

MIRAR LA NATURA AMB ULLS D'EDUCADOR NO ÉS COSA NOVA

Miquel J. Ortells Roca, Joan A. Traver Martí, Andrea Francisco Amat,
Àrea de Teoria i Història, Departament d'Educació, Universitat Jaume I (Castelló,
Espanya)¹

Resum

El present article aprofundeix en la idea que el moviment pedagògic conegut com a **Escola Nova** va suposar, pel que fa a la relació del subjecte amb el seu entorn natural, un antecedent relativament proper a l'actual concepció de l'educació ambiental proposada per les Nacions Unides (PNUMA). Des de l'assumpció d'aquesta perspectiva, l'article es proposa indagar els fonaments, conceptes bàsics i desenvolupaments tant d'una com d'una altra. També planteja una estratègia d'introducció en la formació inicial dels futurs mestres d'Educació Primària coneixements històrics–educatius que posen de manifest una tradició de profund respecte a la Natura per part dels educadors més destacats del segle XX, tradició amb els valors espirituals i pràctiques pedagògiques es suggereix que entronquin els nous mestres i mestres. Aquests coneixements serien adquirits mitjançant una metodologia heurística en un entorn de treball cooperatiu.

Paraules clau: Història de l'educació, Educació Ambiental, Escola Nova, sostenibilitat, educació en la natura

Introducció

La formació dels futurs mestres ha de respondre a exigències cada vegada més complexes. Una d'elles és adquirir les competències necessàries per esdevenir eficaços educadors ambientals.

El paradigma “desenvolupista” posterior a la Segona Guerra Mundial, estès per tot el planeta, va provocar evidents desequilibris en el medi ambient global. Tant les administracions polítiques com els savis del moment hagueren de plantejar amb urgència respostes que frenessin l'amenaçador ritme de degradació de l'entorn planetari. Entre aquestes respostes, hom va concebre com a necessària una educació

¹ Miquel J. Ortells Roca, (mortells@uji.es) és Llic. en Ciències de l'Educació i Màster en investigació aplicada en estudis feministes, gènere i ciutadania, Joan A. Traver Martí és Dr. en CC. de la Educación (jtraver@uji.es), Andrea Francisco Amat és Dra. en CC de la Comunicació (afrancis@uji.es). Tots tres pertanyen a l'àrea de Teoria i Història del Departament d'Educació, Universitat Jaume I (Castelló, Espanya)

que posés l'èmfasi en l'equilibri i l'harmonia en la diada "*ser humà–medi ambient*". La resposta va prendre el nom d'**Educació Ambiental**, i tenia com a objectiu bàsic l'adopció, per part dels éssers humans, d'una consciència ambiental que els permetés conviure amb l'entorn, preservar-lo, i transformar-lo en funció de les seves necessitats, sense comprometre amb això la possibilitat de les generacions futures de satisfer les seves. És a dir, iniciar el camí de la sustentabilitat o sostenibilitat.

Els futurs educadors i educadores, per dur a terme aquesta funció amb eficàcia, s'han de veure a si mateixos fermament "arrelats" en aquesta idea, formant part d'una tradició pedagògica que mostra al nen una naturalesa, un medi, que exigeix –des de la bellesa i l'exuberància, però també des de l'angoixa- respecte. I ho fa a partir de mètodes didàctics científicament fonamentats.

Quan el domini de la terra esdevingué un problema

Certament, des que l'ésser humà va poder rebre tal substantiu, la relació establerta amb el seu entorn ha estat la de domini: el món es concep –*ergo existeix*- per a ser usat. D'aquesta manera, l'ésser humà es va erigir promptament "senyor del món" i va disposar d'ell segons les seves necessitats. I açò fins al punt que va considerar que aquesta actitud no podia sinó ser sancionada pel mateix Déu: "*... ompliu la terra i domineu-la; sotmesos els peixos del mar, els ocells del cel i tots els animals que repten sobre la terra*" (Gn, 1, 28). Una mica més endavant també podem llegir: "*els va presentar (als éssers vius) a l'home, per veure quin nom els donaria. I cada ésser viu portaria el nom que l'home donava. L'home donà el nom a cadascun dels animals*"(Gen, 1, 19-20). Aquests textos constitueixen el fonament bíblic del que en la civilització occidental, hereva del judeu–cristianisme, s'ha anomenat la "Teologia de la Creació", i suposa la confirmació de l'ésser humà com a amo i senyor de la Naturalesa.

Des del dogma d'aquest "domini", l'home occidental (com el "occidentalitzat") ha modificat l'entorn adaptant-lo a les seves creixents necessitats. Amb això ha establert una singular relació societat–naturalesa en la qual ha instituït valors promotors d'una mentalitat de submissió de la segona a la primera. Aquests valors li han suggerit desenvolupar normes d'ús sovint agressives, que, unides a l'evolució científica i tecnològica, l'han dotat d'un extraordinari potencial d'impacte sobre l'entorn, condicionant en gran manera la seva acció depredadora.

No obstant això, tal impacte o acció depredadora, encara que en microcontextos pugua ser rellevant, a nivell global fou escassament significatiu fins als inicis de

l'anomenada "Revolució industrial". És durant el desenvolupament d'aquesta, ja en ple segle XIX, quan en determinades regions del món occidental (Europa i Amèrica del Nord especialment) comença a produir-se una degradació del medi respecte a la situació dels segles anteriors. La degradació impactà, sobretot, en la qualitat de les aigües i l'aire, tots dos contaminats pels subproductes d'una indústria "bruta". Encara que menys avaluats, també es van produir, concomitants, efectes sobre la pèrdua de biodiversitat i de la qualitat d'habitatge dels subjectes. La manca de qualitat fou deguda, principalment, a l'excessiva rapidesa del creixement de les aglomeracions pseudourbanes que brollaren al voltant dels contextos fabrils exigits pel capitalisme, rapidesa que no va permetre l'oportunitat d'adequar mínimament el ritme de creixement de les infraestructures. (En realitat, tampoc va constituir cap prioritat per als polítics del moment.)

El desorbitat creixement urbà fou fruit de l'*efecte crida* de les indústries i els seus encara desconegudes –encara que potencialment ingents– oportunitats. La població convocada era una pagesia famèlica, castigada per guerres periòdiques o les freqüents fams, i a qui no li quedava més opció de supervivència que l'èxode cap a la urbs. No obstant això, les oportunitats reals foren més aviat escasses i, per a la majoria, l'existència va prendre la forma de condicions de vida infrahumanes, sense accés a serveis urbans que avui considerariem bàsics. Aquesta pèrdua de qualitat de vida afectà inicialment, com hem establert, tan sols a les regions més industrialitzades, com foren la conca del Rin-Rhur, el sud i oest de Gran Bretanya o la regió dels Grans Llacs als EUA. En menor mesura, també afectà la perifèria de la majoria de les capitals occidentals. Així doncs, aleshores, aquest fenomen estava ben localitzat geogràficament, sent els seus efectes sobre altres zones, tangencials.

En aquest context de pèrdua de qualitat ambiental, la mirada retrospectiva a la naturalesa fou vista pels educadors humanistes des d'un enfocament en què es va barrejar l'allò romàntic amb l'allò higiènic. La màxima horaciana del "*Beatus ille*" fou recuperada pels educadors nous de finals del segle XIX i principis del segle XX com un retrobament amb les pròpies arrels naturals i, alhora, com una oportunitat de recuperar la salut maltractada per un entorn urbà hostil. Aquests educadors i aquestes educadores –alguns d'ells i algunes d'elles amb formació mèdica- denunciaren la insalubritat i concomitant inhumanitat d'aquell entorn. Els seus orígens ideològics procedien de diferents vessants.

- Molts d'ells, especialment la vessant més estrictament pedagògica i filosòfica, eren seguidors del "*naturalisme pedagògic*" generat per Rousseau, i continuat per Pestalozzi i Fröbel.

- Altres bevien de les fonts "científiques": del gran avanç que havien experimentat la ciència natural –incloses la Medicina i la Higiene- i l'experimentalisme empirista durant el segle XIX. En aquesta línia trobem als metges Ovidi Decroly o Maria Montessori.
- La creació i desenvolupament de les societats geogràfiques i el fenomen de les exploracions. (Sovint indistingibles de les *Societats Naturalistes*), que van promoure un abordatge més empíric del coneixement geogràfic. Un dels més notables representants d'aquest sector seria Pau Vila, geògraf i fundador de l'*Escola Horaciana* de Barcelona. Aquests educadors introduïren les colònies escolars de vacances i l'excursionisme com a contextos de gran valor didàctic. L'estudiant aconseguia ser veritablement actiu en aquest procés: observava, redactava les impressions, dibuixava elementals mapes i feia analogies amb altres regions.
- L'aparició d'associacions o organitzacions para-educatives, les quals tenien com a norma bàsica el *respecte a la Natura*, com els *Boy Scouts*, fundats per Robert Baden Powell el 1907, el mateix any en què Ruyard Kipling,² l'autor de "El llibre de la selva" (1894), era guardonat amb el Premi Nobel de Literatura. Part dels ritus dels Scouts –o *escoltes*- van néixer d'aquest text, el qual exalta els mateixos valors de respecte a la natura i solidaritat que Baden Powell pretenia inculcar als seus exploradors.

En el període d'entre guerres, l'encara escassa industrialització i la presència d'altres urgents problemes (necessitat de recuperació d'una Europa assolada per la Gran Guerra) van relegar a un segon pla ja experiències marginals les "vel·leïtats naturalistes" de molts educadors, dels que parlarem més endavant.

Així doncs, no va ser fins després de la Segona Guerra Mundial quan el capitalisme més imperialista plantejar una ideologia global sobre el desenvolupament que, a finals dels 60 –i més explícitament a partir de la dècada dels 70- va portar l'alarma al món degut a l'extensió que anava prenent el deteriorament medi-ambiental. En les dècades posteriors a aquesta guerra, el desenvolupament dels països es va interpretar com pur creixement econòmic sostingut, avivant, tant en els països occidentals com en els que es trobaven en procés de descolonització, un accelerat desenvolupament industrial i tecnològic en potència il·limitat. A aquest paradigma

² Baden-Powell era gran amic de Kipling, i segurament per això li demanà permís per a l'ús del *Joc de la Memòria* de *Kim* com una de les principals activitats del seu sistema auto-educatiu. Més tard, *El llibre de la selva* fou emprat també, degut als valors positius que emanen de les històries i a l'ambient fantàstic tan adequat per als nens i nenes, com a llibre de capçalera per a la motivació dels *scouts* més menuts, els *lobatons*. Kipling va fer la seua promesa com scout al 1927.

d'expansió econòmica se li va cridar "desenvolupista", i és el mateix que ha comportat conseqüències tan negatives per a la humanitat; conseqüències relacionades amb el deteriorament irrefrenable de les condicions de la biosfera. La crisi ambiental desencadenada ultrapassà àmpliament els efectes locals anteriors, originant efectes nocius que van afectar la qualitat de la Vida en el seu conjunt, ja que els problemes derivats del *conflicte societat-naturalesa*, havien canviat –qui sap si definitivament- les condicions de vida del nostre planeta.

Fou, doncs, a partir de la dècada dels 70 quan la humanitat començà a qüestionar aquest paradigma "desenvolupista", al qual se li anaven descobrint ja altíssims costos socioeconòmics, culturals i ambientals respecte dels recursos del medi que van posar en evidència el gran mite generat al seu voltant. L'anàlisi de les dificultats de sostenibilitat entre les qualitats biofísiques de l'entorn i les relacions socioculturals actuant sobre ell, hi va haver d'aprofundir en la crítica del tipus de relació de l'home amb el seu medi ambient. Hom constatà així tant la seva ineficàcia per resoldre els problemes que enfronta la humanitat, com la seva responsabilitat amb la creixent degradació ambiental (Muñoz, 2003). El medi ambient esdevingué llavors un problema d'investigació per a la comunitat científica internacional en afectar la vida humana tant a petita com a gran escala. En aquest abordatge, els científics plantejaren la necessitat d'emprar tots els camps de la ciència per donar una resposta responsable a la progressiva degradació ambiental, la qual no només posava en crisi les condicions de vida al planeta, sinó fins a la permanència de la vida a el mateix (Morin, 1999).

La resposta des de l'educació

L'educació s'ha concebut, si més no en l'edat contemporània –i especialment en èpoques de crisi-, com un excel·lent recurs per aconseguir l'ajust humà per al canvi social. Els sistemes educatius busquen, mitjançant la seva acció, formar éssers actius en la solució dels problemes, demanar canvis de pensament i de conducta, i intentar formar homes i dones diferents. És a dir: més críticament adaptats. L'educació es descobreix així com una opció determinant per a la superació de les crisis, però el cert és que l'educació tradicional havia oblidat posar l'accent en la importància d'harmonitzar la relació de les nostres societats amb la natura. Però encara podia canviar de rumb.

Aquesta fou la creença des de la qual el sector pedagògic de la comunitat científica va donar la seva resposta a la crisi a la biosfera: en forma d'Educació Ambiental (EA). Si les Ciències de l'Educació s'ocupen del procés formatiu de l'home,

un dels coneixements clau ha de ser *com es prepara aquest al llarg de la seva vida per interactuar amb el medi ambient*. Aquesta educació ha de promoure l'establiment d'una consciència ambiental en els éssers humans que els permeti conviure amb l'entorn, preservar-lo, i transformar-lo en funció de les seves necessitats, sense comprometre amb això la possibilitat de les generacions futures de satisfer les seves, de preservar i desenvolupar la riquesa cultural de la humanitat, de produir béns i riqueses materials, incrementar el potencial productiu, assegurant oportunitats equitatives per a tots, sense que això impliqui posar en perill el nostre ambient, inclosos els diferents sistemes d'aquest (Alea García, 2005).

D'aquesta manera, a partir de la dècada dels 70, l'EA es va començar a entendre com un procés d'aprenentatge que facilités la comprensió de les realitats de la biosfera i del procés socio-històric que havia conduït al seu actual deteriorament. Mantenia el propòsit que cada individu aconseguís una adequada consciència de pertinença –i fins i tot d'interdependència- amb el seu entorn local i global, que se sentís responsable del seu ús i manteniment, i que fos capaç de prendre decisions en aquest pla (Alea García, 2005). Era indispensable, doncs, una tasca de pedagogia ambiental per tal d'eixamplar les bases d'una opinió pública ben informada i d'un comportament individual i de les col·lectivitats (domèstiques, empresarials i socials) inspirades en el valor de la responsabilitat ecològica.

A partir de 1973 amb la creació del PNUMA³ i més tard, el 1977 amb la Conferència Intergovernamental sobre EA de Tbilissi (URSS), es van concretar una sèrie de declaracions i recomanacions. Aquestes es van convertir en referència necessària per a la EA, per la validesa que encara avui presenten amb:

1. Definir la seva naturalesa, els objectius i els principis pedagògics de l'EA. Així, es va definir com el seu objectiu fonamental aconseguir que els individus i les col·lectivitats compreguessen la naturalesa complexa del medi ambient natural i del creat per l'home, resultant de la interacció dels seus aspectes biològics, físics, socials, econòmics i culturals. Els individus també haurien d'adquirir els coneixements, els valors, els comportaments, i les habilitats pràctiques per participar responsable i eficaçment en la prevenció i solució dels problemes ambientals i en la gestió relacionada amb la qualitat ambiental del medi.

³ El Programa de les Nacions Unides per al Medi Ambient (PNUMA), dependent de la UNESCO i que tenia per finalitat: "contribuir a reforçar la dimensió medi-ambiental en tota la seua gamma d'activitats exercides per les altres organitzacions internacionals, particularment aquelles que depenen de les Nacions Unides" (UNESCO, 1978:28).

2. Concretar les grans orientacions, en el pla internacional i nacional, que havia de tenir l'EA per al seu desenvolupament. En referència a aquest punt, el PNUMA va recomanar que l'EA s'incorporés als programes educatius nacionals entesa com un conjunt d'estratègies educatives que potencien continguts sobre el patrimoni cultural i que s'encaminen a aconseguir la millora dels assentaments humans sobre l'espai físic.

Tbilisi, a més d'assumir en les seves recomanacions els principis de l'Escola Nova, va marcar una fita en la història recent de l'EA a occident. Entre altres motius, per l'alt grau de consens que va ratificar a través de les seves recomanacions, les quals pretenen dirigir una crida internacional als Estats membres perquè incloguessen en les seves polítiques d'educació mesures encaminades a incorporar continguts, adreces i activitats ambientals basats en els objectius i característiques descrites en l'informe final (Bedoy, 2002).

No obstant això, el problema substancial de la pedagogia és, precisament, la seva posada en pràctica: com fer que funcione a través dels educadors, com fer possible que la complexitat pedagogia i medi ambient estiga articulada, tinga efecte i forme individus i societats crítics, autocrítics, creatius i integrals. Per tant, és important que en la formació dels futurs educadors s'inscrisca l'actitud educadora de respecte a la natura, des d'un enfocament científicament fonamentat, i que ells mateixos es descobrisquen formant part d'aquesta tradició educativa.

Fonaments pedagògics

Si bé el terme EA està històricament situat a la fi del segle XX, les Ciències de l'Educació i les Ciències Naturals són el seu fonament conceptual i històric. Fou, efectivament, la filosofia i idees de J. J. Rousseau (1712-1778), contingudes en el seu discurs sobre el naturalisme pedagògic, les que poden considerar com el més clar referent històric. Rousseau afirmava que la naturalesa és l'única i veritable mestra per als alumnes, i que havia de ser entesa com a font de saviesa de la qual els subjectes havien d'aprendre.

L'educació tradicional havia oblidat valoritzar els components de responsabilitat amb la Natura. Hi havia establert –tot seguint el patró analític de finals del segle XIX- esquemes fragmentaris de la realitat: promogué fins a nivells esquizoïdes la divisió entre les ciències humanes i les naturals, i desvinculà la relació entre les estructures productives i la degeneració –i fins i tot destrucció- de l'entorn. L'educació va servir per reforçar els valors liberals capitalistes, utilitaris, mercantils i competitius: el

consumisme desmesurat, l'individualisme, l'èxit material, el lucre ... i amb ells la depredació dels recursos naturals i l'explotació de l'home.

Però el liberalisme no va poder evitar les seves contradiccions internes: si bé el seu vessant més economicista i materialista va conduir a aquests excessos del capitalisme, fou el seu vessant més ideològica, més humanista, el més "alliberador", la que va aparèixer com a reacció a la visió d'un ésser humà interpretat per i pràcticament encadenat als dogmes religiosos. Aquesta revolucionària percepció inaugurarà una nova etapa en l'antropologia filosòfica: *l'Home nascut de la Natura*, construït a través del coneixement d'aquesta i a qui s'havia de considerar "la seva mare i mestra". Al seu *Emile*, Rousseau introdueix l'origen "natural" de l'ésser humà i l'aire lliure com l'entorn privilegiat d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'educació conforme a la naturalesa esdevé una de les seves "idees força": l'educació segueix el desenvolupament natural del nen, d'acord al seu procés evolutiu/progressiu a través de les diferents edats. Però la idea de la naturalesa en el pensament rousseauià és polisèmica, discorre a partir de tres significats:

- Un sentit teològic, segons el qual "*la Natura*" s'identifica amb "*la Creació*": l'obra divina primigènica i harmònica;
- Un terme d'història natural, com el "*medi on l'home porta la seva vida instintiva*", sense les contradiccions generades per la cultura i la vida en societat,
- Una *accepció psicològica* com la naturalesa de l'home, conjunt de trets psicològics de l'home en tots els temps.

Tots aquests significats estan presents en els fonaments ideològics de la tradició educativa coneguda com *Escola Nova* o *Escola Activa*.

El moviment de l'Escola Nova s'origina a finals del segle XIX simultàniament en diversos països europeus. Al seu procés de construcció com corrent educatiu es vinculen metges, psicòlegs i pedagogs, qui, ancorant-se en els pioners aportacions de Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, plantegen un enfocament educatiu de qualitat que suposà un revulsiu per l'estreta, anquilosada i dogmàtica educació tradicional. A aquest corrent van pertànyer, entre d'altres, pedagogs i pedagogues tan notables com Cecil Reddie –anglès-, Ellen Key –sueca-, Ovide Decroly –belga-, Maria Montessori –italiana-, Adophe Ferrière i Edouard Claparède –suïssos-, o William H. Kilpatrick i John Dewey –nord-americans. El discurs de l'Escola Nova es difon així en occident –també a Espanya i Llatinoamèrica- des de la segona dècada del segle XX, i el seu pensament

irromp en l'àmbit del grup intel·lectual orientador de la reforma educativa, intentant canvis de fons en l'escola tradicional .

No obstant això, tot i que hi va haver accions d'intercanvi d'experiències i de definició de línies que els caracteritzaren com corrent, no podem englobar aquest ampli grup d'educadors sota un discurs uniforme. La mateixa premissa de *partir de l'acceptació que l'educació havia de contemplar les realitats diverses* promogué una complexitat discursiva i propostes divergents. No obstant això, en la tradició, s'aprecien alguns elements o principis convergents que la caracteritzen. És a dir:

- El *paidocentrisme*: la infància es percep com una edat que té la seva pròpia funcionalitat i la seva finalitat, regida per lleis pròpies i sotmeses a necessitats particulars que determinen la importància central de l'alumne en el procés educatiu.
- La *individualització*: reconeix i incorpora a la pràctica pedagògica les diferències individuals dels alumnes. Exigeix tenir un coneixement profund de la intel·ligència, el llenguatge, la lògica, l'atenció, la comprensió, la memòria, la imaginació, el sensitiu i les destreses –manuales i d'altres tipus- de cada nen, per tractar cadascú segons les seves aptituds: "fer una escola a mida" (Claparède).
- L'*activisme*: la "activitat" –especialment la manual i corporal- adquireix un paper fonamental a en el procés de formació de l'infant, ja que només s'assimila allò en el que s'aconsegueix la participació i l'activitat motivada per l'interès. L'escola serà activa en el sentit d'incloure totes les formes de l'activitat humana: la intel·lectual, sí, però també la manual, les arts i la social en ambients lúdics de gaudi i plenament estimulants.
- L'*escola*, en compliment de la seva funció de formació autònoma dels individus, és, *principalment, promotora del desenvolupament personal del nen*. En una escola amb un important fonament bio–psico–social, el fonament d'aquesta concepció pedagògica i la seva nova metodologia es recolza en el coneixement experimental del nen i del desenvolupament del seu pensament, a partir dels quals adequa els processos, continguts, activitats i el mateix mitjà escolar.
- El *coneixement del món, del medi en què el nen viu*. L'escola ha de ser un pont a la vida, les experiències de la vida quotidiana (les "llicions de coses") són més apropiades per despertar l'interès que les llicions proporcionades pels llibres. Es tracta de fer que l'escola es compenetre òptimament amb la vida: la natura, la vida del món, els homes, els esdeveniments seran els nous continguts. Els llibres seran, en tot cas, només un suplement de les altres formes d'aprendre. Amb

aquest tret introdueix una pedagogia fonamentada en la relació de l'educand amb el medi i / o amb la Naturalesa.

Sembla que en aquest últim tret trobem un clar argument de la relació entre l'Escola Nova i allò que arribarà a ser l'EA. No obstant això, a causa de la distància temporal entre l'aparició i vigor de la primera respecte als problemes que intenta aturar la segona, possiblement resultaria anacrònic i agosarat afirmar que l'escola activa és un *antecedent directe*, ja que la problemàtica ambiental i la corresponent institucionalització de aquesta educació és un fet de la segona meitat del segle XX, quan la crisi ambiental causada per l'acció antròpica sobre el planeta es fa evident (Pabón Patiño, 2001). No obstant això, s'observa que aquesta tradició pedagògica imposa una actitud reflexiva enfront de la relació entre l'home i la natura, induint amb això l'acostament als problemes de l'entorn propi de l'escolar i de la comunitat educativa. Aquell en el qual estan immersos.

Hem vist que l'Escola Nova planteja com un dels eixos fonamentals de la seva pràctica pedagògica, l'educació del nen per a la vida, tenint com a referent dos dominis: el coneixement del nen (experimentalment, per part dels educadors, però també per part del mateix nen, és a dir: un coneixement de si mateix) i el coneixement de la natura. La manera de concebre l'ensenyament de la natura i posar en pràctica la metodologia activa en aquest camp, sembla fonamentar les pràctiques actuals de l'EA, ja que alguns dels seus principis van ser esbossats en la tasca d'educació del nen pel que fa al coneixement del medi. L'Escola Nova considerarà que aquest domini possibilitava la formació del seu ésser social i el seu sentit de pertinença, participació i acció solidària envers el medi i els grups socials en els quals discorre la seva vida quotidiana com la família, l'escola, el barri (Pabón , 2001).

Citem un exemple paradigmàtic. Ovide Decroly, un dels més precoços i rellevants dels pedagogs "nous", creador del concepte de "centres d'interès", afirmava que

"El coneixement de les condicions del medi natural i humà en què viu, del qual depèn i sobre el qual ha d'actuar, perquè aquestes necessitats, aquestes aspiracions, aquests fins, aquest ideal siguin assequibles, després realitzats i això sense perjudici d'una preparació per comprendre àmpliament les necessitats, les aspiracions, els fins i els ideals de la humanitat, les condicions de la seva adaptació i els mitjans de cooperar amb ella." (Decroly, 1928).

En aquest pensament s'adverteix el reconeixement de la relació entre l'home i el seu medi natural i la seva interacció. De tal manera que no només considera l'acció del

medi sobre l'home, sinó, recíprocament, també l'acció antròpica sobre la naturalesa. També es conclou en la seva lectura que l'educació activa sobre el medi parteix de l'observació de realitat complexa i global, a partir de l'experiència sensorial, amb l'associació significativa dels elements integrants (causa, efecte; espai temps) es realitza una anàlisi i apropiació, que després és expressat com una traducció del pensament. El fonament de les pràctiques pedagògiques es recolza, d'altra banda, en el coneixement de la naturalesa del nen. Aquest coneixement permet adequar l'ensenyament, els continguts i el medi escolar a les seves característiques, i en considerar la seva naturalesa activa s'introdueixen activitats com les excursions, l'esport, el treball manual, l'expressió. En aquest aspecte s'accentua el caire experimental o pràctic, una metodologia en la qual es parteix del que és observable, el concret o real per arribar després a l'abstracte (Pabón, 2001)

Aquesta exposició de plantejaments permet inferir no només l'aproximació entre la visió de la pedagogia ambiental –que orienta el procés educatiu per a la comprensió global i integradora de l'ambient, presa de consciència de la problemàtica, i adopció d'actituds- amb les fases del seu mètode global, sinó també que Decroly expressa una visió adaptativa i utilitarista enfront de la naturalesa –visió pròpia del pensament modern, en el qual la natura proveeix els recursos per al progrés i la satisfacció de necessitats. Indubtablement des d'una perspectiva històrica del pensament que orienta la pràctica pedagògica de la relació de l'home amb la naturalesa, tant de l'escola activa com de la EA contemporània, s'adverteix la coherència amb el pensament dominant en el desenvolupament històric concret: la perspectiva conceptual d'aquest objecte s'apropia de la racionalitat imperant en la seva època.

La nostra proposta

Durant el segon quadrimestre del primer curs del Grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat Jaume I, l'alumnat cursa l'assignatura d'**Història de l'Educació Contemporània**. En ella s'aprenen continguts referits a les tradicions educatives amb major impacte en els segles XIX i XX. L'*Escola Nova* –de la qual hem estat parlant- ocupa, per la ressonància que ha tingut en les institucions educatives de les dècades posteriors, un lloc preferent.

Els estudiants aborden els continguts a través de la lectura de textos originals dels autors estudiats. A partir de les lectures, l'alumnat, organitzat en *grups d'investigació cooperativa* de quatre o cinc membres, ha d'elaborar guions i esquemes en els que presenten ordenadament els continguts essencials en base a les respostes

a qüestions fonamentals de l'educació (*Què s'entén per educar? Per a què s'educa? En quines qüestions s'educa? Qui i a qui s'educa? Com? ...*). A més de comentar els antecedents i els conseqüents de les idees contingudes en alguns dels fragments. Els resultats són presentats davant el gran grup mitjançant comunicacions semblants a les dels congressos. Els continguts estudiats es consoliden amb altres presentacions en format "pòster", així com a través de debats en els que han d'abordar un problema actual de l'educació des dels arguments propis del corrent o tradició pedagògica que se'ls ha assignat. Per a això s'han de documentar convenientment, tant sobre el problema que se'ls planteja com sobre la tradició des de els principis de la qual han d'argumentar la seva posició.

Amb el desenvolupament d'aquestes activitats els i les estudiants poden arribar a una nota que arriba fins al 8. Si desitgen superar-la tenen dues opcions, ambdues relacionades amb l'aprofundiment en l'estudi científic dels contextos històrics.

- A la primera opció (A), el grup d'alumnes ha d'entrevistar a persones majors de 70 anys sobre l'*itinerari pedagògic* seguit durant la seva vida (*històries de vida educativa*). La presentació de dades ha de comprendre, necessàriament, una contextualització històrica.
- En l'opció (B), el grup ha desgranar, a partir de les obres originals dels autors de la corrent educatiu que han investigat, tots els fragments que tinguin com a contingut central idees referides a la relació individu-entorn, i com abordar la seva harmonització, prestant especial atenció als mètodes. Complementàriament, també han d'analitzar en profunditat alguns dels fragments. L'alumnat ha de reconstruir així el pensament "ambientalista" dels grans educadors del segle XX a partir de l'anàlisi dels seus textos.

Amb aquestes activitats es pretén, a més d'aprofundir en el mètode científic en la investigació històric-educativa, generar la consciència de pertinença a una tradició educadora que té en compte la necessitat d'equilibri entre l'home i el seu ambient

Referències

Bedoy Víctor (1997) "Consideraciones sobre la interpretación ambiental en áreas naturales protegidas", ponencia presentada en el *Encuentro de Educadores Ambientales del Occidente de México*, Aguascalientes, abril.

Bedoy, V. (2002). La historia de la Educación Ambiental: reflexiones pedagógicas. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Bedoy.html>

Colom C., Antonio y J. Sureda Negrete, "La lectura pedagógica de la educación ambiental", en Sosa M., Nicolás (coord.), *Educación ambiental; sujeto, entorno*

- y sistema, Amaru Ediciones, Salamanca, Doc. ed/md. 49. UNESCO, París, 1989.
- Decroly, Ovide (1927). *La función de la globalización y la enseñanza*. Estudio preliminar de Luzuriaga, Lorenzo, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía
- (1928) *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, Madrid: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera.
- Pabón Patino, Morelia (2001). "La escuela activa como antecedente de la educación ambiental". En: Colombia. *Revista De Ciencias Humanas*. ed: Universidad Tecnológica de Pereira v. año 8 fasc.27 p.99 – 108.
- Gallo, María E. (2010). "La generación del centenario y el origen de la educación ambiental". RED http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/colegios_privados/content/la-generacion-del-centenario-y-el-origen-de-la-educacion-ambiental
- Alea García, Alina (2005). "Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo sostenible". *FUTUROS. Revista trimestral Latinoamericana y caribeña de desarrollo sustentable*.
- Jaula, Jose Alberto (2002): "Algunos problemas sociales de la protección del medio ambiente frente al desarrollo sostenible". Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Junio. (citado por Alea García, 2005)
- Morin, Edgar (1999): Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>
- Muñoz, Marta Rosa (2003). Educación Popular Ambiental para un Desarrollo Sostenible. *Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias*. Universidad de la Habana.