

Los valores de la Naturaleza en la Historia de la Educación desde la óptica de la Educación en el tiempo libre

Anastasio MARTINEZ NAVARRO*

El tiempo libre, tal como a nuestra perspectiva educativa conviene entenderlo, es un producto de la Edad contemporánea, reducido, además, a las sociedades urbanas desarrolladas o a las clases sociales con niveles de vida similares a las de aquellas, aún dentro de sociedades no industrializadas o de escaso desarrollo económico.

El tiempo libre, creciente por otra parte en el mundo desarrollado, ya ha sido suficientemente caracterizado frente al tiempo dedicado a satisfacer necesidades primarias y sociales y al empleado en tareas profesionales. Se trata de un fenómeno que, en esas sociedades, afecta más o menos directamente a todas sus capas hasta el extremo de justificar la generalizada expresión “sociedad del ocio”, pero de forma más notoria, cuantitativa y cualitativamente, a la infancia, adolescencia y primera juventud, es decir, a los grupos de edad más sensibles a la acción educativa institucional. Por ello, y en tercer lugar, su importancia ha sido finalmente reconocida por la Pedagogía, dando lugar a una “Pedagogía del ocio”, de considerable desarrollo ya en el momento presente, que se plantea el tiempo de libre disposición como espacio educativo y la educación para ese tiempo libre potencialmente enriquecedor.

La utilización con sentido del tiempo libre en las edades mencionadas para convertirlo en ocio creador (la *σχολή* griega sobre la que tanto insistía, entre otros, Sebastian de Grazia, en su ya viejo texto) y no en ociosidad vacía, ha estado frecuentemente asociada, antes desde luego de que se empezara a hablar de educación medioambiental, al contacto con la Naturaleza y a las llamadas actividades de aire libre (expresión ciertamente

* Universidad Complutense.

dudosa en castellano), respecto de las cuales, también se ha empleado ya en alguna ocasión la locución “Pedagogía del aire libre”¹.

Estas reflexiones representan un ensayo de ordenación de algunas de las aproximaciones (no todas por supuesto) que la Pedagogía ha hecho a los valores de la Naturaleza, destacando aquellas en las que la Naturaleza ha sido especialmente considerada como medio de educación en el tiempo libre.

Nuestro recorrido abarcará la contemporaneidad, un tiempo caracterizado en nuestras sociedades, por la industrialización, la concentración urbana y las nuevas formas de vida y de mentalidad que ellas han originado, hasta las fechas de toma de conciencia generalizada del problema del deterioro del medio ambiente y la consiguiente aparición de la “Educación medioambiental” de forma ya expresa, lo que acontece a partir de los años sesenta de nuestro siglo, en que los temas que nos ocupan comenzarán a plantearse de un modo diferente.

A nuestros efectos, cabe caracterizar de forma general, aunque muy distinta, ambas épocas, según lo que algunos autores —María Novo o F. Martín Molero, por ejemplo— han puesto de manifiesto. La educación, en la primera de ellas, *se sirve* de la Naturaleza: se educa *desde* la Naturaleza y *sobre* la Naturaleza. En la segunda, la Educación medioambiental plantea una perspectiva de integración; *sirve*, diríamos, a la Naturaleza; es más una educación *para* la Naturaleza de la que los humanos nos consideramos formando parte.

Podría pensarse en dos aproximaciones generales de la Pedagogía a los valores de la Naturaleza desde esta óptica: una correspondiente a la era industrial y otra a la era postindustrial en la que lenta, aunque inexorablemente, vamos entrando.

Nuestras reflexiones, en este momento, se referirán sólo a la primera de las dos épocas mencionadas.

Por otro lado, pensar o escribir sobre la Naturaleza plantea siempre el problema de tener que definir lo que por tal se entiende: ¿qué es lo natural, por oposición, quizás, a lo no natural? Si identificásemos, como es posible hacerlo, Universo con Naturaleza y aceptásemos que nada puede existir en el Universo que escape al propio Universo, encontraríamos que nada puede ser calificado, consecuentemente, de no natural. En relación, por ejemplo, a la cultura, hallaríamos que el ser humano, como elemento que emerge en la evolución de la Naturaleza —también estaríamos aceptando ese presupuesto— es un ser cultural; la cultura, de esta forma, se entiende como verdadera naturaleza de los seres humanos y es bien cierto que en ningún lugar ha existido nunca uno de ellos que no haya elaborado

¹ Hemos encontrado esta expresión en castellano, por primera vez aunque sea traducida del francés, en: DUMOUTET (1925): “La escuela al aire libre según el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 787, pp. 289 ss.

cultura, es decir, que no haya transformado lo que le es inmediatamente dado, en razón de un proyecto inteligente. Ni la cultura ni sus productos son por ello no naturales y pasear bajo los soportales de la Plaza Mayor de Madrid no debería producirme menor sensación de contacto con la Naturaleza, que hacerlo por los pinares de Valsaín, caso de que estuviese dispuesto a olvidar la impronta que la cultura ha impuesto a dicho paraje, que es considerado, sin embargo, como natural y da cobijo, por más señas, a nuestro Centro Nacional de Educación Ambiental en la Naturaleza.

Esta es una postura que nos satisface bastante, pero que no nos resuelve nada, porque no es así como generalmente se ha planteado el tema que nos ocupa. Las aproximaciones de la educación a la Naturaleza, que aquí vamos a considerar y tal como las vamos a considerar, han entendido por "Naturaleza" lo que hoy, desde una terminología ecológica, podríamos denominar medio ambiente natural o biológico, frente al histórico y al socioeconómico², es decir, un medio ambiente capaz de asegurar, tanto como se pueda, las condiciones geo-bio-climáticas necesarias a la vida humana.

Sabemos que si por "medio ambiente natural" quisiéramos significar "naturaleza no cultural" como, por ejemplo, la que posibilitó la emergencia de los seres humanos y su desarrollo sobre el planeta hasta fechas relativamente recientes (podríamos haber planteado "naturaleza no cultural" frente a "naturaleza cultural", según lo antes expuesto) eso, en la práctica, sería hoy difícil de encontrar porque el medio ambiente que la Tierra ofrece a la vida humana en este momento, ha sido ya de algún modo alterado en todas las latitudes por la propia humanidad, a partir, sobre todo, de la era industrial. Y es que el medio ambiente biológico, que permitió la aparición del ser humano, es dinámico y está en interdependencia con él. Y puede pensarse, en razón de la naturaleza cultural del hombre que se asienta sobre sus capacidades de reflexión y previsión, en el mantenimiento, por vía de cultura, de un medio ambiente adecuado; en conseguir un mundo sostenible, tal como la idea se expresaba en la Séptima Semana monográfica de la Fundación Santillana, "Aprender para el siglo XXI: la Educación Ambiental", celebrada en diciembre de 1992, más allá incluso de lo que la evolución hubiese permitido de no haber actuado sobre ella el hombre.

Sin embargo y en sentido contrario, la alteración por el mismo ser humano del equilibrio medioambiental biológico capaz de dar cobijo a su especie, hasta extremos harto preocupantes, es la causa de que en los últimos decenios se haya experimentado la urgencia de una política y una educación medioambientales, vivamente recomendada, la última, por los organismos internacionales y presente ya en los programas escolares y en

² Cfr. GIOLITTO, P. (1981): *Pedagogía del medio ambiente*. Herder, Barcelona.

los de educación no formal. En estas reflexiones, nuestro interés hacia la Naturaleza, toma cuerpo a partir de tan recientes problemas y las distintas aproximaciones pedagógicas a sus valores, que intentamos distinguir, muchas de las cuales aprovecharon en el pasado las posibilidades educativas extraescolares, periescolares, etc. del tiempo libre, podrían ser entendidas como precedentes de la actual Educación medioambiental, ampliamente asumida ahora por la institución escolar, aunque, lógicamente, tampoco reducida a ella.

Rousseau: educación natural y educación en la Naturaleza

No parecería posible hablar de educación contemporánea sin, al menos, una referencia a Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), situado en los orígenes tanto cronológicos, como ideológicos y mentales de la época e inspirador en última instancia de toda su pedagogía, orientada fundamentalmente a la formación del ciudadano, del hombre que se ha hecho urbano y que ha sido, por otra parte, el inventor del tiempo libre, tal como nosotros lo consideramos.

El “Naturalismo” es el epígrafe bajo el que se clasifica al filósofo ginebrino y el “Naturalismo rousseauiano” un concepto consagrado al estudiar su pedagogía. En efecto, como la vuelta a la Naturaleza, frente a la Razón ilustrada (aunque a causa de esa misma Razón), constituye el eje central del discurso de Rousseau, resulta obvio que no podemos dejar de lado su consideración en este momento.

Del naturalismo rousseauiano nos interesa destacar dos aspectos: el primero, que por educación natural entiende aquella regulada por los ritmos de la propia Naturaleza y sujeta a ellos, de donde es fácil desprender que sólo será educación científica la ajustada a las leyes naturales, si la ciencia, a su vez, consiste en el estudio de los fenómenos de la Naturaleza y de las leyes que los rigen. Esta ha sido una concepción indiscutida y un objetivo claro para los cultivadores de la ciencia pedagógica.

El segundo, consiste en que además de educación natural, Rousseau plantea una educación en la Naturaleza, entendiendo por Esta, lo salido directamente de las manos de Dios y no de las manos de los hombres, concepción harto problemática, como es evidente, pero que, en todo caso, alude a lo que podríamos entender como entorno campestre o silvestre y no urbano.

Es preciso destacar aún la valoración que de dicho entorno hace como recurso pedagógico, para proyectarla sobre nuestros aspectos de educación medioambiental y también sobre los referentes a educación física y educación para la salud, y no tanto sobre los concernientes a educación en el tiempo libre porque la educación de Emilio es pura σχολή fecunda y

gozosa. “El aliento del hombre es mortal para sus semejantes”, afirma categórico el filósofo, y propone con toda claridad que se reemplacen las denostadas ciudades por el campo: “Las ciudades son el sumidero de la especie humana. Al cabo de algunas generaciones, perecen o degeneran; deben ser renovadas y es siempre el campo lo que logra esta renovación. Enviad pues a vuestros hijos a que se renueven, a que recuperen en el campo el vigor que pierden respirando el aire contagioso de los lugares demasiado poblados”³. He aquí un alegato contra la polución y el deterioro medioambiental urbanos y a favor de una educación higiénica que debe comenzar por la preservación —o la recuperación— del vigor físico. Así pues, concluye: “yo quiero educar a Emilio en el campo... lejos de las disolutas costumbres de las ciudades”⁴ y para ello, Rousseau todavía acierta a proponer un procedimiento concreto: la robinsonada. “Puesto que precisamos de un modo absoluto los libros, existe uno que, para mi gusto, es el tratado más feliz de educación natural... Robinson Crousöe”⁵.

La “robinsonada” adoptada por programas de educación formal, como los de la Escuela del Trabajo de Blonskij (1919) y muy ampliamente en los de educación no formal en el tiempo libre, representa un modelo de vida en contacto armonioso con la Naturaleza, de cultivo de las capacidades físicas por procedimientos naturales y, como se ha puesto repetidamente de manifiesto, un ejemplo, fuertemente cargado de ideología, de educación de las cualidades características del burgués, sirviéndose para ello de la Naturaleza⁶.

A partir de este Rousseau naturalista, en ruptura, por superación, con lo anterior, la Naturaleza, más o menos insistentemente, no dejará de aparecer en los planteamientos y en la práctica de la educación contemporánea, desde consideraciones pluridisciplinarias. Las aproximaciones que, de momento, hemos distinguido son las que se expresan en el cuadro que más adelante aparece:

Aproximación desde el interés por la educación física

Dos vías acertamos a ver en esta aproximación: a) la de la educación gimnástico-deportiva, y b) la de la educación higiénica.

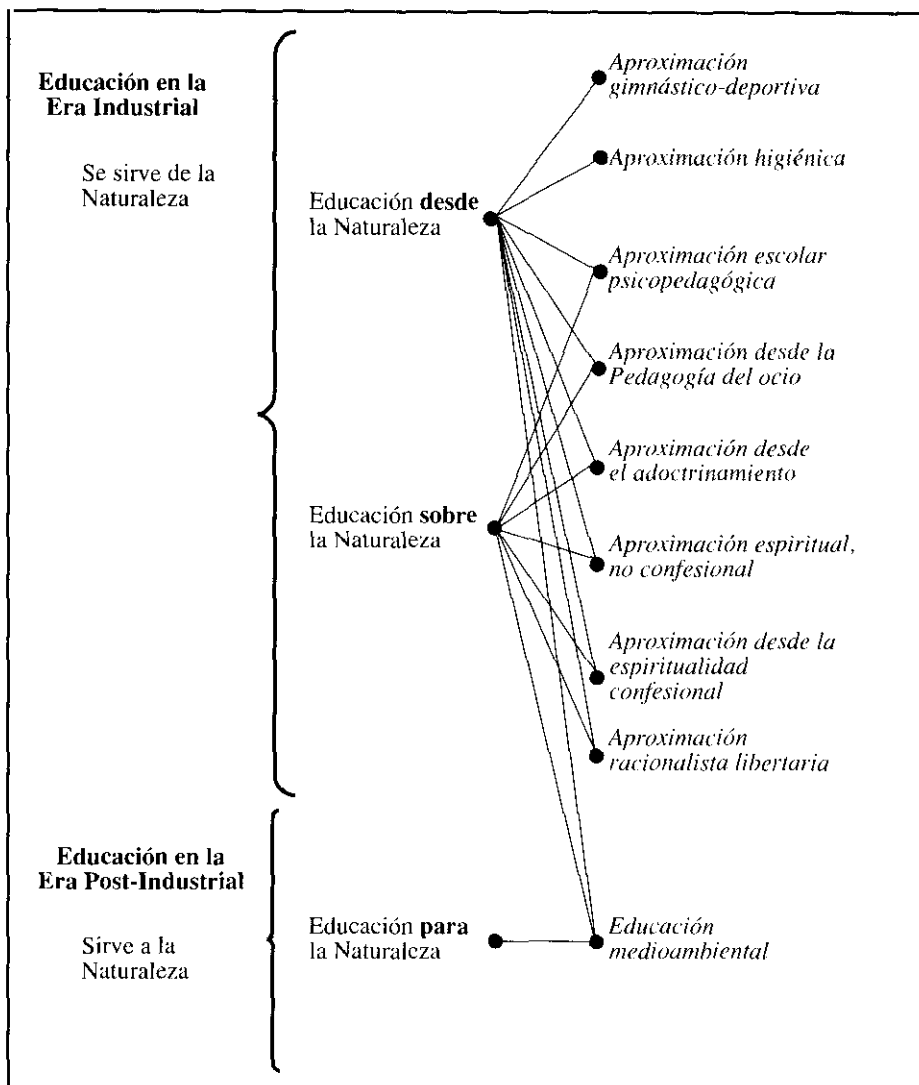
a) *La educación gimnástico-deportiva* interesó primeramente a las pedagogías inspiradas por los nacionalismos del siglo XIX, con el propósito de perfeccionar la forma física de los patriotas-soldados que habían de sostener la independencia de los estados con las armas en la mano.

³ ROUSSEAU, J.J. (1971): *Emilio o de la educación*. Bruguera, Barcelona. L.I., p. 95.

⁴ ROUSSEAU, J.J.: op. cit., L. II, p. 145.

⁵ ROUSSEAU, J.J.: op. cit., L. III, p. 269.

⁶ Cfr. SANTONI RUGIU, A. (1881): *Historia social de la educación*. Reforma de la escuela, Barcelona.



Podría analizarse esta aproximación en distintos países, pero el caso de Alemania resulta paradigmático por la fuerza con que el sentimiento pan-germánico aparece, impulsado por la sensibilidad romántica. Respecto de él, resulta necesario aludir a los programas educativos de J.G. Fichte (1762-1814), quien en 1808 anhelaba completar aquella “educación nacional de los alemanes, absolutamente nueva y que nunca ha existido en ninguna otra nación”, con una formación física cuyo método debía ser indagado y añadido a los ya ideados por su admirado Pestalozzi, para la educación elemental: “Aún nos falta un método para la formación adecuada de la fuerza del cuerpo; ya hemos indicado aquello que se requiere para

resolver esta tarea y es de esperar que si la nación muestra un deseo ardiente por solucionarla, con toda seguridad lo encontrará”⁷.

Sin embargo, por aquellas mismas fechas y al servicio de idéntico ideal F.L. Jahn (1778-1852) cultivaba una forma de educación física que, si no llegó a constituir ese deseado complemento de Pestalozzi en los métodos gimnásticos escolares, significó la creación de un sistema específicamente alemán de gimnasia, expuesto en sus obras al servicio de la idea nacionalista germana⁸. El “Turnen” de Jahn incluye amplio contacto con la Naturaleza y todo tipo de ejercicios desarrollados al aire libre en los campos, largas marchas, carreras monte a través, escalada, persecución, camuflaje, etc., bien avenidos con la personalidad de su creador, amante y practicante de la vida campestre, como su biografía muestra, y con la que pudiéramos considerar, tradicional sensibilidad de los pueblos germánicos hacia el espectáculo de la Naturaleza, revalorizada —casi divinizada— en esos momentos por la interpretación que el Idealismo hizo de ella.

La educación gimnástico-deportiva ha interesado, además, a los movimientos regeneracionistas que, en buena medida, también han sido nacionalistas. Los procesos educativos siempre revistieron la mayor importancia para quienes aspiraron a la regeneración de las razas; las instituciones educativas fueron consideradas como el mejor crisol de una raza renovada, dentro del optimismo pedagógico más genuino, cuyas raíces tampoco andan muy alejadas de Rousseau. La escuela siempre recibió el encargo de prestar atención a la educación física, tras toda crisis militar que hubiese puesto en entredicho el vigor de la pretendida raza. Así ocurrió, por ejemplo, en la III República francesa, tras la Guerra franco-prusiana (1870) o con el movimiento regeneracionista español, tras el desastre del 98.

Pero no sólo en el marco de la educación formal. También interesó el cultivo de la educación física a las instituciones de educación no formal con interés regeneracionista, como en el caso del movimiento de Boy Scouts creado en 1907 por R. Baden-Powell (1857-1941) para acudir en remedio de la degeneración racial que se creía percibir en la Inglaterra postvictoriana, tras la época heroica de las guerras coloniales y en medio de la recesión originada por la competencia económica de otros estados proteccionistas⁹. El “Scout Scheme” de Baden-Powell no pretendía ser otra cosa que “una escuela de ciudadanía por medio del arte de los bosques”, en la que se prestaba tanta atención al vigor físico, sustentador de una sólida educación de carácter, como al amor a la Naturaleza, fuente de inspiración moral, al tiempo que se ofrecía a niños y adolescentes una oportunidad, llena de atractivo, de emplear con sentido su tiempo libre.

⁷ FICHTE, J.G. (1977): *Discursos a la Nación alemana*. Editora Nacional, Madrid. Discurso décimo, p. 243.

⁸ JAHN, F.L. (1816): *Deutsche Turnkunst*. (1810): *Deutsche Volkstum*.

⁹ Cfr. JAEI, T. (1989): *Baden-Powell*. Hutchinson, London.

En la misma línea regeneracionista habríamos de considerar las Colonias de vacaciones, como institución periescolar que utilizaba el tiempo libre de los niños, aproximándolos a la Naturaleza, y que tuvo sus precedentes en los sanatorios infantiles y en los baños de mar. Fueron iniciadas por W. Bion (1830-1909) en el Appenzell suizo, en 1876, y rápidamente se difundieron por los países europeos y americanos¹⁰. Entre nosotros, y desde las páginas del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, el Dr. L. Calandre recomendaba su propagación “por caridad, por justicia y por amor a la raza”¹¹.

Pero lo más importante respecto de esta relación entre educación física y valoración pedagógica de la Naturaleza, fue el cambio de concepción de la educación física operado a comienzos del siglo XX, que la acercó a la Naturaleza y a la práctica de ejercicios al aire libre y que también se reflejó en los correspondientes programas escolares. El más claro exponente de las nuevas tendencias lo constituye G. Hébert (1875-1957), creador del llamado “Método natural” de educación física, que significa, como algún autor ha apuntado, un canto a la vida, al aire libre, al trabajo en plena Naturaleza, al desnudo, a los ejercicios físicos naturales y funcionales, contra la gimnasia analítica y anatómica de las antiguas escuelas del siglo XIX: “El método natural no es más que la adaptación y la gradación de los procedimientos y medios empleados por los seres vivientes en estado natural para adquirir su desarrollo integral”¹².

Las actividades al aire libre, potenciadas por Hébert, contribuyeron a resaltar, desde esta perspectiva, los valores de la Naturaleza en los ámbitos escolares, utilizando sus posibilidades lúdicas difíciles de encontrar en las viejas escuelas gimnásticas, y en las organizaciones de educación no formal y tiempo libre, como el Escultismo, que también recogieron esas ideas en sus programas y actividades.

b) *La educación higiénica*, segunda vía a la que habíamos aludido, puede analizarse situando sus orígenes en la incidencia de la Biología, la Medicina y la Higiene en el campo educativo y en la impronta pedagógica de notables médicos-pedagogos o biólogos-pedagogos, desde J. Locke (1632-1704) o nuestro P. Montesino (1781-1849), hasta H. Spencer (1820-1903), principal exponente del positivismo evolucionista, para quien, como se sabe, el primer objetivo de cualquier programa educativo debería consistir en asegurar al educando las cualidades de “un buen animal”¹³.

La pedagogía elaborada desde estas perspectivas se preocupa insistentemente por atender las lacras de una población infantil físicamente

¹⁰ Cfr. PEREYRA, M. (1982): “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España”. *Historia de la Educación I*, pp. 145 ss.

¹¹ CALANDRE, L. (1920): “Colonias escolares”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 202.

¹² HEBERT, G. (1813): *L'Education Physique, Virile et Morale par la Méthode Naturelle*. París.

¹³ Cfr. SPENCER, H. (1983): “Educación Intelectual, Moral y Física”. *Ensayos sobre Pedagogía*. Akal, Madrid, Cap. IV.

depauperada a causa del género de vida impuesto por la industrialización —aunque éste no sea el caso concreto de Spencer— precisamente en los momentos en que se aspira a generalizar la escolarización. Dicha inquietud hallará respuesta tanto en programas escolares como en actividades periescolares que recurren al “ambiente natural”, al campo y al aire libre.

Desde este nuevo punto de vista hemos de volver a considerar las Colonias escolares de vacaciones, que pretendían ofrecer, aprovechando el tiempo libre vacacional, una solución higiénico-educativa a niños anémicos, escrofulosos, etc., carentes de vitalidad y alegría infantil. En España se iniciaron en 1887 por iniciativa del Museo Pedagógico y la personal dedicación de su director, M.B. Cossío, quien inicialmente las situó en el enclave de especial valor naturalista del San Vicente de la Barquera de finales de siglo¹⁴. Por su carácter y actividades, las Colonias requerían el contacto con la Naturaleza, utilizada aquí, según hemos visto que Rousseau pedía, como medio regenerativo de la salud y fuerzas corporales y representaban una forma atractiva y desde luego utilísima de llenar las vacaciones de los escolares.

Pero pronto aquella inmersión veraniega y vacacional en la Naturaleza se reveló insuficiente y se quiso que la escuela, a lo largo de todo el curso, atendiese intensivamente la educación física e higiénica por el mismo procedimiento que las Colonias. De este modo surgió una institución escolar pionera y modélica: la Waldschule (escuela de bosque) de Charlottenburgo (1903) que dio origen a un amplio movimiento de escuelas al aire libre en Europa y América¹⁵ y que también contó en España con notables representantes, sostenedores de similares principios: las Escuelas del Ave María (1889) del P. Manjón (1846-1923) en Granada, las Escuelas de Sal y Sol (1907) de M. Siurot (1873-1940) en Huelva, las Escuelas de Bosque (1914) y de Mar (1922) de R. Sensat (1873-1961) y de P. Vergés (1869-1970) en Barcelona, el Grupo Cervantes (1916) dirigido en Madrid por A. Llorca (1866-1942), o el proyecto de Escuelas de Luz y Aire (1922) de A. Guichot en Sevilla, por ejemplo.

Todas estas instituciones estaban pensadas para permitir aquel máximo grado posible de vida en la Naturaleza que Domingo Barnés describía de la de Charlottenburgo: “dando a los niños la sensación de vivir, no en un medio ficticio, como lo es siempre el medio escolar, sino en plena vida silvestre”. Además la frontera entre tiempo escolar y tiempo libre quedaba considerablemente diluida, bien porque los períodos de instrucción formal fuesen reducidos en beneficio del espacio dedicado “al juego libre bajo los

¹⁴ COSSIO, M.B. (1888): “Las Colonias escolares de vacaciones”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 277.

¹⁵ THE YEAR BOOK OF OPEN-AIR SCHOOLS AND CHILDRENS S'SANATORIA (1915): “Editorial Review”. J. Bale, London.

CRUICKSHANK, M. (1977): “The Open-Air School Movement in English Education”. *Paedagogica Historica*, XVII, 1.

árboles, en la arena...” o “al juego que podría llamarse útil en los terrenos destinados a los jardines escolares...”¹⁶, bien porque en función de su misma razón de ser, se procuraba, como ocurría en las Escuelas del Ave María, hacerse cargo del tiempo libre de los escolares desde que amanecía hasta la caída de la noche¹⁷.

Aproximación escolar psicopedagógica

Nada contribuyó tanto a dar carta de naturaleza científica a la Pedagogía, como la incidencia fundamentadora de la Psicología empírica y experimental. El moderno estatuto científico de la Psicología y, a remolque suyo el de la Pedagogía, tiene, a un siglo vista, el inequívoco tinte positivista propio del momento de su configuración. La Pedagogía, desde finales de la pasada centuria, fue, fundamentalmente, psicopedagogía, es decir, una pedagogía fuerte y predominantemente sustentada en las aportaciones psicológicas procedentes de campos como los que ahora llamamos psicología evolutiva, psicología del aprendizaje o psicología cognitiva, psicología social, etc., que ya estudiaban sus objetos propios con metodologías inspiradas en los principios del espíritu positivo.

La Pedagogía que de este movimiento surge es científica por sus objetivos, por sus métodos y por sus contenidos. Por sus objetivos, porque la educación comienza a entenderse como preparación para hacer frente a las necesidades, científicamente constatables y evaluables, que la vida plantea, desde una concepción fuertemente biológica. Por sus métodos, porque éstos no pueden ser otros que los propios de la elaboración científica, en clave positivista, del conocimiento. Por sus contenidos, porque aquellos más útiles para alcanzar los objetivos previstos son, sin duda, los de las ciencias físico-matemático-naturales. H. Spencer sigue siendo buen exponente de estos planteamientos que, con unos u otros matices, vamos a encontrar durante largo tiempo en el discurso pedagógico, desde finales del pasado siglo. El estudio de las ciencias aproxima a la Naturaleza y los métodos activos con que dicho estudio se realiza, hallan su justificación en la noción “biológico-naturalista” de motivación, a partir de la necesidad.

Desde Darwin (1809-1882) y Haeckel (1834-1919) la Naturaleza se estudia con particular interés y ocupa un lugar cada vez más destacado en el currículo escolar. Es el panorama que Domingo Barnés, becario de la Junta de Ampliación de Estudios en Estados Unidos, describe en su memoria de 1910, refiriéndose a la constatable expansión del “Nature-

¹⁶ BARNES, D. (1910): “Escuelas al aire libre”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 604, p. 196.

¹⁷ Cfr. OLORIZ, F. (1900): *Recuerdo de una visita a la Colonia Escolar fundada por D. Andrés Mánjón*. Imp. de N. Moya, Madrid.

study”: “Este movimiento a favor del estudio de la Naturaleza, nace del concepto moderno de educación cuya base es el estudio del hombre considerado en el ambiente que le rodea”¹⁸, expresión de notorio interés ecológico.

Los métodos escolares también aproximan la Naturaleza. Los procedimientos intuitivos, difundidos y universalmente aceptados desde su expresión pestalozziana (ca. 1801) y ahora reformulados, requieren una aproximación empírica al objeto de conocimiento, que satisface plenamente las exigencias del espíritu positivo. El conocimiento de la Naturaleza reclama, desde los principios de la Escuela activa, el contacto inmediato con ella. La aplicación, por otra parte, de la Ley biogenética de Haeckel hace que se plantee la adecuación del medio silvestre y de las actividades desarrolladas en él, al particular estadio evolutivo correspondiente a las edades infantil y adolescente. Se habla así, de “la insuficiencia del ambiente de la ciudad en la educación” y se afirma que, “colocado en pleno aire libre, el niño, inconscientemente, remeda y rehace ciertas experiencias de la infancia de la raza. Sumergido en la Naturaleza, ésta infiltra sus influencias en el alma del niño y le enseña una ciencia, una estética, una lógica, una moral, una filosofía y una religión rudimentarias que, históricamente, han sido el punto de origen...”¹⁹. Desde esta posición se formula, por ejemplo, el tercer principio de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas (1899): “El campo es el medio natural del niño. Allí encuentra la calma que necesita su sistema nervioso y la posibilidad de entregarse a las distracciones de los hombres primitivos y a los trabajos de los campos”²⁰.

La aproximación a la Naturaleza que estos principios escolares propician, se ve incrementada por el modo como se llevan a la práctica: nos referimos a las excursiones escolares que, en palabras de J. Costa (1882), director de excursiones en la Institución Libre de Enseñanza, “no son un procedimiento auxiliar... son el método intuitivo mismo en su aplicación, y decir método intuitivo vale tanto como decir método a secas”²¹. Ahora bien, al abordar las excursiones escolares, lo mismo que ocurría con las Colonias de vacaciones, encontramos que de nuevo se difuminan las fronteras entre lo escolar, lo paraescolar y lo extraescolar; entre el tiempo de trabajo de los escolares, propiamente dicho y su tiempo de ocio, porque las excursiones, en su variedad considerable, incluían objetivos de muy

¹⁸ BARNES, D. (1910): op. cit.

¹⁹ HOMES, E. (1912): “La educación extraescolar”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 166 ss.

²⁰ Principado 3º del B.I.E.N., en su redacción de 1925. En FERRIERE, A. (1928). *La práctica de la Escuela activa*. F. Beltrán, Madrid. p. 17.

²¹ Intervención de J. Costa en la 3ª sesión del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, recogida en GALINO, M.A. (1974): *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Narcea, Madrid.

diverso tipo entre los que no faltaban los referidos al empleo con sentido del tiempo libre.

En la historia de la educación española, las excursiones constituyeron una innovadora característica de la Institución Libre de Enseñanza que las introdujo en nuestro país, en 1878. Bajo la inspiración de D. Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), para quien “vivir como Dios manda” era vivir en el campo y la ya apuntada dirección de J. Costa y de M.B. Cossío (1857-1935) después, quien opinaba que era en el campo “donde el hombre siempre debe vivir”, estas actividades, que comenzaron siendo visitas urbanas de estudio de unas cuantas horas de duración y que terminaron por incluir largos recorridos veraniegos, contribuyeron a difundir el gusto y el interés por el contacto con la Naturaleza. En el ámbito madrileño, los hombres de la Institución Libre de Enseñanza fueron auténticos descubridores de la Sierra de Guadarrama y divulgadores de sus bellezas, desde la primera travesía que por ella hicieron los alumnos de la Institución, en 1883, así como difusores de su interés desde los más diversos puntos de vista: geográfico, geológico, botánico, antropológico, estético, deportivo, de utilización del tiempo libre, etc., y a través, entre otros medios de la Sociedad para el estudio del Guadarrama, creada en 1886²².

Todas estas actividades son de difícil clasificación desde las categorías “escolar”-“extraescolar” y, por otra parte, quizás no haya que intentar tal cosa. Son actividades organizadas en la escuela y desde la escuela, pero con tiempos de realización cada vez más fuera de los estrictos horarios escolares y que se prodigan, por su carácter, en períodos festivos o vacacionales: “Las vacaciones se utilizan, en la medida de lo posible, para que los alumnos salgan de excursión durante varios días. No sólo las ciudades, centros y sitios de interés próximos a Madrid, sino casi todas las regiones de España han sido objeto, muchas de ellas repetidas veces, de excursiones más o menos largas. Algunas han llegado a Portugal o a Francia”²³. Por ello resulta igualmente difícil distinguirlas como actividades escolares o de tiempo libre, pues en ellas se encuentran fundidas ambas categorías.

El movimiento de las Escuelas Nuevas, ya a comienzos de la presente centuria elaboró un modelo institucional, ajustado a los requerimientos más científicos de la Pedagogía, que ha venido informando los mejores ideales escolares hasta prácticamente la actualidad. Las que suelen considerarse instituciones pioneras en Inglaterra: Abbotsholme (1889) y Bedales (1893) y todas las que las siguieron, vieron consagrada su filosofía, en 1899, con la fundación de la ya citada Oficina Internacional de Escuelas Nuevas por A. Ferrière (1870-1960) en Ginebra y la redacción de los principios a los que habían de ajustarse las que aspirasen a tan moderno e

²² Cfr. MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1987): “La educación física y las Colonias escolares”. En RUIZ BERRIO, J. (Ed.): *Manuel B. Cossío. Un educador para un pueblo*. U.N.E.D., Madrid.

²³ I.L.E. (1930): “Programa de la Institución”. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 252.

innovador título. Allí se definía la Escuela Nueva como un internado (principio 2º), situado en el campo (principio 3º), donde se fomentaba la relación con la Naturaleza mediante el cultivo de la tierra, la cría de animales, y la protección y respeto a los seres vivos (principio 7º), que practicaba la gimnasia natural “con el torso desnudo o hasta en completo baño de aire”, asociada a juegos y deportes (principio 9º) y que cultivaba la vida al aire libre a través de viajes y campamentos (principio 10º)²⁴. En esta ocasión la vida en la Naturaleza es utilizada para reforzar cierta pedagogía del internado, tal como J.R. Schmid destacaba respecto de los “Landerziehungsheime” (Hogares de educación en el campo alemanes, creados en 1898 por el Dr. H. Lietz y que suelen considerarse dentro del marco de las Escuelas Nuevas: “La vida en común en un internado aislado en el campo es eminentemente propicia para el renacimiento de una comunión interior de educadores y niños, especialmente si se cuida concienzudamente”²⁵. Era la idea del máximo número posible de horas de insolación escolar, que animaba la organización de la Escuela Nueva, en general, aunque el concepto de lo escolar se extendiese, en ella, a la vida entera del educando.

También en este caso, esa misma pedagogía del internado vuelve a hacer difícil distinguir, en el diario transcurrir de sus actividades, lo que puede ser considerado estricto tiempo de trabajo escolar y tiempo de ocio; “únicamente la utilización total del medio permite realizar una educación integral”, se decía, y esa transformación en recurso didáctico de todo el medio en el que el alumno se desenvolvía, borraba los usuales límites entre ambos tiempos, a la vez que muchas de las actividades enunciadas en los principios cobraban en estas instituciones un sentido ambivalente.

Aproximación desde la Pedagogía del ocio

El problema del tiempo libre, como cuestión social, es propio de nuestro siglo, en cuya segunda mitad se adquiere conciencia clara de que el tipo de sociedades antes aludidas está desarrollando una civilización del ocio.

La Pedagogía del ocio siempre ha hecho una máxima valoración del contacto con la Naturaleza que ha utilizado como principal recurso en sus más clásicos desarrollos. De entre éstos, consideraremos el caso de los movimientos juveniles, otro fenómeno social característico de nuestros días, exponente de la creciente importancia que la juventud ha ido adquiriendo en la estructura de nuestras sociedades, como estrato bien diferen-

²⁴ Cfr. FERRIERE, A. (1928): op. cit.

²⁵ SCHMID, J.R. (1973): *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella, Barcelona, p. 103.

ciado, influyente y estrechamente ligado a la cuestión del tiempo libre, en el que aquellos desarrollan sus programas. De la estudiada y ya amplia caracterización que de los movimientos juveniles existe, nos interesa recordar su intencionalidad educativa, para cuya práctica han llegado a desarrollar fórmulas pedagógicas específicas que a la vez son propuestas para una utilización con sentido del tiempo libre infantil y juvenil. Puede hablarse así, de una pedagogía de los movimientos juveniles, que frecuentemente incluye una pedagogía del aire libre.

La institución escolar se ha beneficiado de las aportaciones que, a este respecto, le llegaron desde el ámbito de la educación no formal. G. Wynecken (1875-1964), por ejemplo, intentó de modo explícito la adaptación, en su Comunidad escolar libre de Wickersdorf (1906), de los principios pedagógicos del movimiento Wandervogel, al que él, a su vez, también inspiró. En general, los movimientos juveniles supieron aprovechar mejor que la escuela, porque estaban en mejor situación para hacerlo, lo que de estimulante y gratificante tiene para niños y adolescentes el contacto con la Naturaleza y el aire libre a través de actividades de ocio y tiempo libre, convirtiéndolos en instrumento de educación del carácter, educación espiritual y educación física.

La Asociación de Jóvenes Cristianos (Y.M.C.A.), surgida en Londres en 1844 por iniciativa de G. Williams y convertida en el primer movimiento juvenil internacional a raíz de la aprobación de la llamada "Base de París", en 1855, pretende ser, en sus orígenes, una respuesta juvenil cristiana a la pecaminosidad y depravación de la sociedad urbana y, además de resultar una temprana vía de fomento y difusión de los deportes, también fue pionera en la utilización, para sus fines evangelizadores, de las actividades de aire libre: excursiones y campamentos, que practicó tanto en Europa como en América desde las tempranas fechas de 1860.

El mencionado movimiento Wandervogel, surgido en Alemania en 1901 por obra de K. Fischer, también representa una reacción contracultural juvenil frente a la sociedad urbana industrial, hipócrita y deshumanizada; encuentra en la Naturaleza su fuente de inspiración y desde ella establece el modelo, el estilo, los ritos y el "ethos", en definitiva, que el amplio y variopinto movimiento juvenil alemán va a adoptar hasta la II Guerra Mundial²⁶. Desde concepciones emanadas de la "Weltanschauung" idealista y de la sensibilidad neorromántica, la inmersión en la Naturaleza representa el bautismo Wandervogel, generador del hombre nuevo; la Naturaleza adquiere aquí un significado místico, cuyo mensaje se hace perceptible a través de la actividad característica de estos grupos: la excursión, la peregrinación, la expedición, la acampada en los bosques... proporcionando a la juventud la fuerza regeneradora que su "cultura juvenil"

²⁶ Cfr. STACHURA, P.D. (1984): *The German Youth Movement 1900-1945*. Macmillan Press, London.

representa para la salvación del mundo: “En el Movimiento Wandervogel ha buscado la juventud su propio remedio y mediante su programa de excusiones libres se ha arrojado en brazos de la Naturaleza y ha creado su propia vida, su constitución y disciplina y su propio estilo vital...”²⁷, afirmaba Winecken, proponiendo que la escuela asumiese y cultivase esa cultura juvenil.

Pero, sin duda, el mejor y más estructurado modelo de pedagogía del aire libre, dentro de estos movimientos juveniles que utilizan el creciente tiempo libre de niños y adolescentes como marco temporal de sus actividades, lo proporciona el Movimiento escultista, rápidamente extendido en los primeros decenios del presente siglo por los cinco continentes, hasta constituir, aún hoy en día, el más amplio movimiento juvenil mundial, y de cuya creación en Inglaterra, en 1907, por R. Baden-Powell, ya hemos hablado.

La estructuración metodológica del Escultismo significa adaptación diferencial a las distintas edades, de un mensaje que se expresa en el lenguaje de la Naturaleza contenido, sea en el *Libro de las Tierras vírgenes* de R. Kipling, sea en la robinsonada, sea en la aventura de quienes, remando su propia canoa, sortean los escollos de las aguas bravas, según metáfora de la vida, ideada por el propio Baden-Powell. El Escultismo, definido por su fundador como “escuela de civismo por medio del arte de los bosques”, contó, desde 1920, con los primeros programas internacionales de formación de educadores en el centro de Gilwell Park, próximo a Londres, y ha servido de modelo e inspiración para muchas otras asociaciones juveniles, tanto en su forma de organización, como en sus actividades. A. Ferrière lo consideraba como la mejor aplicación de los principios de la Escuela Nueva fuera del medio escolar propiamente dicho.

Las actividades del “explorador” se convierten en la mejor escuela del carácter, a la vez que el conocimiento y la proximidad emocional a la Naturaleza que proporcionan, inducen a respetarla y a amarla como fuente de alegría, salud y espiritualidad: “El estudio de la Naturaleza os enseñará como Dios ha llenado de cosas bellas y maravillosas este mundo para que podáis gozar... Tengo para mí que Dios nos ha puesto en este mundo encantador para que seamos felices y gocemos de la vida”²⁸. En un sentido matizadamente distinto de cierto eudemonismo utilitarista, característico de buena parte del pensamiento británico, que la anterior cita puede reflejar, el valor simbólico de la Naturaleza como fuente de espiritualidad y medio para una pedagogía de la fe ha sido puesto todavía más de relieve por el Escultismo católico²⁹. Esta fue la vía por la que la Iglesia Católica

²⁷ WYNECKEN, G. (1927): *Escuela y cultura juvenil*. España-Calpe, Madrid, p. 66.

²⁸ BADEN-POWELL, R. (1976): *Escultismo para muchachos*. Oidá, Barcelona, p. 305.

²⁹ Cfr. FORESTIER, M.D. (1961): *Scoutisme route de liberté*. Les Presses d'Ile de France, París.

vino finalmente a superar sus iniciales reticencias y su fuerte oposición al “espíritu naturalista”, de cuya difusión entre la niñez y la juventud acusaba el Escultismo.

También por la misma época, 1912, se inicia el Movimiento alberguista que tiene su origen en las actividades periescolares organizadas por el docente R. Schirrmann para sus alumnos: excursiones a pie, en el espíritu Wandervogel, con puntos de alojamiento, y sobre todo de encuentro, en los albergues siempre situados a una jornada de camino. La participación, el diálogo entre jóvenes, la fraternidad europea —una vasta red de albergues existió inicialmente en los países centroeuropeos, que ya en los años treinta se utilizó, con objetivos bien distintos, para fomentar el ideal pangermano—, el conocimiento de los países, las regiones y sus gentes, y el amor a la Naturaleza con la también temprana preocupación por la protección del medio, anuncio de los movimientos ecologistas más tardíos³⁰, son aspectos fundamentales del espíritu que animaba a las asociaciones alberguistas.

Los movimientos infantiles y juveniles de orientación política, aparecidos tras la I Guerra Mundial: el Movimiento Kibbo-Kift (1920), por ejemplo, o el Woodcraft Folk (1924), creados respectivamente por J. Hargrave y L.A. Paul³¹ ambos iniciales colaboradores de Baden-Powell, o el Movimiento de Halcones Rojos (1924), creado por la Internacional Socialista de Educación, adoptan estrategias educativas que suponen el contacto con la Naturaleza y las actividades de aire libre, bien sea a través de sus particulares interpretaciones de la robinsonada o mediante la organización de campamentos o repúblicas infantiles ubicadas en medio campestre, ofreciendo siempre, además, un modo de ocupar provechosamente el tiempo libre de niños y adolescentes.

Aproximación desde el adoctrinamiento

Con el término “adoctrinamiento” nos referimos aquí a una de las perversiones de la educación, que ha sido relativamente frecuente a lo largo de su historia, practicada en su nombre por los dogmatismos de todo tipo y color. La personalidad infantil, adolescente o juvenil resulta especialmente sensible, por sus características psicológicas, al tipo de planteamientos que los adoctrinadores suelen utilizar: concepciones integristas, monolíticas e indiscutibles que, bajo una simplista apariencia de verdad última e inmovible, no sirven al ser humano sino que, por el contrario,

³⁰ HELLER-GOLDENBER, L. (1986): “Politique des Loisirs et Auberges de Jeunesse”. *Les Cahiers de L'Animation*, 56, pp. 97 ss.

³¹ LESLIE, W.B. (1984): “Creating a socialist Scout Movement”. *The Woodcraft Folk 1924-1942*. *History of Education*, 13,4.

lo ponen al servicio de una idea que se pretende absoluta, aprovechando la todavía escasa —en formación— capacidad crítica de sus reclutados servidores. La crítica por otra parte, es negada por el adoctrinamiento como valor: “La organización es la forma concreta de nuestra concepción del mundo... la Juventud Hitleriana no conoce superiores, solamente jefes... El Jefe no es un individuo particular al que simplemente se le ocurra dirigir una organización juvenil dentro de un determinado horario. Lo suyo es mucho más que una ocupación: es una vocación... El Jefe de la Juventud Hitleriana es único, su mando no es compartido. El Jefe de la Juventud Hitleriana disfruta de una autoridad absoluta...”³².

En el campo de la educación no formal, el adoctrinamiento ha utilizado los movimientos juveniles y el empleo que éstos hacen de los espacios de ocio, como terreno propicio al proselitismo. Un buen grupo de movimientos juveniles surgidos sobre todo en el período de entreguerras, han de ser catalogados, no entre los que valoran la Naturaleza desde la pedagogía del ocio, como hacíamos en el apartado anterior, sino por la utilización que de ella hacen al servicio del adoctrinamiento.

Las actividades que estos grupos practicaron, entre las que suelen destacar las de aire libre y de contacto con la Naturaleza inspiradas en los modelos Wandervogel o escultista, especialmente en este último a cuyas asociaciones casi en todas partes suplantaron, no diferían formalmente de las que anteriormente hemos considerado; el carácter que se les imprimió y la interpretación, con fuerte carga ideológica, que de ellas se hizo, marcan, sin embargo, diferencias pedagógicamente muy considerables.

Los movimientos juveniles adoctrinadores han solido desarrollarse como instituciones iniciáticas a la sombra de totalitarismos políticos, a cuyo servicio han puesto todos sus programas y estrategias educativas, entre ellas, el empleo del tiempo libre y el atractivo que el contacto con la Naturaleza y las actividades de aire libre encierran para niños y adolescentes. En tal sentido cabe citar al Movimiento de Pioneros en la Unión Soviética stalinista (1922), a la Hitler-Jugend (1926); a la Opera Nazionale Balilla (1926) y la Gioventu Italiana dei Lottorio (1937), a la Mocidade Portuguesa (1936) a las Falanges Juveniles de Franco (1940) y hasta a la Organización Juvenil Española (1960). Respecto de esta última, por ejemplo, el manual *Aire Libre*, editado por la Delegación Nacional de la Juventud en la ya tardía fecha de 1969, señalaba en relación a esta clase de actividades: “La finalidad de los campamentos, actividad especialmente querida y cuidada por el Frente de Juventudes, no es, en principio, otra que la finalidad de la Institución juvenil”, señalada en su Ley de creación, en 1940, en los siguientes términos: “la educación política (de la juventud) en

³² SCHIRACH, B. VON (1934): *Die Hitler-Jugend: Idee und Gestalt*. Citado y recogido por HERMANDEZ SANDOIGA, E. (1992): *Los fascismos europeos*. Istmo, Madrid, p. 143.

el espíritu y doctrina de Falange Española Tradicionalista y de las JONS”³³.

Aproximación espiritual

Bajo esta rúbrica vamos a considerar la aproximación que a los valores de la Naturaleza han hecho las pedagogías basadas en una concepción predominantemente espiritual del ser humano. De nuevo se nos presentan dos vías de tratamiento: a) la que corresponde a una espiritualidad no confesional, a menudo laica y b) la correspondiente a la espiritualidad confesional.

a) *La educación basada en una espiritualidad no confesional* en ocasiones se ha aproximado a la Naturaleza desde la perspectiva de cosmovisiones holísticas que perciben al hombre integrado en ella, no aparte y por encima como “rey de la Creación”, cuando no su depredador en uso de un derecho absoluto, y formando parte, desde ella y con ella, de un Todo superior. Desde estas actitudes, con frecuencia se ha fomentado una suerte de religiosidad laica para la que el contacto con la Naturaleza representa la posibilidad de conexión del espíritu con las formas y esencias universales.

La pedagogía surgida del Idealismo contemporáneo testimonia bien esta forma de valorar la Naturaleza a partir de una tesis central que sostiene al Espíritu y a la Naturaleza como dos manifestaciones, en el tiempo, de un Ser Absoluto. Desde ahí se llega a un profundo sentido religioso, próximo a cualquier forma de panteísmo, del que resulta un respeto tan reverencial y religioso hacia la Naturaleza, como hacia el Espíritu.

En esta perspectiva cabe analizar la aproximación de, por ejemplo, F.W.A. Fröbel (1782-1852), discípulo de Schiller en Jena, en plena época de desarrollo de una Filosofía de la Naturaleza holística y organicista, de un organicismo, en el caso de este pedagogo, de inspiración krausista. El lirismo más que la claridad conceptual que se suele atribuir a K. Krause (1781-1832) se une en Fröbel a sus concretos estudios sobre mineralogía, botánica y zoología y da, como resultado, el importante papel y el significado trascendente que el contacto con la Naturaleza juega en los programas educativos krausofröbelianos³⁴ particularmente concretos en el Kindergarten abierto en 1839 y justificados, desde 1826, en su obra *Die Menschenerziehung*. Allí, aún cuando afirma que “el espíritu de Dios, sin dejar de ser Dios mismo, vive y actúa independientemente en la Naturaleza” y que “No es la Naturaleza el cuerpo de Dios”, plantea la unidad esen-

³³ DELEGACION NACIONAL DE JUVENTUDES (1969): *Aire Libre*. Doncel, Madrid.

Ley de 6 de diciembre de 1941, de creación del Frente de Juventudes; artículo 7º.

Cfr. SAEZ MARTIN, J. (1988): *El Frente de Juventudes*. Siglo XXI, Madrid.

³⁴ Cfr. UREÑA, E.M. (1991): *Krause, educador de la Humanidad*. Universidad Comillas. Madrid.

cial de todo cuanto existe, considera al hombre en la Naturaleza, no sobre ella, hace de la escuela el esfuerzo “por dar al niño el conocimiento y la conciencia de la naturaleza y vida interior de las cosas y de sí mismo;... las relaciones que existen entre las cosas, las relaciones de éstas con el hombre y también con Dios, Fundamento vivo, Unidad consciente de todas ellas”, y asigna a la enseñanza la misión de “comprender y hacer comprender la íntima y espiritual esencia de todas las cosas”, volviendo perceptible ese proceso histórico de “desarrollo omnilateral de lo interior hacia lo exterior” en que consiste su “Ley Esférica”, como clave explicativa del Universo.

Froebel dedica, además, un capítulo de su libro a las excursiones y los viajes que aproximan a la Naturaleza: “La vida en libertad en la Naturaleza es esencial sobre todo para los jóvenes; sus efectos exaltan y ennoblecen; así todo se hace vida y adquiere alta significación... Para alcanzar el hombre su destino debe formarse en tanto grado como sea posible en este mundo que constituye un todo indivisible, como con Dios y con la humanidad, debe formar también con la Naturaleza un todo y sentirlo y conocerlo”³⁵.

Para el krausoinstitucionismo hispano, un capítulo tan importante en la historia de la educación española, la aproximación a la Naturaleza y más aún, la comunión espiritual con Ella, son aspectos de la mayor relevancia, en cierto modo medio y en cierto modo fin de la educación en sí misma. “Sólo educando para esta vida... es posible educarse para la eterna, la Naturaleza es ya lo eterno”, hace decir a Cossío, J. Xirau (1895-1947), para quien, una vez más, el hombre no es sino “la síntesis de lo ideal y lo real (en la que) Naturaleza y Espíritu hallan la primera posibilidad de conciliación superadora”³⁶. La Naturaleza ya no es lo malo, como opuesta al Espíritu, sino su condición necesaria. Si la tradición antigua nos tenía acostumbrados a asociar lo espiritual con la religiosidad, ahora la Naturaleza adquiere la misma carga transcendente.

L. Luzuriaga (1089-1959) da igualmente cuenta del valor que a la Naturaleza concedía la pedagogía institucionista: “Los dos medios más universales de educación son, para el Sr. Cossío, la Naturaleza y el Arte... como Rousseau, a quien tanto estudió, es un creyente en la Naturaleza como fuente de educación... en esta preocupación naturalista podría incluirse su defensa de la educación física, del juego, del deporte; pero aquí también va más allá de lo puramente físico para ver en éstos, sobre todo, un medio de educación moral”³⁷. La educación en la Naturaleza y por la Naturaleza, junto al Arte, resultan ser, pues, los dos aspectos distintivos, más genuinos, de la pedagogía de Cossío: “larga y frecuente intimi-

³⁵ FROEBEL, F.W. (1913): *La educación del hombre*. D. Jorro, Madrid, pp. 167 ss. y 292 ss.

³⁶ XIRAU, J. (1969): *M.B. Cossío y la educación en España*. Ariel, Barcelona, pp. 115 ss.

³⁷ LUZURIAGA, L. (1935): “Ideas pedagógicas de Cossío”. *Revista de Pedagogía*, 165.

dad con la Naturaleza y con el Arte” promete a sus educandos, y para cumplirlo, ningún medio más adecuado, de nuevo, que las excursiones, punto de encuentro, insistimos, del tiempo de trabajo escolar y del tiempo libre: “ellas ofrecen con abundancia —dice Cossío en el prospecto de la Institución, de 1908— los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares”³⁸.

Para facilitar las excursiones, la Institución contó con una casa-refugio en la Sierra de Guadarrama desde 1912, fecha que resulta significativa respecto del sentido innovador de estas actividades, tomando en consideración que por esos años se estaban constituyendo los más importantes clubs de montañismo en España; que en 1910, el Club Alpino Español, fundado sólo dos años antes, abría el primer refugio en el prado de Berbedillo, en Gredos, y que, precisamente en 1912, construía igualmente el primer refugio en Guadarrama, en el Puerto de los Cotos, mientras en la Pedriza se montaba el llamado “Chozo Kindelán”, primer refugio de montañeros en aquél paraje, por un grupo próximo a la Institución³⁹.

b) *La educación basada en una espiritualidad confesional*, por ejemplo, la pedagogía católica de la fe, realiza una similar aproximación a la Naturaleza, como antes dijimos. Así lo pone de manifiesto el Escultismo católico que añade ésta a la otra aproximación ya considerada desde la pedagogía del ocio. Lo expresa con claridad uno de sus más lúcidos exponentes, el P. Forestier, Capellán General de los Scouts de France: “De la Naturaleza emana una sublimidad procedente de Dios. La contemplación de la Creación introduce en el misterio de la Belleza que viene a ser algo así como la huella del Señor... para los cristianos esta contemplación puede revestir los presupuestos de nuestra fe de una nueva dimensión y un sentido vital. Muy distinto es presentir la grandeza de Dios admirando su

³⁸ COSSIO, M.B. (1966): *De su jornada*. Aguilar, Madrid, p. 25.

³⁹ Cfr. MUÑOZ, R.(1981): *Historia del montañismo en España*. Imp. Mercagra. Madrid.

Creación, que representármolo como un anciano de larga cabellera blanca”⁴⁰.

Lo propio cabe decir de otros movimientos infantiles y juveniles, tanto de las iglesias protestantes⁴¹, como de la Católica, que aspiran a “preservar” y para ello a llenar constructivamente el tiempo libre de niños y adolescentes y otorgan un valor importante o prioritario al contacto con la Naturaleza, como medio de educación de la fe, entre sus actividades: el Movimiento Junior de Acción Católica, único en España que se define como netamente “infantil”, surgido en 1966 a raíz de la crisis de los movimientos de Acción Católica, acusados de temporalismo, y muchas de cuyas actividades resultan ser una adaptación de fórmulas escultistas.

La Asociación de Montañeros de Santa María, aparecida en 1959 en el seno de las Congregaciones Marianas (algo más tardía la correspondiente femenina, creada en los colegios de la Compañía de María hacia 1962), combina la aproximación deportiva a la Naturaleza, con la religiosa, siempre en forma de actividades de tiempo libre. El contacto con la Naturaleza es, de nuevo, una escuela de formación del carácter y de estimulación de la sensibilidad, a través de la fuerte simbología que se le atribuye y que la aproxima a la “pedagogía de las secreciones” de que hablaba Ortega: “La montaña es un libro abierto en el que Dios ha escrito sus mensajes... El mundo es el gran museo donde expone un gran artista que es Dios... La montaña es una llamada a lo alto... Dios ama la montaña... La montaña, imagen de Cristo y de la Iglesia...”⁴².

Lo propio cabe decir respecto del “estilo Goum” que informa la experiencia de los “raids goum”, organizados por Michel Menu a partir de los años setenta, inspirados en las prácticas del Escultismo católico y orientados a proporcionar la vivencia de “un tiempo fuerte de encuentro con Dios, consigo mismo y con los demás” mediante una forma particular de contacto con la Naturaleza, que es la travesía del desierto: “lugar sagrado, terrible y maravilloso al mismo tiempo, de muerte y de salvación... tierra de prueba, de purificación...”. También aquí, la marcha, el “raid” por terrenos desérticos tiene el objetivo de introducir a sus practicantes “en un mundo simbólico que va a configurar el carácter iniciático de los Goums... la marcha es una actividad simbólica: una imagen de la vida...”⁴³.

La propia Oficina Internacional Católica de la Infancia (B.I.C.E.) creó en su seno, en los años cincuenta, una Comisión de Aire Libre con el obje-

⁴⁰ FORESTIER, M.D. (1961): op. cit. pp. 78-79.

⁴¹ Cfr. FABRE, R. (1985): “L’émergence d’un mouvement: les premiers camps de vacances de la F.F.A.C.E. (1906-1914). En CHOLVY, G.: *Mouvements de jeunesse chrétiens et juifs: Sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*. Cerf, Paris.

⁴² GRACIA, E. (1986): *Montañeros de Santa María*. Mensajero, Bilbao, pp. 94-97.

⁴³ MENU, M. (1991): *Los Goums: pedagogía y espiritualidad*. P.P.C. Madrid.

BURGUES, J.P. (1992): “La educación de la fe como proyecto pedagógico, Michel Menu y la experiencia de los Goums”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 151, pp. 427 ss.

to de asegurar la presencia de la Iglesia en el creciente desarrollo de dichas actividades y con el de fomentar la utilización de la Naturaleza como instrumento de la pedagogía de la fe. Se llegó, incluso, a redactar unas *Orientaciones para una pedagogía cristiana del tiempo libre* (loisirs) en las que el contacto con la Naturaleza ocupaba un destacado lugar: “¿Qué representan para nuestros niños las actividades de aire libre? Los responsables de estas actividades en el Estado o en la Iglesia no se ponen de acuerdo para llegar a definir las. Yo propongo la definición siguiente: las actividades de aire libre son, para nuestros niños, actividades grupales, extrafamiliares y extraescolares, que les permiten comulgar con la riqueza de la Naturaleza bajo todas sus formas, con la riqueza de la diversión y del juego y con las de la amistad y la comunidad”, para añadir más adelante: “si nosotros, cristianos, apóstoles, misioneros, utilizamos el contacto con la Naturaleza, es para ponerlo al servicio de la fe. Se trata, para nosotros, de formar personalidades cristianas, activos ciudadanos y ciudadanas de la Iglesia viva”⁴⁴.

Aproximación racionalista libertaria

Queríamos distinguir, finalmente, otra aproximación a los valores de la Naturaleza, que denominaremos racionalista, patente del mejor de los modos en la pedagogía libertaria.

Educación racional es, según Ferrer i Guardia (1859-1909), “la que está basada únicamente sobre las necesidades naturales de la vida”⁴⁵ que se experimentan, antes que por cualquier otro procedimiento, a través del contacto con la Naturaleza, que tendría que sustituir a tanta lección abstracta y teórica, inadecuada a la infancia, aprendida memorísticamente por medio de libros. Hay en esta aproximación, por lo tanto, una búsqueda de valores didácticos basados en lo empírico, que se afirma como procedimiento pedagógico por excelencia, del que un planteamiento racional haría el sustituto de tanto formalismo escolástico antinatural y tedioso, establecido desde la pedagogía que surge de toda ideología interesada en someter a esclavitud al ser humano, arrebatándole su libertad natural mediante procedimientos y razones mixtificadores. Así se exponía en el *Boletín de la Escuela Moderna*: “La educación por el ambiente (Nature Study) tiene por objeto desarrollar en el niño el interés innato que siente hacia sí mismo y hacia lo que le rodea... El objeto de la educación por el ambiente consiste en desarrollar la simpatía natural del hombre por ese

⁴⁴ CODREAU, M. (1956): Plein-Air et Foi Chrétienne dans L'éducation des enfants. Orientations pour une Pedagogia chrétienne del loisirs”. En B.I.C.E.: *Journées d'Etude de la Commission du Plein-Air*. Ospedaletti.

⁴⁵ FERRER I GUARDIA, F. (1976): *La Escuela Moderna*. Zero, Madrid, p. 175.

mismo ambiente, en darle de él una comprensión amplia y positiva... desarrollar la simpatía natural del hombre por su medio...⁴⁶.

No menos expresiva es la sentencia de J.J.E. Reclus en un pasaje de su obra *L'Homme et la Terre*, de 1905, recogido igualmente en la mencionada publicación: "La escuela verdaderamente emancipada y libre de la antigua servidumbre no puede tener franco desarrollo más que en la Naturaleza"⁴⁷, afirmación que ha de entenderse desde la exaltación científica, casi mística, con que el sabido geógrafo y antropólogo se situaba ante el espectáculo de la Naturaleza, pero también desde la consideración de haber sido él, junto a Ardouin, Malato, Tolstoi, Kropotkin y otros, uno de los integrantes del Comité pro-enseñanza anarquista, constituido en París en 1898, y definidor del modelo educativo del anarquismo a través del programa de educación integral, inspirado en Bakunin y en los primeros congresos de la Asociación Internacional del Trabajo que de allí surge y que tiene por base el conocimiento de la Naturaleza.

S. Faure (1858-1942) señalaba como primer punto del programa de su experiencia educativa "La Ruche" (1904-1917), inspirada en P. Robin e inspiradora a su vez, de otras iniciativas libertarias, lo siguiente: "Mediante la vida al aire libre, régimen regular, la higiene, la limpieza, el paseo y los deportes y el movimiento formamos a seres sanos, fuertes y bellos"⁴⁸.

Recopilador y sintetizador de las principales fuentes e ideas de la pedagogía racionalista, Alejandro Tiana viene a concluir que algunos de sus principios más claros son la metodología activa y la integración en el entorno, el concepto hondamente naturalista de la formación humana, el rechazo al verbalismo y la sustitución de las lecciones de palabras por lecciones de cosas, acercando al niño al medio natural, aproximando la escuela a la Naturaleza e integrándola en ella⁴⁹.

Desde el punto de vista que aquí hemos adoptado, ha de decirse además, que la aproximación desde la pedagogía libertaria tampoco deja mucho lugar a la distinción entre tiempo escolar, como tiempo de trabajo, y tiempo libre. En ella, de nuevo la escuela aspira a tomar el primitivo sentido de la *σχολή*, como actividad contemplativa, gratuita, ociosa por antonomasia, alejada de toda coacción externa y movida, tan sólo, por su interés intrínseco. La pedagogía libertaria no podía hacer de la libertad, sino un instrumento orientado a conseguir la propia libertad; es decir, educar para la libertad, desde la libertad. Por eso vemos que las actividades y

⁴⁶ PRETELLE, A. (1976): "La educación por el ambiente". Citado y recogido en FERRER I GUARDIA, F. (1976): op. cit. pp. 202 ss.

⁴⁷ RECLUS, J.J.E. (1976): *El Hombre y la Tierra*. Citado y recogido en FERRER I GUARDIA, F. (1976): op. cit. p. 207.

⁴⁸ Cfr. SAFON, R. (1978): *La educación en la España revolucionaria*. La Piqueta, Madrid.

⁴⁹ TIANA FERRER, A. (1987): *Educación libertaria y revolución social*. U.N.E.D., Madrid, pp. 120 ss.

formas que desde otros presupuestos han venido caracterizando el empleo educativo del tiempo libre, con mucha frecuencia actividades que estimulan el contacto con la Naturaleza, se funden una vez más, aquí, con las que, desde los mismos planteamientos, se estaría dispuesto a considerar como propiamente escolares, y esto desde Tolstoi a Neill en Summerhill.

* * *

En síntesis, a lo largo de los tiempos contemporáneos, podemos distinguir distintas aproximaciones que desde la Pedagogía se han hecho a los valores de la Naturaleza, en las que, directa o indirectamente, se considera el tiempo libre de los escolares, a fin de convertirlo en espacio educativo especialmente adecuado para organizar en él actividades que procuren el contacto con Aquella.

Estas aproximaciones vienen a ser los precedentes de nuestra actual Educación medioambiental, surgida y configurada a partir de los años sesenta, cuando el problema del deterioro del medio ambiente se convierte en una amenaza real y creciente para la humanidad.

Existen, sin embargo, diferencias cualitativas importantes entre dichos precedentes y el referido enfoque actual. Percibimos que, mientras en aquellos se educaba desde la Naturaleza y sobre la Naturaleza, cuando más en “el amor —un tanto romántico— a la Naturaleza”, pero en la mayoría de los casos con la intención de servirse de Ella, valorándola como ocasión para la educación física, higiénica, intelectual, moral, estética, religiosa... o como medio de adoctrinamiento o preventivo de la ociosidad, la perspectiva de la Educación medioambiental supone, por el contrario, servir a la Naturaleza en el entendimiento de ser éste, además, un servicio del que los humanos salimos bien beneficiados al considerarnos integrados en Ella y poder aplicar a su desarrollo un tratamiento cultural acorde con nuestros intereses.

Por otra parte, muchas de las estrategias educativas utilizadas por la escuela para fomentar el contacto con la Naturaleza, independientemente por lo tanto de las correspondientes a la Pedagogía del ocio, que no son propiamente escolares, han empleado el tiempo libre de los alumnos o han sido de tal índole que han difuminado la frontera entre tiempo escolar, como tiempo de trabajo, y tiempo libre específico.

La aproximación curricular, que puede echarse en falta, no se ha abordado al ser la que, por definición, resulta más alejada del tiempo libre, pero convendrá recordar, no obstante y para finalizar, que, según distintas investigaciones muestran, el estudio de la Naturaleza ha ido progresivamente ganando lugar en los currículos escolares a lo largo de estos doscientos años, desde aquellas épocas, a comienzos del pasado siglo, en que era considerado un tema menor y por ello se encontraba del todo ausente en los primeros grados de la escuela.

Resumen

La aparición del problema del deterioro del medio ambiente en los años sesenta y setenta, señala la urgencia de una política y una educación medioambientales que se inician y se desarrollan a partir de aquellas fechas.

Con anterioridad a la Educación medioambiental, han existido aproximaciones a los valores de la Naturaleza, hechas desde la Pedagogía, que frecuentemente han utilizado el tiempo libre de niños y adolescentes como espacio educativo.

En este artículo, sin pretensiones de exhaustividad, se intenta una ordenación de algunas de las aproximaciones que constituyen los precedentes de la actual Educación medioambiental, desde los inicios de la contemporaneidad.

Summary

The problems of a destroyed, depleted and polluted environment require with the utmost urgency the setting up of a Environmental Policy and Education from the sixties and the seventies.

It is possible to follow the trail of some pedagogical approaches to the values of Nature before the starting of Environmental Education. Often, those approaches have make use of spare time of children and adolescents as an educational space.

This report, without any expect of exhaustivity, tries to point out several of those approaches, which are the preceding of our Environmental Education, from the beginning of the last Century.