

GEOGRAFÍA Y FORMACIÓN AMBIENTAL EN LA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA UN ANÁLISIS CRÍTICO

Jesús Crespo Redondo

I. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA

1. El modelo de educación ambiental seguido por los profesores

A partir de mediados de la década de los setenta la educación ambiental ha conocido en España un importante desarrollo hasta el punto de convertirse en una de las tendencias de moda de nuestro panorama educativo. Comenzó siendo practicada exclusivamente por unos cuantos profesores innovadores vinculados a movimientos de renovación pedagógica y a grupos ecologistas para difundirse en estos últimos años entre sectores del profesorado algo más amplios aunque siempre minoritarios.

Quizás sean estas circunstancias de origen las que expliquen los resabios antidisciplinarios y el escaso sentido geográfico que la educación ambiental ha tenido entre nosotros desde sus orígenes. El tipo de educación ambiental más difundido entre los profesores españoles responde al modelo establecido en la Conferencia de Tbilisi de 1977 con ciertas peculiaridades de interés (CRESPO REDONDO 1992).

La Conferencia de Tbilisi señaló la necesidad de que la educación ambiental incorporase elementos cognoscitivos, afectivos y axiológicos y estableció cierta prioridad de los valores sobre los conocimientos científi-

cos. Pero los profesores españoles han exagerado la preferencia por los valores marginando y olvidando las aportaciones conceptuales de las Ciencias Naturales, de la Geografía, y de otras Ciencias Sociales. Una buena parte de entre ellos cree que es posible desarrollar en los alumnos actitudes positivas ante el medio mediante una práctica educativa casi ayuna de conceptos, principios y procesos científicos y orientada prioritariamente a una especie de predicación directa de valores. Muchas veces este tipo de educación ambiental, tan sermoneadora de valores y solicitadora de afectos, no se apoya en ninguna teoría general sobre las relaciones entre naturaleza y sociedad y se reduce como ha señalado GONZÁLEZ BERNÁLDEZ (1989) a «un conjunto aflitivo de problemas».

2. La educación ambiental establecida por la reforma educativa en la Educación Secundaria Obligatoria

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y las principales normas legales que la desarrollan conceden a la educación ambiental una gran importancia como han señalado diversos autores. No interesa destacar aquí las abundantes referencias que sobre ella hacen los citados textos legales. Baste con señalar que según el artículo 2º de la L.O.G.S.E. «la formación en el respeto y defensa del medio ambiente» es uno de los once principios que deben regir la actividad educativa en todos sus niveles y etapas. Pero además la misma ley destaca una serie de capacidades sobre medio ambiente que los alumnos de Primaria y Secundaria deben desarrollar. Los posteriores decretos que establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria y de la educación secundaria insisten una y otra vez en fijar objetivos, contenidos y criterios de evaluación referidos más o menos directamente a cuestiones ambientales. En resumen a partir de la Reforma la educación ambiental ha dejado de ser una actividad ocasional llevada a cabo por profesores inquietos y entusiastas para convertirse en una actividad académica general integrada en los currículos ordinarios.

Para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria ni la L.O.G.S.E. ni el correspondiente Decreto de enseñanzas mínimas definen explícitamente un modelo concreto de educación ambiental. Sin embargo un análisis detenido de las muchas referencias contenidas en ambos textos permite advertir que sus redactores siguieron el modelo de la Conferencia de Tbilisi en dos caracteres principales, la interdisciplinariedad y la metodo-

logía activa y dejaron bastante de lado otros dos, la concepción global del medio y la importancia concebida a los contenidos científicos.

El tipo de educación ambiental contenido en nuestra Educación Secundaria Obligatoria se distancia de las indicaciones de Tbilisi en lo referente a la concepción del medio como un fenómeno global que presenta no sólo aspectos físicos sino también humanos y sociales. El Decreto de mínimos no se atreve a decantarse por un concepto claro y bien definido del medio. En realidad predomina una concepción meramente física del medio, que es, por otra parte, la predominante entre el profesorado de nuestro país interesado por la educación ambiental.

Pero el principal aspecto en que la educación ambiental perfilada en la Educación Secundaria Obligatoria se aleja más de las normas de Tbilisi es en el escaso papel educativo que se atribuye a los contenidos científicos. La educación ambiental, desde sus orígenes hasta su actualidad, viene teniendo como última y principal finalidad desarrollar en los alumnos comportamientos positivos ante los problemas medioambientales. No intenta crear expertos en medio ambiente sino personas concienciadas sobre la necesidad de apreciarlo y respetarlo. Por ello atiende de forma especial a los aspectos afectivos y axiológicos. Educar en valores es indudablemente uno de los aspectos básicos de la educación ambiental, pero ello no supone olvidar o marginar los contenidos disciplinares de carácter científico, como quedó claro en la conferencia de Tbilisi y en otras posteriores como la de Moscú de 1987.

Sin embargo, el Decreto de enseñanzas mínimas no cumple satisfactoriamente con este requisito por cuanto que, en el área de Ciencias Sociales, enfatiza la importancia de los valores, margina los conocimientos y no establece una adecuada relación entre unos y otros. De hecho, en el Decreto coexisten dos enfoques muy distintos en la educación ambiental. En las áreas de Tecnología y de Ciencias de la Naturaleza predomina una visión científica de los problemas ambientales, fundada en planteamientos ecológicos: en el área de Ciencias Sociales prevalece una perspectiva más ideológica, de corte moralizante y maneras predicativas, que busca sobre todo inducir valores y actitudes. Parece como si los redactores del Decreto consideraran el papel de las ciencias naturales y de las ciencias sociales desde una perspectiva muy distinta. Mientras que el objetivo básico de las primeras consistiría en explicar la realidad, las últimas se limitarían básicamente a inculcar valores y modelar actitudes.

Efectivamente las metas educativas medioambientales que figuran en

el área de Ciencias de la Naturaleza han sido seleccionadas desde las aportaciones de las ciencias, especialmente de la Ecología.

Ya en la misma introducción encontramos una valoración explícita de la importancia social de la ciencia y el reconocimiento expreso de la necesidad de incorporar a la educación ambiental los conocimientos que proporciona. «Por eso mismo la sociedad ha tomado conciencia de la importancia de las ciencias y de su influencia en asuntos como... la conservación del medio ambiente. En consecuencia es conveniente que la Educación Secundaria Obligatoria incorpore contenidos de cultura científica...»; Más adelante entre las capacidades que los alumnos deben desarrollar, cita: «utilizar sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para disfrutar del medio natural así como para proponer, valorar en su caso iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo». Se reconoce así el papel instrumental de los contenidos disciplinares en la consecución de objetivos característicos de la educación ambiental. En la relación de contenidos del área se ha valorado por igual conocimientos, procedimientos y actitudes, que además están bien relacionados entre sí; pero la organización del conjunto se hace desde ciertos conceptos científicos básicos: «Los contenidos se organizan en este área alrededor de algunos conceptos fundamentales tales como energía, materia, interacción y cambio. A través de ellos se reconoce la importancia de la adquisición de las ideas más relevantes del conocimiento de la naturaleza y de su organización y estructuración en un todo articulado y coherente». Todo aparece imbuido de sentido científico. Los procedimientos son definidos como «métodos científicos de indagación de la realidad» y las actitudes a estimular, entre ellas «la curiosidad e interés por todo lo referido al medio ambiente», están siempre respaldadas por conocimientos disciplinares. Los tres criterios de evaluación que se refieren a cuestiones ambientales son claramente cognoscitivos. La educación ambiental está inscrita en el marco general de la comprensión intelectual de la naturaleza.

En el área de Ciencias Sociales, sin embargo, los temas ambientales son tratados desde una perspectiva completamente distinta, que destaca la importancia primordial de actividades y valores y pone los conocimientos en un segundo plano. Cuando en la introducción se enumeran las capacidades que este área puede desarrollar en los alumnos, no hay referencia alguna a la comprensión científica de los problemas ambientales, y sin embargo abundan las citas que implican el fomento de actitudes y valores: «apreciar la riqueza y variedad del patrimonio natural», «asumir una posición crítica ante los valores y actitudes androcéntricos de nuestra cultura»,

«tomar conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos y de la creciente responsabilidad humana en el mantenimiento de los mismos».

Esta preferencia por actitudes y valores sigue manifestándose en los demás apartados del área, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Una y otra vez se insiste en valorar y respetar el patrimonio natural, apreciarlo como fuente de disfrute, responsabilizarse de su conservación, tomar conciencia de los riesgos y peligros que lo aquejan, etc. Hay un evidente interés en inculcar estas encomiables actitudes. Pero no es posible que los alumnos hagan suyos estos valores y los transformen en comportamientos racionales si no se les ha suministrado previamente suficientes conocimientos disciplinares y procedimentales sobre el medio ambiente. Ello supone poner a su disposición algunos conceptos elementales y ciertos contenidos temáticos básicos sobre el medio, e inscribir los problemas ambientales en el marco general de las complejas relaciones entre sociedad y naturaleza. Sin este bagaje disciplinar, las actitudes positivas que se intentan suscitar, pasadas las presiones emotivas del momento, pueden agotarse enseguida.

¿Proporciona el área de Ciencias Sociales estos contenidos? Ciertamente en los bloques de contenidos figuran algunos conceptos y temas ambientales básicos, pero faltan otros también importantes. Hay, sin duda, una teoría sobre las relaciones entre naturaleza y sociedad y sus implicaciones medioambientales, pero quizás debiera estar expuesta con mayor claridad y menos equívocos. Los redactores del documento han tenido más interés y cuidado en la definición de actitudes que en la de contenidos disciplinares.

El área no carece completamente de conceptos y contenidos temáticos útiles para la educación, ambiental: medio natural, medio ambiente, paisaje geográfico, problemas ambientales, políticas correctoras, pero se echan en falta algunos otros también importantes: riesgo natural, crisis ambiental, proceso de deterioro, ecodesarrollo. Sorprende también que, después de tanta proclama antidisciplinar, se haya prescindido de las aportaciones de la ecología humana, a causa posiblemente de una concepción del medio muy sesgada hacia los aspectos físicos.

Como es bien sabido, la naturaleza no se comporta siempre de forma apacible sino que espontáneamente, es decir, sin la intervención de los hombres, sufre perturbaciones esporádicas, cataclismos telúricos, como las erupciones volcánicas y los terremotos, o catástrofes climáticas, como las sequías, el exceso de precipitaciones, los ciclones, etc., que podemos llamar riesgos naturales. Incluir entre los contenidos básicos de la educación ambiental el concepto de riesgo natural resulta imprescindible para

romper esa concepción de la naturaleza como algo pasivo permanentemente estable y quieta, que únicamente sufre alteraciones graves por culpa de las intervenciones humanas.

Por otra parte, no todas las actuaciones humanas son catastróficas, sino sólo aquellas que por su desmesurada magnitud o por su larga duración sobrepasan un umbral crítico y desencadenan problemas ecológicos. El concepto de crisis ambiental es útil para que los alumnos distingan entre las conductas humanas que no atentan contra el medio al usarlo y explotarlo y aquellas otras que suponen su avería o destrucción. En este sentido podría convenir que los profesores descendieran a enseñar cada uno de los principales procesos de deterioro del medio: degradación del manto vegetal y de la fauna, erosión de los suelos, agotamiento de acuíferos, contaminación atmosférica, de aguas continentales y marinas, residuos sólidos, ruido, etc...

La ausencia de estos y otros temas, como los procedentes de la ecología humana, que podrían incluirse en el estudio del espacio urbano; las imprecisiones conceptuales antes señaladas; alguna curiosa incoherencia en un texto que se refiere a la naturaleza como patrimonio y propugna al mismo tiempo asumir «una posición crítica ante los valores y actividades androcéntricos de nuestra cultura», son hechos todos que manifiestan el desaliño teórico y cierto desinterés por las aportaciones disciplinares de la Geografía y otras ciencias.

En definitiva, el tipo de educación ambiental ofrecido por el área de Ciencias Sociales, lejos de la orientación científica del área de Ciencias Naturales, pretende inculcar valores positivos sobre el medio, proporcionándoles escasos conocimientos. Trata de infundir afectivamente actitudes con la simple y directa predicación de valores, marginando el papel crítico que las Ciencias Sociales pueden desempeñar en la toma de conciencia de la gravedad actual de los problemas ambientales.

II. GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS PROYECTOS CURRICULARES

Es obvio que la realidad de la educación ambiental en nuestro país va a depender en última instancia de los proyectos curriculares elaborados por los profesores y de la manera concreta de llevarlos a la práctica en el aula. En otra ocasión propuse unas ideas que quizás pudieran servir para diseñar dichos proyectos:

- 1º Desconfiar de los planteamientos no estrictamente educativos.
- 2º Armonizar el tratamiento dado a la educación ambiental en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- 3º Equilibrar y relacionar conocimientos, procedimientos y actitudes.
- 4º Hacer del estudio de las relaciones entre sociedad y naturaleza el eje básico de la educación ambiental (CRESPO REDONDO, 1992).

Las tres primeras propuestas tienen un carácter general y basta con tratarlas aquí de pasada; La última, sin embargo, es un asunto directamente relacionado con la geografía que conviene examinar con mayor atención.

1. Desconfiar de los planteamientos no estrictamente educativos

Abundan en todos los países las corrientes que tienden a situar los fines de la educación ambiental más allá del campo estrictamente educativo. Los intereses políticos y económicos que el medio ambiente suscita y la consiguiente lucha por influir lo más posible en la opinión pública explican la insólita atención que hacia la educación ambiental tienen organismos oficiales y grupos no docentes.

Hay en España, a este respecto, dos corrientes completamente distintas. Una, a cargo de la Administración, tiene una orientación justificativa e integradora; propaga la complejidad de los problemas ambientales, la dificultad objetiva en resolverlos a corto plazo y la imposibilidad de aplicar políticas correctoras drásticas por los efectos que tendrían sobre el conjunto de la actividad económica. Esta visión apaciguadora de la cuestión ambiental se basa en la ética Weberiana de la responsabilidad «atenta a los resultados previsibles de la propia acción y a las condiciones reales en que tal acción pudiera darse» (SOSA 1989).

La otra corriente, impulsada por movimientos ecologistas más o menos radicales, pretende movilizar a la sociedad, y por lo tanto a la escuela, contra el sistema económico, la organización social y los valores culturales imperantes en nuestro mundo, con un sentido vindicativo y un tanto apocalíptico. Estos movimientos ecologistas creen que los grandes problemas ambientales que padecemos son la manifestación palmaria de que la humanidad ha elegido mal la manera de vivir. Unos, los más moderados, se fijan como objetivo «el benévolo derrocamiento del antiguo régimen, que en este caso sería el modelo metalúrgico, es decir, el sector duro y ecológicamente aberrante de la sociedad industrial» (FOLCH 1990). Otros, los más radicales, reivindican vehementemente la revisión del sistema

económico de producción y distribución, el régimen de propiedad, el trabajo industrial, la idea de progreso, el papel de la técnica, la organización de la sociedad, las formas de vida y en general los principales elementos del actual mundo desarrollado. Esta disconformidad tan absoluta con el orden presente tiene también fundamentos morales derivados de la llamada por Max Weber ética de la convicción que no admite planteamientos estratégicos y se orienta directa decididamente al nacimiento de una nueva sociedad (SOSA 1989).

Estas dos corrientes extremas, la oficial, justificativa y apaciguadora, y la ecologista radical, reivindicadora y catastrofista, así como algunas otras situadas en posiciones ideológicas intermedias, pretenden servirse de la educación ambiental para sus propios fines. Quizá sea ello legítimo pero no bueno para nuestros alumnos, víctimas de prácticas docentes alienantes y manipuladoras. Denunciar, movilizar, reclutar militantes, hacer apostolado no son funciones docentes; encubrir la realidad y justificar actuaciones de la administración, tampoco. A la hora de desarrollar proyectos de educación ambiental puede ser conveniente rechazar estos planteamientos y centrarse en nuestro propio campo: ayudar a los alumnos a una comprensión racional de los problemas ambientales que les permita, en base a valores voluntariamente asumidos y con espíritu crítico e independencia de juicio, tomar sus propias actitudes.

2. Armonizar el tratamiento dado a la educación ambiental en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

No parece conveniente que mientras los profesores de Ciencias Naturales proporcionan a sus alumnos una visión científica de las cuestiones ambientales basada en las aportaciones de la ecología, el profesorado de Geografía se limite a predicar una serie de consideraciones morales bastante desprovistas de contenidos científicos, sobre las responsabilidades humanas ante el deterioro de la naturaleza. Las Ciencias Sociales y especialmente la Geografía pueden facilitar una comprensión racional de los problemas ambientales inserta en el marco de las relaciones entre naturaleza y sociedad y orientada a desarrollar actitudes positivas. A la hora de desarrollar proyectos curriculares hay que procurar que en ambas áreas se trate la educación ambiental conforme a un mismo principio: conseguir que nuestros alumnos valoren y respeten el medio supone entender los mecanismos básicos que regulan el funcionamiento de la naturaleza y las interrelaciones existentes entre la sociedad y el medio físico.

3. Equilibrar y relacionar conocimientos, procedimientos y actitudes

Los tres tipos básicos de contenidos curriculares, conocimientos científicos, procedimientos y actitudes, deben estar presentes de forma equilibrada. En realidad la eficacia de cualquiera de ellos depende de la existencia de los otros. Conseguir una determinada actitud positiva ante el medio requiere la asimilación de ciertos conceptos, y principios que a su vez conlleva la práctica de una serie de procedimientos. Es por lo tanto necesario evitar incongruencias y relacionar estos tres tipos de contenidos ambientales dentro del currículo de Ciencias sociales.

Como ya se dijo antes, el currículo de Ciencias Sociales desde el punto de vista de la educación ambiental adolece de una falta de contenidos científicos indispensables y está excesivamente polarizado hacia la impartición de valores. Es evidente que no hay una educación ambiental digna de tal nombre que no se oriente a la transmisión de valores para inducir en los alumnos actitudes positivas ante el medio. ¿Pero es posible lograr tales metas sin proporcionar suficientes conocimientos disciplinares? Los factores cognoscitivos son básicos para conseguir actitudes tanto en educación ambiental como en cualquier otra clase de educación que pretenda basarse en la persuasión racional y crítica y no en el adoctrinamiento emocional (AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN 1987). Hay que incorporar al currículo de Ciencias Sociales algunos conocimientos que resultan imprescindibles para la comprensión de los temas ambientales. La impartición directa de valores aún cuando se revista del tono solemne y catastrófica de la denuncia profética corre a la larga el riesgo de caer al vacío. Las llamadas a la responsabilidad moral ante la naturaleza, por fuerte que suenen, sólo conseguirán sugestionar al comienzo; a medida que se reiteren, si no van acompañadas de una comprensión del medio, acabarán produciendo indiferencia y tedio.

4. Hacer del estudio de las relaciones entre sociedad y naturaleza el eje básico de la educación ambiental

Como ya se dijo antes la reforma educativa ha institucionalizado la educación ambiental y la ha introducido dentro de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, sin perjuicio de que las preocupaciones ambientales impregnen todo el currículo. A partir de ahora los centros educativos y los profesores tendrán que organizar y secuenciar los contenidos ambientales con los demás que componen el área de Ciencias Sociales,

sin olvidar, por supuesto, el carácter interdisciplinar que la educación ambiental tiene, ni esa tendencia tan decidida a irradiar sobre todo el sistema educativo.

Una buena solución puede consistir en integrar los temas ambientales en el conjunto de los geográficos. La geografía es de entre todas las Ciencias Sociales la disciplina que, sin romper su propia lógica, mejor cobijo puede dar a la educación ambiental. Al fin y al cabo una y otra coinciden en el análisis de las interacciones entre la naturaleza y la sociedad. El estudio de estas relaciones han sido tradicionalmente y aún continúa siéndolo en parte, uno de los objetivos básicos de la geografía. Por otra parte no es posible, obviamente, reflexionar sobre problemas ambientales sin partir de unas determinadas concepciones sobre qué son la naturaleza y la sociedad, y cuáles y cómo son sus interconexiones. Por lo tanto al elaborar proyectos curriculares de Ciencias Sociales habrá que explicitar de qué teoría sobre las relaciones entre naturaleza y sociedad se parte. Es este un tema del que se han preocupado el pensamiento filosófico y la ciencia desde sus mismos orígenes, dando lugar a muchas y muy diversas concepciones. No todas son igualmente válidas para nuestro propósito de preparar proyectos curriculares. Un buen número de ellas con el paso del tiempo han periclitado a causa del desarrollo de la ciencia, mientras que otras mantienen su vigencia.

Sobre las relaciones entre sociedad y naturaleza encontramos dentro de la Geografía un «discurso» posibilista de origen Vidaliano que en opinión de Berdoulay conserva su interés y es susceptible de actualización y una serie de «discursos» ambientalistas, algunos de ellos de raíces muy remotas, vinculados al determinismo, que convendría rechazar y evitar (BERDOULAY 1988).

Los discursos ambientalistas de honda tradición geográfica destacan, mediante formulaciones muy diversas, el papel del medio físico sobre la vida de las sociedades. En el fondo de muchas corrientes ambientalistas se esconde una concepción sagrada de la naturaleza que los profesores, al menos los partidarios de una educación laica y racionalista, deberían repudiar. Hay efectivamente una ideología naturalista, cuyos orígenes pueden rastrearse en la Grecia clásica, que identifica la naturaleza con el estado original del mundo, caracterizado por la bondad esencial y la absoluta inocencia; la naturaleza representa la autenticidad y lo primitivo, y está adornada de una infinidad de cualidades; es espontánea, equilibrada, armónica, y, sobre todo, inmaculada. Según esta misma ideología, la humanidad con las armas del artificio ha agredido a la naturaleza, des-

equilibrándola y ensuciándola. Las actuaciones humanas han provocado a lo largo del tiempo la falsificación y degradación del orden natural y son siempre perversas e incapaces de compensar y reparar el grave daño que inexorablemente causan: la pérdida de la bondad original (ROSSET 1984). Como decía Rousseau «todo está bien, saliendo de las manos del autor de las cosas, toda degeneración en las manos del hombre».

Esta visión sagrada de la naturaleza como la «sombra de Dios» que la creó conlleva siempre connotaciones morales, en el sentido de que permite pensar la historia y el presente en términos de culpabilidad. Gracias a ella es posible considerar a todo el mundo en general o a ciertos grupos, como el sistema capitalista, la industria, la clase política, etc., culpables del pecado de transgredir el orden natural.

Más que idea es una ilusión, porque pertenece al dominio de los sueños. Gracias a ella la afectividad humana consigue que parte de nuestras insatisfacciones puedan expresarse, ya que es precisamente en relación con la bondad, armonía, pulcritud, y demás excelencias de una vida primigenia y natural como manifestamos nuestros descontentos con el presente. Apelamos a una instancia natural ilusoria para denunciar que el mundo no debería ser así.

La imagen ilusoria e idealizada de la naturaleza tiene origen religioso y a veces se concreta en ciertos lugares. A partir del descontento por la realidad los hombres han pensado y soñado en espacios imaginarios, unos situados fuera de nuestro mundo, como los cielos de los dioses, los paraísos perdidos y las utopías, y otros dentro del globo, como son los lugares sagrados, islotes sin mal en la tierra del pecado. Esos santuarios son hoy los espacios que por ser naturales, es decir, sagrados, son improfanables por los hombres.

En la actualidad esta concepción mística de la naturaleza encuentra buenas condiciones para desarrollarse. Los problemas ambientales alcanzan una inusitada gravedad y, al mismo tiempo, el contacto directo y cotidiano de las personas con el medio físico se hace cada vez más raro en el mundo desarrollado. No es extraño que aumente la capacidad de la ideología naturalista para ilusionar y suggestionar, y que cristalice en movimientos que enarboleen la bandera de la conservación a ultranza. Su fobia hacia todo tipo de intervención humana sobre el medio significa una vuelta a la antigua mística irracional de la falsificación, la idea de que la naturaleza es por originaria esencialmente buena y que los hombres al actuar sobre ella, siempre y necesariamente la ensucian, estropean y perverten.

Esta mística ha inspirado a lo largo de la historia toda una corriente pedagógica que veía en la educación de los individuos dentro de la naturaleza la forma de alcanzar la felicidad y la bondad. En realidad se trata de una ideología reaccionaria, revestida de ropajes progresistas, que no resiste la confrontación con las aportaciones de la ciencia y que sin embargo está presente de manera más o menos explícita en la práctica docente de algunos profesores. Convendría, a mi juicio, evitar que se convierta en el pensamiento oculto inspirador de los nuevos proyectos curriculares. Una educación liberadora que pretenda proporcionar a los alumnos una visión racional del mundo debe combatir toda concepción mística de la naturaleza.

Una corriente ambientalista, derivada de dicha concepción, considera a la naturaleza como modelo de la sociedad (BERDOULAY 1988). Ya en el Renacimiento, Bodino, influido por las convulsiones de la época, pretendía que la vida social y política siguiese las pautas de la naturaleza. El mundo social era visto como desordenado y azaroso, y el natural como ordenado y seguro. Más adelante, geógrafos como Humboldt y Reclus, entre otros, destacaron las «armonías» de la naturaleza.

No es difícil en la actualidad encontrar implícita entre algunos sectores del profesorado esta idea de la contraposición entre una naturaleza equilibrada y apacible y una sociedad caótica y agitada. No es muy correcto, sin embargo, oponer las actuaciones humanas en ocasiones vandálicas y desequilibradoras con los comportamientos de la naturaleza, siempre mesurados y armónicos, como lo demuestra la existencia de riesgos naturales, cuya violencia afecta gravemente a poblaciones humanas. Por otra parte no todas las catástrofes ecológicas presentan una causalidad lineal y son achacables a los hombres en exclusiva. También hay que tener en cuenta el posible papel del medio físico a través de sus ciclos, sus tendencias y variaciones a largo plazo (PINCHEMEL 1988).

Otra corriente ambientalista muy vinculada a la anterior y como ella también derivada de una concepción sagrada de la naturaleza considera que los hombres son meros gestores del medio físico. La naturaleza fue creada por Dios y refleja, por consiguiente, su suma sabiduría. De ahí que, según esta corriente, los hombres en lugar de modificarla deben conformarse con contemplarla, como se contempla el plan de Dios. En realidad, en la naturaleza está inscrito el destino que Dios ha reservado a los hombres. Los orígenes de esta corriente de pensamiento son muy antiguos. Ya formaba parte el estoicismo, y pasó después a Platón, Cicerón, y a los filósofos cristianos de la edad media. La humanidad debe limitarse a seguir el plan de Dios gestionando la naturaleza. Dentro del cristianismo

esta gestión ha sido concebida unas veces como acto de dominio, pero otras, como en el caso de San Francisco de Asís, como una comunión contemplativa y afectiva con el resto de las criaturas y en plan de igualdad con ellas. Una versión laica del franciscanismo está presente en bastantes movimientos ecologistas y han penetrado también en la educación ambiental. No faltan profesores que inculcan en sus alumnos la idea de que la naturaleza debe quedar virgen a toda costa y que cualquier actuación humana sobre ella es negativa (BERDOULAY 1988).

Pero la contribución geográfica al estudio entre las interacciones entre el medio físico y los hombres no se reduce a las tendencias ambientalistas. De Vidal de la Blache procede un «discurso» posibilista capaz de proporcionar las líneas maestras de una teoría general sobre las relaciones entre sociedad y naturaleza válida para inspirar proyectos curriculares y geografía y educación ambiental. Efectivamente la noción Vidaliana de género de vida es un auténtico sistema socioecológico que contempla al mismo tiempo la transformación del medio físico por los hombres y la adaptación de éstos a la naturaleza. Tanto la naturaleza como la sociedad tienen atribuidos papeles activos. Es cierto que el posibilismo de Vidal de la Blache surgió en el contexto de la geografía regional tradicional, pero ello no impide utilizar su teoría sobre las relaciones entre naturaleza y sociedad y aplicarla en explicaciones geográficas que descansen en otras concepciones del espacio. El discurso posibilista vidalino es susceptible de actualización gracias a las aportaciones que el constructivismo, la teoría de sistemas, la antropología y cierto pensamiento filosófico han hecho a la interpretación de las relaciones entre naturaleza y sociedad (BERDOULAY 1988). Se trata de corrientes convergentes que permiten mejorar la conceptualización de las interacciones. Quizás a partir de todo ello podamos los profesores enfocar el estudio de los problemas ambientales sin distorsionar la lógica de la geografía.

Como acertadamente dijo Gusdorf nuestra disciplina trata de la toma de posesión de la tierra por los hombres, es decir, del dominio intelectual del espacio (PINCHEMEL 1988).

Los grupos humanos impelidos por la necesidad perentoria de sobrevivir y por otros fines superiores que se han fijado a sí mismos explotan y modifican el medio físico. DEMANGEOT (1989) ha definido el paisaje geográfico como la expresión visible, al mismo tiempo que el soporte del medio, que presenta tanto las marcas de las sociedades como los rasgos naturales originales. Es un objetivo específico de la geografía el estudio de las transformaciones que los hombres desarrollan en la naturaleza, tanto

de las que dañan irreparablemente el medio, como las que lo elaboran sin deteriorarlo. Un diseño curricular de geografía puede y debe contemplar al mismo tiempo toda clase de actuaciones humanas sobre la naturaleza sean éstas inocuas o destructivas. Las crisis ambientales no son desde una perspectiva geográfica más que una de las manifestaciones de la humanización del medio que llega a la perversión cuando los hombres por ignorancia o irresponsabilidad sobrepasan un cierto umbral y dañan irreversiblemente el funcionamiento de los ecosistemas. Las cuestiones ambientales tienen así una fácil inclusión en un temario de geografía conviviendo con otros aspectos característicos de nuestro mundo: la explosión demográfica, la creciente movilidad humana, el desarrollo creciente de medios técnicos poderosos, los caracteres de las actuales actividades económicas y el impacto que todo ello tiene sobre la naturaleza. Una naturaleza cada vez más distante de los hombres y que idealizamos al mismo tiempo que agredimos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO ILERA, F.: *Educación, geografía y medio ambiente*. En lecturas sobre medio ambiente. Algunas aplicaciones educativas. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- AUSUBEL D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1987): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico, Trillas.
- BLAS ZABALETA, P. de; HERRERO MOLINO, C.; PARDO DÍAZ, A. (1991): *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.
- BERDOULAY, U. (1988): *Des mots et des lieux. La dynamique du discours géographique*. Paris, editions du C.N.R.S.
- CRESPO REDONDO, J. (1991): *La educación ambiental en la Educación Secundaria Obligatoria*. En actas de las II Jornadas de Didáctica de la Geografía. Burgos. Asociación de Geógrafos Españoles.
- CRESPO REDONDO, J. (1992): *Formación ambiental y educación secundaria. Una visión crítica*. En lecturas sobre medioambiente. Algunas aplicaciones educativas. Comp. por Fernando Arroyo. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- DEMANGEOT, P. (1989): *Los medios «naturales» del globo*. Barcelona, Masson.

- FOLCH, R. (1990): *Que lo hermoso sea poderoso. Sobre ecología, educación y desarrollo*. Barcelona, Alta Fulla.
- GONZÁLEZ BERNÁLDEZ, F. (1989): *La educación ambiental desde una perspectiva ecológica*. Actas del I congreso internacional sobre Educación Ambiental. Madrid, I.C.O.N.A.
- PINCHEMEL, P. et G. (1988): *La face de la terre*. Paris, A. Colin.
- ROSSET, C. (1984): *La antinaturalaleza*. Taurus, Madrid.
- SOSA, N. M. (1989): *La educación ambiental como formación de la conciencia ecológica*. Actas del I congreso internacional sobre Educación Ambiental. Madrid, I.C.O.N.A.