, 1997, p. 15), escapando da asignación de calidades intrínsecas.

A análise das traxectorias de vida permitiu apreciar a transmutación que experimentou a EA: de *ferramenta de traballo asociada a outros espazos sociais a campo con entidade propia*. A EA en Galicia nace nos últimos anos da década dos 70 e inicios dos 80 como actividade exercida no seo doutros espazos sociais: ferramenta de sensibilización no movemento ecoloxista, ambientalista e conservacionista; ferramenta de innovación pedagóxica na escola, vinculada á aprendizaxe en contacto co medio. Pero ao longo da súa traxectoria, vai gañando entidade como campo relativamente autónomo, conformando os seus fundamentos, adquirindo un corpus de coñecemento propio e debuxando perfís formativos e profesionais específicos.

Esta evolución na súa natureza viuse fortemente condicionada polos cambios de posición no espazo social, pasando *de estar á marxe das administracións públicas a ser recoñecida e impulsada polas mesmas*. En Galicia, a EA emerxe no seo dos movementos sociais e de costas ás administracións, a excepción dalgúns concellos implicados, como podería ser o de Oleiros. Porén, dende os últimos anos da década dos 80s apréciase unha tendencia progresiva a un maior recoñecemento que acada o seu punto álxido no período que abrangue dende os últimos anos 90s ata os inicios da crise financeira. Esta evolución implica un importante cambio nas condicións do campo da EA que, ao alterar a súa posición social, tamén transforma os seus intereses e estratexias ante o novo espazo de posibilidades que se abre ante si.

Os colectivos aos que se vincula a EA nas súas orixes son grupos pequenos, maioritariamente de carácter local ou comarcal, sustentados en vínculos persoais e definidos pola suma das e dos seus integrantes naquilo que cada unha e cada un aporta a partir da súa bagaxe previa. Pero o campo vai oficializándose e profesionalizándose paulatinamente ao longo da súa traxectoria, a través de tres estratexias diferenciadas:

- *A creación de estudos específicos de EA, incorporándose á vía institucionalizada.* Nas orixes da EA en Galicia, son os propios colectivos ecoloxistas, ambientalistas e de renovación pedagóxica os que desenvolven as accións de (auto)formación

nas que se van establecendo as bases do campo, á marxe das canles institucionais e cunha forte dimensión militante. Progresivamente, a EA introdúcese como materia en titulacións universitarias, créanse estudos específicos de posgrao e doutoramento, impúlsanse accións de formación continua do profesorado a través dos CEFOREs, introdúcese na formación profesional, certifícase a formación impartida polos colectivos –agora xa máis institucionalizados-, etc. Isto contribúe a reforzar o recoñecemento profesional do campo e da formación das e dos seus integrantes, así como os seus fundamentos, xa que cando a “descrición normativa faise obxecto dunha ensinanza impartida (diferencialmente) por unha institución específica” (Bourdieu, 2007, p.173), o campo fortalece o seu efecto de imposición simbólica: xa non todo é EA, xa non todo vale na EA.

- *A definición de perfís profesionais específicos e de espazos laborais asociados.* Como perfil profesional, a EA non é incorporada ata o ano 2007 na Clasificación Nacional de Cualificacións Profesionais e ata o ano 2011 na Clasificación Nacional de Ocupacións, pero xa se foi definindo previamente como campo profesional autónomo. O tránsito dunha condición marxinal a ser recoñecidos e requiridos polas administracións para prestar servizos educativo-ambientais inflúe na natureza dos colectivos, que van evolucionando cara formas organizativas máis estruturadas e profesionalizadas. A dinámica de subvencións e a apertura de equipamentos impulsa tamén a súa configuración como eido empresarial, coa incorporación de novos axentes ou a transición cara o mesmo de persoas provenientes do eido asociativo. As e os integrantes do campo transitan dunha implicación militante a ver que poden vivir diso e aproximarse ao campo como profesión.
- *Creación de agrupacións de carácter corporativista, grupos de traballo, coordinadoras e colectivos nos que avanzar na consolidación do campo como ámbito profesional.* Destacou, a nivel galego, a constitución da SGEA no ano 2001 e, a nivel estatal, a súa integración con colectivos similares do Estado, na FEEA e nos grupos de traballo do CENEAM. Estas agrupacións, autorizadas para a representación dos intereses comúns, reforzan o campo na loita política respecto a outros espazos sociais: permiten transmutar intereses privados e particulares en intereses colectivos, publicamente confesables e lexítimos (Bourdieu, 2007), recoñecidos dentro do campo; e facilitan a mobilización social do colectivo. As mesmas, fortalecen a defensa moral do campo cara o exterior, poñendo o acento nos valores máis que nos intereses; á vez que na súa dinámica interna afloran, non sempre de forma explícita, intereses e puntos de conflito

asociados á mellora da posición social, ben sexa do campo no espazo social ou dos diferentes colectivos dentro do mesmo<sup>132</sup>. Aparecen ou se intensifican neste momento as loitas referidas a un maior recoñecemento socioprofesional, ás condicións laborais e salariais, á estabilidade das iniciativas e dos postos de traballo, etc., que entroncan directamente coas posibilidades desenvolver unha acción educativa estable e profesionalizada que incida na relación das nosas sociedades co medio. Pero as deficitarias condicións laborais do campo e o peche do espazo de posibilidades ante os recortes orzamentarios produto da crise, puido ter desprazado en ocasións o interese transformador en favor das tamén lexítimas aspiracións laborais, operando baixo a lóxica da supervivencia.

Seguindo a Bourdieu (1997, 2007), a obxectivación do campo en formacións, profesións e institucións específicas favorece:

- consolidar os seus fundamentos e as conquistas materiais e simbólicas adquiridas, liberando aos axentes de estar definindo permanentemente o campo, e fortalecéndoo fronte a presións externas;
- permite aos seus integrantes ser recoñecidos máis aló do contexto próximo de referencia, certificando un capital cultural que non ten que ser xustificado permanentemente; así como no espazo social máis amplo, traducíndose nun maior recoñecemento socioprofesional e en maiores oportunidades de conversión de capital cultural en capital económico;
- dota ao campo de estabilidade, fortalecendo estruturas que existen máis aló das persoas que as integran, definidas por títulos que as e os autorizan a ocupar esas posicións. Identificábanse nas fases iniciais do campo colectivos que se desintegran unha vez desaparece a persoa que opera como líder natural mentres que a institucionalización do campo supón asignar unhas propiedades (experiencia, formación, etc.) ás diferentes posicións, independente dos seus ocupantes, actuais ou potenciais, dotando de maior estabilidade ás iniciativas impulsadas.

---

<sup>132</sup> Por poñer un exemplo, o manifesto elaborado pola SGEA (2010) “Non á desaparición da EA en Galicia” [<http://www.sgea.org/manifesto.php>] presenta varios indicadores do desmantelamento do campo, xustificando a súa crítica na gravidade da crise ambiental, na necesidade da acción educativa e da eficiencia da mesma e na necesaria coherencia cos compromisos acadados a nivel autonómico e internacional. A defensa do campo apela a cuestións desinteresadas, cando a grave situación incide tamén nas condicións laborais das e dos profesionais e as estratexias de supervivencia seguidas acaban por situarse moitas veces nesos intereses e non no desinterese que xustifica a existencia do propio campo.

Pero, como indica Bourdieu (2007, p. 212), só a plena institucionalización pode aforrar os esforzos para obter “a crenza e obediencia doutros e para mobilizar a súa forza de traballo e a súa forza de combate”. O recoñecemento institucional da EA ten sido, polo de agora, moi feble, polo que as loitas por acadar maior relevancia e estabilidade aínda acaparan moitos dos esforzos do campo, levando a que o medio devore ao fin e que algunhas das accións impulsadas para fortalecer o campo contribúan á súa fragilidade. Os e as educadoras ambientais identifican moitas iniciativas interesantes para o fortalecemento do campo que finalmente caen en saco roto, queimando esforzos e ilusións.

Ademais, o proceso de institucionalización opera tamén como mecanismo que tende a asegurar a reprodución da estrutura e das relacións de dominación e dependencia, polo que é fundamental que se produza cunha especial sensibilidade aos fundamentos e intereses do campo da EA.

Por poñer un exemplo, no plano profesional é importante avanzar cara a definición de perfís profesionais e ofertas formativas específicos, que permitan outorgar maior autonomía a un campo excesivamente dependente das lóxicas dominantes nos espazos sociais aos que se vincula (sistema escolar, sector do medio ambiente, desenvolvemento comunitario, lecer, etc.), pero é importante facelo en coherencia coa identidade do campo e no respecto das súas necesidades e intereses. Pode identificarse como unha conquista neste sentido a incorporación no INCUAL (RD 814/2007) do perfil profesional de “Interpretación e Educación Ambiental”; sen embargo o grupo de dignificación profesional da SGEA, no seu labor de contraste externo, elaborou unha serie de propostas (Soto, 2006) que buscaban reducir o nesgo naturalista no que incorría o borrador da proposta, ao asociar EA a actividades ao aire libre e no tempo de lecer, así como vinculala á familia de “Seguridade e Medio Ambiente”. A meirande parte das propostas foron desoídas, polo que a aparente conquista dun recoñecemento profesional veu acompañada do afianzamento dunha identidade que desvincula á EA da súa dimensión máis crítica e transformadora, sendo que estas delimitacións unha vez institucionalizadas son máis difíciles de transformar.

A creación de agrupacións como a SGEA ten grandes potencialidades á hora de definir estratexias de consolidación do campo acorde cos seus intereses. O problema estriba no carácter consultivo destas agrupacións que son convidadas a reflexionar, debater, estudar e cuestionar o desenvolvemento do campo, pero as decisións finais recaen en entidades alleas escasamente permeables as súas orientacións, definíndose en función de intereses espurios que debilitan o campo en lugar de fortalecelo.

Cómpre tamén ser sensibles a todo ao que ten renunciado o campo da EA ao longo da súa traxectoria. O proceso de institucionalización e profesionalización do campo foi acompañado do paulatino *distanciamento respecto da súa identidade militante e dos espazos de participación social*. Esta dinámica ten debilitado a súa dimensión política e o seu potencial transformador, a conexión con loitas próximas e a capacidade para introducir a cuestión ambiental nos actuais procesos de transformación social. Apréciase que nin o discurso nin as e os integrantes do campo da EA ten moita presenza nos novísimos movementos sociais que están a xurdir na conxuntura actual de crise.

En calquera caso, as tendencias de evolución identificadas na EA en Galicia quedan truncadas na última década. A relación das administracións públicas co campo muda radicalmente a partir da crise financeira. Desaparece o financiamento dedicado á EA por parte da Consellería de Medio Ambiente, co consecuente impacto sobre a súa situación socioprofesional, que pasa dun índice de desemprego do 5,7% no ano 2007, ao 30% no 2013. Apréciase un proceso de proletarización no que se ven erosionadas as condicións laborais (modalidades contractuais, estabilidade, salario, etc.), así como os niveis de satisfacción e coherencia dos e das profesionais do campo. Dentro do sistema escolar, a LOE (2006) eliminou a EA da súa redacción, e a contrarreforma impulsada coa LOMCE (2013) aposta por un currículo disciplinar e por un modelo de escola competitivo e pechado á comunidade que contradí os fundamentos nos que o profesorado apoiaba a súa práctica educativo-ambiental.

O proceso de desmantelamento que atravesamos o campo, xunto coa necesidade de dar unha resposta articulada ao momento sociohistórico actual, están a xerar certas dinámicas que convidan ao campo a resituarse, nunha análise crítica das tensións internas e externas que definen a súa traxectoria e o seu estado actual.

*Ante esta necesidade, resulta de especial gravidade a desaparición de espazos de encontro e reflexión, como eran as Xornadas Galegas de EA, celebradas noutrora con carácter bianual; ou o decaemento da actividade da SGEA, entidade que debería adoptar un rol máis protagonista na articulación do sector ante a situación actual.*

## Tensións relativas á posición social do campo da educación ambiental en Galicia

A existencia do campo da EA en Galicia defínese en relación ás crenzas que o sustentan, mediadas pola posición social ocupada. Accedeuse a esta lectura non tanto a través da análise do discurso sobre as mesmas -como definen a EA-, coma das condicións de vida que xeran esas crenzas. Préstase especial atención á etapa fundacional do campo, confiando na apreciación de Riechmann e Buey (1994) de que unha das formas máis seguras para coñecer un campo social é a través da identificación socio-estrutural das e dos seus activistas nas orixes do movemento.

A análise da posición que ocupa no espazo social achega claves na comprensión da traxectoria e do estado actual da EA en Galicia, na medida en que condiciona a súa dependencia de dinámicas e intereses alleos que limitan tanto o acceso ao campo, como a súa relevancia social e a súa presenza no seo das políticas públicas. Entre os condicionantes que inciden nesta situación cómpre destacar os que de seguido se sintetizan.

- **Dificultades na renovación xeracional do campo da EA en Galicia**

O contexto de socialización primaria incide na forma de significar a realidade, levando a percibir como vocación o que é produto de condicións de vida onde a crenza se crea. Identificáronse nas traxectorias de vida condicións de existencia similares que aproximaron ás persoas ao campo da EA. Neste punto, o estudo atopa fortes puntos de converxencia coas análises realizadas por Carvalho (2001) respecto ao contexto brasileiro. Defende a autora que a identidade de educadora ou educador ambiental é un caso particular do suxeito ecolóxico, pero que para acceder ao campo non é preciso ter unha identidade ecolóxica, senón que esta pode desenvolverse dentro do mesmo. Aínda así, a

*Apréciase o interese por desenvolver estudos que afonden na comprensión dos motivos polos que, pese a que temos sociedades cada vez máis sensibilizadas sobre a problemática ambiental, o campo da EA e outros afíns –como o do ecoloxismo– non captan a implicación da xente, amosando progresivamente maiores dificultades para manter o seu capital social de base.*

correspondencia entre o *habitus* propio e aquel que é operativo dentro do campo da EA favorece o acceso, polo que a análise das condicións de vida xeradoras dese *habitus* e das transformacións nas mesmas, preséntase como unha interesante liña de indagación á hora de comprender a escasa renovación xeracional. Aínda así, cómpre recoñecer a incidencia doutros condicionantes, asociados á natureza do propio campo, que poden ter dificultado a incorporación de xente nova.

Para explicar esta compoñente xeracional poden argumentarse tres posibles condicionantes (cadro 12): a urbanización dos espazos e dos estilos de vida; a dificultade cada vez maior para apreciar a degradación ambiental; e o debilitamento da dimensión militante da cidadanía. O afastamento das condicións sociais, impregnadas das lóxicas do campo hexemónico capitalista, respecto ás propias do campo da EA dificulta o acceso ao mesmo, dado que non resulta atractivo para facer valer o capital herdado, esixindo da persoa un posterior traballo de desculturación e corrección.

**Urbanización dos espazos e estilos de vida.** Pese a que todas as persoas que participaron do estudo indican que na súa infancia residían na cidade, as da primeira xeración socializáronse en espazos escasamente urbanizados, de vida libre e comunitaria en relación moi estreita co medio rural e natural; un contexto que dista moito das contornas urbanas descritas polas persoas da última xeración, nunha paulatina urbanización do proceso socializador que limita o contacto co “territorio vivo” (Herrero et. al., 2011), unha variable experiencial na que diversos estudos (Palmer, 1993; Palmer, Suggate, Robottom e Hart, 1999; Tarner, 1980) sitúan a orixe da identidade proambiental e do sentimento de ecodpendencia. Mais aló do contacto co medio, identifícanse tamén unha serie de propiedades secundarias asociadas á transformación dos espazos que inciden no *habitus* das persoas, definindo os estilos de vida na materialización do sistema socioeconómico dominante, que deriva na privación doutros elementos básicos no sostemento do campo da EA: o sentir de interdependencia e o sentir de pertenza ou identificación cun lugar.

**Dificultades para a apreciación da degradación ambiental,** cando esta é identificada como outro dos factores vivenciais de aproximación ao campo. O inicio da militancia ecoloxista e ambientalista das primeiras xeracións dáse influída por transformacións no contexto e nas problemáticas ambientais derivadas de procesos extractivos ou industrializadores de gran calado. Os actuais mega-proxectos mineiros a ceo aberto<sup>133</sup> que se pretenden abrir en diferentes zonas de Galiza, por exemplo, recordan moito á situación daqueles tempos, favorecendo a toma de conciencia e a activación das persoas respecto á problemática ambiental, ao igual que aconteceu no seu momento coa catástrofe do Prestige. Pero o contexto de globalización introduce novos retos no campo. A externalización da maioría dos custes ambientais dos nosos estilos de vida, deslocalizando en territorios afastados aquelas actividades máis nocivas para o medio, dificulta a percepción da problemática ambiental e favorece unha actitude pasiva e inxenua respecto á incompatibilidade do modelo de desenvolvemento vivente con respecto ás dinámicas e aos tempos da natureza. A ausencia dun contacto directo coa problemática sitúa á EA diante do reto de xerar conciencia e sentimento de co-responsabilidade respecto a realidades que se perciben como alleas.

**Debilitamento da dimensión militante da cidadanía.** A militancia figura como un aspecto clave no acceso ao campo da EA. Todas as e os participantes do estudo recollen nos seus relatos experiencias de militancia que incidiron na posta en cuestión respecto aos discursos hexemónicos e na súa conformación como suxeitos políticos. A militancia non só actúa como un espazo de acceso ao campo, senón tamén de construción do propio campo. As persoas exerceron un rol protagonista a través de procesos de (auto)formación e na definición do ideario que os identificaba como suxeito colectivo, tanto dentro como fóra do sistema escolar. O enfraquecemento da dimensión militante da cidadanía -derivado dos cambios sociohistóricos acaecidos nas últimas etapas da Transición-, sumado á transformación nas condicións do campo -estruturas e formas de participación-, pode ter danado unha das vías fundamentais de acceso á EA e de implicación na súa praxe.

Cadro 12. Factores que dificultan o acceso ao campo da EA.

<sup>133</sup>Territorios como Corcoesto, Santa Comba, As Encrobas, Serra do Galiñeiro, Terra Chá, Xinzo, Valdeorras e Quiroga, entre outros, vense ameazados por proxectos mineiros de gran envergadura que están a xerar fortes mobilizacións sociais.

- **Escasa relevancia social da educación ambiental en Galicia**

Os resultados obtidos apuntan a unha lectura pouco alentadora do recoñecemento e da capacidade de incidencia social da EA. Esta sufriu durante o último lustro a drástica redución do financiamento público, sen terse xerado reaccións sociais ou políticas de protesta. A cidadanía galega non ten manifestado o seu desagrado ou rexeitamento desta situación—posiblemente nin chega a percibila—, como sen embargo si ten feito, con maior ou menor intensidade, fronte aos recortes realizados noutros ámbitos (sistema escolar, servizos sociais, sanidade, igualdade, etc.). Alén diso, as loitas do campo tampouco están presentes nos espazos de militancia e innovación social que están a emerxer para desafiar á crise socioeconómica actual e experimentar novas formas organizativas no ámbito dos estilos de vida, a economía local, a mobilidade, a autonomía alimentaria, etc.

No que se refire ao *recoñecemento e á capacidade de incidencia social*, cómpre comezar por liberar á EA da laxa (auto)culpabilizadora que sitúa no interior do campo as causas últimas do seu suposto fracaso á hora de impulsar o avance cara sociedades máis xustas e sostibles. A EA sitúase no espazo social cunha presenza minoritaria respecto a outros campos que operan baixo lóxicas que lle son contrarias e que posúen unha capacidade de incidencia moito maior. Así o expresa un participante do estudo:

Eu creo que aí creamos -non sei quen o chamaba así-, o complexo de Atlas, que os educadores e as educadoras ambientais temos que manter o mundo, tanto dá os poucos e as poucas que sexamos pero temos que salvarlo. Pero vamos a ver! Que somos catro gatos intentando arranxar o mundo, igual... (P8.3H.TS-SP)

*Atendendo a isto, a conquista dun maior recoñecemento e poder social, pasa necesariamente polo cambio estrutural, que incida na transformación dos contextos de vida das persoas. De non ser así, a progresiva mercantilización imposta polo modelo capitalista xerará sociedades cada vez máis afastadas dos intereses do campo, integradas por individuos que naturalizan ditas condicións e perpetúan modelos sociais ambientalmente insostibles.*

Esta posición marxinal respecto á corrente de pensamento dominante, asóciase a mecanismos que traballan por silenciar os seus saberes e minusvalorar os seus intereses. A análise das crenzas que sustentan o campo permite identificar calidades que non se axustan ao pensamento dominante e que, polo tanto, inciden no escaso recoñecemento social do campo (cadro 13). Estas calidades sitúan á EA nunha posición marxinal no espazo social, na medida en que se define “á contra” do modelo hexemónico e daqueles espazos con maior capacidade de incidencia á hora de estruturar pautas sociais de vida cotiá e subxectividades.



**A EA oponse ao actual modelo de desenvolvemento.** Sitúase nunha postura belixerante fronte a modelos sociais e económicos que danan gravemente o ambiente, entendido como espazo cun valor ecolóxico en si mesmo e como contexto de vida. As persoas que acceden ao campo da EA viviron, dunha banda, o potencial emocional e afectivo do contacto coa natureza, boa e bela (mito da orixe naturalista); pola outra, procesos de industrialización e urbanismo descontrolado, que lles permitiron apreciar en primeira persoa o impacto dun modelo de desenvolvemento concibido de costas ao medio e ás persoas. A degradación ambiental pon en perigo as que se entenden como formas de “vida boa” -comunitaria, de proximidade-, así como unha cultura propia de identidade rural, levando a cuestionar o modelo socioeconómico vixente e os estilos de vida a el asociados.

**Marcado carácter nacionalista.** A identidade social e cultural de Galicia impregna as crenzas que sosteñen o campo, outorgándolle un marcado carácter nacionalista. O ambiente preséntase como un espazo de loita e conflito relacionado coa identidade colectiva, no que é preciso e coherente adoptar unha posición de defensa activa fronte a procesos de homoxeneización cultural e menosprezo da identidade galega. O medio asóciase a formas de vida -naturais e humanas- que se senten ameazadas, nunha certa idealización do mundo rural que sitúa neste contexto certas calidades culturais e ecolóxicas asociadas á identidade galega que é preciso preservar -en paradoxo coa reducida presenza do campo da EA nestes espazos-. A opción polo galego como lingua propia adquire unha dimensión política expresa, presentándose a EA como unha ferramenta de cambio para Galicia e en galego, buscando a autonomía fronte a modelos de desenvolvemento e relación co medio que se perciben como exógenos e contrarios á identidade do territorio e do pobo galego. Neste sentido, a diversidade cultural considérase como un correlato da diversidade ambiental e ecolóxica.

**Vinculación a espazos de militancia e transformación social.** En Galicia, a EA naceu estreitamente vinculada a espazos de militancia e transformación social. Isto coincide coa análise do campo noutros contextos, tal e como reflicte o estudo de Carvalho (2001). Fóra do ámbito escolar, dá os primeiros pasos como un campo que bebe nos seus fundamentos e formas de acción dos novos movementos sociais. Deles adquire a súa orientación cultural e de poder baseada nun ideario de nova esquerda que busca a transformación social a través de estratexias de acción participativas e horizontais. A cuestión da identidade é un elemento central dun campo cunha clara orientación política, que se define na negación e posta en cuestión de lecturas impostadas da realidade e que fai da politización do cotián unha forma de vida e de acción transformadora en si mesma. Dentro da escola, apareceu vinculada aos movementos de renovación pedagóxica, implicados no “traballo, a loita, a investigación pola procura de novos sistemas de ensino, como alternativa ao ensino tradicional, que seguía, e sigue sendo, dominante, e que queríamos cambiar” (P4.1h.E). Isto sitúa á EA nunha posición renovadora tanto nas súas orixes, coa apertura a ideas innovadoras na transformación da escola franquista; como no contexto actual, onde a nova lei educativa (LOMCE) promove un modelo de ensino oposto aos seus principios e fundamentos.

**Falta de recoñecemento social dos seus saberes,** o cal asóciase a dous factores diferenciados: por unha banda, a que estes se adquiren fundamentalmente fóra das canles institucionalizadas; por outra, polo seu carácter contrahexemónico, que os fai un capital cultural escasamente operativo na orde social vixente. As e os participantes do estudo identifican nos espazos de militancia a fonte fundamental de adquisición -e, tamén, de conformación- dos saberes do campo da EA, apuntando calidades educativas asociadas a estes espazos. Fronte a isto, identifican certas eivas asociadas á universidade (enfoques metodolóxicos e de cultura académica ou academicista), en gran medida influídas pola presenza anecdótica como materia no seo doutras titulacións distintas ás ligadas ás ciencias da educación. Nesta liña, destacan as potencialidades dalgunhas experiencias específicas de EA no ámbito universitario: do Taller de Educación Ambiental do ICE, que actuou non só como espazo formativo, senón tamén de construción do propio campo dende a Universidade de Santiago de Compostela, e de estudos de especialización como o Posgrao de *Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible* ou o *Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental*. Saliéntase tamén a potencialidade da creación dos estudos de Técnico Superior en Educación e Control Ambiental, pese ás limitacións que poida ter dada na súa formulación e aplicación.

*Cadro 13.* Indicadores do carácter contrahexemónico do campo.

A EA e o mercado<sup>134</sup> ocupan posicións opostas no espazo social e responden a intereses antagónicos. Xeneralizando, poderíase dicir que o que beneficia ao mercado é contrario aos intereses da EA ou viceversa. Isto ten unha forte incidencia no desenvolvemento e na relevancia e visibilidade social acadada polo campo, na medida en que o mercado ocupa unha posición de poder na estrutura social vixente e dispón de dispositivos moito máis eficaces para facer valer os seus principios e intereses, tanto sobre a cidadanía como sobre as institucións de goberno.

Non obstante, e pese a responder a intereses antagónicos, nunha clara estratexia de confusión altamente rendible, o mercado apropiouse nos últimos anos de moitos elementos do discurso ecoloxista. Con isto o campo tivo ante si a mostra dunha certa *conquista acadada: unha maior consciencia social respecto á problemática ambiental*, por parte dunha xeración receptora de EA, que impulsaba ao mundo da empresa e do capital privado a recoñecela para non parecer moi distantes das inxerencias e preocupacións do público consumidor. Supón esconder as estratexias de dominación baixo a aparencia das relacións encantadas, “facerse descoñecer para facerse recoñecer” (Bourdieu, 2007, p. 203). Isto levou a que se estendese o emprego dunha iconografía e unha linguaxe proambientalista nas campañas de imaxe e no *marketing* dos produtos e servizos ofertados polas compañías máis agresivas co ambiente (empresas papeleiras, petroleiras, enerxéticas, de agricultura e gandería extensiva, de comida rápida, etc.), nun exercicio de lavado de cara verde que, segundo o experto en comunicación Pedro Bravo (2010)<sup>135</sup>, non só “é unha práctica negativa porque lanza mensaxes incoherentes e irreais” senón que “estas empresas están esgotando o discurso do verde, están saturando aos cidadáns cun discurso falso, e ao final a xente terminará por non creerse nada”. É dicir, en vez de confluír cos intereses da EA, estas campañas de comunicación están a operar na súa contra na medida en que simplifican a problemática, ofrecen solucións aparentes que ignoran a súa natureza estrutural e a desvinculan da loita política. Posiblemente, a mesma apropiación retórica do discurso por parte de quen ocupa o poder na estrutura socioeconómica vixente incida tamén na perda de recoñecemento destas loitas por parte dos grupos sociais máis combativos e renovadores.

---

<sup>134</sup> Enténdese o mercado como un campo relativamente autónomo, no que se estruturan as formas de intercambio socioeconómico. Posúe ás súas propias intereses e lóxicas de funcionamento e, na estrutura actual, gran capacidade para incidir coas mesmas sobre outros espazos sociais.

<sup>135</sup> Estas declaracións foron recollidas por Juan Luís Sánchez (2010) nun artigo no que analiza a estratexia de lavado de cara verde e expón interesantes exemplos de empresas daniñas para o medio que empregan esta estratexia [<http://periodismohumano.com/sociedad/medio-ambiente/empresas-contaminantes-con-paginas-web-muy-verdes.html>]

Se o motivo da escasa relevancia social radica nesa identidade á marxe e na crítica ao sistema -social, económico, educativo, etc.- vixente, cómpre cuestionarse sobre a *escasa presenza da EA -como movemento- nos novísimos espazos de militancia (Mareas, 15M, etc.) e -como profesión- nas experiencias de innovación social* que están a xurdir no territorio (soberanía alimentar, agricultura ecolóxica, cooperativas de consumo, hortos urbanos, etc.), nas que pese a que “polas características que teñen serían susceptibles de integrar o discurso” (P8.3H.TS-SP) a EA apenas está presente. A investigación realizada permite identificar esta problemática no campo pero non obter conclusións firmes sobre os factores que inciden na mesma. O actual desinterese pola cuestión ambiental nos espazos de militancia e a escasa presenza da EA nos espazos de innovación social é interpretable en base ao “encontro de dúas traxectorias relativamente independentes”<sup>136</sup> (Bourdieu, 2000, p.244): das construcións específicas derivadas das transformacións que

*Preséntase esta como unha interesante liña de estudo, así como de reflexión interna, ante a uxencia de reavivar a dimensión política do campo e crear pontes con espazos emerxentes de innovación social cos que comparte valores de referencia, estilos de vida desexables e aspiracións de transformación estrutural.*

ten experimentado o campo da EA no seu ideario e estruturas (debilitamento da dimensión militante, formas máis estruturadas e institucionalizadas, participación articulada mediante un voluntariado funcionalista, etc.) e en relación a cambios acontecidos no contexto sociopolítico (despolitización, fragmentación social, etc.). A súa escasa presenza nas iniciativas de innovación social reflicte as dificultades do campo para evolucionar e adaptarse ás novas demandas, abandonando o espazo de seguridade no que se foi consolidando, sendo que a escasa renovación xeracional pode ser outro factor que concorre nesta realidade.

- **Desatención e desconsideración por parte das administracións e no seo das políticas públicas.**

Atendendo aos datos do estudo, pódese afirmar que a relativa consolidación profesional do campo da EA en Galicia veu moi da man dun período no que gozou do apoio relativo das administracións públicas. Pero o impacto da crise máis agudo sobre este campo que sobre outros espazos profesionais afíns, ou sobre o panorama laboral no seu conxunto, revela que a mellora nas condicións profesionais que viviu non foi acompañada dun verdadeiro cambio estrutural na incorporación dos seus fundamentos por parte das administracións.

<sup>136</sup>Valoración que realiza Bourdieu (2000) en relación ao estado de distribución das opinións políticas nun estado determinado do tempo.

A marxinalidade da EA na concreción das políticas públicas non sorprende ás educadoras e educadores ambientais que teñen identificado ao longo da traxectoria do campo unha serie de dinámicas daniñas nas súas relacións cos axentes e coas administracións encargadas de deseñalas e executalas en Galicia. Recóllense no cadro 14 algunhas destas dinámicas. Convidaba Foucault (2002), na análise sobre o exercicio do poder nas sociedades contemporáneas, a ir máis aló de cuestións palpables como pode ser esa redución de orzamento público ou o desvío de fondos cara iniciativas que non responden ás necesidades do campo. As formas de dominación nas nosas sociedades tenden a ocultar o contido da acción<sup>137</sup> e da violencia simbólica que exercen.

*Ausencia dunha implicación real nos intereses e nos obxectivos do campo.* As e os educadores ambientais trasladan nos seus relatos o impulso de iniciativas concretas, de desenvolvemento e articulación do campo, que concentran esforzos e ilusións pero que non chegan a impactar na realidade social por verse sometidas a procesos máis ou menos directos de censura e a barreiras impostas polas administracións. Explican esta percepción compartida experiencias tan relevantes para a concepción das políticas públicas de EA en Galicia como a elaboración da EGEA, cuxas recomendacións e orientacións non se chegaron a aplicar, aínda que si foi publicada no Diario Oficial de Galicia; o destino do proceso diagnóstico realizado no marco do Proxecto Fénix, que non foi rendibilizado, como inicialmente se pretendía, na elaboración dunha nova estratexia de EA; o errático funcionamento do OGEA, composto na súa meirande parte por membros da Administración autonómica e mediatizado por intereses políticos espurios; ou o proceso de elaboración da Carta de Calidade de Equipamentos de Educación Ambiental, que finalmente non contou co aval da Xunta. Os e as participantes neste estudo perciben nestas e noutras iniciativas dirixidas a constituír unha política pública de EA galega unha estratexia de deixar facer mentres non se incida nunha transformación real dos mesmos aparatos administrativos, de goberno e da sociedade no seu conxunto.

*Progresiva ocupación do público por parte de intereses privados,* que leva a profundas contradicións entre a linguaxe dos partidos políticos, retoricamente comprometidos co medio ambiente, e as políticas e as accións das administracións. Denuncian as e os participantes no estudo a mala xestión dos orzamentos e dos recursos públicos, exemplificándoo coa construción de grandes infraestruturas, como o Centro de Interpretación de Parques Naturais de Galicia iniciada no ano 2009, nun momento no que se están a pechar equipamentos de EA e reducindo ou anulando proxectos educativos cunha traxectoria e solvencia consolidada. Decisións deste tipo correspóndese coa política de “ladrillo e cemento” xeneralizada na economía española, que implica o desvío de cartos públicos cara empresas dun sector estreitamente vinculado á orixe da crise económica.

Cadro 14. Límites a implicación das administracións públicas nos intereses do campo.

Non se interpretan as estratexias das administracións como un plan perverso e articulado que pretende conservar a estrutura social vixente. As estratexias seguidas son comprensibles na medida en que as institucións do Estado son receptoras das presións

<sup>137</sup>De aí a importancia concedida no mundo dos partidos políticos á cuestión das formas: estética, vestimenta, formas de expresión, posición dos corpos, etc. como elementos que comunican máis que o discurso en si mesmo. Respondendo a esta lóxica, os/as directoras de campaña e os medios de comunicación centran a atención nas actitudes, reaccións, tensións persoais, etc. das/os actores da política e non no contido das políticas en si, e mentres discutimos sobre as torpezas na fala ou na estética, ou nas tensións persoais das e dos nosos mandatarios, avánzase na firma dun tratado de libre comercio (TTIP) que condiciona toda a acción política e económica pero do que nada se informa, por poñer un exemplo.

doutros espazos sociais. Aqueles que ocupan posicións de poder na estrutura social actual teñen maior capacidade de incidencia, polo que as lóxicas do modelo de mercado neoliberal acaban impregnando as lóxicas das políticas públicas e as accións das diferentes administracións. Así mesmo, a desvinculación das condicións de vida das e dos nosos mandatarios respecto ás da meirande parte da sociedade, aproximándose ás dos grupos de poder, leva a naturalizar e defender os intereses dos mesmos.

Unha vez que o Estado asume a súa función de transmisor das presións externas, a opción entre exercer unha represión directa ou suave sobre o campo da EA<sup>138</sup> depende do estado da relación de forzas entre ambas partes, e do recoñecemento ético-moral do que goza o campo nun determinado momento, xa que quen exerce o poder evitará a reprobación social e a victimización do colectivo atacado (Bourdieu, 2007). Tamén neste aspecto o campo da EA pode recoñecer unha *conquista na relevancia e na capacidade de incidencia social acadada*, atendendo ao fito concreto da catástrofe do *Prestige*. O descaro no control e manipulación da información, así como a Circular<sup>139</sup> emitida ao profesorado para censurar o tratamento da temática do *Prestige* e da guerra do Iraque nos centros educativos, figurou como unha estratexia moi pouco intelixente por parte da equipa de goberno do Partido Popular. O exercicio de violencia directa sobre unha causa e sobre un colectivo socialmente apoiado produciu unha resposta contraria á pretendida polo goberno autonómico: dotou á loita dunha forte dimensión política, no cuestionamento do propio modelo de democracia (Meira, 2003), e fortaleceu a un profesorado que reforzou a súa acción educativa e dotouna tamén dunha forte carga ideolóxica, simbolizada na queima da Circular.

Pero a confrontación directa non adoita ser a estratexia empregada para adaptar o campo aos intereses do Estado. Indicaba Bourdieu (2003) que a tensión que define as relacións co Estado, na medida en que á vez que asegura as condicións mínimas para favorecer a súa consolidación e autonomía (financiamento, recoñecemento institucional, lexislación, etc.), tamén impón limitacións xeradoras de heteronomía, ao operar como transmisora das presións do modelo socioeconómico dominante. Nesta liña, á EA sufriu ao longo da súa traxectoria da *reorientación das prácticas e discursos en función da dependencia económica*. Constátase o apoio por parte das administracións a aquelas

---

<sup>138</sup> Non se presenta ésta como unha realidade exclusiva do campo da EA. A falta de apoio intitucional é unha situación compartida por todas esas educacións que convidan ao cuestionamento e transformación dos nosos modelos culturais, sociais e estilos de vida: educación en valores, educación para a cidadanía, para a paz, en equidade de xénero, intercultural, etc.

<sup>139</sup> *Instrucciones de la Dirección General de Centros y Ordenación Educativa sobre publicidad y propaganda en los centros educativos y otras cuestiones formuladas en relación con su funcionamiento y régimen jurídico.*

prácticas educativas de corte técnico sobre problemáticas concretas, fronte ás iniciativas de EA críticas co modelo socioeconómico, promotoras de novas formas de vida e novos modelos de desenvolvemento. Identifícase nesta disxuntiva o cambio do paradigma da EA ao da EDS, co que as e os educadores ambientais non se senten identificados. Outra das orientacións impostas que limita o potencial transformador do campo é a identificación da infancia como destinataria prioritaria das iniciativas de EA, denunciada reiteradamente nos relatos das educadoras e dos educadores ambientais e reflectida en diversos estudos e foros de debate (Iglesias, 1998; Morán, Fernández Domínguez e Bermejo, 2010; Soto e Pardellas, 2010).

*O punto crítico non radica en que a EA dependa das políticas públicas e das accións das administracións, senón en que as mesmas non compartan os intereses do campo. Os educadores e as educadoras identifican a importancia de que existan “postos intermedios sensibilizados”, baseándose na súas vivencias que vinculan experiencias punteiras das administracións a persoas que tiñan un compromiso forte co campo. A EA non pode depender de cambios de goberno, compre vinculala a políticas públicas estables, o cal esixe da profesionalización das administracións neste terreo. Sitúase nesta liña, por exemplo, o Programa de formación de técnicos municipais e profesionais que desenvolve o CEIDA dende o ano 2007, actualmente debilitado por causa da crise.*

Máis aló desas coercións sobre os enfoques e prácticas, a “*promoción social*” que experimentou o campo puido levar asociada unha maior adaptación ao modelo establecido e con elo o abandono de aspiracións de transformación estrutural. O paulatino recoñecemento abre ante as persoas -ou ante a posición no campo do que forman parte- un espazo de posibilidades ás que accederán co tempo, como produto dun proceso de conquista que, sen sabelo, leva implícita a aceptación desa estrutura e dos mecanismos para desprazarse dentro dela. A forma máis efectiva de exercer a dominación é facer que os intereses do grupo de poder sexan percibidos como intereses propios, enmascarando a asimetría nas relacións (Bourdieu, 2007). O Estado exerce violencia simbólica sobre o campo a través da confianza, do recoñecemento, do impulso de proxectos comúns apoiados en aparentes intereses compartidos, e con elo dirixe a acción do campo cara aos puntos de consenso, a través da súa adaptación ás convocatorias, concursos e iniciativas impulsadas polas diferentes administracións.

Serva de exemplo o caso dos equipamentos, que experimentaron o seu *boom* a partir de finais dos anos 90, supuxeron o impulso do campo como eido empresarial e os inicios da articulación a través dunha Rede Galega de Equipamentos, un proceso truncado a partir da crise financeira. Pero a crise dos equipamentos vai máis aló do recorte presupostario, refírese aos modelos de xestión e de acción en EA nos que se sustentaron moitas destas experiencias. Reflectían os datos do Fénix (Serantes, 2010), a primacía de experiencias apoiadas nunha oferta de actividades elaboradas pola entidade, sen a programación conxunta coas persoas participantes que pasan a un rol de usuarias; onde as relacións e interaccións persoais son case nulas; escasamente dirixidas a colectivos con poder de decisión; e que non exercen un papel de dinamización social do contexto no que se inscriben<sup>140</sup>. Modelos que se axustan á solicitude e a xustificación de orzamentos públicos, pero que responden pouco ás necesidades do campo na capacitación das persoas e das comunidades para a transformación das súas realidades.

*Na atención á situación actual, cómpre orientar a reflexión non tanto en relación ás carencias do campo a ser superadas para acadar un maior recoñecemento social segundo os criterios da estrutura social vixente; senón a reavivar a dimensión política do campo e recuperar as súas aspiracións de transformación das condicións socio-estruturais. Préséntase como única vía para acadar o recoñecemento público e a capacidade de incidencia social que lle permita situar ás persoas e ao ambiente nunha posición central, fronte aos intereses e as prioridades dun modelo neoliberal de mercado no que radican as causas últimas da crise socio-ambiental.*

Con respecto a esta situación, Bourdieu (1988) chama a atención sobre o mecanismo ideolóxico que, na percepción dunha certa evolución dende a situación inicial do campo, impón aos dominados a ilusión de que lles basta con esperar para acadar algo que en realidade só poderán obter orientando as súas loitas cara a transformacións de orde estrutural. Suxire o sociólogo francés, seguindo a outros autores (Stone, 1966), que é necesario prestar atención aos períodos de crise nos que se interrompe a dialéctica das oportunidades obxectivas, noutrora prometidas, que pasan a estar pechadas ao espazo de posibilidades. Propón, especificamente, prestar atención a momentos como o actual, ás etapas de crise económica que seguen aos períodos de expansión, momentos nos que identifica a oportunidade para romper coa adhesión aos criterios de estruturación impostos polas clases dominantes e para recuperar a loita pola verdadeira transformación social.

<sup>140</sup> Destacar, nesta liña, o potencial de experiencias como a Eira da Xoana (ADEGA) nas que o equipamento se articula en torno a un proxecto comunitario de recuperación e posta en valor do medio rural galego, implicando ás persoas e aos colectivos socioculturais do territorio.

## Limitacións relativas á estrutura interna do campo da EA en Galicia

A investigación buscou definir a estrutura e a dinámica interna do campo, en función da formación dos seus profesionais, dos ámbitos de traballo, dos espazos de militancia e das prácticas de EA que manexan. Desta análise extráense debilidades que o fan vulnerable respecto a forzas alleas e que limitan a súa capacidade de resposta ante a situación actual. Asíanse estas fraquezas con puntos de conflito dentro do campo, coa feble definición da súa identidade (formativa, profesional, militante) e coa estrutura interna (corporativa).

- **Escasa consolidación e autonomía dun campo con límites imprecisos**

O traballo de pescuda mostrou a EA en Galicia como un campo escasamente consolidado, onde as disputas por definir e delimitar a EA continúan copando moitos dos esforzos das e dos seus integrantes, que procuran definir as vías de acceso ao mesmo e fortalecelo fronte a dinámicas alleas. A súa configuración como campo aínda é moi recente polo que o seu proceso de autonomización atópase nun estado incipiente, suxeito a dependencias e presións doutros espazos sociais (académicos, profesionais, militantes) na súa definición e orientación das súas prácticas. A análise desvelou tamén diferencias de poder nas loitas internas que procuran a delimitación da “verdadeira” EA. Confírmase, nesta iña, as potencialidades de aproximarse ao campo da EA como trans-campo, o cal permite definir as diferentes posicións en función do capital cultural específico de cada un dos sub-espazos e, polo tanto, interpretar as disputas na súa definición como loitas de poder nas que os diferentes axentes ou colectivos procuran facer valer as formas de capital por eles dominadas.

*A definición do seu espazo social como trans-campo* (Meira, 2009) establécese atendendo á formación, ao perfil profesional e ao perfil militante das e dos seus integrantes, na converxencia do campo educativo, o ambiental e o político-sociocultural. A aplicación deste esquema de análise permitiu unha aproximación diacrónica dirixida a captar a correspondencia entre a estrutura do campo, organizado en función do volume e natureza do capital dominado polas e polos seus integrantes, e a estrutura das propiedades simbólicas vinculadas aos diferentes grupos no espazo e prácticas que xera (Bourdieu, 1988).

O campo da EA preséntase como un espazo enormemente heteroxéneo, distinguíndose a través da enquisa persoas provenientes de 27 titulacións distintas que se identifican baixo 21 perfís profesionais diferenciados, dos que só 5 vincúlanse directamente ao campo. Pero a estrutura do campo non foi sempre así, nas súas orixes



distribuíase entre persoas formadas en Pedagogía, Maxisterio e Bioloxía e entendíase como práctica esencialmente vinculada á escola ou ao eido asociativo. Os puntos de tensión no estado inicial do campo, polo tanto, situábanse na *disputa entre a súas dimensións ambiental e educativa, e entre a súa vinculación á escola ou fóra da mesma*. O impulso que experimentou o campo a partir do ano 1997, asociado ao apoio institucional a través do CITA, situouno como espazo sociolaboral emerxente, atractivo para persoas con formacións diversas que se incorporaron ao campo introducindo, tanto na súa definición técnica coma na súa identidade social, novas disposicións e esixencias (Bourdieu, 1988), transformando o propio campo e as vías lexítimas de acceso ao mesmo.

A *disputa entre o ambiental e o educativo* esmoreceu paulatinamente, sendo que a mesma supuña un punto de conflito que escasamente contribuía á súa solidez interna. Pero o esvaecemento –que non desaparición- do conflito explícito non sempre supón a superación da problemática. Cómpre indicar que o aprazamento desta loita, se ben se apoia no recoñecemento formal das múltiples dimensións do campo, fíxose a conta de primar a dimensión ambiental sobre a educativa, o cal dá conta das diferencias de poder entre ambos subcampos. Aínda que a EA é unha práctica pedagóxica e ten dende as súas orixes maior peso nas titulacións de Ciencias da Educación, pola contra, a súa recente delimitación profesional estableceuse vinculándoa ao sector ambiental (INEM, 2004; IMEDES, 2006; INCUAL, 2015) e como formación profesional incorporouse á familia de Seguridade e Medio Ambiente (RD 814/2007) e non á de Servizos Socioculturais e á Comunidade, por exemplo. Están os intereses do campo máis vinculados á sensibilización e a xestión ambiental ou ao desenvolvemento comunitario e a transformación cultural das nosas sociedades? E na resposta a interrogantes deste calado, vaise fortalecendo a súa dimensión ambiental, co amparo das administracións públicas ás que lles interesa unha EA dirixida á sensibilización social e a solución de problemáticas concretas, en detrimento da súa dimensión político-sociocultural, que permanece invisibilizada e infrarrepresentada. Aquí pode residir outro dos motivos da escasa presenza da EA nos espazos de innovación social nos que se están a articular alternativas de vida e desenvolvemento acordes aos seus fundamentos, tal e como se analizaba en apartados anteriores.

A primacía outorgada ao ambiental na definición do campo deriva en *carencias nos enfoques educativos e na orientación política da EA*. Sendo un campo que procura a transformación social, constátase que as actividades de mobilización e participación cidadá teñen unha presenza reducida. Resulta realmente grave e revelador do menosprezo da educación, o feito de que non sexa precisa formación pedagóxica para

*Cómpre revalorizar e fortalecer os fundamentos pedagóxicos da EA. Ante o reto da transformación social, a EA non pode contentarse con desenvolver modelos condutistas ou de transmisión dun ideario xa creado. Cómpre retomar os principios dunha pedagogía -en terminoloxía freiriana- da pregunta, da indignación, da esperanza, da autonomía, da liberdade e do cambio. Este é un paradigma cun forte fundamento teórico, moi recorrente nos discursos máis críticos, pero poucas veces levado á práctica. O mesmo é coartado, en todas as educacións, e non só na EA, polas lóxicas de funcionamento dos espazos profesionais aos que se vincula, por intereses ideolóxicos, ou por carencias metodolóxicas á hora de concretar estes enfoques.*

*É interesante continuar indagando sobre as estruturas de poder na delimitación do campo. Resulta preocupante que este reproduza as desigualdades en función de xénero: nas estruturas de relación (menor participación e representación das mulleres), nos enfoques (ausencia do ecofeminismo) e nas condicións laborais (menor salario e estabilidade laboral das educadoras ambientais). Cómpre unha reflexión interna que permita combater ditos patróns de dominación e incorporar o enfoque feminista, un espazo único para integrar a dimensión ambiental, social e económica baixo o paradigma dos coidados (Herrero, 2011).*

exercer como educador ou educadora ambiental<sup>141</sup>. A titulación de Bioloxía, á que se vincula un 34,35% da mostra analizada, non ofrece entre as súas materias a EA e, pese a que a Coordinadora Estatal de Ciencias Ambientais a identifica como un dos nichos de emprego máis consolidados nese sector, e a súa presenza na titulación de Ciencias Ambientais límitase a unha materia e non sempre con carácter obrigatorio<sup>142</sup>. As carencias formativas diminúen a capacidade das o dos profesionais para xerar as condicións nas que as persoas poidan desenvolver procesos realmente críticos e participativos.

As loitas pola definición da súa identidade non se inscriben unicamente na súa configuración como trans-campo. Identifícanse tamén as tensións entre as correntes conservacionista, ambientalista e ecoloxista, ou entre o espazo académico e o profesional-militante, neste segundo caso derivadas de condicións laborais e culturas profesionais diferenciadas. Este distanciamento dificulta a consolidación do campo na medida en que o saber das e dos técnicos e activistas queda infrarrepresentado na construción teórica do campo; e os achádegos aportados pola investigación científica son escasamente aplicados na acción profesional. Identifícanse como puntos de conflito cunha forte compoñente simbólica, na medida en que transforman “en diferenzas absolutas, de todo ou nada, as diferencias infinitesimais” (Bourdieu, 2007, p. 222), situando en posicións contrapostas a sectores que deberían estar articulados na loita e na acción común.

<sup>141</sup> Non se presenta esta como unha característica distintiva deste campo en concreto, senón extensible a outros espazos sociais. Os saberes do campo educativo son escasamente valorados e o dominio dos contidos prima sobre a capacitación para unha práctica pedagóxica que supere o exercizo de transmisión dos mesmos.

<sup>142</sup> Isto non anula a posibilidade de que esas persoas recibiran formación pedagóxica, xa que puideron ser outras as vías e acceso á mesma, pero reflicte a escasa valoración deste tipo de coñecemento, na medida en que non é esixido como formación inicial para exercer un labor educativo.

Introducidos novos actores, con traxectorias moi diferenciadas, as loitas do campo cobran complexidade. A pluralidade de titulacións de acceso e de perfís profesionais, antes de ser considerada como unha debilidade interprétase como enriquecemento, achegando enfoques diferenciados na atención educativa á crise ambiental e abrindo o campo a novos espazos sociais, pero establécense tamén certas limitacións que cómpre sexan atendidas. A EA sofre de intrusismos profesionais e dependencia respecto a lóxicas alleas que son produto da súa indefinición e da súa aínda incipiente configuración como campo relativamente autónomo (cadro 15). As accións de EA son moitas veces asignadas como labor complementaria a profesionais ou a entidades doutros sectores; non se recoñece que para exercer como educadora ou educador ambiental sexa preciso o dominio dun corpo de coñecementos e competencias propio. Debatíase no grupo de discusión que posiblemente o elemento máis crítico sexa que eses saberes non son recoñecidos como propios nin tan sequera dentro do campo da EA.

*Límites imprecisos que favorecen o intrusismo profesional*, apoiado polo escaso recoñecemento socioprofesional do campo e dos seus saberes. Non limitar o campo a unha formación ou perfil profesional concreto non significa aceptar que calquera persoa con certa sensibilidade pero sen preparación específica, pode ser educador ou educadora ambiental. É precisa unha capacitación na tripla dimensión do campo para un correcto exercicio profesional. A ausencia de límites favoreceu intrusismos tanto no desempeño das funcións da EA por quen non tiña a formación precisa, como na concesión de proxectos e equipamentos a empresas alleas ao campo.

*Unha posición subordinada respecto á corrente principal de formación e actividade*. Dende o punto de vista da formación inicial, a EA adoita figurar como materia optativa nas titulacións nas que se inscribe; dende o punto de vista da profesión, a enquisa aplicada mostra que só un 58% no ano 2007 e un 55% no ano 2013 indica ter dedicación exclusiva ao seu traballo como educador/a ambiental; no seo do movemento ecoloxista, a EA continúa a ser a irmá pobre, pese a atraer a maioría do financiamento co que contan estes colectivos, etc. Esta presenza minorizada e subsidiaria fai que a EA sexa permeable en exceso ás lóxicas particulares de funcionamento deses espazos.

*Cadro 15.* Límites da indefinición formativo-profesional do campo.

A EA en Galicia preséntase como un espazo enormemente heterónimo, tanto ás dinámicas sociais e políticas que definen a realidade sociohistórica do momento, como aos intereses e ás lóxicas dos espazos académicos e profesionais aos que se vincula. A conquista dunha maior autonomía non pasa polo illamento respecto á realidade social; todo o contrario, dada a súa natureza política o campo da EA debe responder necesariamente ás pulsións sociais do momento. Tampouco implica illarse respecto aos espazos académicos e laborais aos que se vincula. Gañar autonomía implica manter relación con esoutros campos pero transformando as dinámicas e presións externas en función das lóxicas e intereses do campo, e non á inversa. Indica Bourdieu (1997, p.22) que, “unha das manifestacións máis visibles da autonomía dun campo é a súa capacidade

de refractar, retraducindo sobre unha forma específica as presións ou demandas externas”. Sen uns fundamentos consolidados, os enfoques e prácticas de EA véñense fortemente condicionados polas necesidades doutros espazos sociais e limitados na súa capacidade de incidencia. A análise das prácticas permitiu valorar como as mesmas quedaban constringidas en función de diferentes factores: polas condicións impostas a través das convocatorias de financiamento, tal e como se presentou anteriormente; polas lóxicas dos espazos profesionais aos que se vincula; ou polo capital cultural dominado polos e polas propias educadoras ambientais.

Fronte a esta realidade, a consolidación dos saberes e fundamentos do campo da EA, a identificación cun corpo de coñecemento propio e a formación de especialistas no tema, preséntase como requisito para dotalo dunha maior autonomía. Da análise extráense unha serie de orientacións ou aspectos a ter en conta para avanzar por esta vía (cadro 16).

<i>A EA como coñecemento ou saber que se crea</i>	<i>A EA como formación ou saber que se transmite</i>
Recoñecer a súa tripla dimensionalidade (educativa, ambiental, político-sociocultural), na concreción dun saber interdisciplinar, complexo e integral.	Superar a súa presenza minoritaria no seo doutras titulacións, outorgándolle maior relevancia nas mesmas e creando estudos específicos de especialización (master, posgrao).
Saber xurdido da reflexión sobre a práctica educativa, implicando ás e aos prácticos da EA, actualmente infrarrepresentados na construción teórica do campo. Implica romper coa distancia e as tensións entre a academia e o espazo profesional-militante.	Xerar contextos de aprendizaxe coherentes coas lóxicas do campo, escapando do academicismo que fragmenta a situación educativa (coñecementos, metodoloxías, emocións, conflitos, etc.) e xera disposicións disfuncionais para a práctica profesional da EA.
Recuperar iniciativas como as xornadas de EA, entendidas como espazos de formación e conformación do campo. Supoñen un punto de encontro e debate no que contrastar ideas, divulgar experiencias, reformular perspectivas, compartir dificultades, xerar expectativas e motivarse para seguir avanzando.	

Cadro 16. Orientacións na consolidación do campo da EA.

En relación á formación, destácanse as calidades daquelas experiencias que vinculan formación e militancia. Preséntanse como espazos de formación e conformación do propio campo que, a pesar das importantes carencias na súa planificación pedagóxica, tiñan a potencialidade de que as persoas adquirían o sentido do xogo por estar inmersas no propio xogo: cuestionando a realidade, participando en procesos de transformación, conformando a identidade do suxeito colectivo (Rauber, 2003). Pola contra, a formación no seo das universidades límitase en moitas ocasións á transmisión dun coñecemento baseado na análise reflexiva e no estudo do propio campo, pero dentro dun espazo social

que responde a unha lóxica práctica moi diferente á da EA. De aí que a conquista de autonomía dentro do espazo académico requira necesariamente a transformación dos contextos e condicións de construción de coñecemento e de aprendizaxe. Destacan as persoas que participaron do estudo as potencialidades de experiencias específicas de EA, como o *Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental* ou o Taller de EA do ICE da Universidade de Santiago de Compostela, xustamente por favorecer esas dinámicas de cuestionamento e construción conxunta, máis aló da absorción duns saberes xa creados.

O Taller de EA do ICE, recentemente desarticulado, preséntase como unha iniciativa que conferiu autonomía ao campo no espazo académico e contribuíu a consolidalo dentro e fóra dos muros da universidade. Do mesmo destácase esa coherencia coas lóxicas e necesidades do campo da EA: ponte entre a academia e os diferentes eidos de traballo en EA; enfoque interdisciplinar e interinstitucional que integra a persoas dos diferentes ámbitos; espazo de reflexión e construción do propio campo, xerador de condicións educativas e de interacción nas que incorporar o sentido práctico operativo no campo da EA; converxencia entre a dimensión profesional e o compromiso militante; etc.

*Preséntase como unha liña interesante de estudo analizar as diferencias existentes (habitus, estratexias, prácticas) no seo do campo da EA entre quen accede ao mesmo a través da militancia ou quen o fai exclusivamente dende a vía académica. Todas as persoas que compartiron o seu relato de vida teñen unha forte identidade militante, polo que esta dimensión non puido ser explorada nesta investigación. En clave diacrónica, cómpre valorar o impacto que ten sobre as propiedades do campo da EA no seu conxunto o distanciamento da vía de acceso a través da militancia.*

- **Loitas na estrutura do campo na súa dimensión corporativa**

A estrutura interna do campo da EA defínese tamén en función dos eidos de exercicio profesional. Os posicionamentos e estratexias dos diferentes axentes e colectivos dependen do sistema no cal están inmersos (Bourdieu, 1988), sendo que o ámbito de exercicio profesional é un criterio válido para agrupar ás e aos integrantes do campo en función das condicións nas que actúan e do espazo de posibilidades que atopan ante si. Diferénciase entre o eido escolar, o asociativo (terceiro sector), o empresarial (sector privado) e a administración, como espazos que presentan unha dinámica e calidades propias, así como un proceso relativamente autónomo de evolución.

Dentro da escola, a EA pasa de vincularse aos MRPs a ser recoñecida e impulsada pola administración. A LOXSE (1990) incorporou a EA como unha das materias ou liñas transversais, creando un marco legal e curricular propicio para o seu desenvolvemento na medida en que converxía o recoñecemento normativo-legal cun forte activismo entre docentes. Pero pasada esa etapa, co esmorecemento do protagonismo dos MRPs, a EA

*Cómpre reincorporar ao profesorado como colectivo protagonista no campo da EA. O mesmo exerceu un papel clave no impulso da EA en Galicia e no seu proceso de definición. A escola preséntase, así mesmo, como un espazo con enorme capacidade de incidencia social, polo que é especialmente grave o esvaecemento que está a sufrir esta liña de traballo.*

pasou a canalizarse fundamentalmente a través de proxectos ofertados polas Consellerías, debilitado o rol protagonista do profesorado na conformación do campo. Este cambio de dinámica, acompañado da redución da súa presenza na formación do profesorado; da desaparición do Taller de EA do ICE; e da profesionalización do campo da EA definíndose un perfil profesional específico, desprazou ao profesorado dos espazos centrais de construción do campo e das posibilidades de elaborar a súa identidade profesional en relación á EA.

Fóra da escola, unha das principais debilidades do eido asociativo e do ámbito empresarial é a orientación que experimenta nos seus discursos e prácticas, derivada da gran dependencia das liñas de orzamento públicas. Se a institucionalización e profesionalización do campo da EA o dota de maior capacidade técnica e estabilidade nas súas accións, o feito de que se converta en medio de vida para as e os seus integrantes leva consigo que os intereses do ou da técnico (condicións laborais, estabilidade do emprego, etc.) sexan, ás veces, priorizados sobre os intereses do campo da EA; campo que, por outra banda, debilitado na súa dimensión militante escasamente poderá sobrevivir se non é quen de garantir os postos de traballo a el asociado.

Na análise do eido empresarial o campo amosou, de novo, un limitado poder de refracción ou capacidade de reconversión dos criterios de estruturación externa en función da dinámica propia. Identifícase no seo do campo o rexeitamento e a renuncia á identidade empresarial, o cal responde ás lóxicas de axuízamento aplicables a outros espazos sociais, onde a empresa asóciase á procura permanente do lucro. Esquécese que, dadas as posibilidades do campo “si me quixera forrar dende logo a isto non me dedicaba” (P2.1H.TS-SP), sendo que o sector empresarial da EA está composto na súa meirande parte por persoas que proveñen do eido asociativo e que comparten o sentido do xogo e intereses do campo.

Extráese, desta análise diferenciada por eidos, puntos de tensión na dinámica interna do campo derivados, dunha banda, das diferencias nas condicións de exercicio profesional e, por outra, da competencia por acceder aos escasos recursos dispoñibles, tal e como se sintetiza no cadro 17.

*Conflitividade entre o eido empresarial e o asociativo*, debido a que ambos compiten nun mesmo mercado pero en diferentes condicións. Cuestiónase a evolución dalgunhas asociacións cara modelos cuasi- ou para-empresariais, que as sitúa nunha posición privilexiada fronte ás empresas ao non soportar a mesma carga fiscal e contar coa participación dun voluntariado que en ocasións é empregado para suplir figuras profesionais.

*Conflitividade no seo do terceiro sector*, derivado da diferenciación entre as identidades profesional e militante. Por unha banda, ao incorporar persoas contratadas vense limitados os niveis de participación e implicación das persoas militantes, pola percepción de agravio comparativo entre quen recibe remuneración económica e quen non o fai. Por outra, o elevado grao de identificación das e dos profesionais coa organización dificulta trazar os límites entre a acción profesional e a voluntaria, levando á (auto)imposición de tempos e requirimentos laborais abusivos.

*Conflitividade no seo do sector privado*, acentuada en épocas de redución de orzamento público, que se traduce en prácticas de competencia desleal e dificultades para coordinarse na defensa dos intereses comúns dun sector extremadamente vulnerable.

*Cadro 17. Loitas corporativistas no seo do campo.*

As e os participantes do estudo identifican estas confrontacións como disputas entre “Reinos de Taifas”, sendo que a fragmentación interna, a inimizade, a desconfianza, a falta de espírito de irmandade e a traición eran sinais identitarios deste conxunto de pequenos reinos, politicamente independentes, nos que se fraccionou o califato cordobés. Si este é o panorama, cómpre retomar a historia para lembrar que foi a división musulmá e a debilidade de cada taifa individual o que lles permitiu aos reinos cristiáns sometelos (Martos, 2009). É importante recuperar a loita común e fortalecerse internamente para combater as presións externas, dado que os verdadeiros inimigos –aqueles que procuran conservar a estrutura social vixente- atópanse fóra do campo, e as fragmentacións internas debilitan a capacidade para enfrontarse aos mesmos. Cómpre revitalizar a actividade da SGEA e doutras entidades e grupos de traballo que contribúen a articular e fortalecer a EA como campo profesional e nos que, dende unha actitude de diálogo e recoñecemento do outro, poder chegar a acordos que reduzan as tensións profesionais e permitan articular iniciativas coordinadas en resposta á situación actual.

## Reflexións finais

Os datos obtidos son contrarios a unha simplificación da solución do problema. De inicio parece que o termo “recuperación”, empregado de forma recorrente no panorama actual como concepto no que apoiar as esperanzas de saída á grave situación de crise económica e social, non é aplicable ao campo da EA.

A EA, na súa dimensión ético-política e ideolóxica, é contraria a ese paradigma da recuperación. As opcións non poden pasar por restablecer un modelo socioeconómico enormemente dependente dos combustibles fósiles, que non atende aos límites ecolóxicos do planeta, baseado na explotación -das persoas e a natureza-, o consumo conspicuo -de produtos e experiencias de vida-, e a privatización -dos recursos, dos servizos e do vivir social-, nunha concepción mercantilista da sociedade que estrutura as nosas relacións, tempos e espazos, en función de intereses económicos e non do coidado da vida, un modelo no que se sitúan as causas principais da crise socio-ambiental que vivimos.

Na súa proxección socioprofesional, a recuperación das condicións anteriores á crise non parece unha opción posible e, quizás, tampouco sexa desexable. O período inmediatamente anterior ao inicio da fase crítica actual caracterizouse por un contexto social no que a preocupación ambiental pareceu calar na cidadanía, nas políticas públicas e, incluso, no discurso de sectores inicialmente refractarios ligados á economía privada. Nesa atmosfera, a EA contou cun crecente soporte das distintas administracións, que impulsaron numerosas iniciativas (equipamentos, programas, materiais, etc.) que estimularon á xeración de actividade e emprego no sector como antes non se fixera. Aínda que a conquista de maiores cotas de relevancia institucional e influencia social viuse cuestionada polo contraste permanente cuns modelos de vida cada vez máis insostibles. A partir do ano 2007, o impacto institucional da crise fixo que as políticas públicas tenderan a ser, en xeral, cada vez máis insensibles coa cuestión ambiental e que o mercado puidera impoñer de forma descarnada os seus esquemas obxectivos e subxectivos de dominación. A EA, nese contexto, pasou a ser representada e tratada como un campo prescindible, enfrontando o seu desmantelamento de forma silenciosa.

A análise da relación do campo coas institucións do Estado e coa cidadanía permite apoiar a necesidade apuntada por Carvalho (2002) de incidir nun *cambio cultural que aborde novos estilos de vida e formas de acción política*. O que demanda o tempo actual non son idearios renovadores dentro de estruturas xa creadas senón, tal e como defenden Sorrentino, Trajber e Ferrano (2006), un novo rol da cidadanía que acrecente a súa “capacidade de autoxestión e o fortalecemento da súa resistencia á dominación



capitalista” (p.287). O poder debe cambiar de mans, dos de arriba aos de abaixo, porque mentres estea asociado a minorías privilexiadas dificilmente haberá unha implicación real por parte dos Estados na transformación estrutural das nosas sociedades. Isto require da acción política como estilo de vida fronte ao *laissez faire* e individualismo que, máis aló da economía, impregnan a nosa cultura do benestar, colonizan a nosa subxectividade e son convenientemente alimentados dende o mercado.

Pero para que as persoas poidan participar de novas formas de acción política é preciso que estean capacitadas e dispoñan dos espazos e dos tempos para facelo. Considérase que o reto das educadoras e educadores ambientais no contexto actual consiste en *xerar eses espazos e procesos pedagóxico-prácticos* no que tomar consciencia a partir do cuestionamento da realidade e da capacitación para o cambio (Rauber, 2003). A través dunha acción planificada e sustentada no saber profesional, é preciso facer emerxer o conflito pero sabendo xestionalo, e favorecer as condicións para unha acción transformadora do ideario, das relacións co medio, dos estilos de vida, do contexto, etc., como obxectivo dunha educación emancipadora. Neste proceso de construción conxunta é importante prestar especial atención aos sectores máis vulnerables, a aqueles colectivos que -atendendo a cuestións culturais, de xénero, idade, nivel socioeconómico, contexto de residencia, etc.- teñen un acceso máis limitado a estes espazos pero cuxas voces e capacidades de acción deben ser incorporadas.

O fortalecemento do campo da EA pasa por reavivar a súa dimensión política, proxectando a transformación social en coherencia cos seus fundamentos, o cal implica fortalecer a súa *identidade galega*, que entende o medio como contexto da cultura e das formas de vida propias. A introdución da cuestión ambiental nos proxectos de cambio significa, no contexto galego, volver a mirada cara ao rural, identificado neste traballo como o lugar no que se recolle a esencia do noso pobo, pero no que a EA case non está presente e non soubo responder ás ameazas que soporta.

Implicarse no cambio supón apoiar e favorecer *proxectos de innovación social* ou *incorporar a dimensión ambiental* nos procesos de cambio social e de reformulación das nosas sociedades e estilos de vida que están a emerxer no panorama actual, trasladando á sociedade a gravidade da crise socioambiental así como os beneficios económicos derivados dunha resposta a tempo. O cambio pasa por deconstruír as fragmentacións que impiden comprender a globalidade, a complexidade e a interacción das diferentes caras da crise. Supón facer fronte a unha cultura progresivamente desvinculada do medio, da comunidade, das problemáticas ambientais que xeran os estilos de vida dominantes, e da acción política (barreiras no acceso ao campo da EA), en favor dunha ecocidadanía (Sauvé, 2013) que incorpore o ambiente como unha das esferas esenciais para a vida humana e a

doutros seres vivos, empregando a EA como estratexia para a participación e construción de comunidade (Vargas, 2004).

A actual invisibilización e externalización da maioría dos custes ambientais, limita a capacidade para percibir os impactos dos estilos de vida propios. Cómpre unha acción en EA que, no actual contexto de globalización, identifique os mecanismos de dominación que teñen a súa base nas desigualdades e nos desequilibrios que alimentan a alienación fronte a crúa realidade da crise socio-ambiental (pobres-ricos, Norte-Sur, cidadanía-empresas, política-mercado). Máis aló dos enfoques cognitivos e conductuais, é preciso incidir en cuestións éticas e ideolóxicas que permitan situarnos como persoas e cidadáns respecto a estas realidades e motiven á implicación na súa transformación, a través da articulación social e na re-politización do cotián.

O cambio non está deseñado, demanda dun *ideario en construción compartida*, que non parta do baleiro, como se todo estivese por deseñar, senón que a partir das experiencias e reflexións previas convida ás persoas a ser axentes protagonistas na definición e posta en marcha doutros futuros posibles. As persoas non queren ser formadas nun modelo previsto de relación co medio máis xusto e sustentable; as persoas queren idealo e experimentalo a partir do propio cuestionamento das verdades impostas e da confrontación coas súas crenzas e necesidades. Cómpre cuestionarse sobre as estruturas de participación actuais e recuperar enfoques de militancia sobre un modelo de voluntariado funcionalista.

E cómpre tamén establecer alianzas con todas esoutras educacións invisibilizadas, minusvaloradas e castigadas, por convidar ás persoas a imaxinar e impulsar outros mundos posibles.

Eu creo que vai ser positivo porque nos temos que volver a reinventar, e volver a non atender ao que nos demandaban outros senón a ser realmente eficaces, ou sexa, a propor cousas que realmente son -desde o punto de vista social e ambiental- imprescindibles e urxentes.

Entón, por unha banda é terrible porque chegamos a vivir disto, ou sexa, había profesionais que vivían disto, pero os que financiaban iso xa non están. Sen embargo as necesidades seguen estando aí, e entón eu creo que vai a haber así como unha etapa de reinventarse, e dalgunha forma está xurdindo e eu creo que moi vinculada aos movementos sociais outra vez, como nos inicios.

E se te metes en calquera movemento social que sexa un pouco dinámico ves que están facendo educación ambiental de base, desde un montón de cousas... desde iso, nos barrios que funcionan ben de repente ves cousas que son educación ambiental pura, grupos okupas ou grupos así alternativos que o que están facendo son hortos biodinámicos, reciclando non sei que... ou sexa, non están dicindo que fan educación ambiental coa bandeiriña pero realmente o teñen integrado no seu propio funcionamento. Entón eu creo que de aí ten que volver a xurdir algo.

(P6.2M.A)



## CRONOLOXÍA DA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN GALICIA

### Etapa previa ao nacemento do campo: caldo de cultivo para a EA en Galicia

1970		Aprobación da <b>Lei Xeral de Educación (LXE)</b> . Apoiando a súa aplicación créanse os <b>Institutos de Ciencias da Educación (ICEs)</b> , vinculados ás universidades públicas, para fortalecer a formación do profesorado, e para desenvolver actividades e proxectos de investigación e para o desenvolvemento educativo (Costa Rico, 2007)
1972	Internacional	Sae á luz o informe <b>Os límites do crecemento</b> , tamén coñecido como informe Meadows, por iniciativa do Club de Roma coa universidade de Massachusetts. No mesmo explóranse o impacto do crecemento constante sobre os recursos finitos. O informe é actualizado no 1993 e no 2004 (Gutiérrez Bastida, 2013)
		<b>Conferencia internacional sobre o medio humano (ONU)</b> , denunciando o impacto da actividade humana sobre o medio ambiente. Celebrouse en Suecia que estaba a sufrir o importante impacto da choiva aceda (Gutiérrez Bastida, 2013)
1973		Créase o <b>Grupo Ornitolóxico Galego (GOG)</b> , a partir do alumnado da facultade de bioloxía da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Santiago de Compostela. <a href="http://www.sghn.org/Presentacion.html">http://www.sghn.org/Presentacion.html</a> , que no 1978 pasa a denominarse Sociedade Galega de Historia Natural (SGHN). Santiago de Compostela. <a href="http://www.sghn.org/Presentacion.html">http://www.sghn.org/Presentacion.html</a>
		Entre o 72 e o 78 succédense numerosas <b>folgas de profesorado</b> de dignificación da profesión, universalización e gratuidade do ensino (Carbonell, 1992).
	Internacional	A ONU crea o <b>Programa das Nacións Unidas para o Medio Ambiente (PNUMA)</b> e dentro do mesmo o <b>Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA)</b>
1974		Créase a <b>Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar (ACIES)</b> , colectivo pedagóxico non sectorial que no 77 pasaría a chamarse <b>Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (MCEPG)</b> (Costa Rico, 2007; Bragado, 2009)
	Nacional	Iníciase a serie documental <b>El hombre y la tierra</b> , de Félix Rodríguez de la Fuente, sendo un referente na sensibilización naturalista do momento
1975		Entre o 75 e o 80 nacen os colectivos pedagóxicos: <b>Asociación de Mestres da Coruña</b> , <b>Colectivo de Mestres de Bergantiños</b> , <b>Colectivo Avantar de Ferrolterra</b> e o <b>Grupo Escola Aberta de Pontevedra</b> , <b>Asociación de Licenciados de Bioloxía de Galicia (ALBE)</b> (Bragado, 2009)
	Internacional	<b>Seminario internacional de educación ambiental (PIEA-ONU, Belgrado)</b> . Do mesmo sae a <b>carta de Belgrado</b> .

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

## Final dos 70 e inicio dos 80: os primeiros pasos do campo da man dos movementos sociais

**Marea negra do Urquiola** na ría de A Coruña. Importantes mobilizacións en protesta (González Martín, 1976)

Protestas contra a implantación dos **proxectos de celulosas** aprobados para Padrón, Ponteceso, O Barco, Negreira, Muxía e Fazouro - Mondoñedo. (<http://adega.info/info/090121joomla/historia>)

1976 Fúndase a **Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galicia (ADEGA)**, por parte de integrantes do movemento ecoloxista. Santiago de Compostela. (<http://adega.info/info/090121joomla/historia>)

Elabórase o **Manifesto dos Ensinantes Galegos**, a favor da escola pública, democrática, laica e ligada ao medio (Coste Rico, 2007)

Celébranse as **Xornadas do Ensino de Galicia**, suspendidas no segundo día por decisión do goberno (Costa Rico, 2007)

Primeira **protesta contra a central nuclear de Xove**, convocada polo sindicato Comisións Labregas e pola Asemblea Nacional Popular Galega, cunha marcha dende Viveiro a Xove (Conde, 1977)

Protesta do **Val das Encrobas**, onde está situada a mina a ceo aberto para abastecer Meirama, Cerceda, A Coruña (González Martín, 1977)

1977 Nacional Reunión de Valsaín (Segovia), na que se crea a Federación do Movemento Ecoloxista e se elaboran os **Acuerdos de la Granja**. Un dos primeiros textos do ecoloxismo que sitúa á educación como unha das facetas primordiais da loita ecoloxista (Fernández, 1999).

Internacional 1ª **Conferencia internacional de educación ambiental** en Tbilisi, considerada como un dos fitos fundacionais da educación ambiental. A **Declaración** emanada do evento continúa a ser un documento de referencia no campo.

**Marea Negra Andros Patria**, coa consecuente mobilización da cidadanía. A Coruña. (Conde, 1979)

Recoñecemento na **Constitución Española** do 78 (art.45) de **dereitos medioambientais** e a esixencia dos poderes públicos de velar polos mesmos.

Constitúese o **Comité Antinuclear Galego**. Santiago de Compostela. [http://elpais.com/diario/1978/04/26/espana/262389639\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1978/04/26/espana/262389639_850215.html)

1978 Créase o grupo de estudos e publicacións **Escola Aberta** (Costa Rico, 2007)

O movemento Cooperativo de Escola Popular Galega, comeza a editar a revista pedagóxica **As Roladas-2**, segundo Rico (2007), a primeira experiencia continuada de publicación periódica para o profesorado en lingua galega. A revista editouse ata o 1981.

Celébrase en Santiago de Compostela o **V Congreso (estatal) de Escola Popular**, con representantes do Movemento da Escola Moderna e do *Movimento de Cooperazione Educativa* (Costa Rico, 2007)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

Segunda gran **protesta contra a central nuclear de Xove**: manifestacións do Día Internacional contra a Enerxía Nuclear e o Festival antinuclear de Pontevedra (Sánchez Pombo, 1979)

Fúndase o **Grupo Natualista Hábitat**, por un grupo de naturalistas. A Coruña. <http://www.gnhabitat.blogspot.com.es/p/quen-somos.html>

1979 Celébranse as primeiras **Escolas de Verán** en Vigo, ás que lle seguirían outras convocatorias (Costa Rico, 2007)

Primeira actividade de **formación en educación ambiental para o profesorado**. SGHN. Piñeiros, Ferrol. (Silvar, 1990)

Nacional *Jornadas sobre formación ambiental de educadores*. Comité Español MaB “Hombre y Biosfera” e o *ICE da Universidad de Sevilla*. Sevilla. (ABC, 1979)

Nace **Asociación Socio-Pedagóxica Galega (AS-PG)**, herdeira do Instituto Socio-Pedagóxico Galego. <http://www.as-pg.com/MainPage.do>

1980 A educación ambiental intégrase no eido universitario como **materia vinculada á titulación de Filosofía e Ciencias da Educación (USC)**, da man do profesor Caride, na Universidade de Santiago de Compostela.

Iníciase no **instituto da Estrada** unha interesante liña de traballo de pedagogía baseada no medio ambiente. A Estrada, Pontevedra. (Fraga Vázquez, 1990)

1982 **Curso educación e medio ambiente**. ICE. Santiago de Compostela. (Fraga Vázquez, 1990)

Internacional Conferencia **Estocolmo+10**, na que se establece a **Carta Mundial da Natureza**. ONU. Nairobi.

Nace o **Colectivo ecoloxista Erva**, como escisión da delegación local de Vigo da SGHN.

Créase a **Coordinadora Ecoloxista Municipal do Concello de Oleiros**. A Coruña. (Chouza e Cid, 1990)

Nace **Nova Escola Galega**, como plataforma de renovación pedagóxica que aglutina a diversos colectivos de educación (Costa Rico, 2007)

Preséntanse dous **plans de educación ambiental** para desenvolver no **Concello de Oleiros**. ADEGA. Oleiros, A Coruña.

1983 **I Simposio ensino do medio natural**. AS-PG e NEG. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

**Seminario A educación ambiental no sistema educativo: actualidade, necesidades e estratexias**. ICE e a Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da USC. Santiago de Compostela. (Fraga, 1990; López Rodríguez, 2002)

Nacional *I Jornadas Nacionais de Educación Ambiental*. Dirección General de Medio Ambiente e a *Diputación de Barcelona*. Sitges, Barcelona. (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

## Fin dos 80 e inicios dos 90: o recoñecemento por parte da administración

	Nace o <b>Colectivo Naturalista e Ecoloxista Biotopo</b> . Concello de Oleiros, A Coruña. (Chouza e Cid, 1990)
1984	<b>Curso de formación do profesorado didáctica do medio ambiente: desenvolvemento do ciclo inicial de EGB</b> . ICE. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)
	Ábrese a <b>Granxa de Barreiros</b> , vinculada ao colexio de Fingoi. Lugo. (Serantes Pazos, 2011)
	Ábrese o <b>Centro de Educación Ambiental Outeiro</b> , iniciativa do Grupo de Acción Ecoloxista Outeiro. O Carballiño, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)
	Iníciase a <b>Experiencia Pedagóxica do Xelmírez</b> , impulsada por Calviño Pueyo. Instituto de Bacharelato Arcebispo Xelmírez. Santiago de Compostela. (Calviño, 1998)
	Fúndase a <b>Asociación Naturalista Baixo Miño (ANABAM)</b> . A Guarda. Ourense. <a href="http://www.anabam.org/LEMBRANZAS.html">http://www.anabam.org/LEMBRANZAS.html</a>
1985	Constitúese a <b>Coordinadora Galega de Concellos de Educación</b> , por parte de catorce municipios galegos, con diferentes propostas de traballo de educación ambiental.
	I <b>Xornadas de educación ambiental en Galicia</b> , na Escola de Maxisterio. ADEGA e AS-PG. A Coruña. (López Rodríguez, 2002; SGEA, 2010)
	I <b>Encontro de xoves ecoloxistas galegos</b> . Concello de Oleiros. Oleiros, A Coruña. (Chouza e Cid, 1990)
	Créase a <b>Casa das Ciencias</b> , que dende os seus inicios promove actividades de divulgación e educación ambiental. Concello de A Coruña. A Coruña. <a href="http://mc2coruna.org/es/sobre-mc2.html">http://mc2coruna.org/es/sobre-mc2.html</a>
	I <b>Simposio Xoves, investigadores na natureza</b> . Concello de Oleiros. Oleiros, A Coruña. (Chouza e Cid, 1990)
	<b>Curso de educación ambiental</b> . UNESCO. Centro Educativo do Medio Ambiente Los Molinos. (Fraga Vázquez, 1990)
1986	I <b>Xornadas de escola rural</b> , revalorizando o rural como espazo de vida e aprendizaxe. NEG. Santiago de Compostela (Costa Rico, 2007; López e Candia, 2014)
	Posta en funcionamento dos primeiros <b>centros de educación ambiental da Consellería de Educación</b> . (Serantes Pazos, 2011)
	Ábrese o <b>Centro de Información do Bosque Atlántico</b> , nas Fragas do Eume. A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos



Ten lugar unha das maiores **revoltas de estudantes** na historia de España, que marcou o nacemento do **Sindicato de Estudantes** (Barcia, 1988)

Creación do **Grupo Darwin**, como grupo autónomo dentro de ADEGA. Santiago de Compostela.

Nace o grupo ecoloxista **Luita Verde**, da unión de persoas amantes da natureza provenientes doutros colectivos. Moaña, Pontevedra. <http://usuarios.multimania.es/luitaverde/>

Iníciase o **Taller de Educación Ambiental A Curuxa**, dentro da Experiencia Pedagóxica do Instituto de Bacharelato Arcebispo Xelmírez. Santiago de Compostela.

1987

Iniciase unha **convocatoria anual de subvencións a entidades e asociacións** para realizar actividades relacionadas co medio ambiente, entre as que está a educación ambiental. Xunta de Galicia, a través da Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas.

**Curso de itinerarios ecolóxicos**, dirixido ao profesorado. ICE e USC. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

Créase o **Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)**. ICONA-*Ministerio de Agricultura*. Valsaín, Segovia. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese a **Aula da Natureza do Invernadoiro**, Vilariño de Conso, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

Nacional **II Jornadas de educación ambiental**. MOPU e CENEAM. Valsaín, Segovia (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003)

II Conferencia internacional sobre educación ambiental. ONU. Moscú

Internacional Giovanna Di Chiro introduce o enfoque feminista no desenvolvemento da educación ambiental, cuestionando as relacións de poder na súa obra **A educación Ambiental e a cuestión de xénero: o feminismo crítico** (Gutiérrez Bastida, 2013)

Creación do **Taller de Educación Ambiental do ICE**, ao que se vincula o grupo interdisciplinar e interniveis de educadores e profesionais preocupados pola formación e a investigación no campo da EA. Santiago de Compostela. (Fraga Vázquez, 1990; SGEA, 2010)

Nace a **Asociación Ecoloxista de O Grove**, que no 1991 pasa a chamarse Colectivo Ecoloxista do Salnés. Pontevedra. <http://cesalnes.wordpress.com/about/>

1988

**I Encontro de educación ambiental en Galicia**. Consellería da Presidencia e Administración Pública da Xunta de Galicia. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

**Seminario das Navas**, no que se propón a integración da educación ambiental como tema transversal no sistema educativo. Ministerio de Educación e Ministerio de Agricultura. (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003; SGEA, 2010)

**A IV Semana do maxisterio lucense** dedicado monograficamente á educación Ambiental. USC. Lugo. (López Rodríguez, 2002)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Cursos, formación, xornadas

Iniciativas Administración

Congresos nacionais e internacionais

Iniciativas outros sectores

Nacemento de empresas

Nacemento colectivos

Creación de equipamentos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Ábrese a **Aula da Natureza San Xulián**, polo grupo de educación ambiental Landra en terreos da Asociación de Propietarios do Monte. Cotorredondo. Pontevedra. (Serantes Pazos, 2011)

1988

Ábrese o **GE Yuca**, de carácter privado. Pontevedra. (Serantes Pazos, 2011)

Nacional **Congreso internacional sobre educación ambiental**. Universidad Complutense de Madrid e ICONA. Madrid. (Gutiérrez Bastida, 2013)

Créase o **Obradoiro Ambiental Oureol**, por parte dun grupo de estudantes da facultade de bioloxía da USC, nun ano dunha importante loita estudiantil na universidade. (Relato Camilo Ojea)

Posta en marcha por parte do ICE de Santiago de Compostela dos **Cadernos Temáticos de Investigación**, material didáctico de apoio á educación ambiental. (Bermejo, Armas, Morán, Rial e Silva, s/f)

1989

Créanse os **Centros de Formación Continuada do Profesorado (CEFOCOP)**. Consellería de Educación da Xunta de Galicia.

**Obradoiros de natureza**, na Casa da Xuventude do Concello de Vigo. Colectivo Erva. Vigo, Pontevedra. (López Rodríguez, 2002)

**Xornadas de educación ambiental**. Secretaría Xeral de Protección Civil e Medio Ambiente da Consellería da Presidencia e Administración Pública e polas Direccións Xerais de EXB e Ensinos Medios da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

Nacional Apróbase a **Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE)**, que integra a Educación Ambiental como tema transversal. Isto supón tamén que a formación do profesorado en EA -feita ata entón por colectivos- pasa a desenvolverse tamén polos centros de formación do profesorado (CEFOCOPs).

1990

Xurde a **Asemblea de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galicia (AGENG)** como coordinadora dos colectivos ecoloxistas de Galicia, despois de encontros entre colectivos que xa comezaran a mediados dos anos 80. <http://www.federacionecoloxista.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=5>, que pasa a denominarse **Federación Ecoloxista Galega (FEG)** no 1996 <http://www.federacionecoloxista.org/>

...

Xurde o **Coordinadora Ecoloxista de Vigo** (preguntar a Antón Lois porque segundo el, creo que empeza 5 anos despois, non dura 10 senón 5 anos) <http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2000/08/30/175290.shtml>

<http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2000/08/30/175290.shtml>, que se dissolve no ano 2000 tras dez anos de actividade

Créase a **sección de educación ambiental na biblioteca do ICE**, un dos primeiros fondos documentais galegos en materia de educación ambiental. (Bermejo, Armas, Morán, Rial e Silva, s/f)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

Créase a **Dirección Xeral de Montes e Medio Ambiente Natural**, que asume a competencia da xestión da promoción e utilización socioeconómica do medio natural.

I **Encontro de asociacionismo e educación ambiental**. Consello da Xuventude de Galicia. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

I **Xornadas de educación ambiental no Barbanza**. Vilanova de Arousa, Pontevedra. (López Rodríguez, 2002)

**Xornadas de medio ambiente: a contaminación mariña no litoral galego**. Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Sada. A Coruña. (López Rodríguez, 2002)

1990 **Curso de estratexias para a educación ambiental**. Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Santiago de Compostela, Lugo e Ourense. (López Rodríguez, 2002)

**Curso de educación ambiental**. Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Pontevedra. (López Rodríguez, 2002)

Ábrese a **Aula da Natureza en Chantada**. Colectivo Xevale-Ecopacifismo. Lugo. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese a **Granza-escola Casa da Terra**. Asociación de Educación Ambiental Aperta. Antas de Ulla, Lugo. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese o **Museo Etnográfico da Limia**, promovido polo profesorado e alumnado do IES de Xinzo de Limia. Asociación O Brión. Xinzo de Limia, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

**Marea negra do petroleiro Mar Egeo**, encallado fronte a Torre de Hércules. Mobilizacións en protesta. A Coruña. [http://elpais.com/diario/1992/12/05/espana/723510015\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1992/12/05/espana/723510015_850215.html)

O Concello de Oleiros cédelle o Castelo de Santa Cruz á Xunta de Galicia, que promove o **Centro de Educación, Información e Divulgación Ambiental (CEIDA)**, que pasa a depender da Dirección Xeral de Montes e Medio Ambiente Natural da Consellería de Agricultura.

Créase **Cem. Soc.Coop.galega**, empresa cooperativa de educación ambiental. <http://www.cem-educacionambiental.es/nos>

1992 **Xornadas de educación ambiental**. Santiago de Compostela: Consellería de Educación da Xunta de Galicia. (López Rodríguez, 2002)

... **Primeiras Xornadas de O mar desde o mar**. Consellería de Educación e Consellería de Pesca da Xunta de Galicia. Malpica, A Coruña. (López Rodríguez, 2002)

Ábrese o **Centro de interpretación dos ecosistemas do litoral de Galicia (CIELGA)**, coa declaración de Parque Nacional do Complexo Húmido de Corrubedo. (Serantes Pazos, 2011)

Asígnase a un **responsable** de actividades e cursos de formación relacionados como medio ambiente e **educación ambiental en cada un dos 7 CEFOCOPs**. (López Rodríguez, 2002)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

**Xornadas de educación ambiental dirixidas ao profesorado** de todos os niveis educativos. CEFOCOPs. A Coruña e Ourense. (López Rodríguez, 2002)

**VI Encontro pola paz**, dedicado monograficamente a **Ecopacifismo**. NEG. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

1992 Internacional Celébrase o **Cumio de Río**, Conferencia das Nacións Unidas sobre Medio Ambiente e Desenvolvemento (Río de Janeiro), da que saen as Axendas 21 (SGEA, 2010). Tamén se acorda no **Foro Global** o **Tratado de educación ambiental cara sociedades sostibles e responsabilidade global** (Gutiérrez Batida, 2015)

Internacional **I Congreso iberoamericano de educación ambiental**, en Gadalajara (México), dando orixe a un movemento rexional que daría continuidade a estes encontros: na mesma cidade no 1997; en Caracas, Venezuela, no 2000; en La Habana, cuba no 2003; en Joinville, Brasil, no 2007; en San Clemente de Tuyú, Arxentina, no 2009; en Lima, no 2014 (Gutiérrez Bastida, 2013)

**O Gabinete de Reforma** da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia incorpora a un **responsable en EA**.

1993 **Xornadas do mar**. Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Illa de Arousa, Pontevedra. (López Rodríguez, 2002)

Ábrese a **Aula da Natureza de O Veral**. Consellería de Medio Ambiente. Lugo. (Serantes Pazos, 2011)

Apróbanse as **materias de Educación Ambiental e Didáctica da Educación Ambiental nos plans de estudo das Escolas Universitarias de Maxisterio**. USC. Lugo e Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

**II Xornadas galegas de educación ambiental**. Gabinete de Reforma da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia. Corrubedo. (López Rodríguez, 2002)

1994 Internacional **I Conferencia europea sobre cidades e poboacións sostibles**, organizada pola comisión europea, o ICLEI e a cidade danesa de Aalborg (SGEA, 2010)

Ábrese o **Centro de Desenvolvemento Rural O Viso**. Asociación Cultural Cruceiro. Lodoselo-Serreaus, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese o **Centro de Interpretación da Natureza A Siradella**. O Grove, Pontevedra. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese o **Museo do Mel O Enredo do Abeleiro**. Dombodán, Arzúa, A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)

Créase o **Consello Galego de Medio Ambiente (COGAMA)** e establécese a educación ambiental como unha das medidas principais de protección ambiental. Lei 1/1995, do 2 de xaneiro, de protección ambiental

1995 Ano de referencia das **iniciativas formativas da Escola Galega de Administración Pública da Xunta de Galicia en materia medioambiental** dirixidos a técnicos, funcionarios e responsables políticos da Administración local e autonómica, así como a directivos e xestores de empresas.

Créase **SEAS Servicios Medioambientales**, empresa dedicada á xestión e difusión do medio ambiente. Ferrol, A Coruña. <http://www.seas-ambiente.com/>

Ábrese a **Aula Municipal de Etnografía**. Sians, Vigo, Pontevedra. (Serantes Pazos, 2011)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

## Fin dos anos 90 e inicio do novo milenio: profesionalización e institucionalización do campo

O Concello de Oleiros denuncia no ano 1996 o incumprimento das condicións da cesión do Castelo de Santa Cruz e a **necesidade de reformular o proxecto do CEIDA** como centro de referencia de educación ambiental de Galicia.

Créase a asociación ecoloxista **Néboa Medio Ambiente**, no seo da entidade cultural Escola de Tempo e Aire Libre Néboa. Neda, A Coruña. <http://www.neboamedioambiente.org/>

**Xornadas sobre medio ambiente.** Concello de Ribadeo e as Concellerías de Educación e de Pesca da Xunta. Ribadeo. (López Rodríguez, 2002)

1996 Ábrese o **Albergue Rural A Escola**. Vilar de Santos. Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

Nacional **Congreso internacional sobre estratexias e prácticas en educación ambiental.** Taller de Educación Ambiental do ICE, o Departamento de Teoría e Historia da Educación da USC e a European Research (Bradford University). Santiago de Compostela

Créase a **Cátedra Unesco de educación ambiental e desenvolvemento sostible**, que impulsou formación e investigación dende o eido universitario a nivel de posgrado (Gutiérrez Bastida, 2013).

Internacional **II Conferencia europea sobre cidades e poboacións sostíbeis.** Lisboa. Como resultado publicouse o **Plan de Lisboa: da Carta á Acción** (FEG, 2005)

Créase a **Consellería de Medio Ambiente**, e dentro da mesma o **Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental (CITA)** ó que se lle atribúen as competencias en materia educativa.

Créase **Amigos da Terra Galicia**. Ourense. <http://amigosdaterra.net/>

**III Xornadas galegas de educación ambiental.** Consellerías de Educación e Agricultura da Xunta de Galicia. (López Rodríguez, 2002)

Ábrese a **Granxa-Escola Serantellos**. Castelo, Cambados, Pontevedra (Serantes Pazos, 2011)

1997 Comeza a funcionar **Voz Natura**, iniciativa privada da Fundación Fernández-Latorre (La Voz de Galicia), para prestar apoio económico e técnico a experiencias escolares de Educación Ambiental. [http://www.voznatura.com/ediciones\\_antiores/index.php?idseccion=17](http://www.voznatura.com/ediciones_antiores/index.php?idseccion=17)

**Curso A educación ambiental e a súa integración na práctica educativa.** Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Santiago de Compostela. (López Rodríguez, 2002)

Nacional **Congreso español de educación ambiental: 20 años despois de Tbilisi.** Salamanca. (Gutiérrez Bastida, 2013)

Internacional **III Conferencia internacional sobre educación ambiental: educación y conciencia pública para la sostenibilidad.** Tesalónica, Grecia.

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

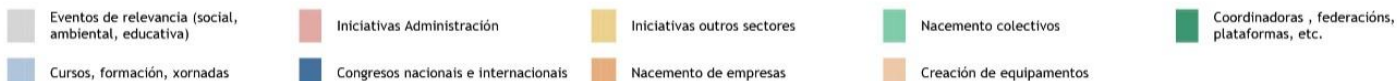
Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

Caída importante da formación en temas de EA impartida polos CEFOCOPs que manteñen só dúas actividades formativas directamente referidas á educación ambiental, en Ourense e Vigo, a formación no resto de cidades tradicionalmente destinatarias destes cursos límitase á realizada nos cursos de transversalidade. (López Rodríguez, 2002)

1998	O <b>CEIDA</b> pasa a funcionar como un consorcio a tres partes: Xunta de Galicia, Concello de Oleiros e Universidade da Coruña. Oleiros, A Coruña.
	<b>III Xornadas sobre medio ambiente natural en Galicia.</b> Sociedade de Ciencias de Galicia. Pontevedra. (López Rodríguez, 2002)
	Nacional <b>III Jornadas de educación ambiental en España</b> , en Pamplona-Iruña, na que se concretaron as grandes liñas do documento base do <i>Libro Blanco de la educación ambiental en España</i> (Gutiérrez Bastida, 2013)
	Iníciase as primeiras <b>A21L en Galicia</b> , en Santiago de Compostela e A Coruña (SGEA, 2010)
	Realízase o <b>I Seminario de Asociacións de Educación Ambiental</b> no CENEAM (Soto, 2006)
	Nace a <b>empresa VENTOS</b> , formada por titulados de Bioloxía e Educación. Poio, Pontevedra.
	Apróbase a <b>Estratexia Galega de Educación Ambiental (EGEA)</b> polo Consello Galego de Medio Ambiente, elaborada a partir dos informes que a Consellería lle solicitou á empresa Cem, Soc.Coop e que foron elaborados no primeiro trimestre deste ano.
	Publícase o <b>Libro Blanco de la Educación Ambiental en España</b> . Ministerio de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente.
1999	Iníciase unha <b>liña de axudas á investigación e a proxectos empresariais</b> por parte da Consellería de medio Ambiente en colaboración coa Secretaría Xeral de I+D
	Os CEFOCOPs pasan a chamarse <b>CEFOREs</b> (Centros de Formación e Recursos) Decreto 245/1999 (Ojea e Estévez, 2009)
	<b>IV Xornadas galegas de educación ambiental</b> , onde se presentou o borrador da Estratexia Galega de Educación Ambiental, elaborada pola Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Medio Ambiente e Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
	Nacional Iníciase o <b>Programa de doctorado interuniversitario de educación ambiental</b> , impulsado por 9 universidades entre as que se atopa a USC (Gutiérrez Bastida, 2013).
	Nacional <b>III Jornadas nacionales de educación ambiental</b> . Pamplona.
	<b>I Encuentro de Asociaciones de Educación Ambiental</b> no CENEAM. Valsaín, Segovia. (Soto, 2009)
2000	Póñense en marcha as primeiras <b>A21L en Galicia</b> , coa publicación por parte de FEG do informe sobre as mesmas e o inicio de reunións coas Concellerías de Medio Ambiente das principais cidades galegas para as animar a impulsar procesos (FEG, 2005)
...	Publícase no DOGA a <b>Estratexia Galega de Educación Ambiental</b> .
	Créase o <b>Seminario Permanente de Asociacións de Educación Ambiental</b> (Soto, 2009)



2000	<p><b>Programa de Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental</b>, cuxa primeira edición tivo lugar no curso académico 2000/2001. O programa xurde a partir do Seminario Interuniversitario celebrado en xullo do 1998 no <i>Centro Nacional de Educación Ambiental</i> (CENEAM), estando implicadas varias universidades.</p>
	<p>Internacional <b>Reunión Internacional de Expertos en Educación Ambiental: novas propostas para a acción.</b> UNESCO e Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.</p>
	<p>Créase o <b>Observatorio Galego de Educación Ambiental (OGEA)</b> da Consellería de Medio Ambiente da Xunta de Galicia (Decreto 78/2001, de 22 de marzo)</p>
	<p>Apróbase a <b>Carta Galega de Calidade dos centros de educación ambiental</b>, pola Consellería de Medio Ambiente da Xunta de Galicia (Orde de 28 de marzo de 2001) (Serantes, 2011)</p>
	<p>Créase o <b>Rexistro Xeral de Entidades e Centros de Educación Ambiental en Galicia</b> (Decreto 32/2001, de 25 de xaneiro)</p>
	<p>Publícase o <b>primeiro documento técnico sobre equipamentos de educación ambiental en Galicia.</b> (DOG do 21 de marzo de 2001)</p>
2001	<p><b>I Xornadas da SGEA: A profesionalización, unha necesidade para o desenvolvemento da educación ambiental en Galicia.</b> CEIDA, Sociedade Galega de Educación Ambiental e Consellería de Medio Ambiente, Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)</p>
	<p><b>Xornadas Educación Ambiental nas cidades, nas vilas, nas aldeas</b>, Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais e INECO Información e Xestión Ambiental. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de A Coruña.</p>
	<p>Ábrese <b>Alvarella Ecoturismo</b>. Vilarmaior. A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)</p>
	<p>Ábrese a <b>Aula de Ecoloxía Urbana</b>, Ferrol. A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)</p>
	<p>Ábrese o <b>Parque eólico experimental Sotavento</b>, con actividades de educación ambiental. Momán, Xermade, Lugo. (Serantes Pazos, 2011)</p>
	<p>Internacional <b>Foro Social Mundial</b>, en Seattle, coincidindo coa reunión da OMC (Gutiérrez Bastida, 2013)</p>
2002	<p><b>Marea negra do Prestige</b>, cunha importante mobilización da sociedade civil, de diferentes organizacións, do sector da educación institucionalizada... e leva á refundación da <b>Plataforma Nunca Máis</b>. (Ojea e Quintela, 2008)</p>
...	<p>Créase a <b>empresa Terranova</b>, A Coruña. <a href="http://www.terranova-sl.es/index.php/es/">http://www.terranova-sl.es/index.php/es/</a></p>
	<p>Créase a cooperativa <b>Ardora</b>, de formación e servizos <a href="http://www.ardoraformacion.com/quienesSomos.php">http://www.ardoraformacion.com/quienesSomos.php</a></p>

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

**II Xornadas da SGEA: A Estratexia Galega de Educación Ambiental, realidades e ficcións.** SGEA. Casa da Xuventude de Lalín.

Centro de Desenvolvemento Sostíbel (CDS) da Consellaría de Medio Ambiente da Xunta de Galicia organizou unhas **xornadas informativas sobre as A21L**, en colaboración coas Deputacións Provinciais (FEG, 2005)

Ábrese o **Centro de Interpretación nas Gándaras**. Colectivo ecologista Erva. (Serantes Pazos, 2011)

2002 Ábrese o **Centro de Educación Ambiental As Corcerizas**. Vilar de Barrio, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese o **Centro de Educación Ambiental Equal**. A Barra, Coles, Ourense. (Serantes Pazos, 2011)

Ábrese a **Granxa Escola Casa do Queixo**. Sobrado dos Montes, A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)

Internacional **Cumio mundial sobre desenvolvemento sostible**, en Johannesburgo, Sudáfrica, denominada como **Cumio Río+10**

O *Eixo Atlántico*, organización supramunicipal da que forman parte 9 concellos do norte de Portugal e os concellos das 9 principais cidades galegas, presenta unha proposta para a implantación de A21L no ámbito da iniciativa da Unión Europea *INTERREG*

Ábrese o **Centro de Interpretación e Recepción de Visitantes do Xacemento Romano**. Cambre, A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)

2003 Ábrese a **Granxa Ecolóxica de Vilasantar**. Vilasantar. A Coruña. (Serantes Pazos, 2011)

Internacional Celébrase o **1º WEEC-World environmental education congress**, en Espinho, Portugal, encontro que tería continuidade no 2004, en Río de Janeiro, Brasil; no 2007 en Durban, Sudáfrica; no 2009 en Montreal, Canadá; no 2013 en Marrakech, Marruecos; e no 2015 en Gothenburg, Suecia.

Configúrase formalmente a **Sociedade Galega de Educación Ambiental (SGEA)** (Serantes Pazos, 2011)

Ponse en marcha un proxecto piloto impulsado pola Consellería de Medio Ambiente Territorio e Infraestruturas (CMATI), coa colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (CEOU), que pretendía a implantación de procesos de **A21E en Galicia**. (Ojea e Estévez, 2009; SGEA, 2010)

2004 **III Xornadas da SGEA: Sobrevivir ó Prestige en educación ambiental**. SGEA. Santiago de Compostela.

Fírmase o convenio para trasladar a iniciativa do **Proxecto Ríos** -iniciado en Cataluña no 1999- á Galicia. ADEGA en colaboración coa Asociación Habitats. <http://adega.info/info/090121joomla/experiencia>

Créase un **grupo de traballo reducido para o traballo sobre criterios e indicadores para os equipamentos de educación ambiental**. Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible. Xunta de Galicia. Serantes Pazos (2007) congreso países lusófonos e Galicia

2005 Informe de análise “**As Axendas 21 Locais en Galicia**. Actualización 2005”. FEG. (Ojea e Quintela, 2008)

Internacional Fúndase a **Rede Lusófona de Educación Ambiental** en Portugal, nas XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental.

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos



**Catástrofe natural: 1970 incendios arrasaron Galicia.** Importante mobilización de xente, baixo o lema: Lume, Nunca Máis, o noso monte importa. [http://elpais.com/elpais/2006/08/10/actualidad/1155197820\\_850215.html](http://elpais.com/elpais/2006/08/10/actualidad/1155197820_850215.html)

Nace **Verdegaia**. Santiago de Compostela. <http://www.verdegaia.org/index.php/o-nome-a-asociaci6>

Convenio de colaboración para a elaboración dun **proceso diagnóstico base para a nova EGEA**, entre a Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible e a SGEA, ao remate do período de 6 anos (2000-2006) establecido para a aplicación da EGEA.

Comézase a traballar nunha **proposta de indicadores para avaliar os equipamentos galegos**. Membros da SGEA, co financiamento do CEIDA, por petición da Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible. [http://www.sgea.org/equipamentos\\_sgea.php?](http://www.sgea.org/equipamentos_sgea.php?)

2006

Iníciase unha **liña de subvencións para a realización de actividades de Educación para a Sustentabilidade**, que financia o desenvolvemento de actividades de Educación Ambiental en concellos e universidades galegas. (Sampedro e Méndez, 2009)

**Seminario Internacional de perfeccionamento en educación ambiental: pensar estratexicamente.** CEIDA. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)

Iníciase **Climántica**. Proxecto de Educación Ambiental da Dirección Xeral de Sostibilidade e Paisaxe en colaboración coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. <http://www.climantica.org/proyectoPrensa/gl/page/proyecto>

Impulsase o programa **Axendas 21 Escolares de Galicia (A21EG)** -creado no 2004- dende a Consellería de Medio Ambiente Territorio e Infraestruturas, coa colaboración da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, e o asesoramento da Sociedade Galega de Educación Ambiental (SGEA, 2010)

Iníciase o proxecto de innovación educativa **Polo Monte**. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (Sampedro e Méndez, 2009)

Iníciase o **programa escolar de educación ambiental Pensar, Sentir e Actuar**. Amigos da Terra e a Delegación Provincial de Ourense da Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible As Corcerizas. Ourense (Sampedro e Méndez, 2009) [http://ascorcerizas.com/central/060126wp/wp/?page\\_id=164](http://ascorcerizas.com/central/060126wp/wp/?page_id=164)

Apróbase a **Lei Orgánica de Educación (LOE)**, a Educación Ambiental desaparece da súa redacción.

2007

Nacional

A *Secretaría General para la Prevención de la Contaminación y el Cambio Climático*, convoca a concesión de **subvencións a entidades e organizacións non gobernamentais** para a realización de campañas de sensibilización en materia de medio ambiente. (CEIDA, 2012)

Publicase no BOE o **Convenio Marco Estatal de Acción e Intervención Social**, no que se recollían explicitamente dentro das súas áreas de actividade os programas de educación ambiental (aulas da natureza, granxas-escolas...) e outros afíns de sensibilización, acción comunitaria...

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

Nacional Créase o **perfil profesional en Interpretación e Educación Ambiental** vinculado á familia profesional de Seguridade e Medio Ambiente (RD 814/2007)

Internacional **I Congreso internacional de educación ambiental dos países lusófonos e Galicia**. CEIDA, UdC e USC. Santiago de Compostela, ao que lle seguirían outras edicións no 2010 na Ilha de Santiago, Cabo Verde e no 2015 en Murtosa, Portugal.

Desenvolvese o **proceso de diagnóstico Proxecto Fénix**. En novembro preséntanse o Informe Final á Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible e firmase un novo convenio de colaboración para a publicación dos resultados. SGEA.

2007 **Programa de formación de técnicos municipais e profesionais**, cun programa denominado: A busca da sostibilidade dende os concellos. Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible da Xunta de Galicia. (CEIDA, 2012)

**V Xornadas da SGEA. Visións da educación ambiental en Galicia: Actores, campos e procesos**. SGEA. Santiago de Compostela.

**I Encontro Galego de Equipamentos para a Educación Ambiental**, formalízase a creación da **rede de centros para a educación ambiental**. Centro de Educación Ambiental Equal en Coles. SGEA. Ourense. (CEIDA, 2012)

Ten lugar o I dos **Congresos de Educación Ambiental dos Centros Educativos da Coruña**, que se celebrarán anualmente ata o 2012. CEIDA co patrocinio da Deputación da Coruña. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)

Créase a **Federación de Entidades de Educación Ambiental (FEEA)**, impulsada dende o *Seminario Permanente de Asociaciones de Educación Ambiental* promovido polo CENEAM. (Benayas, Gutiérrez e Hernández, 2003)

Establécese como unha **liña de acción na protección da paisaxe de Galicia a formación, sensibilización e educación**. Lei 7/2008, do 7 de xullo.

2008 **Foro Galego de Educadoras e Educadores Ambientais**. CEIDA e SGEA. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)

Iniciase o **programa Fogares Verdes**. ADEGA, INEGA a Concellería de Medio Ambiente de Compostela  
[http://www.adega.info/index.php?option=com\\_content&task=view&id=843&Itemid=2](http://www.adega.info/index.php?option=com_content&task=view&id=843&Itemid=2)

**I Encontro sobre A21E**. (Ojea e Estévez, 2009) e I edición dos premios a procesos de implantación da Axenda 21 Escolar de Galicia en centros educativos públicos. Orde do 9 de xuño de 2008, DOG nº 114 do venres 13 de xuño de 2008

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

## Impacto da crise económica: desmantelamento do campo da EA en Galicia

VI Xornadas galegas de educación ambiental. Educambiengal 09. ICE, co patrocinio da Consellería de Medio Ambiente. Santiago de Compostela. <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge55/eduga55/2.pdf>

VI Xornadas da SGEA: Arte, cultura e educación ambiental, conxugando a crítica e a estética. SGEA. Pontevedra.

2009 III Foro galego de educadoras e educadores ambientais. CEIDA, SGEA e Consellería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)

I Encontro ecoloxista, no Museo do Pobo Galego. FEA e SGEA. Santiago de Compostela. <http://www.federacionecoloxista.org/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=11>

Comézase a reconstrución da Eira da Xoana, que iniciará a súa actividade un ano despois. ADEGA. Ramil, Agolada, Pontevedra. (Serantes Pazos, 2011)

Publícase o Proxecto Fénix, cos resultados do estudo desenvolto pola SGEA. <http://www.sgea.org/cdfenix/fenix.swf>

2010 A SGEA presenta o manifesto *Non á desaparición da Educación Ambiental en Galicia*. <http://www.sgea.org/manifesto.php>

Seminario de equipamentos de educación ambiental. CEIDA. Oleiros, A Coruña. (CEIDA, 2012)

Créase a empresa Feitoría Verde, Educación e participación Socioambiental. <http://www.feitoriaverde.com//quen-somos.html>

Nacional Créase o perfil profesional en Educación e Control Ambiental vinculado á familia profesional de Seguridade e Medio Ambiente (RD 814/2007)

A Clasificación Nacional de Ocupacións incorpora a educación ambiental, dentro da categoría de profesionais da ensinanza (RD 1591/2010)

2011 Multitudinaria protesta contra a situación socioeconómica de España, que levaría a unha acampada nas prazas de varias cidades de España no que se coñece como o Movemento 15M ou Movemento dos/as Indignados/as. Do mesmo xurdirían moitos outros movementos e colectivos de loita e transformación social.

VII Xornadas da SGEA: Dez anos de traballo cooperativo pola educación ambiental en Galiza. SGEA. Oleiros, A Coruña

IV Foro galego de educadoras e educadores ambientais. CEIDA e SGEA. Oleiros, A Coruña (CEIDA, 2012)

IV Congreso de educación ambiental de los centros de ensinanza de A Coruña. CEIDA. Oleiros, A Coruña (CEIDA, 2012)

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos

A cidadanía comeza a mobilizarse en contra de numerosos **proxectos de mina a ceo aberto** que se comezan a impulsar en Galicia. Baixo o lema “Galicia non é unha mina”, diversas plataformas articulan á cidadanía deses territorios (Corcoesto, Encrobas, Serra do Galiñeiro, Santa Comba, Terra Chá, Xinzo, Valdeorras e Quiroga)

---

Iníciase a **Marea Verde do ensino** en defensa do ensino público, ante os recortes de orzamento e persoal que estaban a sufrir (Sánchez, 2013)

2012 Recupérase o **Observatorio galego de educación ambiental** (DOG.nº190, decreto 193/2012, de 27 de setembro), que no 2014 proporía a creación dunha nova estratexia de educación ambiental

Iníciase o **Plan Proxecta**, da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria que a través da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa ofrece unha programación anual de proxectos educativos para escolas propostos por entidades alleas ao sistema educativo, entre elas organizacións que traballan en educación ambiental. <http://www.edu.xunta.es/web/planproxecta>.

2013 Apróbase a **Lei Orgánica de Mellora da Calidade Educativa** (LOMCE) (BOE 295, Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro)

**Encontro galego de educadoras e educadores ambientais**. FEG, SGEA e Grupo SEPA da USC. Santiago de Compostela.

2014 Celébrase a **reunión constitutiva do Observatorio Galego de Educación Ambiental** no CEIDA. Oleiros, A Coruña. (Gabinete de comunicación da Xunta de Galicia, 2012). <http://www.xunta.es/hemeroteca/-/nova/040099/xunta-inicia-elaboracion-dunha-nova-estratexia-educacion-ambiental-para-incrementar>

Eventos de relevancia (social, ambiental, educativa)

Iniciativas Administración

Iniciativas outros sectores

Nacemento colectivos

Coordinadoras, federacións, plataformas, etc.

Cursos, formación, xornadas

Congresos nacionais e internacionais

Nacemento de empresas

Creación de equipamentos



## BIBLIOGRAFÍA

- ABC (16 de outubro do 1979). Comenzaron las primeras jornadas sobre formación ambiental de educadores. *ABC* [en liña]. Recuperado de: <http://hemeroteca.sevilla.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/sevilla/abc.sevilla/1979/10/16/048.html>.
- Acebal, M. C. (2010). *Conciencia ambiental y formación de maestras y maestros* (tese doutoral). Recuperada da base de datos da Biblioteca Universitaria da Universidade de Málaga: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4579>.
- Adorno, T. (2005). *Escritos sociológicos I*. Madrid: Ediciones Akal.
- Alberich, T. (2007). Contradicciones y evolución de movimientos sociales en España. *Documentación Social*, 145, 183-210.
- Alvarado, L. y García, M. (2002). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2, 187-202.
- Álvarez Escudero, E. J. e Potí, B. (2006). Os movementos sociais e a educación ambiental en Galicia. En Morán, M.C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coord.). *Eduambiengal'09 VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental* [recurso electrónico]. pp. 261-264. Santiago de Compostela: Unidixital.
- Álvarez Rojo, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 6-7, 201-208.
- Álvarez Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 145-172.
- Álvarez, P. e Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 245-260.
- Andrade, M. (2006). A práxis da educacao ambiental como processo de decisao pedagogica, um estudo biográfico com professoras de educacao infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil) (tese doutoral). Recuperada de: <http://dspace.usc.es/bitstream/10347/9496/1/b20101545.pdf>. Univ. Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arguibay, M. e Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Vitoria-Gastéiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Argullol, F. (5 de abril do 2014). La cultura enclaustrada. *El País* [en liña]. Recuperado de: [http://elpais.com/elpais/2014/03/25/opinion/1395742979\\_031566.html](http://elpais.com/elpais/2014/03/25/opinion/1395742979_031566.html).
- Arias Ortega, *La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles*. Guadalajara-Jalisco: Editorial Universitaria.
- Arias Ortega, M. M. (2001). La formación profesional de los educadores ambientales. Algunos puntos de partida para su discusión. *Carpeta Informativa del CENEAM [En liña]*. 1 Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2001-08arias\\_tcm7-141781.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2001-08arias_tcm7-141781.pdf).
- Askunze, K. (2013). Más allá del capitalismo: alternativas desde la economía solidaria. *Documentación social*, 168, 97-116.
- Azorín, F. e Sánchez Crespo, J. L. (1992). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza.

## Bibliografía

- Bachiorri, A. (1996). Investigation in Environmental Education: Problems and Perspectives. En *Actas do Congreso Internacional Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental. Ponencias*, pp. 293-308. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- Bachmann, C. e Simonin, J. (1991). De la "experiencia vivida" a su teorización. *Pedagogía Social*, 6, 51-66.
- Barba, M. (2010). A construción identitaria, social e profesional no campo da educación ambiental. Estudo soio-biográfico exploratorio en Galicia (Traballo de Investigación Tutelado inédito). Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Barba, M. e Meira, P.A. (2013). La educación ambiental como campo. Trayectorias y conflictos desde la teoría de Bourdieu. En La Placa, B. (Coord.). *World Environmental Education Congress*, pp. 55-70. Torino, Italia: Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro.
- Barcia, E. (19 de maio de 1988). Seis años conflictivos. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1988/05/19/esp/ana/579996004\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1988/05/19/esp/ana/579996004_850215.html)
- Barreiro, X. L. (2013). La leyenda del Prestige: el proceso de construcción de la realidad política. En García Mira (Coord.). *Lecturas sobre el desastre del Prestige*, pp. 29-60. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Barroso, C.; Benayas, J. y Cano, L. (Coord.) (2004). *Investigaciones en Educación Ambiental: De la conservación de la biodiversidad a la participación para la sostenibilidad*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- Bauman, Z. (1990). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bautista-Cerro, M. J. (2009). Perfil profesional y formativo de los educadores ambientales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (tesis doutoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Bautista-Cerro, M. J. (2010). Autoimagen de los educadores ambientales. Una contribución al estudio de las profesiones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-106.
- Becker, D. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la Recherche*, 62/63, 105-110.
- Benavente, E. (2004). Educadores Ambientales: Profesionales sin Especialidad o Especialistas sin Profesión. *Actas del 1er Congreso de Educación Ambiental en Castilla y León*, pp. 115-120.
- Benayas, J. (1996). La investigación en Educación Ambiental. Análisis de las Tesis leídas en España. *Actas del Congreso Internacional de Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental. Ponencias*, pp.293-308. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación.
- Benayas, J. (1997a). Investigación en Educación Ambiental. En Gutiérrez, J.; Benayas, J. e Calvo, S. (Coords.). *Líneas de investigación en educación Ambiental*, pp. 39-49. Granada: Universidad de Granada.
- Benayas, J. (1997b). La incorporación de la Educación Ambiental a la Universidad española. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 17, 63-69.
- Benayas, J. Gutiérrez J. e Hernández, N. (2003). *La investigación en Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente. Secretaría General de Medio Ambiente. Organismo Autónomo Parques Nacionales.
- Benner, D. (1998). *La Pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Berger P. L. e Luckmann, T. (1995). *Construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bermejo, M.; Armas, X. A.; Morán M.C.; Rial, A. e Silva, B. (s/f). *Instituto de ciencias da Educación. Memoria 1987–1991* (Versión inédita).

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 198-225.
- Bertaux, D. (1986). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. En Desmarais, D. e Grell, P. (Comps.). *Les Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, pp.21-34. Montréal: Editions Saint-Martin.
- Bertaux, D. (1997). Estructura de clases, movilidad de clases y distribución de las personas, *Revista Herramienta. Debate y crítica marxista*, 5 [En línea] Recuperable en <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-5/estructura-de-clases-movilidad-de-clases-y-distribucion-de-las-personas>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bessant, S. E. F.; Robinson, Z. P.; Ormerod, R. M. (2015). Neoliberalism, New Public Management and the Sustainable Development Agenda of Higher Education: History, Contradictions and Synergies. *Environmental Education Research*, 21 (3), 417-432.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blumer, H. (1937). Symbolic interaction. En Schmidt, E. P. (Ed.). *Man and society*. Nueva York: Prentice Hall.
- Bolívar, A.; Domingo, J. e Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonal, R. (1986). Reflexiones en torno al uso personal de materiales biográficos. *Revista Internacional de Sociología*, (44), 351-374.
- Bourdieu, P. (1973). Condición de la clase y posición de la clase. En Barbano, F. et al. *Estructuralismo y sociología*, pp. 72-100. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1976). Le sens pratique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2 (1), 43-86
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse de des clases. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1986). L'ilusion biographique. *Actes de la Recherche en ciencias sociales*, 62/63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Tearus.
- Bourdieu, P. (1993). *Le Misère du Monde*. Paris: Du Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Le sens pratique. Sur la théorie de l'action*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques*. Paris: Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2002). *La sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Bourdieu, P. (2003). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia crítica do campo científico*. Sao Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Bourdieu, P. (2004). *Equisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. e Chartier, R. (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada Editores.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. e Wacquant, L.(1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

## Bibliografía

- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. e Passero, J.C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bragado, M. (2009). *A edición de recursos educativos en galego. Achega a unha prehistoria*. Comunicación nas II Xornadas Os recursos educativos en galego. Santiago de Compostela, 18 de decembro (documento inédito). Recuperado de: [http://bretemas.blogaliza.org/files/2009/12/Materiais\\_curriculares\\_en\\_Galicia\\_18-12-2009.pdf](http://bretemas.blogaliza.org/files/2009/12/Materiais_curriculares_en_Galicia_18-12-2009.pdf)
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. En Hoks, B. et al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, pp. 107-136. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bravo, T. (2005). Origen y desarrollo de la Investigación en Educación Ambiental en México. Trabajo presentado no II Coloquio de Educación Ambiental UPN. Junio del 2005.
- Bright, G. y Dike, S. (2009). Refle[x]ions on the Margins: Researchers, articipants and the Affective Space of 'Hearing and Being Heard', 'Looking and Being Seen'. Trbollo presentado en *ECER Conference*, Viena, 28 - 30 Setembro.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, F. E Weisser, S. (1995). A invenção do ser: autobiografía e suas formas. En Olson, D. e Torrence, N. (Coords.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- Caamaño, M. (2012). O movemento asociativo galeguista no franquismo. En Gurriarán, R. (Coord.). *Un canto e una luz na noite. Asociacionismo cultural en Galicia (1961-1975)*, pp.17-22. Consello da Cultura Galega: Santiago de Compostela.
- Caballo, B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. En Otero, C. (Coord.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, pp.25-31. Lugo: AXAC.
- Caballo, B.; Candia, F.; Caride J.A. e Meira, P.A. (1996). *131 conceptos clave de educación social*. Santiago de Compostela: Servicio de publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Callejo, J. (1998). Articulación de perspectivas metodológicas: posibilidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. *Papers*, 56, 31-55.
- Calviño, X. (1998). Doce anos de experiencia pedagóxica no IB Arcebispo Xelmírez I. *Innovación educativa*, 8, 7-20.
- Calvo, S. e Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*. Madrid: Morata.
- Cano, L. (2004). "Formaciones" y deformaciones de l@s educador@s ambientales. *Ciclos*, 11, 6-10.
- Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de educación*, número extraordinario, 237-255.
- Caride, J. A. (1991). La educación ambiental: concepto, historia y perspectivas. En Caride, J. A. et al. *Educación ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Caride, J. A. (2002). La Pedagogía Social como soporte para una intervención educativa en la vejez. En Bonho, M. (Coord.) *Anais do I Encontro Iberoamericano na Belice desde a perspectiva de uma Pedagogía Social*, pp. 31-37. Caxias do Sul - Río Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Caride, J. A. (2004). Análise da investigación en Educación Ambiental. En Santos Rego, M. A. (Coord.). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*, pp. 546-572. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Caride, J. A. (2005). Investigar en Educación Ambiental: tradiciones y perspectivas de futuro. *Revista Investigaciones en Educación*, 5 (1), 33-66.



- Caride, J. A. (2007). A educación ambiental como investigación educativa. *AmbientalMente sustentable: Revista científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental*, 1 (3), 33-55.
- Caride, J. A. e Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A. y Meira, P.A. (1998a). Educación ambiental y desarrollo. *La Social*, 2, 7-30.
- Caride, J. A. e Meira, P. (1998b). Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 2 (segunda época), 7-30.
- Carvalho I. C. M. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1 (1), 27-33.
- Carvalho I. C. M. (2000). Los sentidos de lo "ambiental": la contribución de la hermenéutica a la pedagogía de la complejidad. En Leff, E. (Coord.). *La complejidad ambiental*, pp. 85-105. México: Siglo XXI.
- Carvalho I. C. M. e Steil, C. A. (2009). O habitus ambiental: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação e Realidade*, 34 (3), 81-94.
- Carvalho, I. C. M. (2001). *A Invenção Ecológica. Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS.
- Carvalho, I. C. M. (2002). El sujeto ecológico y la acción ambiental en la esfera pública: una política en transición y las transiciones en la política. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4 (10), 37-49.
- Carvalho, I. C. M. (2005). A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. En Sato, M., Carvalho, I. C. M. e cols. *Educação ambiental*, pp.53-66. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, I. C. M. (2007). Biografía e identidade: aportes para unha análise narrativa. *AmbientalMente sustentable: revista galego-lusófona de educación ambiental*, 3, 19-3.
- Carvalho, I. C. M.; Roselaine, C. e Villela, M. (2011). A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. *Ambiente&Sociedade*, 14 (2), 35-49.
- Castejón, L. (2006). Planificación y diseño de investigación con encuestas. En Alaminos, A. e Castejón, J.L. (Coords.). *Elaboración, análise e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*, pp. 7-40. Alicante: Editorial Marfil.
- Cerrillo, J. A. V (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Científica de ciencias sociales y Jurídicas*, 24(4), 15-30.
- Chouza, M. e Cid, R. (1990). *A educación ambiental fora da escola*. Comunicación presentada no Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Colom, A. J. e Sureda, J. (1989). La lectura pedagógica de la Educación Ambiental. En Sosa, N. (Coord.). *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*, pp. 67- 94. Salamanca: Amerú Ediciones.
- Conde, P. (12 de agosto do 1977). Podría reactivarse la lucha contra las centrales nucleares en Galicia. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1977/08/12/esp/ana/240184816\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1977/08/12/esp/ana/240184816_850215.html).
- Conde, P. (2 de xaneiro do 1979). Posible marea negra sobre Galicia tras el naufragio de un petrolero griego. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1979/01/02/esp/ana/284079601\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1979/01/02/esp/ana/284079601_850215.html).
- Condenanza, R. e Cordero, S. (2011). *La educación ambiental desde la teoría de campos*. Trabajo presentado no VIII Encontro nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidad Estadual de Campinas, Brasil. 5-9 de decembro de 2011. Recuperado: <http://www.nutes.ufrrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1724-1.pdf>.

## Bibliografía

- Consello da Cultura Galega (s.f.). *A etapa franquista (1936 – 1975)*. Recuperado de: <http://consellodacultura.gal/cdsg/loia/historia.php?idioma=1&id=51>.
- Corazón, R. (2002). *Saber, entender... vivir*. Madrid: Rialp.
- Corral, V. (2001). *Comportamiento proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del medio ambiente*. Santa Cruz de Tenerife: Resma.
- Cortés, P. (2009). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En Hernández, F.; Sancho, J.M. e Rivas, J.I. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, pp. 68-74. Barcelona: Esbrina.
- Costa, A. (2007). A escola que mudou: dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento*, 11, 7-36.
- Creus, A. S. (2011). Narrar experiencias, construír historias: (Re)visando Lara, en Hernández, F.; Sancho, J. M. e Rivas, J. I. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. pp.57-67 Barcelona: Esbrina
- Cruz, L. e Gradaílle, R. (2003). Voluntariado y ONGs desde la mirada crítica de la educación social. *Innovación educativa*, 13, 169-177.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En Otero, C. (Coord.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, pp.9-23. Lugo: AXAC.
- Dalton, R. y Kuechler, M. (Orgs.) (1990). *Challenging the Political Order: New Social and Political Movements in Western Democracies*. Oxford: Polity Press.
- De Alba, A. (2007). Investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe. Doce tesis sobre su constitución. En González Gaudiano, E. (Coord.). *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión latinoamericana*, pp. 277-287. México: Plaza y Valdés-Crefal.
- De Blas, A. (2012). *Pistas para un modelo de vida sostenible*. Madrid: InteRed.
- De la Osa, J. A. e Azara, M. P. (2012). *La educación ambiental es (también) educación social*. Comunicación presentada no VI Congreso Estatal de Educación Social. Valencia (España). 3, 4 e 5 maio 2012. Recuperado de: [http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/AgriculturaGanaderiaMedioAmbiente/MedioAmbiente/Documentos/Areas/EducaSensib/EstrategiaAragonesaEducacionAmbientaleAREA/%C2%A0IIEncuentroCalidadEducacionAmbientaleArag%C3%B3n/8\\_Co municacion%CC%81n.pdf](http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Departamentos/AgriculturaGanaderiaMedioAmbiente/MedioAmbiente/Documentos/Areas/EducaSensib/EstrategiaAragonesaEducacionAmbientaleAREA/%C2%A0IIEncuentroCalidadEducacionAmbientaleArag%C3%B3n/8_Co municacion%CC%81n.pdf).
- De los Reyes, I. (3 de decembro de 2014). Mujica: ¿Llama la atención que ande en un auto viejo? El mundo está loco. *BBC Mundo*. Recuperado de: [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/12/141202\\_uruguay\\_jose\\_mujica\\_entrevista\\_tabare\\_irm](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/12/141202_uruguay_jose_mujica_entrevista_tabare_irm)
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En Popkewitz, T.S. (Coord.). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, pp. 119-147. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw Hill.
- Derber, C. (1982). *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston: G.K. Hall & Co.
- Derber, C. (1983). Managing Professionals: Ideological proletarianization and post-industrial labor, *Theory and Society*, 12 (3), 309-341.
- Díaz de Rada, V. (2004). Problemas de representatividad en las encuestas con números probabilísticos. *Papers*, 74, 45-66.
- Dimick, A. S. (2015). Supporting Youth to Develop Environmental Citizenship Within/Against a Neoliberal Context. *Environmental Education Research*, 21 (3), 390-402.
- Dobson, A. (2000). *Pensamiento político verde. Una ideología del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Dosse, F. (2007). *La apuesta biográfica. Escribir una vida*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elias, N. (1976). Sport e violence. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 6, 2-21.
- Errico, G. (2014). La pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Revista Muesca, Cabás*, 12, 1-14.
- Eschenhagen, M. L. (2003). El estado del arte de la educación ambiental y problemas a los que se está enfrentando. *Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental*, Toluca, México. Recuperado de: [http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/EducacionAmbientalPracticaDocente\\_III/TEMA1\\_SESION\\_1-2/Eschenhagen\\_Estado\\_arte\\_Educacion\\_Ambiental.pdf](http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/EducacionAmbientalPracticaDocente_III/TEMA1_SESION_1-2/Eschenhagen_Estado_arte_Educacion_Ambiental.pdf).
- Faladori, G. (2000). El pensamiento ambientalista. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5 (2), 21-38.
- Federación Ecoloxista Galega (2003). A Axenda 21 Local. Informe da FEG sobre este instrumento para o desenvolvemento sustentábel local (documento inédito). Recuperado de: <http://www.federacionecoloxista.org/documentos/A%20Axenda%2021%20local.pdf>
- Federación Ecoloxista Galega (2005). As Axendas 21 Locais en Galicia. Actualización 2005 (documento inédito). Recuperado de: <http://www.vieiros.com/imxd/noticias/doc/1117206393InformeFEGAxenda21L.rtf>.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Fernández Domínguez, M.A. (2001). Situación actual e futuro da educación ambiental en Galiza. En Soto, M. (Coord.) *25 anos de medio ambiente e ecoloxismo na Galiza*, pp. 31-37. Santiago de Compostela: Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galiza.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. e Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, nº29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández J. M. e Puentes, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Reis: Revista Española de investigaciones Sociológicas*, 127, 33-53.
- Fernández, D. (31 de marzo do 2012). Galicia, un gran "desierto verde". *El Mundo* [en liña]. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/03/31/galicia/1333191137.html>
- Fernández, J. (1999). *El ecologismo español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma: Laterza.
- Ferrarotti, F. (1983). *Historie et histories de vie. La méthode biographique en sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- Figuroa, A. (1996). Estilos en la educación ambiental. *Revista de Educación*, 13, 61-73.
- Foladori, G. (2000). El pensamiento ambientalista. *Tópicos en Educación Ambiental*, 5 (2), 21-38.
- Follari, R. (1999). La interdisciplina en la Educación Ambiental. *Tópicos de Educación Ambiental*, 1(2), 27-35.
- Follari, R. (2002). Pierre Bourdieu y la complejidad de lo social. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7 (16), 119-121.
- Foucault, M. (1986). Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En Mills et. al., *Materiales de Sociología Crítica*, pp.25-36. Madrid: La piqueta. Madrid.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fraga, X. A. (1985). Historia e actualidade en Galiza da educación ambiental. En Fraga, X.A. e López Ciprián, X.M. (Coords.). *Actas das Xornadas Galegas de Educación Ambiental*. Vigo: Asociación Socio-Pedagóxica Galega e Asociación para a Defensa Ecolóxica de Galiza.

## Bibliografía

- Freinet, C. (1960). L'originalité des Techniques Freinet de l'École Moderne. *Techniques de Vie*, 3, 1-6.
- Freire, P. (1973). La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización. En Fiori, E.; Fiori, J.L. e Freire, P. (Coords.). *Educación libertadora*. pp. 49- 63. Bilbao: Zero.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. e Nogueira, A. (1993). *Que fazer. Teoria e Prática em educação popular*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Freitas, M.P. (2008). *Represión Lingüística en Galiza no século XX*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History. *The National Interest*, 3-18.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press.
- García Mira, R. e Real, J. E. (2001). Dimensiones de preocupación ambiental: una aproximación a la hipermetropía ambiental. *Estudios de Psicología*, 22, 87-96.
- García, D. e Priotto, G. (2008). Crisis ambiental y emergencia del concepto de ambiente. En *Programa de Estrategia Nacional de Educación Ambiental*. Módulo 1. Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable. Argentina. Recuperado de: <http://www.ambiente.gov.ar/cursoea/de scargas/M1.pdf>.
- García, D. e Priotto, G. (2009). *Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- García, J. E. (2002). Los problemas de la educación ambiental ¿es posible una educación ambiental integradora? *Investigación en la Escuela*, 46, 5-25.
- García, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Geller, E. S., Winett, R. A. e Everett, P. B. (1982). *Preserving the environment, new strategies for behaviour change*. New York: Pergamon.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G (1999). La sociología de Pierre Bourdieu, en *Proyecto Antología de teoría sociológica contemporánea, Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, pp. 151-171. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>.
- Glaser, B. e Strauss, A. (1977). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Compan.
- Gómez Gutiérrez, J. M. e Ramos, N. R. (1989). Bases ecológicas de la educación ambiental. En Sosa, N.M. (coord.). *Educación ambiental. Sujeto entorno y sistema*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- González Gaudiano, E. (1998a). *Educación ambiental. Historia y conceptos a 20 años de Tbilisi*. México D.F.: SITESA.
- González Gaudiano, E. (1998b). *Centro y periferia de la Educación Ambiental*. México D.F.: Mundi Prensa.
- González Gaudiano, E. (1999). Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 9-26.
- González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3, 41-158.

- González Gaudiano, E. (2002). Identité et association en éducation relative à l'environnement. *Education relative à l'environnement. Regards-Recherches-Reflexions*, 3, 127-132.
- González Gaudiano, E. (2005). *Educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- González Gaudiano, E. (2006). *Educação Ambiental*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos, escenarios*. Nueva León, México: Plaza y Valdes Editores.
- González Martín, G. (14 de maio do 1976). La Coruña pide 1.000 millones de indemnización por la "marea negra". *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1976/05/14/ultima/200872801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1976/05/14/ultima/200872801_850215.html).
- González Martín, G. (18 de febrero do 1977). Solidaridad en Galicia con los expropiados de As Encrobas. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1977/02/18/portada/225068401\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1977/02/18/portada/225068401_850215.html).
- González Rodríguez, M. P. (1995). La formación del educador ambiental: Análisis histórico y diseño pedagógico (tesis doctoral). Universidad de Salamanca: Salamanca.
- González, A. (2003). Un modelo psicosocial de preocupación ambiental. Valores y creencias implicadas en la conducta ecológica. En C. San Juan, L. Berenguer, J. A. Corraliza e I. Olaizola (Coords.). *Medio ambiente y participación, una perspectiva desde la psicología ambiental y el derecho*, pp. 55-64. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- González, M. P. (2000). *La formación del educador ambiental: análisis histórico y diseño pedagógico*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gough, A. (2003). El poder y la promesa de la investigación feminista en educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 3 (9), 7-23.
- Gradaílle, R. (2000). Historias de vida. Un enfoque humanista en las investigaciones sociales: el caso de la identidad colombiana. En Rosales, C. (Coord.). *Innovación en la universidad*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones del ICE.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Greenall, A. (1997). *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*. Melbourne: The Australian Council for Research.
- Greenpeace (2012). *Salir de la crisis a través de la sustentabilidad ambiental*. Recuperado de: <http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/contaminacion/andaluci.pdf>.
- Groves, R. M. (1996). How Do We Know What We Think?. En Schwarz, N.; Sudman, S. (Eds.). *Answering Questions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Anual. Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, 28 (83), 383-409.
- Guillén, M. F. (1990). Profesionales y burocracia. Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Reis*, 51, 35-51.
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2007). Agenda 21 Escolar: educación ambiental de enfoque constructivista. *Carpeta Informativa del CENEAM [En liña]*. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2007\\_02gutierrez\\_tcm7-53033.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2007_02gutierrez_tcm7-53033.pdf)
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2013). *De rerum natura. Hitos para otra historia de la educación ambiental*. Bubok: Sevilla.

## Bibliografía

- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *Empiria, Revista de metodología en ciencias sociales*, 4, 121-143.
- Gutiérrez Roger, X. (2005). O Perfil Socioprofesional dos Educadores e Educadoras Ambientais en Galicia (Traballo de Investigación Tutelado inédito). Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Gutiérrez Roger, X. (2007). Aproximación al perfil socioprofesional de los educadores y educadoras ambientales en Galicia. En Pujol, R.M. e Cano, L. (Coords.). *Nuevas tendencias en investigaciones en educación ambiental*, pp. 463-482. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Naturales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Gutiérrez Roger, X. (2011). O perfil socio-profesional dos educadores e as educadoras ambientais en Galicia (documento inédito). Recuperado de: <https://xuliogutierrez.files.wordpress.com/2011/01/artigo.pdf>.
- Gutiérrez, J. (1995). *Educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. La Muralla: Madrid.
- Gutiérrez, J. (1996): Hacia un perfil profesional del educador ambiental consensuado, polifacético y abierto a las necesidades reales de nuestro tiempo. En *Actas del Congreso Internacional sobre Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 175-216.
- Gutiérrez, J. (2008). Avances metodológicos contemporáneos en el campo de la investigación en Educación Ambiental. En Meira, P. e Andrade, M. (Coords.) *Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios*. Documentos para a Educación Ambiental do CEIDA, 2, pp. 65-76. Oleiros: CEIDA.
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hart, P. y Nolan, K. (1999). A critical analysis of research in environmental education. *Studies in Science Education*, 34, 1-69.
- Heller, A. (5 de abril do 1997). Teoría de la historia. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/elpais/2014/03/25/opinion/1395742979\\_031566.html](http://elpais.com/elpais/2014/03/25/opinion/1395742979_031566.html)
- Hempel, M. (2014). Ecoalfabetización: el conocimiento no es suficiente. En Prug, T. Y e Renner, M. (Dir.). *Gobernar para la sostenibilidad. La situación del mundo 2014. Informe anual del Worldwatch Institute sobre la Sostenibilidad*, pp. 79-93. Barcelona: FUHEM-Ecosocial, Icaria.
- Hernández Fernández, A. (2010). *Presentación*. En Cartea, P.A. e Pardellas, M. (coords.). *O Proxecto Fénix. Proceso de diagnóstico e actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental*. p.5. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Hernández, A. (1999). *El cuidado del medio ambiental*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en investigación en ciencias sociales: los desafíos del poner biografías en contexto. En Hernández, F.; Sancho, J. M. e Rivas, J. I. (Coords.) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, pp. 13-22. Barcelona: Esbrina.
- Hernández, R.; Fernández, C. e Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill Interamericana de México.
- Herrero, Y. (2011). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de Economía Crítica*, 13, 30-54.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 16, 278-307.

- Hesselink, F. (1999). *International Debate on education for sustainable development*. Suiza: IUCN-Commission on Education & Communication.
- Hobsbawn, E. (1955). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Hursh, D. W. e Henderson, J. A. (2011). Contesting Global Neoliberalism and Creating Alternative Futures. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (2), 171-185.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. e Alvira, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*, pp. 57-98. Madrid: Alianza.
- Iglesias, L. (1998). *A educación Ambiental na administración pública local: dez estudos de caso en Galicia* (tese doutoral inédita). Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Iglesias, L. (2008). La investigación en Educación Ambiental, necesidad de un plan para un futuro de calidad. En Meira, P.A. e Torales, M. (Coords.). *Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios*. Documentos para a Educación Ambiental do CEIDA, nº2, pp. 51-62. Oleiros: Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.
- Iniesta, M. e Feixa, C. (2006). Historias de vida y ciencias sociales. *Perifèria. Revista de Recerca i Formació en Antropologia* [en liña], 5, 1-14. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Periferia/article/view/146549>.
- Instituto de Ciencias da Educación (2009). En *Actas do Congreso Internacional Estratexias e Prácticas en Educación Ambiental. Ponencias*. pp. 309-316. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.
- Instituto Galego de Estatística (2013). *Entidades de poboación*. Recuperado de: [http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=133&R=9931\[all\];1\[2013\]&C=0\[all\]&F=&S=&S CF=](http://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&COD=133&R=9931[all];1[2013]&C=0[all]&F=&S=&S CF=).
- Instituto Mediterráneo para el Desarrollo Sostenible (2006). *Estudio marco sobre sectores y ocupaciones ambientales*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Instituto Nacional de Empleo (2004). *Clasificación de ocupaciones: ordenación estructural, ordenación alfabética y ordenación sectorial*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Instituto Nacional de Empleo (2006). *Estudio Marco sobre sectores y ocupaciones Medioambientales*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.
- Instituto Nacional de Estadística (2007). *Encuesta de población activa (EPA). Primer trimestre de 2007*. Recuperado de: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0107.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta de población activa (EPA). Primer trimestre de 2013*. Recuperado de: <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0113.pdf>.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2014). *Catálogo Nacional de cualificaciones Profesionales*. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogoWeb.html](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html).
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2015). *Catálogo profesional de cualificaciones profesionales. Cualificaciones profesionales del catálogo nacional por familia profesional*. Recuperado de: [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_CualCatalogo.html](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_CualCatalogo.html).
- Instituto Regional de las Cualificaciones (2009). *Estudio de los perfiles existentes y las necesidades formativas en el ámbito de las actividades ligadas al medioambiente*.

## Bibliografía

- Servicio Regional de Empleo. Consejería de Empleo y Mujer. Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.cne.es/cgi-bin/BRSCGI.exe?CMD=VEROBJ&MLKOB=734265661414>.
- Jickling, B. (2009). Environmental education research: to what end? *Environmental Education Research*, 15 (2), 209-216.
- Jiménez Herrero, L. M. e Leiva, A. (Dir.) (2010). *Empleo verde en una economía sostenible*. Madrid: Fundación Biodiversidad, Observatorio de la Sostenibilidad en España.
- Jiménez, A. (2013). La ciudad nos consume. Algunas reflexiones y propuestas para seguir trabajando el paradigma urbano dominante desde la educación ambiental. *Carpeta Informativa del CENEAM [En línea]*. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2013-09-ana-jimenez\\_tcm7-292399.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2013-09-ana-jimenez_tcm7-292399.pdf).
- Jiménez, L. M. (2000). *Desarrollo Sostenible. Transición hacia la coevolución global*. Madrid: Pirámide.
- Kassas, M. (1990). Los tres sistemas ecológicos. *Papeles para la Paz*, 37, 83-92.
- Katz, C. (2010). Las tres dimensiones de la crisis. *Herramienta, debate y crítica marxista*. Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/foro-capitalismo-en-trance/las-tres-dimensiones-de-la-crisis>.
- Kincheloe, J. y Berry, K. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Bershire, Inglaterra: Open University Press.
- Kuhn, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Labarree D. F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En Pérez Gómez, A.; Barquín, J. e Angulo, J.F. (Coords.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 16-51. Madrid: Ediciones Akal.
- Lara, R. (1996). La formación de educadores ambientales. En *Actas del Congreso Internacional sobre Estrategias e Prácticas en Educación Ambiental*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, pp. 217-232.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI, PNUMA.
- Leff, E. (2005). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Carpeta Informativa del CENEAM [En línea]*. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006\\_01eleff\\_tcm7-53048.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf).
- Leff, E. (2007). A Complexidade Ambiental. *Ambientalmente Sustentable*, (1), 3, 6-17.
- Leff, E. e Elizalde, A. (2011). Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad. *Polis [En línea]*, 27. Recuperado de: <http://polis.revues.org/290>.
- Lemkow, L. (2002). *Sociología ambiental. Pensamiento socioambiental y ecología del riesgo*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- Lévi Strauss, C. (1958). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Levi, G. (1997). *Los usos de la biografía*, Colección Historias, nº 37. México: INAH.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y. S. e Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills, California: Sage.
- Llauguer, A. (1998). El ecologismo, una estrategia de educación ambiental. *Carpeta Informativa del CENEAM [En línea]*. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/1998-llauguer\\_tcm7-185570.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/1998-llauguer_tcm7-185570.pdf)



- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Esic Editorial: Madrid.
- Lois, A. (2007). Ser educador ambiental en formación permanente. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 35, 74-84.
- Lombao, D. (2012). Wert en la FAES en 2010: “La comunidad educativa no puede ser democrática”. *El Diario.es* [En liña]. Recuperado de: [http://www.eldiario.es/galicia/Wert-FAES-comunidad-educativa-democratica\\_0\\_76292424.html](http://www.eldiario.es/galicia/Wert-FAES-comunidad-educativa-democratica_0_76292424.html).
- López Parra, H. J. (2001). *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental* (documento inédito). Recuperado da base de datos do Banco Nacional de Objetos de Aprendizaje e Informativos: <http://portalapp.mineducacion.gov.co/drupalM/?q=node/2035>.
- López Rodríguez, R. (2002). Aportación á evolución da educación ambiental en Galicia, revisión cronolóxica de actividade relevante ata o ano 1999. *Boletín das ciencias*, 49, 19-36.
- López Rodríguez, R. e Jiménez, M. P. (2000). La educación ambiental en Galicia, análisis de los Congresos relacionados con educación ambiental desarrollados en Galicia. *Boletín das ciencias*, 44, 147-155.
- López, A. e Candia, F.X. (2014). A loita pola educación no rural galego: unha teima que non acouga. Apuntamentos para unha historia do período 1975-2014. *Innovación educativa*, 24, 173-214.
- Loureiro, C. F. (2006). Educação Ambiental e “teorías críticas”. En Guimarães, M. (Org.). *Caminhos da Educação ambiental. Da forma à ação*, pp. 51-86. São Paulo, Brasil: Papirus Editora.
- Louzao, A. (3 de abril do 2003). Censura Nunca Más. *A Nosa Terra* [en liña]. Recuperado de: [http://www.galizacig.gal/actualidade/200304/al\\_censura\\_nunca\\_mais.htm](http://www.galizacig.gal/actualidade/200304/al_censura_nunca_mais.htm).
- Madiavilla, C. (2009). Coordinadas para o avance na profesionalización dos educadores ambientais. En Soto, S. e Pardellas, M. (Coords.). *A profesionalización en educación ambiental en Galicia. Proxecto Fénix*, pp. 11-18. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marcuse, H. (1986). *Socialismo o barbarie*. En Mills et. al. (Coords.). *Materiales de Sociología Crítica*, pp. 83-90. Madrid: Ed. La piqueta.
- Marqués, J. (1978). *Ecología y luchas de clases*. Madrid: Zero.
- Martín, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 123, 11-33.
- Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
- Martínez Alier, J. (2004). *El Ecologismo de los Pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valores*. Barcelona: Icaria – Antrazyt.
- Martínez Castillo, R. (2012). Ensayo crítico sobre educación ambiental. *Revista electrónica Diálogos Educativos* (en liña), 24 (12). Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/martinez>.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma* [en liña]. 27 (2), 07-33. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso)
- Martínez, Z. e Casado, B. (2013). *Acerca de las opresiones, luchas y resistencias: movimientos sociales y procesos emancipatorios*. Cuadernos de trabajo Hegoa, 60. Bilbao: Hegoa.
- Martos, J. (2009). Los reinos de Taifas en el siglo XI. En Ana I.; Carrasco, J. M. e Souto, J.A. (Coords.). *Al-Andalus*, pp. 147-272. Madrid: Istmo.

## Bibliografía

- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Meccia, E. (2013). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de metodología de la Investigación Social*, 4, 38-51.
- Meira, P. A. (2000). *La investigación en Educación Ambiental y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información, 2 [documento electrónico]. Recuperado de: <http://teleduca.usal.es/teoriadelaeducacion/default.htm>.
- Meira, P. A. (2002). La Educación Ambiental ante las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación: implicaciones para el desarrollo de líneas de investigación. En Campillo, M. (coord.). *El papel de la Educación Ambiental en la Pedagogía Social*, pp. 135-156. Murcia: Diego Marín. Editor.
- Meira, P. A. (2003). El poder de la educación ambiental. *Cuadernos de pedagogía*, 329, 51-56.
- Meira, P. A. (2006). El cambio climático y la educación ambiental neoliberal (que también existe). *Reflexiones sobre educación ambiental II: artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM*, pp. 55-65. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Meira, P. A. (2007). Las barreras sociopolíticas para la práctica de una educación ambiental radical en las sociedades avanzadas: lo que podemos aprender de la basura. En *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, México: PNUMA, pp. 415-416. Recuperado de: <http://www.ambiente.gov.ar/infotecaia/descargas/vcongreso01.pdf>.
- Meira, P. A. (2009). Outra lectura da historia da Educación Ambiental e algún apuntamento sobre a crise do presente. *AmbientalMente Sustentable*, 4 (8), 6-43.
- Meira, P. A. (2013a). Educación Ambiental e Educación Social: a necesaria integración. *Galeduso*, 10, 58-64.
- Meira, P. A. (2013a). Educación ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al Prestige. En García Mira (Coord.). *Lecturas sobre el desastre del Prestige*, pp. 183-205. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Meira, P. A. (2013b). Lecturas para la educación ambiental en la sociedad global. En García Mira (Coord.). *Lecturas sobre el desastre del Prestige*, pp. 153-181. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Meira, P. A., Barba, M. e Lorenzo, J. J. (2014). *O impacto da crise económica no campo da Educación Ambiental en Galicia: análise comparada da situación profesional en 2007 e 2013*. *AmbientalMente Sustentable*, 1 (17), pp. 25-50.
- Meira, P.A. (Dir.) (2013c). *La respuesta de la sociedad española ante el cambio climático*. Ferrol: Fundación MAPFRE e Aldine editorial.
- Meira, P.A. e Pardellas, M. (2010a). *Participación e movemento asociativo ecoloxista en Educación Ambiental. Proxecto Fénix*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Meira, P.A. e Pardellas, M. (2010b). Proxecto Fénix: tecendo redes a través dun proceso de procesos na educación ambiental en Galicia, *AmbientalMente Sustentable*, 1 (9-10), 123-140.
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo. Entre la caridad y la ciudadanía global, *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, pp. 11-26. Madrid: CIP-FUHEM.
- Mills C. W. (1986). Cultura y política. En Mills et. al. *Materiales de Sociología Crítica*, pp.13-24. Madrid: La piqueta.

- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C. W. (1970). De hombres sociales y movimientos políticos. México: Siglo XXI.
- Ministerio de Medio Ambiente. Comisión Temática de Educación Ambiental (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco\\_tcm7-13510.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm7-13510.pdf).
- Morán, A. (2003). El despegue del movimiento antoglobalización. En Morán, A. (Coord.) *El movimiento antiglobalización en su laberinto: entre la "nube de mosquitos" y la izquierda parlamentaria*, pp.57-82. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Morán, M. C. (2001). As ecoescolas como punto de contraste do proceso educativo ambiental. En Rouco, J.F. e Morán, M.C. *De escolas a ecoescolas. Camiñando cara á sustentabilidade. Experiencias en Galicia*, pp. 27-40. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Morán, M. C.; Fernández, M. A. e Bermejo, M. R. (2010). A recuperación dun foro. As VI Xornadas galegas de educación ambiental. *Revista Galega de Educación*, 48, 114-118.
- Moreno, E. (2007). La formación inicial en educación ambiental de los profesores de secundaria en periodo formativo (tesis doctoral). Recuperada da base de Tesis Doctorales en Red: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9636>.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Nova Escola Galega (1996). *Os movementos de renovación pedagóxica e a renovación educativa dos anos 90*. Documento de traballo elaborado polo Secreariado de NEG para a XIII asemblea anual de NEG. 29 de abril de 1996 (documento inédito). Recuperado de: [http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/varios\\_NEG%20OCR%20TG/Os\\_movimientos\\_de\\_renovacion.pdf](http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/varios_NEG%20OCR%20TG/Os_movimientos_de_renovacion.pdf).
- Novo, M. (1996). *Las educaciones ambientales. Bases éticas conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Novo, M. (1997). El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología. En Novo, M. e Lara, R. (Coords.). *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental*, pp. 21-59. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Novo, M. (1998). La Educación Ambiental a distancia: su alcance y posibilidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 101-116.
- Novo, M. (2003). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Novo, M. (2009). La Educación Ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009, 195-217.
- Nóvoa, A., e Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS.
- Ojea, A. e De la Paz, M. (2009). A axenda 21 Escolar de Galicia: educando pola sostibilidade nos centros educativos. En Morán, M.C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coord.). *Eduambiental'09 VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Resumos de comunicacións e posters* [recurso electrónico], pp. 229-234. Santiago de Compostela: Unidixital.
- Ojea, C. e Estévez, N. (2009). A educación ambiental no sistema educativo. En Morán, M.C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coord.). *Eduambiental'09 VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Resumos de comunicacións e posters* [recurso electrónico], pp. 221-227. Santiago de Compostela: Unidixital.

## Bibliografía

- Ojea, C. e Quintela, C. (2008). Traxectorias da educación ambiental e o movemento ecoloxista en Galiza. En Iglesias, L. e Pardellas, M. (2008). *Estratexias de educación ambiental: modelos, experiencias e indicadores para a sostenibilidade local*, pp. 130-160. Vigo: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular.
- Ojea, C.; Fernández Domínguez, M. A.; Rubio, A.; Pardellas, M.; Salgado, M.; Ojea, A.; Gey, M. P.; Soñora, F.; Pérez, R. e Baspino, I. (2010). *A educación ambiental no Sistema Educativo Galego. Proxecto Fénix*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Oliver, M. (2013). Las profesiones en tiempos de crisis. En Escudero, C.; Oliver, M. e Serantes A. (Coords.) *Los equipamientos de educación ambiental en España: calidad y profesionalización. Estudio desde el seminario de equipamientos de educación ambiental del CENEAM*, pp. 53-58. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales, Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1999). *Environmental Goods and Services Industry: manual for data collection and analysis*. Paris: OCDE Publications Service.
- Palmer, J. A. (1993). Development of concern for the environmental and formative experiences of educators. *Journal of Environmental Education*, 5(4), 48-53.
- Palmer, J. A. (1995). Influences on pro-environmental practices. En Palmer, J.A.; Goldsteis, W. e Curnow, A. (Coords.). *Planning education to care for the earth*, pp. 3-8. Reino Unido: IUNC, Gland, Switzerland and Cambridge.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21st century. Theory, Practice, Progress and Compromise*. Nueva York: Routledge.
- Palmer, J. A.; Suggate, J.; Robotttom, I. e Hart, P. (1999). Significant Life Experiences and Formative Influences on the Development of Adults' Environmental Awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research*, 5 (2), 181-200.
- Paniagua, A. e Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Información Comercial Española. Revista de Economía. Monográfico. Globalización y mundo rural*, 803, 61-72.
- Parcerisa, A. (1999). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graò.
- Pardellas, M. (2009). Educación Ambiental e movemento ecoloxista en Galicia. En Morán, M.C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coord.). *Eduambiengal'09 VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Resumos de comunicacións e posters* [recurso electrónico], pp. 309-315. Santiago de Compostela: Unidixital.
- Pardellas, M. (2015, 5 febreiro). O cambio climático dende una perspectiva sociopolítica: o papel dos movementos sociais [publicación en línea]. Recuperado de: <http://www.resclima.info/node/144>.
- Pardellas, M. e Meira P. A. (2012). Educación ambiental en Galicia: crisis, ¿que crisis? *Carpeta Informativa del CENEAM* [en liña]. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2012-02-pardellas-meira\\_tcm7-253463.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2012-02-pardellas-meira_tcm7-253463.pdf).
- Pardellas, M. e Pousa, X. M. (2013). Educación ambiental en Galicia: buscando alternativas. *Galeduso. Educación ambiental e educación social*, 10, 44-48.
- Pardo, A. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: Horsori.
- Passeggi, M. C. (2014). De la "ilusión" a la "conversión" autobiográfica: un debate sobre el trayecto de Pierre Bourdieu con las historias de vida. En Barreto, M. H. M. e Bolivar, A. (Coords.). *La investigación autobiográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Porto Alegre: EUCO/ EdIPUCRS.
- Pereira, A. (2011). Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (1), 105-122.

- Pérez González, T. (1998). *Taller de educación ambiental: una experiencia de autoformación*. Comunicación presentada nas III Xornadas de Educación Ambiental. Pamplona, 10-12 de decembro. Recuperado de: <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/educadores2.aspx>
- Pérez Serrano, M. G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Petrus, A. (Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Piglia, R. (1992). *Respiración artificial*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Pinto, S. (2007). *Pierre Bourdieu, sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Plata, J. e Martín, G. (2007). Pasado, presente y futuro de la Educación Ambiental en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10 (1), 1-15.
- Plataforma Rural e Sindicato Labrego (2014). Conclusiones del IX Foro por un Mundo Rural Vivo: un foro con rostro de mujer (documento inédito). Recuperado de: <http://cerai.org/un-foro-con-rostro-de-mujer/>
- Plummer, K. (1989). Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo XXI.
- Pomier, P. e Ferreira, G. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 27 (1), 23-40.
- Popkewitz, T. S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- Portela, J. (1980). A ordenación do territorio, o transporte e maila vivenda. En Durán J. A. (coord.) *Galicia. Realidade económica e conflicto social*, pp. 291-334. Bilbao: Servicio de Estudios Banco Bilbao.
- Porto Gonçalves, C. W. (2006). *A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. Record.
- Programa de las naciones Unidas para el Medio Ambiente (2000). Reunión internacional de Expertos en Educación Ambiental: nuevas propuestas para la acción. *Formación Ambiental*, 12 (27), 9-10.
- Pujadas, J. J. (1992). *El Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Ramos García, F. (1999). Empresas e educación ambiental en Galicia, unha realidade compartida. En Serantes, A. (Coord.). *Educación ambiental nos espacios naturais galegos* [seminario], pp. 129-131.
- Ramos, F. (2002). Educadores e educadoras ambientales: nuevos perfiles para viejas carencias. *Carpeta Informativa del CENEAM* [en liña]. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2002\\_05ramos\\_tcm7-53035.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2002_05ramos_tcm7-53035.pdf).
- Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales y representación política*. Buenos Aires: CTA.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Pasado y presente XXI.
- Reichmann, J. e Buey, F.F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Reigota, M. (2002). El Estado del arte de la Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4 (11), 49-62.
- Reigota, M. (2003). Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. En Reigota, M.; Possas, R. e Ribeiro, A. (Coords.). *Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental*. pp. 9-18. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora. R.J.
- Reigota, M. (2004). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez.

## Bibliografía

- Reigota, M. (2006). Ciencia y sustentabilidad. Contribución de la investigación en educación ambiental en Brasil. *Trayectorias*, 8 (20-21), 89-99.
- Reigota, M. (2009). Educação ambiental brasileira: a contribuição da nova xerxação de investigadores e pesquisadoras. *Interações*, 11, 1-7.
- Reigota, M. (2012). Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. *Perspectiva, Florianópolis*, 30 (2), 499-520.
- Reigota, M.; Possas, R. e Ribero, A. (2003). Trajetórias e narrativas através da Educação Ambiental. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.
- Riechmann, J. (2001). *Todo tiene un límite: ecología y transformación social*. Madrid: Debate.
- Rivas, J. I. e Leite, A. E. (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En Hernández, F.; Sancho, J. M. e Rivas, J. I. (Coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. pp. 80-75 Barcelona: Esbrina.
- Rivas, R. (1998). Incorporación de la educación ambiental a la formación del profesorado (tese doutoral). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Robottom, I. (1987). Contestation and consensus in environmental education. *Curriculum Perspectives*, 7(1), 23-26.
- Robottom, I. (2005). Critical Environmental Education Research: Re-Engaging the Debate. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 62-78.
- Robottom, I. e Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: engaging the debate*. Geelong: Deakin University Press.
- Rodríguez Ávila, N. (2008). *Manual de Sociología de las profesiones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez López, E. (2015). *Por qué fracasó la democracia en España. La transición y el Régimen del 78*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodríguez López, J. (2002). *Pierre Bourdieu, sociología y subversión*. Madrid: La Piqueta.
- Rodríguez Romero, M. M. e Serantes, A. (2010). Educación ambiental e novos movementos sociais: aportacións para o cambio educativo. *Ambientalmente Sustentable*, 1, 53-80.
- Rodríguez Silvar, X. (1990). Taller permanente de educación ambiental no marco das institucións de formación docente: unha porta á interdisciplinidade: o Taller Permanente de Educación Ambiental. En Brañas, P. (Coord.). *Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia: ponencias e comunicacións*, pp. 39-43. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería da Presidencia.
- Rodríguez, V. e Pérez, R. (2009). O Proxecto Ríos, cinco anos de andaina. En Morán, M.C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coord.). *Eduambiengal'09 VI Xornadas Galegas de Educación Ambiental. Resumos de comunicacións e posters* [recurso electrónico], pp. 317-320. Santiago de Compostela: Unidixital.
- Ruschinsky, A. (2005). A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. En Sato, M. e Moura Carvalho, I.C. (coord.). *Educação ambiental*, pp. 137 – 150. Porto Alegre: Artmed.
- Saco, A. (2010). Desarrollo rural y despoblación en Galicia. *Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 9, 11-30.
- Sampedro, P. e Méndez J. M. (2009). Educación Ambiental no marco das institucións públicas. En Morán, C. e Fernández Domínguez, M.A. (Coords.). *Eduambiengal'09. Actas das IV Xornadas Galegas de Educación Ambiental* [recurso electrónico]. pp. 313-340. Santiago de Compostela: Unidixital.
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Cepeda, J. S. (2002). *Diagnóstico y perspectivas de la educación ambiental en Extremadura* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

- Sánchez Pombo (15 de maio do 1979). Manifestación contra la central nuclear de Xove. *El País*. Recuperado de: [http://elpais.com/diario/1979/05/15/espana/295567236\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1979/05/15/espana/295567236_850215.html).
- Sánchez, J. L (19 de novembro do 2010). Empresas contaminantes con páginas web muy verdes. *Periodismohumano. Sociedad*. Recuperado de: <http://periodismohumano.com/sociedad/medio-ambiente/empresas-contaminantes-con-paginas-web-muy-verdes.html>.
- Sánchez, J. L. (2013). Las 10 mareas del cambio. Claves para comprender los nuevos discursos sociales. Barcelona. Roca Editorial.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, 18 (1), 223-242.
- Sandoval, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. En Briones, G. (Coord.). *Módulos de investigación social. Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- Santisteban, A. (1995). La Formación Permanente del Profesorado en Educación Ambiental: detección de cambios conceptuales, actitudinales y comportamentales resultantes de las actuaciones formativas (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Santos, A. (2000). La acción política, un ensayo de teoría y perspectiva. En Santos Aguila, R. et. al. (Coords.). *La política. Ensayos de definición*, pp.77-114. Madrid: Sequitur.
- Sartre, J. P. (2004). *Crítica de la Razón dialéctica. Precedida por cuestiones de Método*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sato, M. (2001). Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. *Educação Teoria e Prática*, 9, (16/17), 24-35.
- Sato, M. e Carvalho, I. C. M. (coord.) (2005). *Educação ambiental*. Porto Alegre: Artmed.
- Sato, M. e Dos Santos, J. E. (2001). Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. SantaCruz do Sul: DUNISC.
- Sato, M. e Dos Santos, J. E. (2003). Tendências nas pesquisas em educação ambiental. En Noal, F.; Barcelos, V. (Orgs.). *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*, pp. 253-283. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Sauper, H. (2004). *Le cauchemar de Darwin* [película]. Coproducción Francia – Austria – Bélgica.
- Sauvé, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. Comunicación presentada no Seminario Internacional: La dimensión ambiental y la escuela. Santafé de Bogotá.
- Sauvé, L. (1997). Pour une recherche critique en éducation relative à l'environnement. En Baudous, C. e Anadon, M. (Dirs.). *La recherche en éducation, la personne et le changement social*. Les Cahiers de LABRAPs, nº 23, pp.103-122. Quebec, Canadá: Université Laval.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 7-25.
- Sauvé, L. (2000). Para construir un patrimonio de investigación en Educación Ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 2(5), 51-69.
- Sauvé, L. (2005a). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Sauvé, L. (2005b). *Prefácio*. En González Gaudiano, E. (Coord.). *Educação ambiental*. Lisboa: Instituto Piaget.

## Bibliografía

- Sauvé, L. (2005c). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. En Sauvé, L., Orellana, I. e Van Steenberghe, É. (Coords.). *Éducation et Environnement. Un croisement de savoirs*. Collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, vol 140. Montréal: Fides.
- Sauvé, L. (2005d). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En Sato, M. e Carvalho, I.C. M. (Coords.). *Educação ambiental*, pp. 17-46. Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé, L. (2006). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Reflexiones sobre educación ambiental II: artículos publicados en la Carpeta Informativa del CENEAM*, pp. 219-232. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Sauvé, L. (2008). A investigación universitaria en Educación Ambiental: tendencias teóricas e metodolóxicas nas comunidades científicas francófonas. En Meira, P.A. e Torales, M. (Coords.). *Investigación e formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios*. Documentos para a Educación Ambiental do CEIDA, nº2, pp. 19-42. Oleiros: CEIDA.
- Sauvé, L. (2010). Miradas críticas desde la investigación en educación ambiental. En Torres, M. et al. (Coords.). *El campo de la educación ambiental y los retos de la investigación: Enfoques, perspectivas y proyecciones*, pp. 13-23. Antiochia: Corantioquia, Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Antiochia, Colombia.
- Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto politicopedagógico. *Revista Científica* [en liña], 18. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/5558/9243>.
- Scott, W. (Dir.) (2003). Reviewing research in environmental education: extended critical reflexion. *Environmental education research*, 9 (2), número especial.
- Scriven, M. (1972). Objectivity and subjectivity in educational research. En Lawrence G. Thomas (Ed.). *Philosophical redirection of educational research. 7 Is Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Segovia Bernabé, J.L. (2000). Neoliberalismo y ONGs: visión crítica del voluntariado. *Nómadas2. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* [en liña]. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/2/jlsegovia1.htm>.
- Serantes, A. (2000). La Carta de Calidad de los equipamientos para la Educación Ambiental en Galicia: un proceso en marcha. *Carpeta informativa CENEAM [en liña]*. Recuperado de: [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-araceli-serantes\\_tcm7-180888.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-araceli-serantes_tcm7-180888.pdf).
- Serantes, A. (2004). Na procura dunha xenealoxía dos Equipamentos para a Educación Ambiental en Galiza. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 8, pp. 7-20.
- Serantes, A. (2004a). Na procura dunha xenealoxía dos equipamentos para a educación ambiental en galiza. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 4, 7-22.
- Serantes, A. (2004b). Los equipamientos de educación ambiental en Galicia: un recurso para la divulgación del patrimonio natural. *Ecosistemas, Revista Científica y Técnica de Ecoloxía y Medio Ambiente*.
- Serantes, A. (2005a). Cuestiones para entender los centros y equipamientos de educación ambiental. En *La educación ambiental en Andalucía. Actas del III Congreso Andaluz de Educación Ambiental*, pp. 176-180. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Serantes, A. (2005b). Guía dos equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza. E doutras instalacións para a divulgación do patrimonio. A Coruña: CEIDA.



- Serantes, A. (2006). La carta de calidad de los equipamientos de educación ambiental en Galicia: un proceso en marcha. En VV.AA. *Reflexiones sobre Educación Ambiental II*, pp. 7-10. Bilbao: Ministerio de Medio Ambiente.
- Serantes, A. (2007a). *A rede galega de equipamentos para a educación ambiental*. Comunicación no I Congreso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia. Santiago de Compostela.
- Serantes, A. (2007b). Los equipamientos de educación ambiental como dinamizadores sociales. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 35, 43-55.
- Serantes, A. (2011). Os equipamentos para a Educación Ambiental en Galicia: análise da realidade e propostas de mellora da calidade (tese doutoral. Universidade da Coruña. A Coruña.
- Serantes, A. (2013). Equipamentos de educación ambiental na Galiza. Quen são, de onde vêm, para onde vão. En *XX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental. Aprender fora de portas: redes, recursos e potencialidades*, pp. 221-227. Leiria: ASPEA.
- Sociedade Galega de Educación Ambiental (2002). Tres anos da Estratexia Galega de Educación Ambiental: valoración e propostas da Sociedade Galega de Educación Ambiental. *ADEGA Cadernos*, 11, 7-28.
- Sociedade Galega de Educación Ambiental (2010). *Non á desaparición da educación ambiental en Galicia*. Recuperado do sitio web da Sociedade Galega de Educación Ambiental: <http://www.sgea.org/manifesto.php>.
- Sociedade Galega de Educación Ambiental (2012). *Informe comparativo das subvenciones e axudas da Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Infraestruturas no período 2006-2011*.
- Sociedade Galega de Educación Ambiental, Federación Ecoloxista Galega, Grupo de Investigación SEPA (2014). Memorias do Encontro galego de educación ambiental. Novos escenarios, novas miradas [documento inédito]. Recuperado do sitio web da Sociedade Galega de Educación Ambiental: [http://www.sgea.org/destacados\\_44.php](http://www.sgea.org/destacados_44.php).
- Sosa, N. (1989). La ética en la educación ambiental. En Sosa (Coord.). *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*, pp.140-163. Salamanca: Amerú Ediciones.
- Soto, S. (2006). O reto da profesionalización das educadoras e educadores Ambientais. *AmbientalMente Sustentable*, 1-2, 141-163.
- Soto, S. (2007). El contexto socioprofesional de la Educación Ambiental y regulación del sector. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 35, 56-73.
- Soto, S. (2013). Profesionalización y educación ambiental: la educación ambiental como profesión. En Escudero, C.; Oliver, M. e Serantes, A. (Coords.). Los equipamientos de educación ambiental en España: calidad y profesionalización: estudio desde el Seminario de equipamientos de educación ambiental del CENEAM, pp. 59-63. Madrid: Organismo Autónomo de Parques Nacionales.
- Soto, S. e Pardellas, M. (2010). *A profesionalización en educación ambiental en Galicia. Proxecto Fénix*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stahelin, N.; Accioly, I. e Sánchez, C. (2015). The promise and peril of the state in neoliberal times: implications for the critical environmental education movement in Brazil. *Environmental Education Research*, 21 (3), 433-446.
- Subirats, J. (2004) (Dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección de Estudios nº 16. Barcelona: Fundación La Caixa.

## Bibliografía

- Recuperado de:  
[http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/estudiossociales\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/estudiossociales_es.html).
- Tanner, T. (1980). Significant Life Experiences, *Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Thiollent, M. (1994). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tréllez, E. (2006a). Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 69-81.
- Tréllez, E. (2006b). Educación ambiental y sustentabilidad política. *Polis* [en línea], 14. Recuperado de:  
<http://polis.revues.org/5167>.
- Tréllez, E. (2007). Educación ambiental y sostenibilidad política: democracia y participación. *Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamérica. Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, pp. 267-282. México: PNUMA.
- Valencia, G. (2009). El oficio del sociólogo: la imaginación sociológica. En VV.AA. *Pluralismo epistemológico*, pp. 193-214. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores.
- Vallbé, F. (2012). Hay que revisar la función de la educación ambiental. *Informe Conama + Eima 2012, Monográfico Redes*. Recuperado de:  
<http://www.conama2012.conama.org/download/bancorecursos/C2012/Redes.pdf> [8/9/2014].
- Varela Crespo, L. (2013). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios* (tese doutoral). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperada do repositorio institucional da USC: <http://dspace.usc.es/handle/10347/8169>.
- Vargas, G. (2004). El discurso y la práctica de la educación ambiental como estrategia para la participación y la construcción de la comunidad. *Adraxe*, 20, 49-62.
- Vázquez, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Vilanova, S. (1981). *L'econacionalisme: una alternativa catalana dins una Europa ecològica*. Barcelona: Blume.
- Villar, E.; Calvo, M. E.; López, M. E.; Iglesias, C. L.; Silveira, S. e Santiago M. I. (2013). Clasificación de los municipios gallegos según su grado de urbanización. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 193-223.
- VV.AA. (1992). *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Recuperado de:  
<http://www.aspea.org/TratadoEducAmbientInt7Abr.pdf>.
- VV.AA. (2000). *Carta da Terra*. Recuperado de:  
[http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/carta\\_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf).
- VV.AA. (2014). *Declaración de Lima*. Recuperado de:  
[http://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/declaracion\\_lima\\_cidea7.pdf](http://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/declaracion_lima_cidea7.pdf)
- Wacquant, L. (2002). Taking Bourdieu into the Field. *Berkeley Journal of Sociology*, 46, 180-186.
- Wacquant, L. (2004). Following Pierre Bourdieu into the Field. *Ethnography*, 5 (4), 387-414.
- Weissmann, H. e Gutiérrez Bastida, J.M. (2010). As axendas 21 Escolares. Procesos de educación ambiental no sistema educativo. *A educación ambiental no sistema educativo galego*. Santiago de Compostela: SGEA, Xunta y Ceida.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.
- Yus, R. (1998). Pensamiento complejo, humanismo crítico y educación global. *Aula de innovación educativa*, 77, 6-7.

## APÉNDICE LEGAL

---

- Decreto 158/2012, de 5 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación y control ambiental.* DOG nº 142, do 26 de xullo de 2012, pp. 29791- 29925.
- Decreto 32/2001, de 25 de enero, por el que se crea el Registro General de Entidades y Centros de Educación Ambiental de Galicia y se regulan las condiciones de inscripción.* DOG nº 32, do 14 de febrero de 2001, pp. 1958-1962.
- Decreto 78/2001, de 22 de marzo, por el que se crea el Observatorio Gallego de Educación Ambiental.* DOG nº 76, do 19 de abril de 2001, pp. 5146-5147.
- Ley Orgánica 4/2015 de protección de la seguridad ciudadana,* BOE nº 77, do 31 de marzo de 2015, pp. 27216 a 27243.
- Orde do 26 de febreiro de 2014 pola que se regulan as bases das subvencións para entidades de acción voluntaria e entidades locais enmarcadas no programa Servizo de Voluntariado Xuvenil e se procede á súa convocatoria para o ano 2014,* DOG nº47, do 10 de marzo de 2014, pp. 10215-10241.
- Orde do 28 de marzo de 2001 pola que se aproba a Carta Galega de Calidade dos centros de educación ambiental.* DOG nº 70, do 9 de abril de 2001, pp. 4706-4708.
- Orde do 7 de abril de 2015 pola que se regulan as bases das subvencións para entidades de acción voluntaria e entidades locais enmarcadas no programa Servizo de Voluntariado Xuvenil e se procede á súa convocatoria para o ano 2015.* DOG nº 72, do 17 de abril do 2015, pp. 14796-14822.
- Real Decreto 1591/2010, de 17 de diciembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011.* BOE nº 306, do 17 de diciembre de 2010, pp. 104040-104060
- Real Decreto 384/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental y se fijan sus enseñanzas mínimas.* BOE nº 89, do 14 de abril de 2011, pp. 38411 a 38480.
- Real Decreto 814/2007, de 22 de junio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de dos cualificaciones profesionales correspondientes a la Familia Profesional Seguridad y Medio Ambiente.* BOE nº 159, do 22 de xuño, pp. 28877-28897.
- Resolución do 3 de outubro de 2000 pola que se publica a Estratexia Galega de Educación Ambiental,* DOG nº 205, do luns 3 de outubro do 2000, pp. 14333-14370.

**LISTA DE SIGLAS**

---

A21E.....	Axenda 21 Escolar.
A21L.....	Axenda 21 Local.
AGENGA.....	Asociación de Grupos Ecoloxistas e Naturalistas de Galicia.
AS-PG.....	Asociación Socio-Pedagóxica Galega.
CEFOCOP.....	Centro de formación non continuada do profesorado de niveis non universitarios.
CEFORE.....	Centro de formación e Recursos.
CEIDA.....	Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia.
CENEAM.....	Centro Nacional de Educación Ambiental.
CITA.....	Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental.
EA.....	Educación Ambiental.
EDS.....	Educación para o Desenvolvemento Sostible.
EGEA.....	Estratexia Galega de Educación Ambiental.
EpD.....	Educación para o Desenvolvemento.
FEEA.....	Federación de Entidades de Educación Ambiental.
FEG.....	Federación Ecoloxista Galega.
GOG.....	Grupo Ornitolóxico Galego.
ICE.....	Instituto de Ciencias da Educación.
MRPs.....	Movements de Renovación Pedagóxica
NEG.....	Nova Escola Galega.
SGEA.....	Sociedade Galega de Educación Ambiental.
SGHN.....	Sociedade Galega de Historia Natural.
UdC.....	Universidade de A Coruña.
UNED.....	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
USC.....	Universidade de Santiago de Compostela.
UV.....	Universidade de Vigo.

**ÍNDICE DE ANEXOS (CD)**

---

- Anexo 1. Descrición detallada das e dos participantes de estudo.
- Anexo 2. Carta de presentación do estudo e solicitude de colaboración cos relatos de vida.
- Anexo 3. Táboa de codificacións.
- Anexo 4. Traxectorias de vida.
- Anexo 5. Cronoloxía (CD e informe).
- Anexo 6. Cuestionario.
- Anexo 7. Mensaxe de presentación do estudo e solicitude de participación na enquisa.
- Anexo 8. Mensaxe de solicitude de participación no grupo de discusión.
- Anexo 9. Transcrición do grupo de discusión.
- Anexo 10. Carta de consentimento de uso dos materiais.

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Estrutura do informe.....	23
Figura 2. Estrutura do capítulo.....	30
Figura 3. Iniciativas de grandes empresas baixo a etiqueta de EA.....	35
Figura 4. Do modelo hexemónico de ciencia á coherencia coa EA.....	46
Figura 5. Imaxinación Sociolóxica. ....	51
Figura 6. Complementariedade metodolóxica.....	55
Figura 7. Temporalización da recollida e construción dos relatos de vida.....	69
Figura 8. Citas asociadas a cada un dos códigos diferenciadas segundo participante.....	73
Figura 9. Captura pantalla Atlas.ti.....	75
Figura 10. Network de análise da posición social e acceso ao campo da EA. ....	77
Figura 11. Exemplo de táboa de concorrencias. Captura de pantalla Atlas.ti.....	77
Figura 12. Intervencións no grupo de discusión.....	93
Figura 13. Distribución das intervencións no grupo de discusión por integrantes.....	94
Figura 14. Esquema analítico: das traxectorias de vida ao grupo de discusión.....	97
Figura 15. Lóxica de funcionamento dun campo.....	111
Figure 16. O constructivismo estruturalista.....	113
Figura 17. Proposta de estruturación do espazo das posicións sociais e estilos de vida.....	123
Figura 18. A educación ambiental como trans-campo.....	129
Figura 19. Posición no espazo social e relación con outros campos de poder dentro do espazo social.....	131
Figura 20. Relación entre posición social-condicións do campo-habitus.....	135
Figura 21. Dimensións de análise na representación do campo da educación ambiental.....	147
Figura 22. Polos dialécticos na definición do campo da EA. ....	153
Figura 23. Distribución da mostra segundo xénero e idade.....	162
Figura 2463. Distribución xeográfica da mostra segundo provincia e grao de ruralidade.....	163
Figura 25. Espazos de formación en educación ambiental.....	183
Figura 26. Distribución da mostra segundo nivel de formación.....	186
Figura 27. Porcentaxe e porcentaxe acumulada segundo niveis de formación.....	186
Figura 28. Distribución da mostra por niveis de cualificación ano 2013.....	190
Figura 29. Colectivos de militancia.....	194
Figura 30. Itinerario de acceso ao campo a través da militancia.....	196
Figura 31. Correntes de educación ambiental.....	198

Figura 32. Carácter da militancia.....	208
Figura 33. Crenzas do campo da educación ambiental en Galicia.....	226
Figura 34. Distribución da mostra por titulación.....	231
Figura 35. Distribución da mostra por titulacións de acceso en función do ano de incorporación.....	232
Figura 36. Distribución porcentual da mostra segundo dedicación ás funcións específicas de EA.....	234
Figura 37. A educación ambiental como movemento social.....	238
Figura 38. Perfil das e dos participantes segundo vinculación aos tres subcampos.....	247
Figura 39. Espazo social na década dos 70.....	249
Figura 64. Espazo social entre fins dos 70s e inicio dos 80s.....	250
Figura 41. Espazo social dende a década dos 90 ata inicios da crise.....	262
Figura 42. Evolución do número de empresas creadas por ano en Galicia.....	268
Figura 43. Distribución por frecuencias dos equipamentos de EA tendo en conta o ano de creación..	268
Figura 44. Evolución da inversión en EA da Consellería de Medio Ambiente entre 2006 e 2012.....	283
Figura 45. Índice de desemprego. Comparativa 2007-2013, en relación a Galicia e España.....	284
Figura 46. Distribución profesional. Comparativa entre 2007 e 2013.....	285
Figura 47. Distribución salarial diferenciada por xénero. Anualidades 2007 e 2013.....	287
Figura 48. Valoración do nivel de satisfacción no exercicio do seu traballo.....	292
Figura 49. Valoración do grao de coherencia das súa práctica profesional.....	292
Figura 50. Esquema-resumo: Estado socioprofesional do campo da EA en Galicia.....	294
Figura 51. Ano de incorporación profesional ao campo da educación ambiental.....	315
Figura 52. Escaso recoñecemento da EA en Galicia.....	328
Figura 53. Gráfico-resumo: Escasa consistencia e límites imprecisos do campo da EA.....	342
Figura 54. Distribución das prácticas. Diferenciación segundo eidos profesionais.....	346
Figura 55. Distribución das prácticas de educación ambiental.....	353
Figura 56. Esquema-resumo: Prácticas e enfoques de EA.....	359
Figura 57. Distribución segundo eido de exercicio profesional.....	362
Figura 58. Transvase profesional segundo eidos entre 2007 e 2013.....	363
Figura 59. Distribución salario neto mensual por eidos no 2007.....	365
Figura 60. Distribución salarial segundo eidos. Comparativa entre 2007 e 2013.....	365
Figura 61. Esquema-resumo: Loitas internas do campo da EA en Galicia.....	377
Figura 62. Proceso de análise.....	384

## ÍNDICE DE TÁBOAS

---

Táboa 1. Historias de vida e relatos de vida.....	64
Táboa 2. Mostra traxectorias de vida.....	65
Táboa 3. Integrantes do grupo de discusión.....	91
Táboa 4. Criterios de validez. Paradigma positivista e naturalista.....	102
Táboa 5. Estratexias de calidade adoptadas.....	104
Táboa 6. Orientacións paradigmáticas en pedagogía social.....	151
Táboa 7. Correntes de educación ambiental.....	157
Táboa 8. Distribución da mostra en frecuencias segundo perfil profesional.....	234
Táboa 9. Distribución segundo tipo de contrato. Evolución entre 2007 e 2013.....	286
Táboa 10. Distribución da mostra en función das franxas salariais en 2007 e 2013.....	287
Táboa 11. Indicadores de proletarización do campo.....	291
Táboa 12. Presenza da EA como materia nas titulacións de ciencias da educación das tres universidades galegas.....	337

## ÍNDICE DE CADROS

---

Cadro 1. Protocolo presentación e acordos. Primeiro encontro.....	67
Cadro 2. Exemplo de descrición dunha familia.....	76
Cadro 3. Esquema de presentación das interpretacións do estudo.....	88
Cadro 4. Guión de discusión para reflexionar sobre a posición social do campo.....	89
Cadro 5. Guión de discusión para reflexionar sobre a estrutura interna do campo.....	90
Cadro 6. Modelo analítico.....	98
Cadro 7. Diferentes aproximacións ao contexto rural.....	170
Cadro 8. Mobilizacións ecoloxistas entre 1975-1985.....	206
Cadro 9. Crenzas sobre educación.....	224
Cadro 10. Descrición de dinámicas relacionais coa administración.....	320
Cadro 11. Correntes de EA.....	348
Cadro 12. Factores que dificultan o acceso ao campo da EA.....	391
Cadro 13. Indicadores do carácter contrahexemónico do campo.....	393
Cadro 14. Límites a implicación das administracións públicas nas intereses do campo.....	396
Cadro 15. Límites da indefinición formativo-profesional do campo.....	403
Cadro 16. Orientacións na consolidación do campo da EA.....	404
Cadro 17. Loitas corporativistas no seo do campo.....	407