

**LA FAMILIA Y LA ESCUELA
EN LA TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y CONCEPTOS
RELATIVOS AL MEDIO NATURAL PRÓXIMO.
UN ESTUDIO DE CASO**

Juan Carlos González Faraco¹⁰
Universidad de Huelva

La naturaleza ha sido un recurso tradicional para la educación -en la historia de la pedagogía española sobran ejemplos-, en su doble condición de material cognoscitivo o herramienta didáctica (Swan, 1975; Martínez de Pisón, 1984; Marcén, 1989; Sureda y Colom, 1989; Gutiérrez Zuloaga, 1990). Desde hace tiempo es también, por mor del *ambientalismo*, una fuente de fines éticos y propuestas actitudinales para un anchuroso campo pedagógico que, en lo formal, ha adquirido categoría de *eje transversal*.

La Educación Ambiental es, de ese modo, la versión escolar de una ideología sumamente extendida que delata su origen urbano ensalzando, hasta la mitificación, los valores supuestamente arcádicos de las áreas rurales, donde se *ha preservado* de toda corrupción *lo autóctono*, que viene a ser sinónimo de lo natural y lo genuino. A partir de este nuevo *regreso a la aldea*, la educación relativa al medio ambiente construye unos presupuestos simples y hasta maniqueos que sirven de guía para elaboraciones didácticas extremadamente alambicadas.

Al *didactismo* tecnocrático que parece presidir, en éste como en otros campos, el horizonte pedagógico que nos circunda, se suma con estos

¹⁰ Departamento de Educación. Universidad de Huelva.

supuestos un *escolasticismo* que incurre en el manifiesto olvido de que la escuela es, antes que nada, una agencia de transmisión cultural. Tal circunstancia conduce al craso error de considerar lo ambiental desde un prisma geobiológico y no como un producto netamente cultural. Y en la misma línea, a hacer abstracción del arragaido proceso de cambio habido en las comunidades rurales de sociedades como la nuestra, con consecuencias de todo orden sobre su estilo de vida y su percepción del futuro. En las nuevas generaciones estas consecuencias se manifiestan con toda su intensidad y -también convendría decirlo- con todos sus claroscuros, al vivir inmersas en situaciones transitorias, indecisas e inestables. No cabe la menor duda de que, en su socialización, gravitan y actúan fuerzas e influencias cada vez más exógenas que socavan y terminan acabando con todo rastro de autoctonía, relegando a la comunidad local y sobre todo a la familia a un papel secundario en muchos de los ámbitos de la transmisión de la cultura.

En el escenario específico de la cultura ambiental, derivada de las relaciones de la comunidad con su medio, tales fenómenos se producen con tanta claridad como en las áreas urbanas más invadidas por el postindustrialismo. Obviar tales hechos a la hora de planear programas escolares relacionados con la educación en valores ambientales o con otros ámbitos contiguos es sólo un ejercicio de ese estéril formalismo al que tanto tienden las llamadas ciencias de la educación y una buena parte de su hacendosa feligresía.

Valga este preámbulo para presentar con brevedad algunos datos y conclusiones de un largo estudio que he venido realizando sobre estos y otros temas en el *espacio social* que rodea el Parque Nacional de Doñana, tal vez el *espacio natural* protegido más emblemático para el conservacionismo europeo. En el entorno de este Parque, situado en el triángulo que conforman las provincias de Cádiz, Sevilla y Huelva con el Océano Atlántico, en el curso bajo del río Guadalquivir, se vienen produciendo desde hace décadas vertiginosos procesos de cambio socioeconómico convencional, al mismo tiempo que fenómenos tan espectaculares como la masificación de ritos religiosos populares, caso de la Romería del Rocío. El uso de la tierra y sus recursos en este espacio heterogéneo ha dejado de ser en poco tiempo mayoritariamente primario para dar paso a una utilización diversificada que va desde el turismo de sol y playa hasta el llamado "turismo verde", pasando por todos aquellos usos que derivan de la

declaración protectora. Curiosa y paradójicamente, la difusión internacional de los valores de este territorio y la modernización socioeconómica acaecida en él comparten cartel con el desarrollo también imparable de un gran localismo que se alimenta de la autoctonía como fuente y criterio fundamental. Este tipo de dualidades culturales en apariencia incompatibles suele acompañar los procesos de cambio súbitos, pero además son un nítido exponente de la *postmodernidad* y sus contradicciones innumerables.

En el estudio que acabamos de citar queríamos determinar, entre otras cosas, cuál es hoy la orientación cognitiva que los adolescentes del entorno de Doñana ponen en juego al acercarse a su medio natural, y cómo ha variado al hilo de estos procesos modernizadores también antes referidos. En otras palabras, pretendíamos saber dónde y cómo aprenden los adolescentes sus conceptos y conocimientos acerca de la naturaleza magníficamente representada aquí por Doñana, cuáles son en suma los parámetros de su cultura ambiental. Suponíamos que el papel desempeñado por la familia, como agente socializador primario, en ese aprendizaje había variado sensiblemente en consonancia con otros cambios en la transmisión cultural. A través de un largo Cuestionario, en el que no faltaban pruebas de tipo proyectivo, teníamos noticia de la imagen que la naturaleza, y Doñana en particular, suscitan en los adolescentes de su entorno humano. A algunos ítems concretos posteriores confiamos la misión de averiguar cómo los niños han llegado a tener esa imagen.

Nuestra epistemología de partida es más antropológica que psicológica. Es decir, pensamos que los procesos cognitivos siguen, en parte, una lógica propia que guarda relación con la etapa de desarrollo del niño y con otras variables psicológicas, pero incluso en ese caso adoptan estrategias, formas y contenidos vinculados a la cultura. Habíamos establecido de principio algunas deducciones que enlazan directamente los procesos socioculturales fundamentales, habidos en estas décadas últimas en Doñana y en las comunidades estudiadas, con algunas características relevantes de la relación de sus adolescentes con ese espacio natural. Y habíamos reparado en el creciente grado de institucionalización, mediación académica, generación de estereotipos ideales y apreciaciones paradójicas y ambivalentes en las relaciones directas de los niños con el medio natural.

Entendidas desde ese prisma, con todos estos ingredientes, las complejas relaciones del hombre con el medio, la concepción que un

determinado grupo humano tiene de la naturaleza donde vive llegará, como fruta madura, tras un largo proceso de decantación cultural. Los antropólogos han estudiado este fenómeno y nos han dado constantes pruebas de que el medio, por ser además de una determinación física, un producto de elaboración cultural, responde en cada sistema social, a una orientación cognitiva diferente que se evidencia durante la socialización de las nuevas generaciones. Saber cuándo, de qué manera y con la influencia de qué agentes se desarrolla ese proceso socializador, vital para la transmisión de la cultura y la construcción social del conocimiento, son cuestiones que es menester descifrar, para poder conocer la génesis y comprender la razón de ser de una determinada percepción del paisaje o de una opinión ante un conflicto ambiental específico.

La socialización, como sucede también al desarrollo físico del hombre, no es un proceso uniforme ni homogéneo. La idea de que hay multitud de momentos críticos, diferenciados en gran parte para cada persona, en los que la socialización es más intensa es bien conocida y más que probada. El grado de determinación que estas influencias imponen a la vida futura del individuo es uno de los tópicos más debatidos en la historia del pensamiento. Sea cual sea ese grado, lo cierto es que la transmisión de la cultura se densifica en sucesos social o individualmente muy significativos. A veces adoptan formas de ritos de paso regulados culturalmente, a veces acompañan a una etapa madurativa crítica o a experiencias capitales en la biografía personal, y en ocasiones pueden ser acontecimientos o circunstancias significativas a la par para el individuo y para la comunidad (Olanre Adeola, 1992). Spindler los llamaba "promontorios bioculturales" (Spindler, 1976; cit. por García Castaño y Pulido, 1994: 43), momentos de "compresión" que a veces coinciden con rituales y ceremonias que por ello serán "vistos como una dramatización del juego de fuerzas cruciales y de hechos de la vida de la comunidad".

Las tesis configuracionistas, defendidas por Ruth Benedict y Margaret Mead, o los estudios psicoanalíticos de Kardiner sobre la personalidad básica, otorgan un papel muy condicionante a la cultura en la formación de la personalidad de los individuos. Posteriores tendencias aportan modelos explicativos más dialécticos y comprensivos, que vienen a reconocer la dificultad de explicar unilateralmente un concepto tan complejo como la cultura, al mismo tiempo grupal y cognitivo, exterior e interior,

etic y *emic* (Harris, 1991). Con la intención de conciliar ambos polos, Whiting introduce, por ejemplo, el concepto de *mediación* entre cultura y personalidad, considerando por un lado la influencia de los sistemas de mantenimiento (la ecología, la economía, la estructura social...) y por otro la socialización. Wallace, por su parte, acuña la idea del *mazeway*, "laberinto particular que todos poseemos en nuestra mente y que organiza nuestra visión particular, individual, de todo lo que nos rodea, un mapa cognitivo del mundo privado del individuo que se evoca regularmente por estímulos percibidos o recordados" (García Castaño y Pulido, 1994: 33). En sociedades complejas, la interacción entre las fuerzas subjetivas y los condicionantes objetivos, entre lo individual y lo colectivo, proporciona una variabilidad extraordinaria en la relación cognitiva, afectiva y conductual con el medio (De Castro 1991 y 1995). En otras palabras, igual que los modelos comunitarios de Tönnies, Redfield o cualquiera de los esquemas sociológicos clásicos que enfrentan lo rural con lo urbano carecen de vigencia en las modernas sociedades, las imágenes polarizadas y compactas de las relaciones hombre-naturaleza son también pura mistificación, a veces un simple trasunto de intereses ideológicos, tecnocráticos unas veces, populistas otras.

Habíamos comprobado el predominio entre los adolescentes de una imagen romántica y bucólica de Doñana, "noble" y sentimental (Kalaora, 1989), pero también resabios de una relación "instrumental" que lo ve como un depósito de aire libre y espacio lúdico al que debe cómodamente accederse. De ningún modo podríamos deducir, con esta sola información, la clara pertenencia de los adolescentes estudiados a una cultura rural prototípica en la que la naturaleza es -debe ser- vista con realismo, como medio de vida (Arisó, 1982; de Castro, 1986 y 1990: 101-102; Brechin, West et al., 1991: 12). Ahora bien, también es lícito suponer que esta situación puede variar con la brusca inmersión de estos adolescentes en la vida económica de sus pueblos, tras su prematuro abandono de la escuela, y que en ese contexto futuro se puede ir constriñendo su "relación noble" con el medio en favor de una "relación instrumental" cada vez más volcada en la rentabilidad como criterio. Por el momento, en su relación con la naturaleza prima el valor ecológico, convencionalmente entendido, frente al de recurso explotable.

Una de las variables responsables de que así suceda es, por supuesto, el cambio operado en la influencia relativa de los distintos agentes socializadores implicados en la trasmisión de la cultura ambiental, tal como hemos venido afirmando. Según los datos extraídos de los items correspondientes del Cuestionario antes citado, podemos aventurar las siguientes hipótesis:

1. El agente mediador fundamental varía a lo largo de la vida. Al principio, la familia ejerce el papel primordial, aunque cada vez más compartido con "educadores secundarios": los medios de comunicación y el centro escolar.
2. La socialización "ambiental" posterior es acaparada por el sistema escolar y otros mediadores ajenos a la cultura familiar y comunitaria.
3. La relación cognoscitiva directa, cuerpo a cuerpo, del niño con el medio natural y su aprendizaje esencialmente espontáneo, por mera "contaminación" cultural, va desapareciendo, aunque hay que tener en cuenta dos prevenciones: una, que la perfecta integración del hombre rural en la naturaleza está excesivamente mitificada; y dos, que en el caso específico de Doñana este conocimiento ha sido tradicionalmente restringido para la mayoría, por la marginalidad de esas tierras y las estrictas normas que han reglado los derechos de uso y paso. No obstante, cabe esperar, al menos en teoría, el retroceso de una percepción ambiental autónoma, diferenciada y local en favor de otra más dependiente, mediatizada, homologable y transcultural.

Según los datos (véase la tabla 1), la mitad de los niños ha oído hablar de Doñana por vez primera en su vida fuera del ámbito familiar. Y por eso su memoria más lejana de Doñana (la imagen, la frase, el recuerdo más impactante) es corta en volumen, breve en su regresión temporal y mayoritariamente vinculada a la incorporación de los niños a los grupos sociales secundarios, como se aprecia al interrogarlos por sus recuerdos más antiguos. Por eso la selección esos hechos o impresiones remotas es bastante coincidente con los recuerdos emitidos después de cualquier itinerario más o menos reciente.

Fuente/Agente	Primeros conocim.			Conocim. actuales		
	1990	1996	Dif.	1990	1996	Dif.
Familia	48,3	50,0	+ 1,7	27,2	20,1	- 7,1
Comunidad	3,8	2,7	- 1,1	8,1	5,4	- 2,7
Escuela	22,3	32,4	+10,1	27,2	42,6	+15,4
Televisión	20,1	12,1	- 8,0	18,7	10,8	- 7,9
Publicaciones	5,4	2,8	- 2,6	13,8	10,0	- 3,8
Otra	---	---	---	4,9	10,8	+ 5,9

Tabla 1

Estimación comparativa de las fuentes y agentes de los que procede el conocimiento que de Doñana tienen los adolescentes de su entorno. Distribución porcentual, 1990 y 1996.

Hay, incluso, grupos sociales completos que, por la pertenencia de sus padres a sectores productivos no primarios o por proceder de otros municipios, nunca han tenido una vivencia de este medio natural en sus experiencias culturales iniciales. Tal cosa sucede entre los adolescentes de la urbanización turística de Matalascañas, por ejemplo, constituida por población foránea de aluvión. Después, cuando llega el momento de adquirir los conceptos ambientales básicos, la fuente familiar queda reducida aún más. Obsérvese el descenso operado en sólo seis años, entre 1990 y 1995: de una cuota de influencia parterna del 27% hemos desembocado en una del 20%. El medio natural próximo, por tanto, ya ha dejado de ser un argumento cultural que las nuevas generaciones aprenden por puro contacto, en el desarrollo de la vida cotidiana, para irse integrando en las redes institucionales constituidas por el sistema de enseñanza y los medios de comunicación, acaparadores de un 70% del conocimiento transmitido y adquirido. Claro que tales agencias proporcionan por ahora unos niveles cognoscitivos básicos y muy precarios que en absoluto pueden competir con los que acumulan los técnicos especializados, con lo que se crea una distancia que suele levantar no pocos recelos mutuos. "Con demasiada

frecuencia -dicen R. Cintas y C. Rodríguez (1989: s/p) en un informe sobre la Educación Ambiental para habitantes de los parques- se da en los gestores de los espacios naturales protegidos una actitud prepotente, excesivamente técnica o poco pedagógica, actitud que disgusta a los habitantes, porque les hace sentirse acomplejados y con la sensación de estar sometidos a una especie de *colonialismo* (Raval, 1991; Prins, 1992). Normalmente los gestores son de fuera y parecen saber mucho más que ellos". Ante esta situación, las comunidades locales suelen reivindicar la primacía y la singularidad del conocimiento tradicional, vivido y nacido de la experiencia y no de la formación universitaria, y heredado de los mayores (Weaver, 1991). Curiosamente -una paradoja más- esta reivindicación se acrecienta justo cuando la transmisión cultural en estas comunidades está perdiendo a marchas forzadas esas cualidades y se adapta a pautas convencionales y extralocales.

Pongamos un ejemplo bien elocuente: la significativa pérdida entre los adolescentes del vocabulario local de especies, topónimos, enseres y actividades tradicionales vinculadas a la naturaleza. La caída en picado de la actividad primaria, y con más razón las tareas preagrícolas de carácter recolector, tradicionales en los baldíos próximos a Doñana o en los mismos ecosistemas del hoy Parque Nacional, la desaparición de fenómenos como el balneario popular en la zona marítimo-terrestre, y cuantos procesos modernizadores ha habido en el área han ido recluyendo en el vocabulario pasivo de estas comunidades palabras que antes eran de uso corriente. La merma del modelo de socialización primaria anterior al que ahora prima, dominado ya por mediadores extraños como la televisión. La mínima presencia de los aspectos culturales en los programas educativos sobre Doñana. En fin, un conjunto de concausas de variado origen explican la progresiva pérdida de un universo léxico y de un conspicuo campo semántico, testimonios de otra cultura en trance de extinguirse o, lo que es peor, readaptarse como objeto vernáculo pintoresco. Esa pérdida es incalculable, porque se atenía a la transmisión oral en el seno de familias y comunidades vecinales, de fugaces huellas, y porque era un indicador de una diversidad cultural que se achica y se estandariza.

Los resultados de la prueba específica que pretendía medir la resistencia a la desaparición de ese universo vocabular son taxativos: el índice de competencia semántica demostrada es muy baja, del orden del

7.4%, con datos concomitantes de igual rotundidad. Más del 65 % de las mujeres (casi los dos tercios) no han sido capaces de definir, siquiera de manera imprecisa, el significado de ninguna de las palabras propuestas. En los hombres, esta competencia, algo mayor, sigue siendo muy baja. El 42% de los estudiantes varones, con una media de edad de 14.5 años, del entorno del Doñana desconocen por completo el vocabulario básico de la cultura tradicional.

El ejercicio (*¿Qué es...?*) mostraba una lista de diez palabras bastante comunes cuyo significado debía ser definido. La exigüidad del número de respuestas (sólo contesta la prueba el 47 % de los encuestados) da ya una clara idea del desconocimiento de esos términos. Pero entre las respuestas emitidas, la tasa de acierto es irrelevante. Hay un caso anecdótico (el de un alumno que vive en el interior del Parque, y procede de un clan familiar allí asentado desde hace varias generaciones) que llega a describir el contenido de seis de las diez palabras de la lista. Pero es una excepción, frente a la mitad de la muestra que no escribe una sola definición positiva y un 44% que sólo alcanza a hacerlo en una o dos palabras.

Con éste y otros ejemplos, queda al descubierto la paulatina liquidación del conocimiento endogénico de la naturaleza en estas nuevas generaciones que pertenecen a la era mediática. En éste como en otros ámbitos, la familia sigue perdiendo enteros en su función socializadora cediendo terreno a competidores institucionales de imparable expansión. Planear una intervención educativa, en este caso bajo el signo ambiental, a espaldas de estos procesos de transmisión cultural en las áreas rurales sería una pretensión vana, improductiva y lamentable.

Bibliografía

- ADEOLA, M. O. (1992): "Importance of Wild Animals and Their Parts in the Culture, Religious Festivals, and Traditional Medicine of Nigeria". *Environmental Conservation*, 19 (2): 125-134.
- ARISO, A. (1982): "La actitud de las comunidades rurales ante la protección de Espacios Naturales". In *1º Encuentro sobre Gestión de los Parques Naturales y Reservas equivalentes*, Barcelona.
- BENAYAS, J. (1992): *Paisaje y educación ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno*. Madrid: M.O.P.U.

- BRECHIN, S., WEST, P., HAMMON, D. y KUTAY, K. (1991): "Resident Peoples and Protected Areas: A Framework for Inquiry". In WEST, P. y BRECHIN, S. (Eds.): *Resident Peoples and National Parks: Social Dilemmas and Strategies in International Conservation*. Tucson: The University of Arizona Press, págs. 5-28.
- CARO, V. & EWERT, A. (1994): "The influence of acculturation on environmental concerns: an exploratory study". *The Journal of Environmental Education*, 26 (3): 13-21.
- CASTRO, R. de (Comp.) (1991): *Psicología Ambiental: Intervención y Evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- CASTRO, R. de (Comp.) (1995): *Problemas ambientales. Perspectivas desde la Psicología Ambiental*. Sevilla: Repiso Libros.
- CINTAS SERRANO, R. y RODRIGUEZ, C. (1989): "Educación Ambiental para los habitantes de los Espacios Naturales Protegidos". In *Documentos para la reunión conjunta de seminarios permanentes de Educación Ambiental*. Madrid: MOPU, cap. III (ejemplar policopiado).
- COLOM, A.J. y SUREDA, J. (1989): *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: CEAC.
- GARCÍA, J. y PULIDO, R. (1994): *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. (1995/1996): "Doñana: tradition et changement social. Paradoxes d'un espace naturel charismatique". *Strates*, 8: 22-38.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda-Anaya.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1990): "Educación y Naturaleza en la Pedagogía europea". En LÓPEZ LÓPEZ, A. (Ed.): *El espacio ambiental europeo*. Madrid: Universidad Complutense e Instituto Nacional del Consumo, págs. 187-202.
- HARRIS, M. (1991): *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- KALAORA, B. (1989): "La nature et ses usagers face à la modelisation sociologique: l'exemple des usages sociaux des forêts peri-urbaines". In *Supervivencia de los Espacios Naturales. Coloquio Franco-Español sobre Espacios Naturales*. Madrid: Casa de Velázquez y M.A.P.A.
- MARCEN, C. (1989): *La Educación Ambiental en la Escuela*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (1984): "El viaje a la naturaleza y la educación en España". *Estudios Turísticos*, 83.

- MARTÍNEZ NAVARRO, A. (1993): "Los valores de la naturaleza en la Historia de la Educación desde la óptica de la educación en el tiempo libre". *Revista Complutense de Educación*, 4 (1): 119-143.
- OJEDA RIVERA, J.F. et al. (1995): "Les espaces naturels, ces nouveaux territoires. Politiques de valorisation, perceptions, perspectives". *Strates*, 8: 93-103.
- PRINS, H.T. (1992): "The Pastoral Road to Extinction: Competition Between Wildlife and Traditional Pastoralism in East Africa". *Environmental Conservation* 19 (2): 117-123.
- RAVAL, S.R. (1991): "The Gir National Park and the Maldharis. Beyond *Setting Aside*". In WEST, P.C. y BRECHIN, S.R. (Eds.): *Resident Peoples and National Parks: Social Dilemmas and Strategies in International Conservation*. Tucson: The University of Arizona Press, págs. 68-87.
- REQUEJO OSORIO, A. (1991): "Hombre y medio ambiente: perspectivas antropológicas y pautas de acción para una Educación Ambiental". In CARIDE, J.A. (Coord.): *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, págs. 127-157.
- REYZABAL, M.J. y SANZ, A.I. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- SPINDLER, G. (1974): *Educational and Cultural Process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SWAN, M. (1975): "Forerunners of Environmental Education". In McINNIS, N. y ALBRECHT, D.: *What makes Education Environmental?* Washington: Data Courier Inc. & Environmental Educators, Inc. págs. 4-20.
- VELASCO, H.M., GARCÍA, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993): *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WEST, P.C. y BRECHIN, S.R. (Eds.) (1991): *Resident Peoples and National Parks: Social Dilemmas and Strategies in International Conservation*. Tucson: The University of Arizona Press.