

AIP Boletín de Interpretación

ISSN 1886-8274 – Depósito Legal: GR-1361/2002 – España

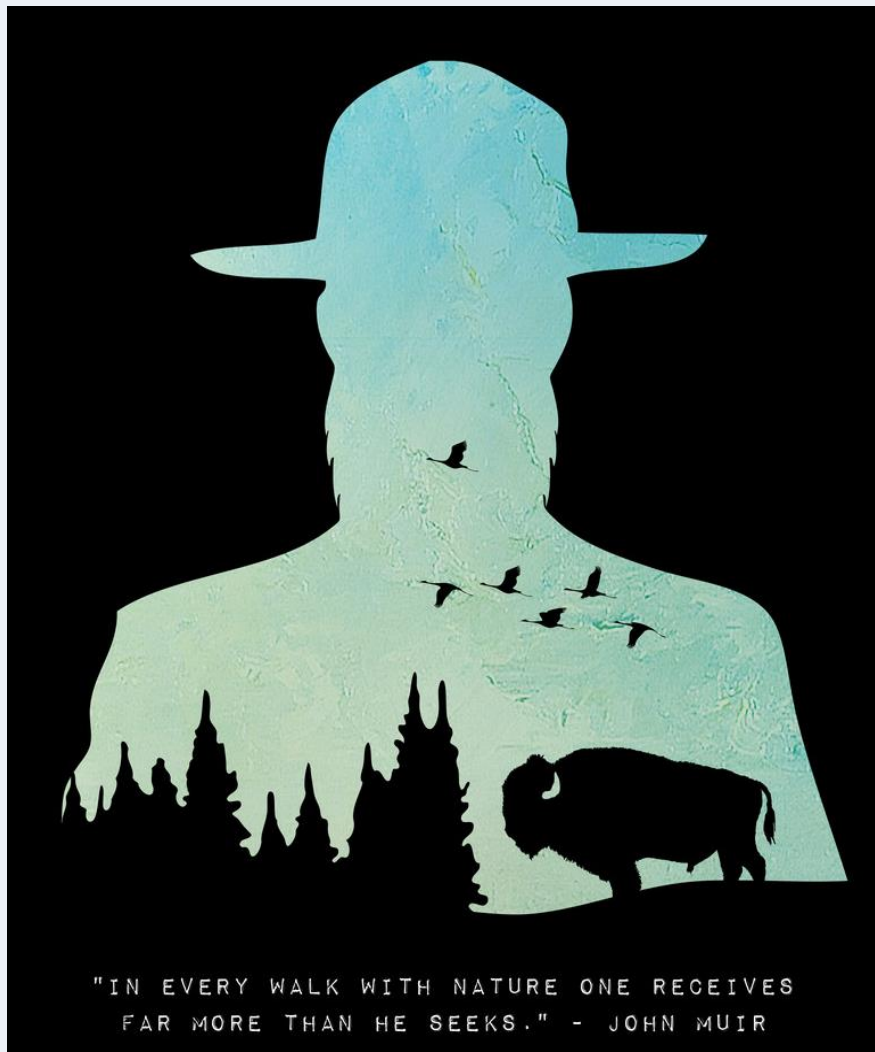
Septiembre de 2019 – Número 40

Se permite su reproducción y difusión. La AIP no es responsable de las opiniones expresadas por los autores.

www.interpretaciondelpatrimonio.com

Monografía acerca de los orígenes de la interpretación del patrimonio en los Estados Unidos (1872-1920)

Artículo de **Marta Brunelli**



"En cada paseo con la naturaleza, uno recibe mucho más de lo que busca".
John Muir. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

EDICIÓN ESPECIAL XX ANIVERSARIO



La interpretación del patrimonio es el ‘arte’ de revelar *in situ* el significado del legado natural o cultural, al público que visita esos lugares en su tiempo libre.

¡Celebramos 20 años de Boletín!

CONTENIDOS

EDITORIAL

PRÓLOGO: Araceli Serantes Pazos

ARTÍCULO: **De las actividades guiadas, a la interpretación de la naturaleza en los Estados Unidos (1872-1920). Los orígenes de la práctica profesional de la interpretación del patrimonio: entre la protección y la educación.** Por: Marta Brunelli

Texto originalmente publicado por la autora en *History of Education & Children’s Literature*, VIII, 1 (2013), pp. 399-428. ISSN 1971-1093. 201, Edizioni Università di Macerata, Italia.

(Traducido por *Boletín de Interpretación*)

EDITORIAL

Amigas y amigos,

Hace aproximadamente un año (28/09/2018) el periodista Àngel Casas arrancaba en un artículo de “La Vanguardia”, con una reflexión sobre los “veinte años” como medida sintomática del paso del tiempo: ¿Cuántas veces habremos escuchado al gran Carlos Gardel interpretando *Volver*, sin duda uno de los tangos más conocidos del afamado letrista Alfredo Le Pera: “*Sentir que es un soplo la vida, que veinte años no es nada...*”.

Y Joan Manuel Serrat se versionaba a sí mismo convirtiendo “*Ara que tinc vint anys*” en “*Fa vint anys que tinc vint anys*”; y lo volvía a hacer años después: “*Fa vint anys que fa vint anys que tinc vint anys*”.

En palabras del propio periodista: *ya hace tiempo que veinte años se considera una medida de tiempo pasado, no solo una cifra aleatoria. De hecho, veinte años determinan un cambio generacional.*

El *Boletín de Interpretación* cumple 20 años con este número. Cuando vio la luz, allá por junio de 1999, prácticamente no existía ninguna publicación sobre esta disciplina en castellano; la AIP, inscrita estatutariamente en 1995, todavía no había elegido su primer cuerpo directivo; y los editores, aún sin canas y con bastante más pelo en la cabeza, hacían en el número 1 toda una declaración de intenciones: *El Boletín de Interpretación será el medio de expresión de los asociados y de otros que tengan a bien enviarnos sus aportaciones. La evolución de esta publicación dependerá, por tanto, de lo mucho o poco que tengamos que decir, y sabemos que por tratarse de un campo relativamente novedoso, es posible que haya mucho que decir, para ir sentando unas bases y precedentes que tanta falta hacen.*

Y es, precisamente, gracias a quienes han colaborado durante estos años con nosotros, que el *Boletín* sigue en buena forma. Por eso, y llegado el momento de empezar a dar las gracias, es justo hacerlo en primer lugar con la profesora italiana **Marta Brunelli**, autora de la *Monografía acerca de los orígenes de la interpretación del patrimonio en los Estados Unidos* que presentamos en este número. Podríamos –desde este editorial– hacer una glosa de la autora y del artículo, pero esto ya lo ha hecho por nosotros nuestra compañera y amiga Araceli Serantes, que ha redactado un prólogo de esos que, por su categoría y profundidad, es casi un artículo en sí mismo.

Agradecemos, además, la inestimable ayuda de Sam Ham, Rich Fedorchak, Mike Watson, Becky Lacome, Iván Varela y Celeste Delgado, quienes han colaborado en revisiones del texto, maquetación, detalles de la traducción y orientaciones para conseguir los permisos de las imágenes que aparecen en esta edición del *Boletín*.

Hacemos extensibles esos agradecimientos a toda esa gente que ha contribuido a mantener viva la ilusión de los editores con el aporte de sus artículos, nacidos en los más variados rincones del mundo. Aun reconociendo que ha habido momentos de crisis en los que, al vernos sin ningún artículo publicable en las manos, hemos estado a punto de tirar la toalla, lo cierto es que el *Boletín de Interpretación* nunca ha faltado a su cita.

Y cómo no, agradecemos a nuestro “público”, “audiencia” o como queramos llamar a todas las personas que nos han seguido, animado y dado su apoyo durante estos 20 años. Sin ellas, como cualquier servicio o programa de interpretación, esta publicación no tendría sentido.

Esperamos que disfrutéis de esta interesante revisión de la historia temprana de la interpretación y de futuros números del *Boletín*.

De nuevo, MUCHAS GRACIAS.

Jorge Morales Miranda

Francisco J. (Nutri) Guerra Rosado

EDITORES

PRÓLOGO

El artículo de Marta Brunelli pone de manifiesto que la interpretación del patrimonio es una disciplina suficientemente desarrollada y madura como para atesorar su propia historia y confeccionar un relato común, que funcione como andamio de nuestra identidad como intérpretes. Las personas –como individuos y también como profesionales– necesitamos saber quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos; conocer nuestro pasado y mantenerlo vivo es la mejor receta para no perdernos en este presente de vertiginosos cambios.

La interpretación tiene ya una historia propia, en global, localizada en un contexto concreto (EE. UU.). Brunelli expone con claridad los hitos fundacionales y pone nombre a los promotores que dieron los primeros y definitivos pasos que hoy sirven como urdimbre del telar en el que vamos tejiendo nuestra disciplina. Presenta esos inicios como “madre” de las “interpretaciones” que desarrollamos en otras naciones y continentes.

Antes de adentrarnos en su estudio –porque realmente merece muchos y positivos comentarios– adelanto mi propuesta final (*spoiler*), porque de alguna forma queda implícita en la suya: la necesidad de recuperar y relatar el origen de la interpretación en cada una de nuestras realidades, porque sin duda son el fruto del mestizaje de la historia propia, de las propuestas autóctonas de divulgación del patrimonio, de los movimientos sociales de cada uno de nuestros países, con esas estrategias de comunicación que nos llegaron de allende los mares. Un ejercicio tan apasionante como necesario, del que me atrevo a adelantar posibles inicios y a poner condiciones: desvelemos a las mujeres que seguramente siguen invisibilizadas en esta historia por contar. Este ejercicio imprescindible sobre los “padres” de la interpretación necesita también de unas “madres” que sin duda la hicieron posible.

Quién es quién en este nacimiento

El análisis comparado de los tres fundadores de la interpretación permite comprender cómo han sido esos primeros pasos de nuestra disciplina. Lo más destacable es el esfuerzo de contextualizar sus aportaciones, tanto en el contexto educativo de su tiempo, como en el de los inicios del conservacionismo. Abrir el foco desde una mirada compleja nos permite interrogarnos sobre el presente y nuestra propia historia. Sin embargo, en Europa esta evolución en paralelo se vio truncada por las dos guerras mundiales, y en España en particular, por la guerra civil de 1936.

España fue el segundo país del mundo en declarar un parque nacional, el *Parque Nacional de la Montaña de Covadonga* en 1918, coincidiendo con el fin de la I Guerra Mundial, y solo dos años después de la creación del Servicio de Parques

Nacionales estadounidense. Sin embargo, si volvemos la mirada hacia el ámbito educativo, nos encontramos con la *Institución Libre de Enseñanza* (ILE) –fundada en 1876– como referente inexcusable por ser el cauce de entrada de las teorías pedagógicas y científicas más avanzadas en España, hermanada con el Movimiento de la *Escuela Nueva* europea (*Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*), que en Estados Unidos se denominará *Escuela Progresista*. El proyecto institucionalista fue abortado en 1936, aunque siguen vivas muchas de sus aportaciones. Es justo reconocer que, desde 1833, organizaron de forma ininterrumpida las *excursiones instructivas* por la montaña.

Además de los pioneros de la ILE, cabe destacar colaboradoras nacionales y extranjeras tan relevantes como María Montessori (“*ninguna descripción, ninguna ilustración de cualquier libro puede sustituir a la contemplación de los árboles reales y de toda la vida que los rodea en un bosque real*”), Gabriela Mistral (la maestra rural y poeta chilena de la naturaleza, la solidaridad y el amor; y premio Nobel de Literatura), Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal (escritoras gallegas; la primera, el ejemplo más ortodoxo del naturalismo en España), Alice Pestana (fundadora de la Liga Portuguesa de la Paz y profesora en la ILE) o Berta Wilhelmi (la filántropa alemana-granadina que impulsó las colonias escolares), entre muchas otras. Creo justo destacar la figura de Rosa Sensat entre todas ellas: la educación ambiental en España –y quién sabe si la interpretación también– serían diferentes sin ella. Defensora de la educación *en* la naturaleza, crea la Escuela Municipal del Bosque (Escola del Bosc, similar a las *Open Air Schools*), la Escuela del Mar y la Escuela del Parque del Guinardó. Para ella, *la mejor escuela es la sombra de un árbol*, y los métodos utilizados no son tan diferentes a los que promovió Enos Mills.

La ILE debemos entenderla como un movimiento científico/educativo que también se nutrió de experiencias anteriores y corrientes como el krausismo, la masonería o el naturismo, y que encuentra la oposición de la iglesia católica, los positivistas y los conservadores, y finalmente la persecución y exterminio por parte de la rebelión militar contra la República española y el franquismo.

La naturaleza, placer de la burguesía

Disfrutar, en y con la naturaleza, especialmente de la montaña, es el resultado de la expansión de la burguesía, de la clase media y de la movilidad. Los paseos y las excursiones al campo, así como la creación de centros y asociaciones excursionistas se generalizan en Europa a partir de mediados del siglo XIX con distintos fines: como medio para el desarrollo integral de las personas, con fines *higienistas* desde una concepción helenista del cuerpo en constante equilibrio con lo espiritual, con fines de identidad *nacional* (con ciertos caracteres militaristas y patrióticos); también con carácter deportivo y recreativo, o de índole científica (y que buscan inventariar el patrimonio vivo y construido); y –cómo no– los de finalidad *educativa* como fuente de formación intelectual, física y estética. Quizás se podría hablar también de experiencias de carácter espiritual, religioso y proselitista. Algunas de esas experiencias pioneras europeas son: Boys Brigades (1833), Young Men’s Christian Association (YMCA-1844), Associació Catalanista d’Excursions Científiques

(1876), Associació d'Excursións Catalana (1878), Club Explorador y Excursionista de Sierra Nevada (1882), Sociedad para el Estudio del Guadarrama (1886), Centre Excursionista de Catalunya (1891), Wandervögel (1896), Wandervögel Ausschuss für Schülerfahrten (1901), Movimiento Escultista (1908), etc.

Podemos considerar como antecedentes en España de estas experiencias las propuestas de Fray Martín Sarmiento (1695-1772), que defiende los paseos instructivos por el campo, o las de Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811), colaborador de las Sociedades Económicas de Amigos del País.

En Europa, el ideario conservacionista es el resultado del movimiento ilustrado del siglo XVIII, que en el siglo XIX aunará al anarquismo obrero con el movimiento “pro-ciudades jardín”, el movimiento higienista, el naturalismo y el ambientalismo burgués. Si queremos indagar en posibles antecedentes deberíamos referirnos al Real Gabinete de Historia Natural (1776), la Sociedad Española de Historia Natural (1871), el Ateneo Propagador de la Historia Natural, la Sociedad Linneana Matritense (1878), la Sociedad de Ciencias Naturales Aranzadi... entre otros. No debemos olvidar que a principios del siglo XX se crea la Junta Central de Parques Naturales y en 1931 se editan las Guías de los Sitios Naturales de Interés Nacional.

Para conocer y comprender las características identitarias de la interpretación en Europa y en España es necesario recuperar esta parte de nuestra historia.

Un golpe de Estado, una democracia

La dictadura española, consecuencia del golpe militar de 1936, supone la pérdida de libertades y la persecución de cualquier iniciativa vinculada con la ciencia y la conservación. Tendremos que esperar a la democracia, a la Constitución de 1978 y a la creación de un Estado de las autonomías en 1979, para contar con el apoyo normalizado de las administraciones en actividades de conservación de la naturaleza, de educación –no formal– en el medio natural y la aparición de la interpretación como disciplina y práctica. Esto significa casi cien años de retraso frente a las propuestas de John Muir y esa visión que Marta Brunelli señala como “*una nueva conciencia pública sobre el valor intrínseco y espiritual del patrimonio ambiental*”, basada en observar y desvelar los secretos de la naturaleza, sus signos y sus rastros.

Liberty Hyde Bailey es coetáneo de muchos naturalistas y científicos españoles, no solo por vivir en la misma época, sino por compartir esa visión educativa de la naturaleza “*como objeto de estudio, como entorno de aprendizaje y como fuente de una nueva manera de enseñar*”. Y observamos similitudes también en el interés de promover la agricultura en las escuelas rurales: experiencias como los “campos de demostración agrícola” promovidos por el conde de Romanones en 1905, la Orden del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1921 para crear campos agrícolas anexos a las escuelas nacionales, o los Cotos escolares creados a partir de 1921, demuestran que había más similitudes que diferencias.

Marta Brunelli presenta en este artículo las aportaciones de Enos Mills como el avance definitivo de la disciplina, las bases de las visitas guiadas y presenta al guía

intérprete como un profesional. Sorprende que sus *Trail School* y sus salas de la naturaleza serán retomados en España con la democracia: los equipamientos para la educación ambiental (en los que incluimos los centros de interpretación y centros de visitantes), así como las sendas o itinerarios guiados y autoguiados; sin embargo, el reto de la profesionalización es aún una quimera.

Un brindis para celebrar

Creo que esta aportación ahonda sobre los pilares de la disciplina e invita a construir esas historias que forman la Historia común de la interpretación. Sin duda es necesario sumar la visión desde otros países anglófonos de la que nos seguimos nutriendo; también de los primeros pasos desde Latinoamérica y desde España, para entender las visiones diferenciadas –y, al mismo tiempo, convergentes– de las distintas maneras de hacer interpretación.

El artículo de Brunelli es una síntesis necesaria, clara y realmente provocadora. Quizás pueda ser el germen de esos trabajos, también necesarios, para la confección de nuestra historia como disciplina, nuestro patrimonio común, que reclama visibilizar a las y los pioneros.

Araceli Serantes Pazos
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña

De las actividades guiadas, a la interpretación de la naturaleza en los Estados Unidos (1872-1920). Los orígenes de la práctica profesional de la interpretación del patrimonio: entre la protección y la educación

Marta Brunelli

**Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo
Università di Macerata, Italia**

Resumen: Nacida y desarrollada como “actividades guiadas en la naturaleza” para los visitantes de los parques y reservas de los Estados Unidos, la práctica profesional de la interpretación del patrimonio –como se la conoce hoy en día a nivel internacional– se analiza aquí comparando los textos y las acciones de los padres fundadores de esta práctica, en particular de John Muir (1838-1914) y Enos Mills (1870-1922), junto con el pensamiento y el trabajo de algunos influyentes educadores estadounidenses contemporáneos. Para arrojar luz sobre las raíces pedagógicas de esta práctica, este artículo tiene como objetivo revisar –en el contexto de aquella época– las conexiones cruciales entre el nacimiento de la interpretación y las demandas por la renovación educativa, especialmente representadas por la *lección basada en el objeto*, de Pestalozzi, o el *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza*, demandas que surgieron en la sociedad y cultura estadounidenses entre las últimas dos décadas del siglo XIX y principios del siglo XX.

Palabras clave: Protección del medio ambiente; educación ambiental; aprendizaje experimental; aprendizaje por el descubrimiento; educación no formal; Estados Unidos; siglos XIX-XX.

Introducción

La expresión *interpretación del patrimonio* se refiere a una práctica profesional muy extendida actualmente en sitios con un legado natural y cultural, y su finalidad principal es “establecer un vínculo entre los visitantes y aquello que pueden descubrir en una reserva natural, un sitio histórico o un museo”, dada su naturaleza como “enfoque estructurado de educación no formal especializado en la comunicación de ideas significativas sobre un lugar para la gente en su tiempo libre” –como fue definida recientemente por la Asociación Europea para la Interpretación del Patrimonio, que reúne a profesionales en este campo en toda Europa¹–.

La interpretación del patrimonio tiene su origen en las *actividades guiadas en la naturaleza* para visitantes que comenzaron a establecerse en el entorno de los parques y reservas de los Estados Unidos, desde su primera fundación a finales del siglo XIX (en 1872 se crea el Yellowstone, el primer parque nacional declarado en el mundo). La práctica profesional de la interpretación –junto con el papel profesional del intérprete– se ha desarrollado en gran medida gracias a las acciones y roles desempeñados por importantes personalidades, como el naturalista y conservacionista John Muir (1838-1914), el guía e intérprete ambiental Enos Mills (1870-1922) y el “padre de la interpretación”, Freeman Tilden (1883-1980), cuyo libro *Interpreting our heritage* (1957)² todavía se considera una referencia fundamental e inspiradora para todos los profesionales que trabajan en el campo de la interpretación, tanto ambiental como cultural. Al rastrear el trasfondo cultural en los Estados Unidos de finales del siglo XIX, junto con un reexamen de las acciones y escritos de las figuras mencionadas anteriormente –a la luz del pensamiento y el trabajo de algunos pedagogos y educadores contemporáneos influyentes–, este artículo busca iluminar algunas conexiones cruciales con las demandas de renovación educativa que estaban surgiendo en la sociedad y la cultura estadounidenses de aquella época, para poner de relieve las raíces pedagógicas de esta práctica que Tilden definió por primera vez en 1957 como: “una actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones mediante el uso de objetos originales, por un contacto directo con el recurso, o por medios ilustrativos, no limitándose a dar una mera información de unos hechos”³.

El auge de las “actividades guiadas en la naturaleza” en el contexto cultural de finales del siglo XIX en los Estados Unidos

La *interpretación del patrimonio* –concebida como una filosofía y una práctica consistente en un conjunto de técnicas y procedimientos de comunicación y gestión para guiar a visitantes en sitios patrimoniales, actualmente estandarizados y conocidos a nivel internacional– tiene unas fuertes raíces en un contexto histórico, político, geográfico y cultural específicos. A mediados del siglo XIX, en los Estados Unidos surgió una gran atención e interés público hacia los asuntos relacionados con la protección del territorio nacional, expresión de varias influencias culturales y políticas diferenciadas.

Por una parte, el gran culto al naturalismo, seguramente, fue avivado por el “mito de la frontera” y por el espíritu de aventura que llevó a los colonos al descubrimiento del salvaje Oeste todavía sin contaminar. Siguiendo sus pasos, también avanzaron las exploraciones

geográficas gubernamentales, lo que en la segunda mitad del siglo XIX contribuyó a configurar los límites y la forma de una nueva nación que, buscando una base sobre la cual erigir y reconocer su propia identidad, parecía haberla encontrado en la extraordinaria riqueza y maravillas de su paisaje natural⁴.

Por otro lado, el amor por la observación de la naturaleza, junto con una curiosidad científica positivista –típica del siglo XIX– encajaron perfectamente con los ideales y valores del Trascendentalismo estadounidense, encontrando en el Nuevo Mundo un trasfondo cultural fructífero y muy receptivo. De hecho, los trascendentalistas –a través de las figuras carismáticas de los filósofos Ralph Waldo Emerson y su discípulo Henry David Thoreau⁵–, al trasplantar el Idealismo alemán y el Romanticismo europeo a suelo estadounidense, captaron el significado sublime y profundamente religioso de la existencia humana en la contemplación de los paisajes excelsos y prístinos de los Estados Unidos: la naturaleza silvestre, o *lo salvaje* [*the wilderness*], como lo denominaba Thoreau, entendido como un estado mental y espiritual de profunda comunión con la naturaleza en el que los humanos se redescubren en la libertad absoluta que la sociedad civilizada les había arrebatado (una visión que refleja el pensamiento de Rousseau).

Emerson y Thoreau, los primeros estadounidenses precursores de una filosofía ambientalista *ante litteram*, sentaron las bases filosóficas y éticas de lo que pronto sería el *Movimiento Conservacionista*, que en los Estados Unidos tuvo un amplio y temprano desarrollo. La filosofía conservacionista pronto comenzó a influir en todos los aspectos de la cultura estadounidense, desde el arte (artes visuales, literatura y poesía) hasta la economía, la ética y la política, como lo evidencia la disputa que pronto surgió dentro de ese movimiento por la conservación: por una parte, los *preservacionistas*, herederos del ideal de Emerson de un valor intrínseco –espiritual y trascendental– de la naturaleza, lucharon para proteger lo salvaje del contagio dañino de la civilización destructiva; y, por otra, los *conservacionistas*, que subordinaban la protección ambiental al desarrollo de la civilización, considerando la conservación como una herramienta para la gestión cuidadosa de los recursos naturales de acuerdo con las necesidades humanas⁶.

Esta disputa, no solo filosófica sino también claramente política y económica, evidencia lo profundamente arraigada que estaba esta cuestión en la sociedad y la cultura de la época. Este particular contexto histórico y filosófico fue un factor clave que contribuyó al nacimiento del interés público por la protección de las áreas naturales, así como a la aparición de las primeras formas de turismo ambiental, histórico y cultural, y los primeros casos relacionados con la *interpretación ambiental*, todo ello gracias a la influencia de unos personajes que desempeñaron papeles decisivos en uno u otro ámbito.

De hecho, a lo largo del siglo XIX prosperaron las primeras formas de turismo ambiental en América del Norte: la admiración y el respeto por la naturaleza pronto se fusionaron con las instancias culturales y nacionalistas que condujeron a la aparición del llamado *Gran Tour de los Estados Unidos*, una especie de peregrinación patriótica para descubrir la identidad de la nación que estaba emergiendo y que estaba preparada para reconocer su historia y sus raíces en la belleza prístina de su inmenso patrimonio natural. Basta pensar en el significado simbólico, patriótico e incluso sagrado que un lugar espectacular como las cataratas del Niágara había producido en el imaginario de un pueblo que –incluso

careciendo de tradición de identidad nacional– buscaba constantemente “lugares sagrados” en los que reconocerse⁷. Al mismo tiempo, el desarrollo progresivo de la red ferroviaria a finales del siglo XIX, y especialmente la construcción del Transcontinental, facilitó no solo las conexiones y el transporte de mercancías y personas de costa a costa, sino que estimuló un creciente flujo de visitantes hacia los primeros lugares de cierto interés turístico, principalmente ambiental. La combinación de estos factores, por lo tanto, hizo que surgiera de forma temprana una particular atención por el patrimonio ambiental y, como consecuencia, las primeras políticas que llevaron al establecimiento de las primeras reservas de vida silvestre controladas por las autoridades estatales y federales.

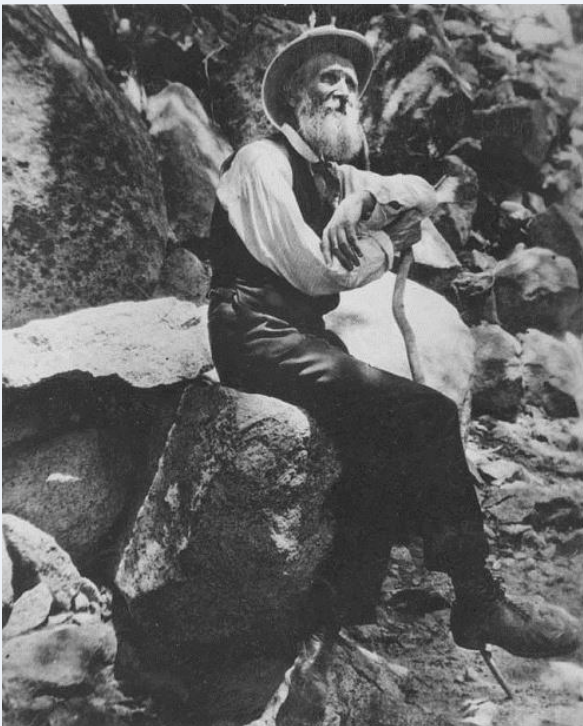
Así, entre 1864 y 1885, en los Estados Unidos se fundaron las primeras áreas protegidas de la historia: en 1864, el gobierno federal, a través del presidente Lincoln, promulgó el *Fondo Yosemite*, estableciendo a Yosemite como la primera reserva en la nación (más tarde elevado al estatus de parque estatal, y finalmente parque nacional en 1890); en 1885, las Cataratas del Niágara también quedaron bajo protección gubernamental a través de la declaración del *Parque Estatal Reserva del Niágara* por el estado de Nueva York (30 de abril de 1885) y, en suelo canadiense, del *Parque Reina Victoria Cataratas del Niágara*, por el gobierno de Canadá. Pero fue el 1 de marzo de 1872 cuando una ley formal del Congreso estableció el primer parque nacional en los Estados Unidos y en el mundo, el de Yellowstone, “como parque público o un lugar de recreo para el beneficio y el disfrute de la gente”⁸.

Un reciente ensayo⁹ sobre la historia de los servicios para los visitantes en el Parque Nacional de Yellowstone sitúa los orígenes de la práctica interpretativa en las actividades de “narración de historias” [*storytelling*] –*el arte de contar las maravillas y los atractivos de un área geográfica a las personas, brindándoles información y provocación acerca del lugar para que lo disfruten más plenamente*¹⁰–, que se implementaron de manera estable desde el establecimiento del parque en la década 1870¹¹. De hecho, Yellowstone no solo fue el primer parque nacional, sino que surgió como el primer destino turístico para el pueblo estadounidense en un momento en el que el desarrollo progresivo de las vías de comunicación estaba dando un gran impulso a las primeras formas de turismo popular, por un lado y, por otro, representó el primer “monumento nacional” real –tras la Guerra Civil– con el cual identificarse después de la unificación. Por lo tanto, no es de extrañar si encontramos que el Parque Nacional de Yellowstone fue el primero en el que los visitantes pudieron contar con guías dedicados al arte de contar historias “para el beneficio y el disfrute de la gente” (como se mencionaba en la ley de fundación del parque). Dicho *servicio* estaba destinado principalmente a entretener a los turistas con el relato de anécdotas e historias maravillosas (incluidas leyendas indias, etc.) para revelar la magnificencia y la belleza de esos lugares a los visitantes. No se puede negar que la “narración de historias” terminó logrando los mismos objetivos que persigue la interpretación ambiental en las reservas hoy en día: contribuir al disfrute de la visita, desarrollar una sensibilidad en los visitantes hacia la preservación de los valores naturales y culturales del parque y, como consecuencia directa, promover y preservar el parque en sí. Por lo tanto, si para los turistas estadounidenses del siglo XIX “el gran tour [europeo] era una lección de tiempo y antigüedad”, el *gran tour norteamericano* se destacaba por sus magníficas “lecciones en la naturaleza”¹², de las que Yellowstone pronto llegó a ser el

epicentro. Por todo esto, el nacimiento de las primeras formas estables de actividades guiadas e interpretación en lugares culturales y ambientales se remonta a la fundación del Parque Nacional de Yellowstone, revelando una tradición incluso más significativa y rica con una referencia cultural.

Alentado por estos importantes resultados, el ímpetu creciente por la conservación y protección ambiental vio el establecimiento de otros parques nacionales (en 1890 Sequoia y Yosemite, ambos en el estado de California; en 1899 Monte Rainier, en el estado de Washington; y muchos más durante la década de 1900), así como varios bosques nacionales y áreas protegidas, tanto naturales como históricas. Este camino culminó el 25 de agosto de 1916 con la creación del *National Park Service* (NPS)¹³, una institución gubernamental dependiente directamente del Ministerio del Interior y que asumió la tarea de coordinar y gestionar el importante patrimonio ambiental, histórico y cultural de la nación.

Fue dentro de este movimiento conservacionista donde tuvo lugar el nacimiento de la “interpretación del patrimonio”, concebida como una primera forma de *guiar en la naturaleza*, actividades que estaban dirigidas al público estadounidense con una finalidad de descubrimiento, comprensión y reconocimiento del valor del patrimonio natural del país. En 1920, estas actividades para guiar y acompañar a los turistas de naturaleza estaban

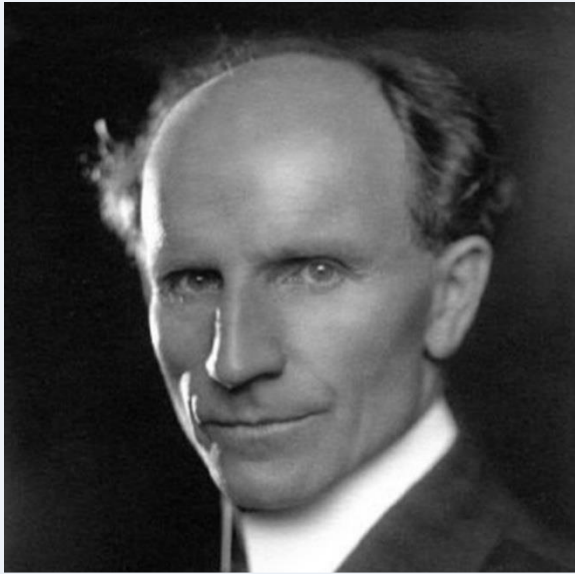


John Muir. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

tan extendidas y desarrolladas en las reservas y parques nacionales, que se decidió crear un órgano para controlarlas y coordinarlas dentro del Servicio de Parques Nacionales. Para ello, en 1923, se creó una División de Educación *ad hoc*¹⁴, que brindaría un gran impulso a la figura y el trabajo de los *guías de naturaleza* e *intérpretes de la naturaleza*. Este hecho es tan importante, que los textos sobre la historia de la interpretación tradicionalmente consideran a este período como el inicio de esta práctica¹⁵.

En conclusión, la década 1910 no solo fue testigo de la consolidación de las primeras políticas de conservación de los Estados Unidos y la aparición del Servicio de Parques Nacionales, sino que también asistió a la promoción –dentro de su estructura– de una serie de actividades guiadas en la naturaleza para los visitantes a los parques. Todo esto fue gracias a la acción decisiva y la influencia de algunas figuras cruciales, entre las que destacan el naturalista y conservacionista John Muir (1838-1914) y el guía ambiental e *intérprete* Enos Mills (1870-1922); ambos jugaron un papel igual de crucial

tanto en la historia de la conservación como en la de la interpretación. Sin embargo, los orígenes del enfoque comunicacional y educativo –único– que subyace a la interpretación de la naturaleza están arraigados –como ya se mencionó– en un contexto cultural, político, económico y filosófico más amplio, así como en un acervo pedagógico e histórico-educativo (como veremos más adelante) que es anterior al nacimiento del NPS. Para



Enos Mills. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

comprender mejor los principios que subyacen a la interpretación, repasemos las ideas y el trabajo de los principales personajes de la etapa histórica (entre los siglos XIX y XX) y del amplio movimiento cultural descrito hasta ahora, dentro del cual se fue conformando el papel y la misión del intérprete.

Entre esos protagonistas, las figuras que sobresalen son las de los primeros naturalistas y conservacionistas (como John Muir), de los viajeros y guías ambientales (como Enos Mills), y también de los botánicos, profesoras y profesores de ciencias naturales y reformadores educativos (como Luis Agassiz, Liberty Hyde Bailey, Anna Botsford Comstock y Edward A. Sheldon). Gracias a estas personas, la atención y la conciencia crecieron hacia temas diferentes, pero estrechamente relacionados, como la importancia de preservar el patrimonio, el valor del estudio de la naturaleza y la enseñanza de la ciencia para la reforma

de la educación y la sociedad y, finalmente, el papel central del patrimonio cultural y ambiental en la afirmación de la identidad nacional.

John Muir (1838-1914): el intérprete naturalista

John Muir, emigrante de Escocia y criado en Wisconsin, fue un afamado naturalista autodidacta y un activista incansable en el movimiento conservacionista. Después de muchos viajes, Muir se estableció durante algunos años (de 1868 a 1873) en la región de Sierra Nevada, en California, donde quedó maravillado por el valle de Yosemite, un área protegida desde 1864. Aquí Muir realizó observaciones e hizo investigaciones científicas que le llevaron a la formulación de innovadoras teorías sobre el movimiento de los glaciares y la posterior formación de los valles. También estudió la ecología de las secuoyas gigantes.

Su lucha por la causa conservacionista fue notable. Con sus innumerables escritos, tanto científicos como divulgativos, consiguió llamar la atención sobre la belleza y la importancia de muchas áreas naturales, incluido el valle de Yosemite –que fue declarado parque nacional en 1890–. En los años siguientes se declararon varios parques nacionales, bosques y monumentos (como el Bosque Petrificado o el Gran Cañón) gracias a los esfuerzos de Muir en su papel como científico, escritor y divulgador. Si bien la creación de estos sitios debe atribuirse a la sensibilidad y la capacidad de previsión de la clase política de la época, en particular al *presidente conservacionista* Theodore Roosevelt¹⁶, no cabe duda de que esta atención generalizada hacia el patrimonio ambiental también se debió a Muir (que en 1892 fundó la primera organización ambientalista estadounidense: el Sierra Club¹⁷), quien también fue el promotor del naciente movimiento conservacionista estadounidense. La personalidad de Muir y su concepción de *lo salvaje* destacaron claramente en las acciones del movimiento conservacionista, en el que pronto surgieron posiciones opuestas con respecto a la visión ética y filosófica del medio ambiente

–considerado por algunos como un patrimonio que debía protegerse sin tocar, y por otros como un recurso a ser preservado y utilizado para el beneficio de la humanidad el mayor tiempo posible–.

En 1897, la postura irreconciliable entre ambas tendencias, lideradas por Muir y su antiguo amigo y aliado Gifford Pinchot (figura prominente como jefe del Servicio Forestal de los Estados Unidos), desembocó en una división definitiva entre los conservacionistas “utilitarios” y los “puristas”, encarnados estos últimos por Muir y sus seguidores. Esta visión de la naturaleza sería presentada permanentemente por Muir, un auténtico referente con influencia como escritor y divulgador; sus escritos, revistas y libros tuvieron un fuerte impacto en el público estadounidense y contribuyeron a fomentar una nueva conciencia sobre el valor intrínseco y espiritual del patrimonio ambiental –en lugar de su mero valor material–, visto como una fuente de conocimiento y una revelación del significado más profundo de la vida:



John Muir. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

En los flujos de hielo, de agua, de minerales, de plantas, de animales, la tendencia es a la unificación. Enseguida nos encontramos entre las eternidades, las infinitudes y quienes apenas sabemos si ser felices en la sublime simplicidad de las causas y los orígenes radicales, o si lamentamos la pérdida de los hermosos fragmentos que consideramos perfectos y unidades primarias absolutas; pero a medida que estudiamos y nos unimos más a la naturaleza, el dolor causado por la fusión de todas las bellezas en una Belleza Primigenia desaparece porque, después de su primera inmersión bautismal en la fuente de Dios, vuelven a ser lavadas y purificadas en sus individualismos, más definidas que nunca, unificadas, pero separadas¹⁸.

Con su testimonio de vida y sus escritos –que expresaban de forma más que evidente la influencia de Emerson y Thoreau–, Muir contribuyó a dar forma a esa “filosofía del parque” que conduciría a la creación en 1916 (dos años después de su muerte) del Servicio de Parques Nacionales¹⁹. Pero al mismo tiempo, también sentó las bases de una visión y un método que inspirarían e iluminarían la interpretación ambiental. Toda la literatura sobre la historia de la interpretación subraya el uso que Muir hizo por primera vez, en 1871, del

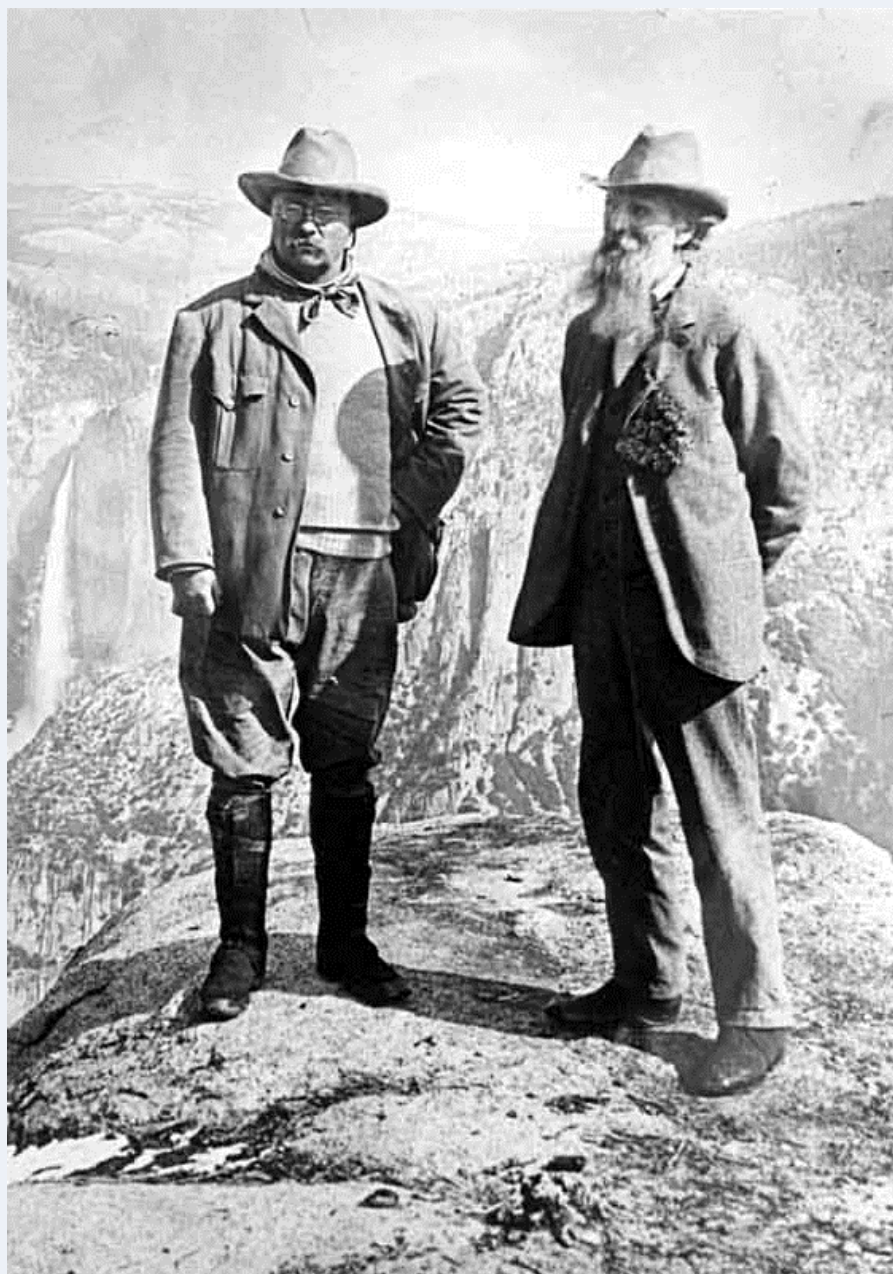
verbo “interpretar”, aunque pretendía que fuera un “entendimiento” que “penetrara” en los secretos de la naturaleza mediante un contacto directo y cercano²⁰. En un conocido pasaje, citado en todos los libros y manuales de interpretación, leemos esta cita de un fragmento, sin fecha, pero probablemente tomado de los diarios del naturalista del año 1871:

Mientras viva, escucharé el canto de las cataratas, de los pájaros y del viento. Interpretaré las rocas, aprenderé el lenguaje de las inundaciones, las tormentas y las avalanchas. Me familiarizaré con los glaciares y los jardines silvestres, y llegaré tan cerca del corazón del mundo como pueda²¹.

Muir emplea el verbo “interpretar” del mismo modo que “escuchar” o “aprender”, para referirse a la profunda observación que realizó para “acercarse al corazón del mundo”: interpretar significa escuchar, observar, penetrar y aprender los secretos de lo salvaje, apropiándose del sentido más profundo de la vida. En otro pasaje, Muir explica su manera de observar e interrogar a la naturaleza, entablando un diálogo silencioso con las plantas y las rocas que le lleva a comprender y aprender la historia y los orígenes de los fenómenos naturales como un todo:

Este era mi “método de estudio”: iba de roca en roca, de arroyo en arroyo, de arboleda en arboleda. Allí donde me encontrara la noche, allí acampaba. Cuando descubría una nueva planta, me sentaba a su lado por un minuto o un día, para conocerla y tratar de escuchar lo que tenía que decir. Cuando llegaba a las morrenas, o a las marcas del hielo en las rocas, las rastreaba, aprendiendo todo lo que podía del glaciar que las había hecho. A las rocas que me iba encontrando les preguntaba de dónde venían y adónde iban. Seguía hacia sus fuentes los diversos suelos sobre los cuales crecían bosques y prados; y cuando descubría una montaña o una roca con una forma especial, las escalaba, las comparaba con sus vecinas, señalando sus relaciones con las fuerzas que habían actuado sobre ellas: glaciares, arroyos, avalanchas, etc., buscando dar cuenta de sus formas, acabado, posición y características generales²².

Este método de estudio –que consiste en contemplar la naturaleza y los seres vivos, escuchar las plantas y observar los signos en la tierra– lleva al ser humano a interpretar los secretos de la naturaleza y, por lo tanto, a leer el lenguaje de un mundo que se manifiesta como si fuese un libro abierto, que es comprensible para quienes deciden detenerse y leerlo. Especialmente, fue la metáfora del libro (“el gran libro abierto”), compuesto de capítulos y páginas (“páginas de granito”), escrita por una pluma o impresa con caracteres tipográficos, lo que Muir prefirió explicar y tratar en profundidad –en una palabra, “interpretar”–, como los signos y rastros que dejaron los glaciares de Yosemite. Muir escribe que algunas zonas de las montañas y valles de origen glacial son tan claras y “legibles”, que “proclaman con espléndida tipografía las gloriosas acciones de su hielo desaparecido”²³. O, nuevamente: “Los glaciares producen marcas más profundas que cualquier otro agente erosivo y escriben sus historias en líneas que no se pueden borrar. [...] Glaciares, avalanchas y torrentes son los lápices con los que la Naturaleza produce caracteres escritos –como los nuestros–, y cada cañón de la sierra muestra ejemplos de ese texto”²⁴.



John Muir y el presidente Theodore Roosevelt en Glacier Point, Yosemite, 1903.

Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

Muir también aplicó este método de observación cuando acompañaba a personas en sus excursiones, guiándolas no solo físicamente por los senderos, sino –principalmente– conduciéndolas al descubrimiento y a la comprensión de la belleza y los misterios de la naturaleza. Su habilidad para interpretarla a los visitantes era tan notable que impresionó incluso a distinguidos compañeros de viaje, como el filósofo Ralph Waldo Emerson, que conoció al joven Muir en 1871; o el mismo Theodore Roosevelt: Muir lo llevó a abrazar completamente la causa de los parques en su famoso libro *Our National Parks* (Boston,

Nueva York, Houghton, Mifflin y Co., 1901), y posteriormente lo acompañó personalmente a visitar el valle de Yosemite en 1903²⁵.

Su capacidad como *intérprete de la naturaleza* era cautivadora: cuando el Sierra Club decidió ofrecer excursiones de montaña y campamentos de verano en 1901, la primera la dirigió su presidente, Muir, y tuvo tanto éxito que estas “salidas” tuvieron que repetirse cada año; el número de miembros aumentó considerablemente y el Sierra Club descubrió que su vocación no era solo transmitir un mensaje, sino que era más “educativa” en su capacidad de llegar a una audiencia ansiosa por aprender y entender la naturaleza. Pero incluso antes de las excursiones del Sierra Club, Muir había guiado a visitantes –aunque esporádicamente– por los senderos de Yosemite, y durante estas excursiones, elogiadas por todos los visitantes que participaban, indudablemente había inculcado el sentido religioso y casi místico de la naturaleza que surge de sus textos naturalistas y autobiográficos, y que encarnaron uno de los elementos característicos de la literatura, el arte y la cultura estadounidenses²⁶. Gracias a su trabajo, estos mismos elementos pasarían a inspirar la acción del movimiento conservacionista Sierra Club y, posteriormente, se convertirían en un legado ideal compartido para los futuros y destacados ecólogos Aldo Leopold y Robert Marshall (quienes fundaron la *Wilderness Society* en 1935).

La misma concepción filosófica y espiritual –claramente tomada de las enseñanzas de Emerson– fue cultivada concretamente por Muir y contextualizada históricamente en la cultura de la época. En su prosa inspirada, *lo salvaje* no solo es una fuente de belleza y de verdad para las personas, sino que también es el “tesoro de la nación”²⁷ para la ciudadanía, por una parte; y, por otra, se trata de una buena capacitación en conocimientos científicos. En efecto, no podemos olvidar que sus escritos siempre evidencian la necesidad de observar, estudiar e “interpretar” el mensaje profundo que se encuentra oculto en el canto de las plantas, de las rocas y de los animales, una cualidad que es producto de su etapa como brillante estudiante de ciencias naturales en la Universidad de Wisconsin (que pronto abandonó para seguir la “universidad de Lo Salvaje”)²⁸ y como inventor de dispositivos mecánicos y científicos. En resumen, Muir fue el típico científico del siglo XIX, curioso observador y experimentador.

Desde este amor por la investigación científica, la profunda admiración, respeto y sentido de comunión con la naturaleza, y desde el deseo de compartir este conocimiento con otros, se cumplían todas las premisas para establecer las bases conceptuales de *la interpretación ambiental*, primero, y *del patrimonio*, después.

Liberty Hyde Bailey (1858-1954) y el Movimiento por el Estudio de la Naturaleza

El nacimiento de los movimientos preservacionistas y conservacionistas, así como las primeras actividades de *narración de historias*, *recorridos guiados en la naturaleza* e *interpretación de la naturaleza*, tenían sus raíces en el mismo fondo cultural, lo que condujo a la aparición de otro movimiento importante que fomentaba un ideal educativo innovador, basado en la naturaleza como objeto de estudio, como entorno de aprendizaje y como fuente de una nueva manera de enseñar. Nos referimos al *Movimiento por el Estudio*

de la Naturaleza que se desarrolló en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX alrededor de importantes figuras de la botánica y la educación, con indudables e interesantes conexiones con el pensamiento y el trabajo de uno de los reconocidos padres fundadores de la *interpretación de la naturaleza*, Enos Mills²⁹ –como señalaba el académico James R. Fazio a finales de los años setenta del siglo XX³⁰–. Estas conexiones entre el guía intérprete Enos Mills y el científico, naturalista y educador Liberty Hyde Bailey –conexiones ahora corroboradas por estudios recientes sobre la historia del *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza* y la enseñanza de las ciencias naturales³¹– nos ayudan a comprender mejor algunos de los principios básicos de la futura *interpretación del patrimonio*, así como a captar los propósitos y fundamentos comunes a los métodos educativos más innovadores de esa época, que luego se fusionarían de varias maneras en la *educación progresista* norteamericana.

Nacido y criado en una granja en Michigan, Liberty Hyde Bailey (1858-1954)³² inicialmente fue discípulo del gran médico botánico Asa Gray (1810-1888) y, posteriormente, él mismo se convirtió en profesor universitario. Bailey, fundador del Departamento de Horticultura de la Universidad de Cornell, clamaba por una reforma educativa, especialmente para la enseñanza de las ciencias naturales y agrícolas que, basada en un contacto cercano y empático con la naturaleza, permitía que niñas y niños desarrollaran una observación científica y un pensamiento crítico –a través de lo que él mismo denominaba “interpretación poética de la naturaleza”–, así como una nueva ética ambiental y una profunda responsabilidad social. Este movimiento por una reforma educativa, del cual Bailey fue el promotor en Cornell, se conoció como *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza*. El “estudio de la naturaleza” no era realmente un concepto nuevo, puesto que la idea del aprendizaje basado en una observación directa e informal de la naturaleza ya se había introducido en los Estados Unidos –en la investigación científica y académica y en la enseñanza escolar– por destacadas personalidades, especialmente por el famoso naturalista Louis Agassiz (1807-1873)³³. Naturalista, geólogo y paleontólogo de origen suizo y antecedentes europeos –en Europa y especialmente en Alemania, había sido profundamente influenciado por el movimiento filosófico con raíces en el Romanticismo, denominado *Naturphilosophie*–, Agassiz no solo fue un científico brillante, sino que como educador promovió enérgicamente un método de enseñanza innovador basado en los objetos y en trabajos experimentales en contacto directo con la naturaleza, en lugar de en la *auctoritas* de libros y manuales. El naturalista ilustró este método en su obra *Enseñar desde la naturaleza* (1886) y que se resumió simbólicamente en el famoso lema: “¡Naturaleza, no libros!”.

Si estos enfoques filosóficos y pedagógicos estaban idealmente vinculados a la misma línea del Trascendentalismo estadounidense –lo que había llevado a Thoreau a decir que “Se debe alentar a las niñas y niños a estudiar no el sistema de la naturaleza humana, sino el de *la Naturaleza*”³⁴–, también se relacionaban con las crecientes demandas por reformar el sistema educativo estadounidense. Estos casos de renovación en los Estados Unidos llevaron a algunos educadores reformistas (durante el siglo XIX) a propagar la enseñanza de la pedagogía de Johan Heinrich Pestalozzi y, en particular, su método basado en la relación con los objetos, o intuitivo, conocido en inglés como *object training* [enseñanza basada en el objeto]: con esta pretensión se involucraron otras personas, como el naturalista

y filántropo William MacLure (1763-1840)³⁵, gran seguidor de Pestalozzi, o el superintendente del sistema educativo Edward A. Sheldon (1823-1897), fundador de la famosa escuela de formación de profesores de Oswego, que adoptó el método de Pestalozzi³⁶.

Estas mismas demandas de renovación, que más tarde llevarían a la *educación progresista* de John Dewey y Francis W. Parker³⁷, también eran compartidas por los líderes del Movimiento por el Estudio de la Naturaleza que, al abogar por nuevos métodos estrechamente vinculados al mundo natural, querían refundar la enseñanza en las escuelas primarias para adecuarla a las demandas de la sociedad estadounidense, al tiempo que abordar necesidades y objetivos contingentes de tipo más práctico y económico.

Entre los años 1891 y 1893, una grave crisis agrícola llevó al estado de Nueva York a establecer un Comité para la Promoción de la Agricultura. Este comité encargó a la Universidad de Cornell promover el *estudio de la naturaleza* en las escuelas rurales y en las del distrito con objeto de capacitar a las jóvenes generaciones en una mejor comprensión de las cuestiones agrícolas y revitalizar las zonas rurales que estaban en proceso de despoblación; en definitiva, para estimular la aparición de una nueva agricultura, más moderna y racional. Entre los miembros de dicho comité, se nombró a Liberty Hyde Bailey y a su colega Anna Botsford Comstock, quien era colaboradora y esposa de un famoso entomólogo en Cornell, pero, sobre todo, había sido maestra y era experta conocedora del método de la *lección basada en el objeto* que se enseñaba en la Escuela Normal de Oswego³⁸.

Tanto Bailey como Comstock coincidían en el hecho de que un *currículo de estudio de la naturaleza* podría adaptarse a este propósito para la enseñanza primaria en escuelas rurales. Comstock se dedicó a preparar y difundir el plan de estudios y, junto con Bailey, supervisó la publicación de una serie de materiales didácticos, como el “Folleto para docentes sobre el estudio de la naturaleza” (publicado por el Instituto de Agricultura de Cornell entre 1896 y 1904, que más tarde se convertirá en la revista “Folleto de la Escuela Rural de Cornell”); el curso por correspondencia *Home Nature Study Course* (1903 a 1910; y pronto integrado en la publicación editada por la propia Anna Comstock: *Manual para el Estudio de la Naturaleza*, 1911); así como las revistas “*The Nature Study Review*” (de la American Nature Study Society, que Bailey fundó en 1908) y “*Junior Naturalist Monthly*”³⁹.

En el primer número del “Folleto de la Escuela Rural de Cornell”, Bailey ilustró a los docentes el objeto, la metodología y el propósito del *estudio de la naturaleza*, enfatizando las características “naturales” de ese aprendizaje, es decir, informal y experiencial:

El estudio de la naturaleza no es el estudio de una ciencia, [...] aborda las cosas cercanas y se esfuerza por comprenderlas, sin hacer referencia a su orden sistemático o a las relaciones entre los objetos. Es informal, como lo son los objetos que uno ve. Está completamente alejado de las meras definiciones, o de las explicaciones formales de los libros. Por eso es sumamente natural. [...] Los objetos propios del estudio de la naturaleza son las cosas que uno encuentra con más frecuencia. Piedras, flores, ramitas, pájaros, insectos, son elementos comunes y útiles. Un niño o niña de primaria, o incluso de secundaria, se interesa primero en cosas que no necesitan ser analizadas o transformadas en formatos inusuales o problemas⁴⁰.

El estudio de la naturaleza es un método de estudio “natural” porque, al huir del estéril *nocionismo* clasificatorio y del conocimiento literato y pedante, ofrece una “manera natural de adquirir conocimiento” y es más adecuado para “[entrenar la mente hacia] un pensamiento eficiente”: racional, crítico e independiente, tanto en la infancia como en la adultez:

Si los objetos a estudiar son informales, los métodos de enseñanza también deben serlo. [...] Niñas y niños, y también las personas adultas, manifiestan un claro interés por el estudio de la naturaleza puesto que es la forma natural de adquirir conocimiento. [...] En efecto, el primer tipo de estudio de la naturaleza es observar el objeto o el fenómeno. Es una observación positiva, directa, discriminadora, precisa. Lo segundo es comprender por qué los objetos son así o qué significan. El tercer elemento esencial es el deseo de saber más, y esto surge espontáneamente, por lo que no se parece a ningún esfuerzo de estudio del tipo “aula”. El resultado final es el desarrollo de un gran interés personal por cada objeto y fenómeno natural⁴¹.

En opinión de sus partidarios, este tipo de aprendizaje no solo pretendía desarrollar el conocimiento científico de niños y niñas, sino también enriquecer a la persona en todas sus facetas, especialmente en la de conocer y experimentar la realidad y la comunión diaria con la naturaleza y con otros seres vivos. Esto se explica mejor en la obra *The Nature Study Idea: being an interpretation of the New School-Movement to put the child in sympathy with nature* (New York, Doubleday, Page & Co., 1903), que define el origen y el objetivo exclusivamente educativo del movimiento, al tiempo que reitera que la escuela y la educación constituyen el ámbito donde surge y se comienza a aplicar el estudio de la naturaleza. Bailey reivindica el valor global y humanístico de este tipo de educación, que se puede dirigir tanto a población infantil como a personas adultas, es decir, al ser humano en general:

[La expresión “estudio de la naturaleza”] designa al movimiento que se origina en las escuelas comunes para, mediante la observación directa, abrir la mente del alumnado a un conocimiento y amor por las cosas y experiencias cotidianas en sus vidas y entornos. Es un término pedagógico, no científico. No es sinónimo del antiguo término “historia natural”, ni de “biología”, ni de “ciencia elemental”. No es “ciencia popular”. No es el mero estudio de la naturaleza. Esta puede estudiarse con cualquiera de estos dos objetivos: descubrir una nueva verdad para incrementar el conocimiento humano, o para poner al alumno en una actitud empática hacia la naturaleza con el propósito de aumentar su alegría de vivir. El primer objetivo, buscado de forma especializada o elemental, es un *movimiento de enseñanza de las ciencias*, y su propósito declarado es obtener investigadores y especialistas. El segundo objetivo es un *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza*, y su propósito es conseguir que las personas tengan una vida más rica, cualquiera que sea su oficio o profesión⁴². [...] El estudio de la naturaleza, entonces, no es ciencia. No es conocimiento. No son unos hechos. Es espíritu. Es una actitud mental. Se ocupa de la visión de niñas y niños sobre el mundo⁴³.

De acuerdo con las publicaciones mencionadas, *The Nature Study Idea* también se diseñó específicamente con un propósito educativo: proporcionar a los maestros de escuela

primaria un nuevo método de trabajo que estimule el aprendizaje activo en los patios y libere a los estudiantes de la opresión de la enseñanza formal en el entorno escolar; y establecer un contacto más cercano no solo con el mundo natural sino también con la dimensión ética y social más profunda de la naturaleza humana:

Debemos abrir la mente de los niños y niñas a su existencia natural, desarrollar su sentido de responsabilidad y de autosuficiencia, capacitarles para que respeten los recursos de la Tierra, enseñarles las obligaciones de la ciudadanía, fomentar un interés empático por las tareas humanas, acelerar sus relaciones con la vida humana en general, y tocar su imaginación con las fuerzas espirituales del mundo⁴⁴.

Además de los conceptos recurrentes –que aparecerán en los escritos de uno de los padres fundadores de la interpretación, Enos A. Mills⁴⁵–, en el último trabajo de Bailey encontramos el concepto de “interpretación” insertado plenamente en el complejo panorama del método y concepción del *estudio de la naturaleza* esbozado hasta el momento. De hecho, en *The Nature Study Idea*, Bailey dedica la Parte II a la interpretación (parte denominada “La interpretación poética de la naturaleza”), definida como la manera en que las personas leen el mundo según la actitud subjetiva que han desarrollado hacia la realidad. Dicha actitud subjetiva debe avanzar para “lograr un contacto cercano y satisfactorio con la naturaleza” (*ibíd.*, p. 113) y, con este objetivo, es necesario que nos despojemos del egoísmo y el utilitarismo (“los ojos del egoísmo: para determinar si las plantas y los animales son *beneficiosos* o *perjudiciales* para las personas”, *ibíd.*, p. 114). La interpretación es, por supuesto, el “punto de vista” que “determina la corriente de nuestras vidas” (*ibíd.*); es la habilidad de mirar la naturaleza desde una perspectiva nueva, no egoísta (como la que solo se preocupa por el beneficio que se pueda obtener de la misma), sino “intrínseca” (atenta con la naturaleza), y que solo puede inculcarse en el alumnado joven por maestros a quienes Bailey atribuye un gran poder (“El poder que mueve el mundo es el poder del maestro”, *ibíd.*, p. 116):

Siendo humanos, interpretamos la naturaleza en términos humanos. Gran parte de nuestra interpretación es solo una interpretación de nosotros mismos. Debido a que una condición o un propósito se obtienen en los asuntos humanos, asumimos que se obtienen en todas partes. El único punto de vista es nuestro propio punto de vista. [...] Esperamos acercarnos a una visión intrínseca de animales y plantas; sin embargo, aún estamos tan decididos a descubrir lo que debería ser, que olvidamos aceptar lo que es⁴⁶.

Después de ilustrar el propósito de la interpretación, Bailey se centra en el método de enseñanza y aprendizaje favorecido por el *estudio de la naturaleza*; y refiriéndose al hecho de que niñas y niños pueden contactar más fácilmente con el mundo natural y con los objetos en general sirviéndose de las poderosas herramientas de la fantasía y la imaginación, Bailey señala que:

Hay dos formas de interpretar la naturaleza: a través de los hechos y a través de la imaginación. Para los especialistas y para las personas no expertas, la interpretación de los hechos suele ser la única admisible. Es posible que no estén abiertos a la discusión o a la convicción de que puede haber otra forma efectiva de conocer el mundo externo. Sin embargo, los artistas y poetas conocen este mundo, y no por un conocimiento frío

o por análisis. Les atrae y afecta en sus estados de ánimo. [...] Tenemos derecho a una interpretación poética de la naturaleza. La niña y el niño interpretan la naturaleza y el mundo a través de la imaginación, el sentimiento y la simpatía⁴⁷.

Para ilustrar mejor el concepto, Bailey cita el caso del poema *Robert de Lincoln* del poeta y periodista William Cullen Bryant (1794-1898). Bailey había visto una actividad escolar basada en este poema, que se refiere –por supuesto que en términos líricos, y en forma de rimas infantiles– a los tordos charlatanes (cuyo nombre inglés es *bobolink*, derivado del *bobolincon* arcaico y onomatopéyico, y por lo tanto, un juego de palabras). Para un amigo biólogo y profesor de secundaria que había criticado el uso de un poema mientras se enseñaba ciencias naturales, eso no era “científico” por la excesiva *discursividad* y falta de rigor de la poesía (“El poema es falso”), lo que causó, en palabras suyas, una especie de “falta de ideas” y de atención. Bailey sostiene que la poesía es superior a la enseñanza tradicional:

Prefiero conocer la canción del bobolink que saber todo sobre la estructura del pájaro; por supuesto, si pudiera, preferiría ambas cosas. Para estar seguro, debería estudiar el bobolink antes de hacerlo con el poema; pero querría un pájaro real, no un espécimen disecado. Si me obligaran a elegir entre lecciones sobre bobolinks embalsamados y el poema, debería elegir el segundo: hay más bobolink en él. Me gusta la letra de Bryant porque capta gran parte de la vida de esta ave. *Una descripción científica podría explicar mejor los datos, pero solo los ornitólogos entienden esas descripciones científicas*⁴⁸.

Por lo tanto, la interpretación poética de la naturaleza es una de las muchas formas de enseñanza/aprendizaje de las que se vale su estudio. A través de un enfoque poético y narrativo (Bailey agrega que “Un animal o una planta puede representarse como si contara su propia historia sin engañar a nadie, incluso como un personaje de una novela que puede hablar en primera persona”, *ibíd.*, p. 160), el principal objetivo que se puede alcanzar es “poner al alumno en una actitud empática hacia la naturaleza con el fin de aumentar su alegría de vivir” (*ibíd.*, p. 5). Por supuesto, es esencial que la observación y la lectura de la naturaleza sean veraces, pero deberían poder contactar con la verdadera esencia del mundo natural, involucrando a la mente: eso hace posible disfrutar de la naturaleza y la verdad al mismo tiempo. Como consecuencia, la lectura del “dato” no se puede separar de la fantasía y la imaginación, que son poderosas herramientas de la mente humana y los fundamentos del pensamiento científico:

Esta es la era de los hechos, y nos alegramos de ello. Pero también puede ser una era de la imaginación. *No debe haber divorcio entre los hechos y la fantasía*; son los polos de la experiencia. Lo que se denomina método científico es solo imaginación entrenada y establecida dentro de unos límites. Comparado con toda la cantidad de logros científicos, los puros datos y hechos solo son, después de todo, una minúscula parte. *Los hechos están unidos por la imaginación*. Están unidos por el hilo de la especulación y la hipótesis. *La esencia misma de la ciencia es razonar de lo conocido a lo desconocido*. No puede haber objeción a la interpretación poética de la naturaleza. Es esencial que la observación sea correcta y la inferencia sea razonable, y que la permitamos solo en los momentos adecuados. En la enseñanza de la ciencia podemos

limitarnos a fórmulas científicas, pero al enseñar la naturaleza podemos admitir tanto el espíritu como la letra⁴⁹.

De ahí surge el maestro *intérprete*, que puede guiar a sus alumnos en la búsqueda de la verdad mediante la exploración y el descubrimiento (“de lo conocido a lo desconocido”) a través del pensamiento y el consiguiente desarrollo de un “punto de vista”, que es personal sin ser *egoísta*, generoso y abierto a una observación y comprensión de las causas y las leyes del mundo natural. Solo después de conseguir este amor por la observación, los niños y niñas pasarán a estudiar ciencias de manera más formal –más apropiada para la educación superior–, es decir, una forma “adaptada a personas maduras y a quienes deseen conocer una ciencia en particular” (*ibíd.*, p. 5).

Lo que convendría subrayar –para los efectos de este artículo– es que en esos mismos años, las valiosas sugerencias del Movimiento por el Estudio de la Naturaleza fueron asumidas y aplicadas en *otros ámbitos* –quizás con mayor atención–, especialmente en el campo de lo que ahora llamamos *educación no formal*. Como se puede ver, Bailey no solo estableció –mucho antes de su tiempo– las bases teóricas de lo que más tarde, particularmente en los años sesenta, se convertiría en la *educación ambiental*, sino que también contribuyó al desarrollo de las ideas y principios más auténticos que subyacen en lo que, en esos mismos años, adquirió el nombre de *interpretación de la naturaleza*, principios que se transmitirían en los escritos de los maestros de la interpretación, desde Enos Mills hasta Freeman Tilden. Mientras que Bailey luchó para promover el *Estudio de la Naturaleza* en las escuelas del país, su joven contemporáneo Enos A. Mills aplicó y perfeccionó la práctica y la filosofía de la *interpretación*, incorporando de alguna forma una auténtica “personificación del estudio de la naturaleza”, trabajando él mismo como el primer “modelo de intérprete”⁵⁰.

Enos A. Mills (1870-1922): “la interpretación poética de los hechos de la naturaleza”

En este escenario destaca la figura aún más notable de Enos Abijah Mills, considerado un pionero en lo que él mismo denominó y calificó como el *arte de guiar en la naturaleza*⁵¹.

Nació y se crió en una granja de Kansas, de una familia cuáquera. Cuando era adolescente, Mills visitó a sus familiares en Colorado con la esperanza de que el mejor clima ofreciera alivio a su frágil salud. Allí, a la edad de 15 años, hizo su primer ascenso a la montaña Longs Peak... y se enamoró de ella. Después decidió convertirse en guía. Para financiarse, trabajó durante el invierno en una mina de cobre en Montana, donde sus habilidades y su estudio autodidacta le permitieron ser asistente de equipos y, más tarde, convertirse en ingeniero de minas. En esos años viajó mucho, y en 1889, en California, tuvo un encuentro casual con el naturalista John Muir, quien lo convenció para dedicarse de forma continuada al estudio de la naturaleza, así como a la causa ambiental. En 1901, Mills adquirió el rancho de un primo en Longs Peak Valley y lo convirtió en un *resort* turístico para recibir visitantes.

Nuevamente a sugerencia de Muir, Mills decidió escribir sus experiencias en contacto con la naturaleza. A lo largo de los años, sus numerosas excursiones por la montaña, sus viajes



Enos Mills. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

por todo el país (además de Canadá y México) y el tiempo que pasó como observador de la nieve para el Departamento de Agricultura de Colorado (desde 1904 hasta 1906), le proporcionaron un valioso material para muchos artículos y libros que comenzó a publicar con éxito⁵². Gracias a su fama como escritor y conferenciante en todo el país, Mills contribuyó –junto con la presión de los grupos ambientalistas de la época– a que el área alrededor de Longs Peak se convirtiera en reserva. Así, en 1915 se funda el Parque Nacional de las Montañas Rocosas, logro conseguido por Mills, como informaron las páginas del “Denver Post” con el título de: “El padre del Parque Nacional de las Montañas Rocosas”.

Para comprender mejor el método educativo e *interpretativo* que adoptó Mills para trabajar con grupos de visitantes –especialmente con los más jóvenes– que lo acompañaban en excursiones por la montaña y en la naturaleza, son muy significativos muchos pasajes de sus artículos y libros. En sus obras emerge su talento como intérprete de la naturaleza, como narrador de historias y “escritor naturalista”; esta habilidad se le reconoció hasta tal punto que su nombre

aparece no solo entre las figuras destacadas en la literatura de la naturaleza, sino que sus relatos fueron reseñados en repertorios de literatura infantil y juvenil de la época⁵³. Un ejemplo de ello es *La historia de un pino de mil años*, aparecida en agosto de 1908 en la revista “*The World’s Work*”, y que luego se reimprimió en su primer superventas: *Wild life on the Rockies* (1909). En este cuento, que habla de la tala de un enorme y antiguo pino, el naturalista muestra su capacidad para interpretar, es decir, para transformar la información científica –como los anillos de crecimiento de los árboles–, en una narrativa biográfica real de los principales acontecimientos en la vida del pino, desde su nacimiento en 856 hasta su “asesinato” en 1903:

Desde la infancia, siempre me ha llamado la atención el peculiar encanto y fascinación que los árboles ejercen sobre muchas personas. Pero fue aquel gran amante de la naturaleza, John Muir, quien me mostró por primera vez cómo y dónde aprender su lenguaje. [...] Los árboles, como las personas, luchan por la existencia, y un árbol viejo –como una persona anciana– no solo tiene una apariencia llamativa, sino una biografía interesante. He leído las autobiografías de muchos árboles centenarios, y sus historias de vida me parecen extrañas e impresionantes. El crecimiento anual, o anillo de madera anual con el que se envuelven los árboles, está grabado con tantas experiencias que los anillos de crecimiento constituyen, literalmente, un diario autobiográfico de la vida del árbol. Quería leer la autobiografía del *Viejo pino*⁵⁴.

Esta historia es cautivadora y emocionante, y nos da una idea de cómo habría sido un recorrido guiado por Mills. También evidencia el extraordinario sentido de aventura que nuestro intérprete podía inculcar en los visitantes. Desde este punto de vista, es especialmente ilustrativo –a los efectos de nuestro análisis– el libro *Las aventuras de un guía de naturaleza y ensayos de interpretación* que Mills envió a la imprenta en 1920⁵⁵, pocos años antes de su muerte. En esta obra trascendental, Mills narra su experiencia en Longs Peak Inn y, sobre todo, su trabajo cotidiano en contacto con la naturaleza y las personas: como guía para los visitantes, como formador de futuros guías y, especialmente, como intérprete para su público favorito: niños y niñas.

Como ya se mencionó, el rancho que adquirió a su primo en Longs Peak Inn en 1901, Mills lo convirtió en: una base de operaciones donde se daba la bienvenida a los visitantes, un punto de partida para paseos en la naturaleza para adultos y público infantil y un lugar donde se impartían clases nocturnas y cursos de formación. Esta fue una de las peculiaridades que hicieron a su famoso *Trail School* [sendero escuela] único e innovador: aquí, Muir fue el primero en ofrecer actividades educativas basadas en su propio “método”, cuyo objetivo era transmitir dicho método a futuros guías ambientales. Es significativo que entre los aprendices de Mills se encontraran las primeras “maestras de la naturaleza” y “mujeres guías”, como las hermanas Esther y Elizabeth Burnell: la primera era su esposa y secretaria; y la segunda, profesora, futura jefa del Mills’ Trail School y, posteriormente, supervisora del estudio de la naturaleza en las escuelas de Los Ángeles a principios de la primera década del siglo XX⁵⁶. Así describe Mills las actividades de la escuela:

Esta escuela –“el gran aire libre”– se encuentra en sesión activa cada vez que las niñas y niños deambulan por el sendero, sin tutores académicos. El sendero proporciona los materiales y el equipo, y la Madre Naturaleza es un estímulo mental permanente. [...] El *Sendero Escuela* es poco más que un nombre y sus resultados. No hay organización, no hay personal; no hay horario de apertura ni de cierre. No tiene cursos de estudio, no hay tiempos establecidos para el estudio, no hay tareas establecidas, no hay calificaciones. Niños y niñas siguen cualquier cosa que les interese, y cuando les interese. [...] No hay lecturas obligatorias ni exámenes. La competencia, como se entiende normalmente, no existe. No hay premios a la excelencia, no hay honores al avance. [...] Los libros son altamente valorados, pero su lugar es totalmente secundario e incidental. La información que se brinda a los participantes está relacionada con la vida, conectada con los vecinos y las cosas que están sucediendo⁵⁷.

Merece la pena destacar que Mills también organizó una *Sala de la Naturaleza* en la escuela, donde niñas y niños podían reunirse, juntar los objetos más curiosos recopilados en los viajes y organizar sus propias fotografías (Mills atribuía un importante valor educativo a la fotografía, evidenciando una gran actualidad en los métodos de formación adoptados con sus alumnos más jóvenes)⁵⁸; podían producir otros materiales, como diarios, o leer libros de la biblioteca especializada y organizar exposiciones naturalistas para los visitantes. Aquí, Mills incluso había reconstruido en un contenedor especial el hábitat natural de la tundra de Longs Peak para mostrarla a las personas que no pudieran visitar la montaña⁵⁹. Fue tal el exquisito valor educativo de este espacio que Mills pidió que en cada parque de la ciudad, e incluso en cada hogar, se estableciera una Sala de la Naturaleza –junto con una biblioteca y, naturalmente, una *Trail School*– : “Una sala de la naturaleza en

cada hogar que tenga fotografías, libros de naturaleza y especímenes geológicos. Esto sería una ayuda para la educación” (*ibíd.*, p. 247). Mills nos da un resumen de las actividades que se realizaban en una Sala de la Naturaleza:

En la sala de la naturaleza hay un tablón de anuncios en el que aparece información de futuras excursiones, descubrimientos, reuniones especiales, exposiciones, flores, rocas y objetos que se requieren para estas exposiciones, así como fotografías recientes tomadas al aire libre. Cuando las niñas y niños no están en el campo, se puede convocar una charla o reunión en cualquier momento. [...] Desalentamos la recolección de especímenes, pero alentamos la traída de un registro mental, un recuento de la experiencia del día. De ahora en adelante, proporcionaremos un cuaderno y animaremos a cada participante a escribir la experiencia más importante del día como parte de la excursión. [...] Se han conservado unos pocos especímenes raros colectados por niños y niñas por su relación con la historia natural y su sala de la naturaleza. En esta sala celebran reuniones. Si una niña o un niño encuentran algo que consideren raro, algo que puede ser de interés general, se le alienta a traerlo a la sala de la naturaleza. [...] Ocasionalmente, los niños y niñas hacen una exposición e invitan a las personas adultas a verla. Planifican estas exposiciones y reúnen y organizan los materiales para ellas⁶⁰.

En los escritos de Mills (que había leído a Muir y Bailey –los cita a menudo–, y quizás también a Fröebel –mencionado en su trabajo–) podemos rastrear con claridad los rasgos de una práctica emergente (interpretación ambiental) y de una nueva figura profesional (guía de naturaleza) que necesitaba ser especialmente formada y entrenada:

Cuando era guía en Longs Peak, desarrollé lo que podría llamarse *la interpretación poética de los hechos de la naturaleza*. Los nombres científicos –escritos en una lengua muerta– y las clasificaciones aburridas siempre se recibían con indiferencia y falta de entusiasmo por parte de las personas desconocedoras. Por lo tanto, comencé a entregar información sobre las cosas aludiendo a sus hábitos y costumbres, a sus vecinos y a su biografía. El *libro de cuentos de la naturaleza* se encuentra en todas partes, y siempre está abierto. Y mi deseo es que niños y niñas tengan en todas partes aquello con lo que han contado aquí: disfrute, fundamento educativo e incentivos. Lo que estamos haciendo aquí se puede hacer en cualquier otro lugar⁶¹.

No sería incorrecto decir que el método interpretativo que desarrolló Mills se basaba, fundamentalmente, en la capacidad del guía para transformar los datos y hechos científicos en una historia narrativa y biográfica (como en la historia del *Viejo pino* caído), en suma, capacidad para ofrecer una aventura maravillosa:

Un guía de naturaleza es un naturalista que puede guiar a otras personas a los secretos de la naturaleza. Cada planta y animal, cada arroyo y cada piedra, tienen una serie de *hechos* fascinantes asociados a ellos, y en torno a cada uno hay innumerables historias. Los castores construyen casas, los osos juegan, las aves tienen una casa de verano y otra de invierno a miles de kilómetros de distancia, las flores tienen color y perfume; todas las especies están preparadas para una zona de vida peculiar. El *porqué* de estas cosas y *cómo* sucede todo, tiene gran interés. *Tocado por un guía de naturaleza, lo*

*salvaje del aire libre se convierte en un país de las maravillas. Entonces, incluso después, dondequiera que uno vaya, disfruta de la poesía de la naturaleza*⁶².

Esta forma narrativa y poética de presentar los hechos –que claramente parece hacerse eco de la *interpretación poética* de Liberty Hyde Bailey– es una metodología real, hasta el punto de que puede aplicarse a otros ámbitos, como los museos, como el propio Mills subraya: “Recientes grupos de trabajo en museos encarnan el espíritu de las actividades guiadas en la naturaleza, comunicando los hábitos y costumbres, los amigos y enemigos de la vida salvaje” (*ibíd.*, p. 256). Por otro lado, la narrativa naturalista del guía se inspiraba en el hecho de que la naturaleza y los animales son en sí mismos una fuente de felicidad y conocimiento, y que “enseñan” su lección sin libros o conferencias, sino a través de una capacidad intrínseca para establecer una profunda conexión con cada ser humano. Tal concepción revela el legado de Muir, tal como aparece en un pasaje que Mills cita de *The story of my boyhood and youth*: “Los animales que nos rodean son una fuente inagotable de maravilla y deleite. [...] Aquí, sin saberlo, todavía estábamos en la escuela; cada lección de lo salvaje es una lección de amor, sin castigos, sino encantada en nosotros”⁶³.

Por lo tanto, el pensamiento de Mills refleja las enseñanzas de Muir (y de Emerson a través de él) sin descuidar los resultados actualizados de la investigación educativa incorporada en la *Nature study idea* de Bailey de 1903. Mills creía profundamente que con este enfoque espontáneo hacia la naturaleza, y mediante un trabajo basado en la observación, la experimentación y la “interpretación poética de los hechos de la naturaleza” que tiene lugar con la narración de las cosas “según sus hábitos y costumbres, sus vecinos y su biografía” (*ibíd.*, p. 158), el estudio de la naturaleza podría desarrollar en niñas y niños un sentido de responsabilidad y respeto hacia los recursos de la Tierra. En resumen, la interpretación de la naturaleza da lugar a un poderoso “círculo virtuoso” de educación, que sin duda pone a las personas (especialmente en edad infantil) en contacto con las fuerzas espirituales del mundo, así como con su naturaleza humana y de ciudadanos responsables. Con estas premisas, Enos Mills desarrolló –en paralelo a su trabajo como guía y educador– los primeros principios sobre los cuales se fundaron la práctica y la formación de la figura profesional de guía de naturaleza. Una vez más, en su trabajo *The adventures of a nature guide* –considerada como la piedra angular de la literatura sobre interpretación– Mills resume en varios pasajes, ahora famosos, su visión de la nueva profesión de intérprete, es decir, un guía y un educador al mismo tiempo:

Un recorrido con un guía de naturaleza es una extraña influencia para niñas y niños. Miran y escuchan con impaciencia; observan, buscan y piensan. Es una forma atractiva y muy efectiva de despertar su mente para que quieran saber, para que comiencen a investigar y explorar, para que insistan en descubrirlo. Este nuevo oficio [intérprete de la naturaleza] puede llegar a tener una gran influencia; *es inspirador y educativo*. Cualquier persona, de vacaciones o en una excursión en contacto con la naturaleza, obtendrá de ella sus valores más altos y disfrutará más si va acompañada de un guía de naturaleza⁶⁴.



Enos Mills, probablemente con su hija Enda. Foto: Cortesía del U.S. National Park Service.

Por lo tanto, el potencial educativo del mundo natural –potencial original y, en cierta forma, inherente a la experiencia de estar en contacto con la naturaleza– se ve reforzado si alguien ejerce de guía de naturaleza, pues puede ayudar a las personas a obtener las enseñanzas más auténticas y profundas, es decir, aquellos “grandes principios” que representan el nivel más elevado de conocimiento, muy diferente de los meros hechos y la “información inconexa e incolora” que, aunque sea precisa y tenga una base científica, cualquier guía “común” presentaría normalmente:

Para ser guía no es necesario ser una enciclopedia andante. El guía no necesita imponer teorías escritas por especialistas ni considerar infalibles los libros de naturaleza; pero un conocimiento actualizado de ella y los libros científicos deben ser parte de su equipo, pues pueden ayudar al disfrute de las personas a las que acompañe en sus visitas. El guía de naturaleza también debería conocer a Shakespeare y muchos

de los grandes poemas. *Un guía de naturaleza no es un guía en el sentido ordinario de la palabra, y tampoco es un maestro.* Sin embargo, siempre se le ha asociado –legítimamente– con información y algún tipo de educación. Pero el hecho de guiar en la naturaleza, como hemos visto, es más inspirador que informativo. [...] *El guía de naturaleza despierta el interés al tratar con grandes principios, no con información inconexa e incolora.* Dondequiera que vaya, ilustra los principios de la polinización, la evolución, la glaciación, la migración de las aves, la ayuda mutua y las fuerzas fundamentales de la naturaleza. Se ocupa de los hábitos y las costumbres de las aves y la vida animal –las influencias determinantes de su entorno y las respuestas de los seres vivos– en vez de su clasificación. *Crea un interés más permanente en la biografía de un solo árbol que mencionando los nombres de muchos árboles*⁶⁵.

Evidentemente, la transmisión de información y datos está en la base de la interpretación; sin embargo, esta difiere tanto de las actividades de divulgación básica (aunque con contenidos científicamente exactos) como de las disertaciones cargadas de datos que tradicionalmente se daban en las escuelas de la época. Mientras esto último –como se puede extraer de las propias palabras de Mills– se basa en un conocimiento abstracto y superficial inculcado a través de libros y manuales, por el contrario, la interpretación emplea una “nueva” metodología educativa que evidencia claros rasgos de los mismos fundamentos teóricos del progresismo educativo estadounidense, así como de la “pedagogía del interés” que se expresa en el famoso credo pedagógico de John Dewey de 1897⁶⁶. La práctica de la observación libre y directa de la naturaleza, junto con el uso contextual de la narrativa y la poesía que estimulan la imaginación, tiene como objetivo una profunda implicación de niños y niñas (también de las personas adultas) durante la visita guiada, estimulándoles a desarrollar *visiones intelectuales* y a construir un significado duradero, es decir, a despertar una verdadera vía de aprendizaje. Como escribe Mills:

El guía de naturaleza está en su mejor momento cuando analiza los hechos de tal forma que resultan atractivos a la imaginación y a la razón, le pone carne y sangre a los datos fríos, convierte en historias de vida a objetos inanimados. Se ocupa de principios en vez de información aislada, da biografías en vez de clasificaciones. La gente está de visita buscando recreación y necesita relajación, visiones intelectuales, y no unos datos aburridos y estériles, tampoco reglas y manuales. Lo que el guía relata es, básicamente, literatura de la naturaleza más que una enciclopedia de historia natural⁶⁷.

Mills fundó esta “nueva profesión” a partir de una base teórica y amplia (derivada de la visión y filosofía de la naturaleza del momento) y de un método ya aplicado y comprobado (resultante de años de experiencia como guía de naturaleza), los cuales, sin embargo, reivindican claramente una misión y un papel realmente *educativos* del intérprete, donde el significado de “educación” se refiere a una visión informal de los procesos de formación y aprendizaje, en los que la imaginación, la inspiración, la narración y, por último pero no menos importante, el disfrute, desempeñan un importante papel. De hecho, la oposición entre el aprendizaje escolar teórico, frío y “formal”, por un lado, y el nuevo aprendizaje transmitido por la “interpretación poética de los hechos de la naturaleza”, por otro, es puesta de relieve continuamente con varias parejas antinómicas. A través del recurso

retórico de la antinomia, Mills pudo delinear la figura del intérprete describiendo sus características, diferenciándolas de las que se consideran típicas de un maestro de escuela tradicional (“un guía de naturaleza no es un maestro”), reclamando metas y objetivos específicos.

En este sentido, Mills recuerda el propósito recreativo general, ya que “las personas han salido para disfrutar”, y el guía intérprete siempre debe partir de este supuesto; pero los objetivos finales, en una inspección más de cerca, son altamente educativos: comunicar “los grandes principios” y obtener “los valores más elevados del gran exterior”. Si los *grandes principios* corresponden a los objetivos de aprendizaje del ámbito cognitivo, *los valores más elevados* representan los objetivos de aprendizaje de naturaleza axiológica, es decir, más relacionados con un sistema de valores, como para guiar las acciones y la conducta humana. Un profundo conocimiento de las grandes leyes que gobiernan el mundo natural, como consecuencia, lleva a la adquisición de una conciencia ambiental y una ética de respeto por la vida en todas sus formas.

Por lo tanto, la oportunidad de lanzar esa experiencia de aprendizaje, representada por el recorrido en la naturaleza, surge por la búsqueda inicial de “recreación” y un “disfrute más vívido”, que solo pueden brindar el aire libre y el contacto directo con la naturaleza y los animales. Pero la completa consecución de lo que Mills consideraba como los objetivos reales del *aprendizaje recreativo* –por utilizar la expresión acuñada por el gran intérprete John Veverka⁶⁸, aunque también nos podríamos referir al término *educatenimiento*, mencionado actualmente tanto en el ámbito de la industria del entretenimiento como en los de la educación y el patrimonio cultural– solo es posible obtenerla a través de la mediación de un *guía de naturaleza*, que esté motivado y bien entrenado en técnicas interpretativas, así como en el conocimiento científico. Lo que reivindica Mills es un método de trabajo definido, y, nuevamente, nos iluminan las parejas antinómicas que él describe. En resumen, comenta que:

1. El guía intérprete trabaja para transmitir “grandes principios” en vez de “información aislada”.

Para conseguir este resultado, confía en el deseo de recreación y disfrute del público visitante. Por lo tanto, las herramientas que utiliza son opuestas a las típicas de una educación formal tradicional (escolástica). De esta manera, se acerca a los métodos utilizados en un tipo de educación que hoy no dudamos en definir como *educación no formal*. Entonces, el guía intérprete:

2. Ofrece “recreación” en lugar de “datos aburridos y estériles”.
3. Se sirve de “biografías”, en lugar de “clasificaciones”.
4. Cuenta “historias de vida” en lugar de describir “objetos inanimados”.
5. Evoca “visiones intelectuales” y nunca usa “reglas y manuales”.

El intérprete, en lugar de dominar el conocimiento científico (como si fuese una “enciclopedia de historia natural”, como dice Mills), opta por manejar una “literatura de la naturaleza”, es decir, una herramienta que, sin sacrificar el rigor científico, le permite trabajar exclusivamente con esos activadores psicológicos que generan un aprendizaje más profundo y significativo durante una visita. Aquí es donde el asombro, la curiosidad, el

placer por los cuentos y la narrativa, combinados con el poder de la evocación, se convierten en las principales herramientas con las que el intérprete puede desarrollar estrategias de comunicación eficaces y avanzadas. Sin embargo, además de la narrativa, Mills promueve lo que podríamos definir –desde el punto de vista de la estrategia de enseñanza utilizada– como una especie de animación sociocultural⁶⁹ basada en el diálogo y la conversación. Mientras que en Muir encontramos la observación de la naturaleza –de forma directa o por medio de un naturalista experto–, Mills enfatiza la implementación de un enfoque conversacional y dialógico que en los años siguientes representaría el núcleo de esta nueva práctica y profesión:

El guía que comprende la naturaleza humana y posee tacto e ingenio, puede manejar intereses divergentes y de reunir a miembros de su grupo que tienen tendencia a separarse. También aprecia la elocuencia del silencio y tiene habilidad para controlar, dirigir y desviar la conversación de los componentes de su grupo para que la belleza del exterior no se vea empañada por la falta de discriminación de alguien. Es maestro en el arte de la sugestión. *Es un líder más que un profesor*. Tiene el control de su grupo para poder *entretener, instruir y comandar* sin que se den cuenta de que está gobernando férreamente para obtener los mejores resultados de un recorrido guiado⁷⁰.

El intérprete es un “líder en vez de un profesor”, y su tarea es “entretener, instruir y comandar” a través del sugerente poder de su discurso, así como a través del diálogo basado en un bucle continuo de preguntas y respuestas cuidadosamente dirigidas hacia y desde el público visitante (“Las niñas y niños siempre preguntan. El guía de naturaleza responde a las preguntas de forma inteligente, por lo que genera otras preguntas inteligentes”)⁷¹. Para el guía intérprete no es suficiente tener un conocimiento científico profundo del entorno en el que se mueve: debe ser capaz de conducir al público a un descubrimiento personal de la naturaleza y sus verdades, y esto puede lograrse si el guía intérprete (o el intérprete *facilitador*) utiliza y aplica técnicas de comunicación precisas que también son educativas.

Como hemos aprendido de las palabras de Mills, estas técnicas y estrategias son numerosas y variadas –en las que no es difícil encontrar similitudes con un enfoque educativo de carácter constructivista *ante litteram*–. Estas estrategias incluyen, como hemos visto, la participación directa de los visitantes (especialmente los más jóvenes) en actividades prácticas como la observación, la recolección y catalogación de muestras y especímenes, el registro de las actividades en memorias y diarios, el uso de la fotografía, etc. Pero también la técnica de narración de historias se manifiesta como una herramienta que ayuda a entender, interpretar y organizar la realidad a través de la participación personal, es decir, imaginativa y emocional –como después lo teorizó Jerome Bruner en su concepción del pensamiento narrativo⁷²–.

Finalmente, el diálogo y la conversación (y sus silencios) se pueden utilizar como instrumentos efectivos, desde la perspectiva del guía, para conducir y gestionar los procesos de aprendizaje en grupo y, desde la perspectiva del público, para implementar una nueva forma de aprendizaje participativo y colaborativo a través de las relaciones sociales y el intercambio de conocimientos –presagiando la idea de *comunidades de prácticas* y el concepto relacionado de *aprendizaje colaborativo*, planteado por Lave y Wenger en los años

noventa del siglo XX, por una parte⁷³, y por otra, anticipando el *aprendizaje conversacional* como una forma de crear conocimiento de acuerdo con la teoría del aprendizaje experiencial desarrollado por David A. Kolb⁷⁴–.

Las intuiciones más genuinas de Mills –sean sus estrategias de comunicación, sus objetivos educativos, o los principios axiológicos subyacentes a la nueva profesión– fueron profundamente absorbidas, desarrolladas y sistematizadas por Freeman Tilden en su obra *Interpreting our heritage* (1957), demostrando, incluso hoy, la gran modernidad del pensamiento de aquellos primeros “Padres de la interpretación”, su apertura mental y su capacidad estratégica y visionaria para brindar una mirada fresca al patrimonio.

Conclusiones

Durante las tres últimas décadas, la práctica de la interpretación ha sido definida de diversas maneras por las asociaciones profesionales norteamericanas, así como por los expertos en interpretación contemporáneos de los Estados Unidos de América, y siempre con un énfasis en los aspectos comunicativos, es decir, se define como un “proceso de comunicación”⁷⁵, como un “enfoque específico de la comunicación”⁷⁶, o un “estilo particular de comunicación”⁷⁷, etc. Básicamente, compartimos esas definiciones, centradas de manera correcta y comprensible en los aspectos comunicativos de la interpretación. Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica pura, el análisis aquí propuesto del contexto histórico de su nacimiento, junto con una relectura de los escritos de John Muir y Enos Mills –especialmente a la luz del pensamiento y las obras de algunos pedagogos y educadores de la época, como Luis Agassiz, Liberty Hyde Bailey, Anna Botsford Comstock, Edward A. Sheldon–, en realidad parece revelar la presencia en la base de la *práctica interpretativa*, de un proyecto pedagógico sólido y unos claros objetivos educativos que estaban en perfecta sintonía con las demandas contemporáneas por conservar la naturaleza, por un lado, y la participación y las necesidades de recreativas del público visitante, por otro.

Las múltiples conexiones históricas y teóricas que parecen surgir entre la filosofía de la interpretación y los movimientos educativos de la época, como el *Estudio de la Naturaleza*, la lección basada en el objeto, de Pestalozzi, y la aparición de la educación progresista, muestran una gran modernidad en el mismo enfoque “educativo”, en sus objetivos y en la metodología que subyace en esta práctica profesional.

Los orígenes y el desarrollo histórico de la interpretación del patrimonio probablemente merezcan una mayor atención por parte de los historiadores de la educación, por una parte, y por otra, las metodologías interpretativas deberían ser consideradas por los educadores contemporáneos, en particular, por aquellos que, operando en los diversos ámbitos de la educación del patrimonio, podrían extraer interesantes pistas de una práctica que busca “proporcionar nuevos conocimientos y una comprensión más profunda”, y que pretende ser “un proceso para provocar el pensamiento y revelar significados e interrelaciones que amplíen y enriquezcan las mentes y espíritus de las personas en entornos no formales”⁷⁸.

Notas

1. Véanse la presentación y las definiciones que ofrece el sitio web de la Asociación: <<http://www.interpret-europe.net/top/heritage-interpretation.html>> (último acceso: 2 de septiembre de 2012).
2. F. Tilden, *Interpreting our heritage*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1957. La edición consultada es la Cuarta edición ampliada y actualizada, editada por B. Craig, con prólogo de R.E. Dickenson (Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2007).
3. Tilden, *Interpreting our heritage*, cit., p. 33.
4. Sobre el *culto al naturalismo*, que fue compartido por exploradores gubernamentales, así como por artistas y naturalistas en su descubrimiento y “apropiación” progresiva del continente americano, véase W.H. Goetzmann, *Exploration and empire: the explorer and the scientist in the winning of the American West*, New York, Knopf, 1966, y el trabajo de B. Novak, *Nature and culture. American landscape and painting, 1825-1875*, 3rd ed., Oxford, Oxford University Press, 2007; sobre la representación de la naturaleza y los paisajes como fundamento de la identidad nacional para los estadounidenses, véase N. Leonardi, *Il paesaggio americano dell'Ottocento. Pittori, fotografi e pubblico*, Roma, Donzelli, 2003.
5. Fundador del Trascendentalismo estadounidense, Ralph Waldo Emerson (1803-1882) fue llamado el “filósofo de la naturaleza” debido a su aprecio por el papel de la naturaleza, considerada como la primera fuente de conocimiento y sabiduría para las personas y como revelación de Dios (*El traje de Dios*), un verdadero puente entre los mundos material e inmaterial (“alma universal”). Más que Emerson, el escritor Henry David Thoreau (1817-1862), su discípulo y amigo, se convirtió en el gran intérprete de este nuevo sentimiento por la naturaleza que lo llevó a desarrollar un ideal de vida ascética en contacto directo con esta, una experiencia que consiguió que su trabajo se convirtiera en un clásico atemporal de la literatura ambiental: *Walden, or Life in the Woods*, Boston, Ticknor & Fields. Sobre estos temas, véase A. McMurry, *Environmental Renaissance: Emerson, Thoreau & the system of nature*, Athens, University of Georgia Press, 2003.
6. Sobre estas corrientes opuestas dentro del *Movimiento de Conservacionista*, y sobre el consiguiente “choque” entre los respectivos líderes John Muir y Gifford Pinchot, véase *infra*, el párrafo: *John Muir (1838-1914): il naturalista interprete*. Para un primer panorama sobre los conservacionistas, los preservacionistas y el ambientalismo utilitario, véase J. Rodman, *Quattro forme di coscienza ecologica, in Etiche della terra: antologia di filosofia dell'ambiente*, editado por M. Tallacchini, Milano, Vita e Pensiero, 1998, pp. 315-329.
7. Sobre el significado simbólico de las cataratas del Niágara, claramente visible en los testimonios del arte y la literatura contemporánea, véase E.R. McKinsey, *Niagara Falls: Icon of the American Sublime*, New York, Cambridge University Press, 1985; J.F. Sears, *Sacred Places: American tourist attractions in the nineteenth century*, New York, NY, Oxford University Press, 1989; P.V. McGreevy, *Imagining Niagara: the meaning and making of Niagara Falls*, Amherst, MA, University of Massachusetts Press, 1994.
8. Sobre la historia de los parques estadounidenses, véase, en general, A. Runte, *National Parks: the American experience*, 3rd ed., Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1997 and Id., *Public lands, public heritage. The national forest idea*, Niwot (Colorado), Roberts Rinehart Publishers, 1991. Esta y otra bibliografía está disponible en la biblioteca digital del sitio web del Servicio de Parques Nacionales, <<http://www.nps.gov>>. El texto integral de la *Act creating Yellowstone National Park*, 1 de marzo de 1872 (Enrolled Acts and Resolutions of Congress 1789-1996, General Records of the United States Government Record Group 11, National Archives) está disponible en

línea en el sitio web gubernamental *Our Documents*, <<http://www.ourdocuments.gov/>> (último acceso: 27 de febrero de 2012).

9. L.H. Whittlesey, *Storytelling in Yellowstone: horse and buggy tour guides*, Albuquerque, University of New Mexico Press, 2007 (sobre la historia no escrita de la narración de cuentos en relación con los orígenes de la interpretación de parque, en particular, las páginas 1 a 10).

10. *Ibid.*, véase la cita de p. 1. El arte de *storytelling* se contextualiza en el escenario del emergente turismo norteamericano junto con la verdadera “leyenda” de Yellowstone –que pronto dominaría la imaginación colectiva por su excepcional belleza, por su capacidad para representar los sentimientos y la profunda necesidad que tenía el pueblo estadounidense de reconocimiento– desempeñó un papel importante en la afirmación de la visión del “Oeste” como destino turístico y en el desarrollo de una red económica importante e interconectada.

11. Sobre los diversos “cuentacuentos”, “conferencistas” y los primeros “intérpretes” del Parque de Yellowstone –este último reconocido por Whittlesey, y no por casualidad, en el superintendente del parque, Philetus Walter Norris (1821-1885) y George Henderson (1827-1905)–, véase *ibid.*, pp. 107-166.

12. *Ibid.*, p. 3.

13. Para obtener más información sobre la historia del National Park Service, consulte el sitio web institucional, <<http://www.nps.gov/>>.

14. W.J. Lewis, *Interpreting for park visitors*, Ft. Washington, Eastern Acorn, 1995, p. 17. Para un resumen general de la historia de la interpretación, antes y después del nacimiento de NPS, véase en particular C.F. Brockman, *Park Naturalists and the Evolution of National Park Service Interpretation through World War II*, “Journal of Forest History”, vol. 22, n. 1, enero de 1978, pp. 24-43 y B. Mackintosh, *Interpretation in the National Park Service. A Historical Perspective*, Washington D.C., U.S. Department of the Interior, History Division National Park Service, Department of the Interior, 1986, <http://www.nps.gov/history/history/online_books/mackintosh2/index.htm> (last access: September 8th, 2012).

15. Sobre los orígenes de la interpretación en el hecho de *guiar en la naturaleza*, véase H.E. Weaver, *Origins of interpretation*, en G.W. Sharpe (ed.), *Interpreting the environment*, New York-London-Sydney-Toronto, J. Wiley and Sons, 1976, pp. 29-47; y T. Merriman, L. Brochu, *The history of heritage interpretation in the United States*, Fort Collins CO, The National Association for Interpretation, 2006.

16. Sobre la relación entre Muir y el presidente Roosevelt, véase en particular: S. Fox, *John Muir and his legacy: the American Conservation Movement*, Boston, Little, Brown and Company, 1981, pp. 183 y siguientes; P.R. Cutright, *Theodore Roosevelt: the making of a conservationist*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, 1985; and now W. Todd Benson, *President Theodore Roosevelt's conservation legacy*, Haverford, PA, Infinity Pub., 2003.

17. Acerca de la historia del Sierra Club, consulte el sitio web de la asociación, que ofrece diversos datos sobre John Muir, como John Muir Exhibit, http://www.sierraclub.org/JOHN_MUIR_EXHIBIT/> (último acceso: 7 de septiembre de 2012).

18. J. Muir, *John of the Mountains: the Unpublished Journals of John Muir*, ed. by L. Marsh Wolfe, London, University of Wisconsin Press, 1979, pp. 79-80 (el libro recopila sus diarios desde 1867 hasta 1911).

19. Sobre John Muir, véase Fox, *John Muir and his legacy*, cit.; T. Wilkins, *John Muir: apostle of nature*, New York, NY, University of Oklahoma Press, 1995; S.M. Miller, *John Muir in historical perspective*, Frankfurt am Main [etc.], Peter Lang, 1999; G. Ehrlich, *John Muir: nature's visionary*, Washington, D.C., National Geographic Society, 2000.
20. Mackintosh, *Interpretation in the National Park Service. A Historical Perspective*, cit., Chapt. 1: *Before the National Park Service*.
21. El fragmento sin fecha (pero usualmente atribuido a 1871) proviene de uno de los diarios que Muir escribió al recopilar dibujos, descripciones y notas varias en los años 1867-1913 (y ahora se conserva en el fondo de archivos *John Muir Papers* en la Biblioteca de la University of the Pacific: <<http://www.pacific.edu/Library/Find/Holt-Atherton-Special-Collections/John-Muir-Papers.html>>). Desafortunadamente, todavía no sabemos exactamente qué diario contenía el famoso fragmento (como lo confirmó personalmente Harold Wood, Presidente del Equipo de Educación John Muir del Sierra Club), y actualmente se puede encontrar la primera y única fuente de este pasaje en el libro de Linnie Marsh Wolfe: *Son of the Wilderness: The Life of John Muir*, New York, Alfred A. Knopf, 1945, p. 144 (repr.: Madison, University of Wisconsin Press, 2003).
22. Muir, *John of the Mountains*, cit., p. 69 (el pasaje, en referencia a una exploración llevada a cabo en septiembre de 1871, apareció por primera vez en el artículo *Explorations in the Great Tuolumne Canyon* para la revista "Overland Monthly" de agosto de 1873).
23. J. Muir: *Yosemite Glaciers*, in Id., *Nature Writings. The story of my boyhood and youth, My first summer in the Sierra, The mountains of California, Stickeen, Selected essays*, New York, Literary Classics of the United States Inc., 1997, pp. 577 y siguientes. Publicado por primera vez en el "New York Tribune" el 5 de diciembre de 1871, el texto ahora está disponible en línea en el sitio web citado <http://www.sierraclub.org/JOHN_MUIR_EXHIBIT/>, sección "Escritos de John Muir".
24. Muir, *John of the Mountains*, cit., p. 88.
25. Muir recuerda su encuentro con Emerson en *Our National Parks*, Chapt. IV: *The Forests of the Yosemite Park*. Véase *The writings of John Muir*, Vol. 9: *The Life & Letters of John Muir*, ed. by W.F. Badè, Boston, Houghton Mifflin, 1923, 2 vols. Encuentro narrado también en Vol. I, Chapt. VIII (*Yosemite, Emerson and the Sequoias*); la excursión con Roosevelt se puede leer en el Vol. II, Chapt. XVIII (*His Public Service*). El texto está disponible gratuitamente en *Internet Archive*: <<http://www.archive.org>>, y en *Yosemite Online*, © 1997-2010 Dan Anderson, <http://www.yosemite.ca.us/john_muir_writings> (Último acceso: 6 de septiembre de 2012).
26. Sobre este tipo de "eco-espiritualidad" como leitmotiv de la cultura estadounidense, véase J. Gatta, *Making nature sacred: literature, religion, and environment in America from the Puritans to the present*, Oxford, Oxford University Press, 2004.
27. J. Covell, *The heritage of interpretation*, en T. Merriman, L. Brochu, *The history of heritage interpretation in the United States*, Fort Collins, CO, Interpress, 2006, pp. 29-32.
28. Acerca de la experiencia universitaria de Muir, véase *The Story of my Boyhood and Youth*, Whitefish, MT, Kessinger Publishing, 2005 (repr. of 1913 edition), pp. 274 y siguientes. La cita es de p. 287. Disponible en línea en *John Muir Writings*, <http://www.yosemite.ca.us/john_muir_writings/the_story_of_my_boyhood_and_youth/chapter_8.html>, ca. 2007-2010 Dan Anderson (último acceso: 3 de abril de 2012).
29. Sobre la figura de Enos Mills, véase la Nota 30.
30. Véase J.R. Fazio, *Liberty Hyde Bailey and Enos A. Mills: pioneers in environmental interpretation*, "Nature Study", vol. 29, n. 2, Summer 1975, pp. 1-3, 12 (repr. in *Enos A. Mills:*

author, speaker, nature guide, ed. by E. Burnell Mills, E.M. Mills, E.V. Mills, Longs Peak, CO, Temporal Mechanical Press, 2005). Véase también A. Drummond, *Enos Mills: Citizen of Nature*, Boulder, CO, University Press of Colorado, 2002 (reprint of 1995), p. 364.

31. En particular, véase S.G. Kohlstedt, *Teaching children science: hands-on nature study in North America, 1890-1930*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 2010. Sobre el *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza*, véase también K.C. Armitage, *The Nature Study Movement. The forgotten popularize of America's conservation ethic*, Lawrence, University Press of Kansas, 2009.

32. Para una primera bibliografía, véase *Liberty Hyde Bailey, 1858-1954. A Biographical Memoir*, by H.P. Banks, "Biographical Memoirs", vol. 64, 1994, pp. 1-33, <books.nap.edu/html/biomems/lbailey.pdf> (last access: October 19th, 2012); una selección de los escritos más importantes: L.H. Bailey, *Essential Agrarian and Environmental Writings*, ed. by Z.M. Jack, New York, Cornell University Press, 2008.

33. El mismo Bailey recuerda cómo el enfoque innovador de Agassiz para el estudio de la historia natural también se adoptó en todo el sistema escolar, gracias a sus muchos alumnos y seguidores (véase L. Hyde Bailey, *The Nature Study Idea: an interpretation of the new school-movement to put the child into relation and sympathy with Nature*, New York, Doubleday, Page & Co., 1903. La edición consultada es la cuarta: New York, The Macmillan Company, 1911, p. 14).

34. Véase S.G. Kohlstedt, *Nature, Not Books: scientists and the origins of the Nature-study movement in the 1890s*, "Isis", vol. 96, n. 3, Sept. 2005, pp. 324-352; y Ead., *Teaching children science*, cit., pp. 20 y siguientes; K. Tolley, *The science education of American girls: a historical perspective*, New York, RoutledgeFalmer, 2003. La cita de Thoreau es de su diario en *The Writings of Henry D. Thoreau. Journal*, ed. by J.C. Broderick, R. Sattelmeyer, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1984, Vol. 2: 1842-1848, p. 91.

35. En 1805, MacLure se reunió con Pestalozzi en Yverdon y le pidió que lo siguiera a Filadelfia para fundar la primera escuela estadounidense basada en el método Pestalozzi. El pedagogo se negó, pero sugirió a su alumno Joseph Neef (1770-1854), que en ese momento era profesor en París. Neef siguió a MacLure a los Estados Unidos y estableció varias instituciones, que, sin embargo, tuvieron corta duración. En 1825, Neef fue invitado –junto con otros seguidores del método Pestalozzi– para colaborar en el proyecto experimental de MacLure dentro de la *Comunidad para la Igualdad* en New Harmony, la "aldea utópica" fundada en Indiana por Robert Owen (1824-1828). A pesar de su fracaso, al igual que otros proyectos, los escritos de Neef (*Sketch of a plan and method of education*, 1808) contribuyeron a difundir la pedagogía y la enseñanza de Pestalozzi en los Estados Unidos. En general, véase W.S. Monroe, *History of the Pestalozzian Movement in the United States*, New York, Arno Press & The New York Times, 1969; sobre MacLure y Neef, en particular, véase G.L. Gutek, *Joseph Neef: The Americanization of Pestalozzianism*, Alabama, The University of Alabama Press, 1978.

36. El educador y reformador Edward A. Sheldon organizó el sistema de escuelas públicas en Oswego (Nueva York) y en 1861 dio a luz la primera Escuela de Capacitación en los Estados Unidos que estaba más enfocada en la práctica profesional que las escuelas normales existentes, la Escuela de Formación de Profesores de Oswego (reconocida en 1865 como Escuela Normal y de Formación del Estado). Sheldon se inspiró en el método Pestalozzi que lo tenía fascinado; en un viaje a Toronto, había visto en un museo la colección de objetos de aprendizaje de la Home and Colonial Training Institution de Londres, fundada por un amigo y alumno de Pestalozzi. De esta institución llegó la educadora del método Pestalozzi, Margaret Jones, quien –después de haber sido invitada por Sheldon a Oswego– formaría a las primeras generaciones de maestros de primaria estadounidenses. Sheldon ilustró su método en su *Manual of elementary instruction* (1862) y en *Lesson on objects training* (1863). Véase Mary Downing Sheldon Barnes (ed.), *Autobiography of*

Edward Austin Sheldon, New York, Ives-Butler Company, 1911. Sobre el papel que jugó Sheldon en la introducción –por la renovación en la formación de maestros estadounidenses– de la “revolución” educativa representada por Enseñanza basada en el Objeto, desarrollada por Pestalozzi, véase P. Rillero, *The Revolution of Enlightenment. A historical case study of significant educational change through teacher education*, “Journal of Science Teacher Education”, vol. 4, n. 2, March 1993, pp. 37-43.

37. Sobre las raíces anteriores a Dewey de la educación progresista, y sobre el papel de la teoría de Pestalozzi y Fröebel en el desarrollo del paradigma pedagógico de la época, véase W.J. Reese, *The origins of progressive education*, “History of Education Quarterly”, vol. 41, n. 1, Spring 2001, pp. 1-24.

38. Sobre Anna Botsford Comstock y su papel en del *Movimiento por el Estudio de la Naturaleza*, véase Kohlstedt, *Teaching children science: hands-on nature study in North America, 1890-1930*, cit., pp. 78-84.

39. *Ibíd.*

40. L.H. Bailey, *What is nature-study?* (del “Teachers’ Leaflet”, n. 6, mayo de 1897). El folleto está disponible en línea en el Museo de Liberty Hyde Bailey: <http://lhbm.south-haven.com/> (último acceso: 2º de septiembre de 2012), como un extracto de *Cornell nature-study leaflets: being a selection, with revision, from Teachers’ leaflets, Home nature-study lessons, Junior naturalist monthlies, and other publications from the College of Agriculture*, Cornell University, Ithaca, NY, 1896-1904, “Nature-Study Bulletin”, n. 1, New York Dept. of Agriculture, J.B. Lyon co., 1904 (pp. 11, 13).

41. *Ibíd.*, p. 15.

42. L. H. Bailey, *The Nature study idea: an interpretation of the new school-movement to put the child into relation and sympathy with Nature*, fourth ed. revised, New York, The Macmillan Company, 1911, pp. 4-5. Las cursivas son nuestras.

43. *Ibíd.*, p. 6.

44. *Ibíd.*, p. 11.

45. Véase mejor el siguiente apartado: *Enos A. Mills (1870-1922): “la interpretación poética de los hechos de la naturaleza”*.

46. *Ibíd.*, pp. 129-130.

47. *Ibíd.*, pp. 35-37.

48. *Ibíd.*, pp. 155-156. Las cursivas son nuestras.

49. *Ibíd.*, pp. 157-158. Las cursivas son nuestras.

50. Véase Fazio, *Liberty Hyde Bailey and Enos A. Mills: pioneers in environmental interpretation*, cit. También Alexander Drummond (*Enos Mills: Citizen of Nature*, cit., p. 364) recuerda que el académico James R. Fazio fue probablemente el primero en establecer una conexión entre el pensamiento y la obra de Mills y Bailey. Acerca de Enos Mills como el primer *intérprete ambiental*, consulte también a Merriman, Brochu, *The history of heritage interpretation in the United States*, cit.; y S.R. Civitarese, M.H. Legg, D.M. Zuefle, *More thoughts on the differences between environmental interpretation and environmental education*, “Legacy”, vol. 8, n. 6, November-December 1997, pp. 28-29.

51. Además de los trabajos básicos de A. Drummond, *Enos Mills: Citizen of Nature*, cit., and J. Stansfield, *Enos Mills: Rocky Mountain Naturalist*, Palmer Lake, CO, Filter Press, 2005, se puede

encontrar información biográfica acerca de Mills en el sitio web editado por las descendientes de Mills, Elizabeth y Eryn Mills: *Enos Mills History*, Enos Mills Cabin, <http://www.enosmills.com/> (último acceso: 2 de septiembre de 2012). Para una lectura adicional véase también la biografía escrita por la viuda de Mills, Esther Burnell Mills, junto con Hildegard Hawthorne (*Enos Mills of the Rockies*, Boston MA, Houghton Mifflin, 1935), así como el ya mencionado *Enos A. Mills: author, speaker, nature guide*, editado por E. Burnell Mills, E.M. Mills, E.V. Mills, cit. Artículos y documentos de Mills se conservan tanto en la *Enos Mills Cabin Collection* por la familia Mills, y en el fondo del *Enos A. Mills Papers*, CONS250, Conservation Collection at The Denver Public Library (de los cuales el inventario está disponible en Internet en: <<http://eadsrv.denverlibrary.org/sdx/pl/>>, último acceso: 2 de diciembre de 2010).

52. C. Abbott, “*To arouse Interest in the outdoors*”: *the literary career of Enos Mills*, “Montana: The Magazine of Western History”, vol. 31, n. 2, Spring 1981, pp. 2-15.

53. E.E. Gardner, E. Ramsey, *A handbook of children’s literature, methods and materials*, Chicago, Scott, Foresman and Co., 1927; W. Taylor Field, *A guide to literature for children*, Boston, Ginn and Co., 1928; M. Stancllyffe Wilkinson, *The right book for the right child: a graded buying list of children’s books*, New York, John Day Co., 1937.

54. E.A. Mills, *Wild life on the rockies*, Boston & New York, Houghton Mifflin Co., ca. 1909, pp. 31, 33. Varias digitalizaciones de las obras de Mills están disponibles en la red, especialmente en el *Internet Archive*, <<http://archive.org/>>; la edición consultada también está disponible en el *repositorio digital* de Bibliotecas de The University of Georgia, <<http://fax.libs.uga.edu/>> (último acceso: 5 de septiembre de 2012).

55. E.A. Mills, *The adventures of a nature guide and essays in interpretation*, Garden City-New York, Doubleday-Page & Co., 1920. Citamos de la edición consultada: La Vergne, TN, Kessinger Publishing, 2010 (reimpresión anastática de la edición original de 1920).

56. Kohlstedt, *Teaching children science*, cit., pp. 221, 239; Drummond, *Enos Mills: citizen of nature*, cit., en particular: pp. 297-298, 369.

57. Mills, *The adventures of a nature guide and essays in interpretation*, cit., pp. 159-160.

58. “La cámara fotográfica agrega un propósito e interés a una salida. Su utilización es educativa y desarrolla lo artístico, así como la costumbre de observar lo bello, de buscar lo mejor. [...] Estas [fotos] conservarán con sorprendente fidelidad las interesantes experiencias de la excursión” (*ibíd.*, p. 151).

59. Consulte el sitio web editado por Elizabeth y Eryn Mills: *Enos Mills history*, Enos Mills Cabin, <<http://www.enosmills.com>> (último acceso: 7 de septiembre de 2012).

60. Mills, *The adventures of a nature guide*, cit., pp. 169-172.

61. *Ibíd.*, p. 158. Las cursivas son nuestras.

62. *Ibíd.*, p. 245. Las cursivas son nuestras.

63. Citado en Mills, *The adventures of a nature guide*, cit., pp. 158-159.

64. *Ibíd.*, p. 270. La cita es del Capítulo XII: *The development of a woman guide*.

65. *Ibíd.*, pp. 249-250. Las cursivas son nuestras.

66. J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, “School Journal”, vol. 54, January 1897, pp. 77-80 (el texto original también está en línea en: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>>, último acceso: 4 de septiembre de 2012).

67. Mills, *The adventures of a nature guide*, cit., pp. 186-187.
68. Veverka, *Interpretive Master Planning. The Essential planning guide*, cit., p. 3.
69. Con esta expresión nos referimos al significado que asume en el ámbito de la pedagogía social (especialmente en Europa, sobre todo en Francia e Italia), con especial atención a la educación de adultos y la educación comunitaria, es decir, como herramienta de aprendizaje, empoderamiento y cambio social en grupos y comunidades, pero también para la educación en tiempo libre para adultos y población infantil. Para más información, consulte, en italiano, M. Pollo, *Animazione Culturale. Teoria e metodo*, Roma, LAS, 2002; M. De Rossi, *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Roma, Carocci, 2008).
70. Mills, *The adventures of a nature guide*, cit., p. 248.
71. *Ibid.*, p. 247.
72. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1993 (Traducción de *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986); Id., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 (Traducción de *Acts of Meaning*, 1990).
73. J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006 (traducción de: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, 1991); E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Roma, Raffaello Cortina, 2006 (Traducción de: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, 1998).
74. A. Baker, J.P. Jensen, D.A. Kolb, *Conversational learning. An experiential approach to knowledge creation*, Westport, Connecticut, CT, Quorum Books, 2002; D.A. Kolb, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1984.
75. “Cualquier proceso de comunicación diseñado para revelar significados e interrelaciones del patrimonio cultural y natural al público, mediante la participación directa con un objeto, artefacto, paisaje o sitio” (consulte el nuevo sitio web de la asociación Interpretation Canada: <[http: / /www.interpscan.ca/our-work-defined](http://www.interpscan.ca/our-work-defined)>, último acceso: 2 de septiembre de 2012).
76. “La interpretación es simplemente un enfoque de la comunicación. La mayoría de la gente lo considera como el proceso mediante el cual una persona traduce de un idioma a otro [...] En su nivel más básico, eso es exactamente lo que es la interpretación: traducción. [...] la interpretación implica traducir el lenguaje técnico de una [...] ciencia o ámbito relacionado, a unos términos e ideas que las personas que no son científicas puedan entender con facilidad. E implica hacerlo de forma amena e interesante para estas personas”. Véase S. Ham, *Interpretación ambiental. Una guía práctica para personas con grandes ideas y presupuestos pequeños*, Golden, CO, Fulcrum Publishing, 1992, p. 3.
77. “Cualquier forma de comunicación que tengamos con visitantes, normalmente implica dos estilos básicos de comunicación. Presentamos los materiales que queremos que el visitante conozca en un estilo *informativo* o en un estilo *interpretativo*. La diferencia entre los dos estilos no estriba en lo que presentamos, sino en cómo lo presentamos. El estilo informativo simplemente entrega datos, por ejemplo, cuando un guía enumera y describe ciertas especies. Pero el estilo interpretativo revela una historia o un mensaje más grande, fundamentado en los Principios de Tilden para ayudar al visitante a relacionarse con ese mensaje”. Véase J.A. Veverka, *Interpretive master planning: for parks, historic sites, forests, zoos, and related tourism sites, for self-guided interpretive services, for interpretive exhibits, for guided programs/tours*, Helena, MT, Falcon Press, 1994 (la edición consultada es: *Interpretive Master Planning. The essential planning guide for interpretive centers, parks, self-guided trails, historic sites, zoos, exhibits & programs*, Tustin, CA, Acorn Naturalist,

1998. En 2011 se publicó una nueva edición en dos volúmenes. Impreso y editado por Scottish publishing house Museum Ltd. (véase <<http://museumsetc.com/>>, 2 de febrero de 2012).

78. Citado del sitio web de *Interpret Europe*, <<http://www.interpret-europe.net/top/heritageinterpretation/interpretation-defined.html>>.