



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Palencia

Trabajo Fin de Grado
Curso 2013-2014

Educar en contacto con la naturaleza

-Noruega como referente-

Tutor: Lucio Martínez Álvarez

Alumna: María Sánchez Lerena

Grado de Educación Primaria. Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

Palencia, a enero de 2014

ÍNDICE

ASPECTOS PRELIMINARES	1
INTRODUCCIÓN	3
OBJETIVOS	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
1. Contextualización	7
1.1. Los valores noruegos	7
1.2. Historia. Un país joven. Patriotismo	9
1.3. “Friluftsliv”: Noruega y su tradición de vida al aire libre	10
1.4. Educación en Noruega, ¿cantidad o calidad y autenticidad?	13
2. Por qué es tan importante educar y vivir en contacto con la naturaleza	16
2.1. Ecofilosofía y ecología profunda. Necesidad de vivir y educar en relación armónica con la naturaleza	17
2.2. Las nuevas generaciones y su relación con la naturaleza	21
2.2.1. La desnaturalización	21
- Atrofia de sentidos y falta de experiencias primarias	21
- La cultura del miedo –miedo a la naturaleza	22
2.2.2. Los males derivados	24
- Salud física – Obesidad.....	24
- Salud mental –depresión, ansiedad y TDAH	25
3. Cómo se puede educar en contacto con la naturaleza. Noruega como referente	28
3.1. ¿Qué enseñan y cómo lo enseñan?	28
3.2. ¿Dónde enseñan? Paisajes y lugares para aprender y jugar al aire libre	33
LA EXPERIENCIA NORUEGA.....	36
4. Narración y reflexión basada en la experiencia noruega	36
4.1. “Friluftsliv: Outdoor Education” en la Universidad. ¿Cómo se enseña a educar al aire libre?	36
4.2. Prácticas en el colegio de primaria “Oserød Skole”.....	39

4.3. Prácticas en el colegio de infantil “Kongseik Barnehage”	44
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	49
LISTA DE REFERENCIAS	51
ANEXOS	58
Anexo 1. La Ecofilosofía según Arnes Naess y los 8 Principios de la Plataforma del Movimiento de la Ecología Profunda	58
Anexo 2. Henryk Skolimowski.....	59
Anexo 3. La capacidad terapéutica de la naturaleza	60
Anexo 4. Más citas traducidas de Louv, R. 2005	61
Anexo 5. La cultura del miedo –miedo a la naturaleza	62
Anexo 6. Naturaleza – TDAH y desarrollo excesivo.....	63
Anexo 7. Fragmentos traducidos del currículo oficial noruego	64
Anexo 8. Anexo fotográfico. “Oserød Skole”.....	66
Anexo 9. Anexo fotográfico. Excursión con “Oserød Skole”	67
Anexo 10. Anexo fotográfico. Colegio de infantil “Kongseik Barnehage	68
Anexo 11. Anexo fotográfico. Preescolares utilizando cuchillos y sierras.....	71

ASPECTOS PRELIMINARES

Título: Educar en contacto con la naturaleza. Noruega como referente.

Autora: María Sánchez Lerena

Tutor académico: Lucio Martínez Álvarez

Resumen:

En Noruega, “frilufsliv” se distingue como un fenómeno cultural que trasciende al sistema educativo, estando presente en el currículum y manifestándose a través de prácticas educativas en espacios naturales. “Friluftsliv” representa la tradición de vida natural y vida al aire libre. El fenómeno está bien arraigado en la cultura escandinava y está ligado a la ecología profunda y al eco-activismo. “Friluftsliv” y la educación al aire libre se distingue como un fenómeno significativo en vista de la crisis de conciencia medioambiental y en la búsqueda de la mejora de la calidad de vida de la infancia y la sociedad en general, que por el estilo de vida desnaturalizado y el desarrollo excesivo sufren cada vez más de dolencias físicas, mentales y de valores. La literatura empleada para la elaboración de este TFG muestra persistentemente los inconvenientes de la privación del contacto con la naturaleza y los beneficios derivados de lo contrario. Motivado por la experiencia de vida, estudios y prácticas de la autora *in situ*, este TFG da una visión del contexto socio-histórico y cultural en el que se desarrolla el modelo noruego de educación en la naturaleza; remarca la importancia de la educación en contacto con ella; señala posibles modos para educar en contacto con la misma; y comparte las experiencias vividas en Noruega, describiendo y reflexionando sobre ellas. Finalmente la autora hace un repaso por su formación, y termina planteándose futuras indagaciones posibles cómo aplicar algunos de estos conocimientos en el territorio nacional.

Abstract:

In Norway “frilufsliv” is known as a cultural phenomenon that is applied to educational curriculum and manifests itself through practices in nature. “Friluftsliv” represents the tradition and the education that enjoying nature can provide. This phenomenon is rooted in Scandinavian culture and has deep roots in ecology and eco-activism. “Friluftsliv”, and open air education, is a response to the current environmental crisis with the goal of spreading awareness. It also has many benefits when one looks to improve the quality of a child’s life and that of society’s on a grander scale; as a life stripped of Mother Nature’s benefits can cause an increase of physical and mental illness, not to mention a loss of ecological values. Related literature is employed for the elaboration of this TFG to show the problems related to the lack of time spent outdoors. Also, it states the contrary and explains the benefits of living an active life outside. Motivated by experiences and studies conducted by the author in the country, this piece creates a vision of the social, historical and cultural context of this developing Norwegian system focused on nature. Also, it indicates the

importance of human contact with nature, signaling possible modes to educate these practices. By doing all of this, it depicts the experiences and impressions witnessed in Norway, describing and reflecting on them in detail. Finally, the author analyzes and evaluates her training and finishes by contemplating the possibility of a future investigation that considers a way to apply this knowledge in her own country.

Palabras clave: “Friluftsliv”/ educación/ Noruega/ naturaleza/ formación del profesorado/

Keywords: “Friluftsliv”/ education/ Norway/ nature/ teacher’s training/

INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2012/13 he cursado el cuarto año del Grado de Educación Primaria en Noruega disfrutando de una beca Erasmus. En el transcurso de este tiempo he sido testigo de la estrecha relación que los noruegos tienen con la naturaleza y el papel que ésta juega en la cotidianidad del país: sociedad, historia, economía, educación, filosofía y estilo de vida.

Gracias a los estudios cursados en la universidad de destino, “Vestfold University College”, y especialmente a los llevados a cabo durante el segundo cuatrimestre, “Friluftsliv: Outdoor education”, he empezado a comprender la relación de necesidad y placer que los noruegos establecen con su entorno natural y el peso que este vínculo tiene en el currículum educativo. Con el objetivo de formar al profesorado para las prácticas de educación al aire libre y descubrir a los extranjeros lo que para muchos es la esencia de Noruega, este curso ha combinado teoría, aprendizaje experiencial y prácticas en centros educativos. La posibilidad de observar e interactuar durante dos semanas cómo se pone en práctica la educación al aire libre en un centro de infantil, que complementó otra estancia de otras dos semanas en un colegio de primaria en el semestre previo, ha sido una oportunidad de gran valor profesional y personal, además del complemento indispensable para comprender el sistema educativo noruego y el valor de este estilo de vida.

Motivada por la experiencia vivida en este país defenderé a lo largo de este Trabajo Final de Grado (en adelante, TFG) la importancia de educar y vivir en contacto con la naturaleza y el porqué de su especial trascendencia ahora que la vida moderna y el consumo marcan los hábitos de conducta de forma perniciosa.

He escogido el tema “Educar en contacto con la naturaleza. Noruega como referente” porque la experiencia de vivir en Noruega me ha mostrado otro modo no solo de vivir, sino también de educar y hacer, un modo más saludable y en contacto con los orígenes. Siento que esta filosofía de vida, este modo de educar y el estilo noruego me han enriquecido enormemente a nivel personal, académico y profesional. Este TFG se ha dibujado como la oportunidad perfecta para trabajar sobre lo aprendido en mi estancia Erasmus y para completarlo con información adicional que pretende dar respuesta a muchas de las preguntas que han surgido en la misma.

Pero la elaboración del TFG no me ha ayudado tan solo a profundizar en el tema escogido, sino también a revisar y a utilizar otros muchos conocimientos y competencias adquiridas en el Grado en su conjunto. Aunque desde este TFG se pretende prestar atención a todos los conocimientos adquiridos en todas las asignaturas, está más relacionado con las siguientes:

- Tendrá relación con la asignatura “Métodos de Investigación e Innovación Educativa del

Grado de Educación Primaria”, pues para su elaboración será necesaria la autonomía para realizar tareas de investigación, conocer las características del conocimiento científico, la instrucción en metodologías de autoaprendizaje, y la predisposición para el aprendizaje continuo y la actualización de conocimientos socioeducativos -con innovación y creatividad-.

- Además, este TFG “se centra en la comprensión de las posibilidades, funciones y tratamiento de ‘lo corporal’ en la educación” y por ello está estrechamente relacionado con la asignatura “Potencial Educativo de lo Corporal”. Por analizar y comprender “la relevancia educativa a través de la observación de su práctica; las influencias de la educación física en lo cultural, personal y social; y la presencia y papel del cuerpo en la formación básica y en los procesos de enseñanza-aprendizaje” tiene también una relación estrecha con “Educación Física Escolar”.
- El planteamiento ecológico de este TFG y “la estrecha relación entre ciencia, desarrollo tecnológico y sociedad; y la necesidad de su consideración para un desarrollo y un futuro sostenible” lo vinculan con “Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales” y, a su vez, con “Didáctica de las Ciencias Experimentales”, “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural” y “Educación para la Paz y la Igualdad”, ya que todas ellas pretenden fomentar el respeto, análisis de problemáticas y enseñanzas sobre el medio natural y señalar la importancia del desarrollo de los valores democráticos.
- Se conecta con las asignaturas “Psicología del Desarrollo” y “Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos”, prestando atención al desarrollo cognitivo, psicomotor y psicosocial del niño y el individuo cuando éste crece en contacto con la naturaleza. Descubriendo y comprendiendo el proceso de desarrollo y enseñanza-aprendizaje del sujeto cuando este lo hace en condiciones de contacto con la naturaleza o, por lo contrario, privado de ellas.
- La asignatura “Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad” puede verse reflejada cuando se hable de las ventajas que la educación al aire libre y en contacto con la naturaleza pueden presentar a la hora de trabajar con niños con TDAH (Trastorno de Déficit Atencional y de Hiperactividad), niños inmigrantes que no dominan la lengua vehicular o la cultura, o cuando se hable de cómo este tipo de educación se ha mostrado útil a la hora de eliminar roles sexistas o racistas y potenciar actitudes democráticas y de respeto a la diversidad. Por lo mismo, también se relaciona con la asignatura “Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad” y, de nuevo, con “Educación para la Paz y la Igualdad”.
- Otras asignaturas del Grado, como “Didáctica de la Lengua Extranjera Inglesa”, “Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe”, “Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza”, “Fundamentos de la Forma y del Volumen y Estrategias Didácticas para su Enseñanza”, “Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical”, “Fundamentos de la Educación Plástica y Visual”, “Didáctica de las Ciencias Sociales”, “Didáctica de las

Ciencias Experimentales” y “Educación Física Escolar”, pueden reflejarse en este TFG puesto que la educación al aire libre y en contacto con la naturaleza puede estimular su aprendizaje y contribuir a su didáctica.

- Las asignaturas “Lengua Extranjera Inglés B2” y “C1” están presentes a lo largo de todo el TFG, pues a pesar de que éste no está redactado en lengua inglesa, la mayor parte de la información obtenida para elaborarlo, así como la propia vivencia en el extranjero, han exigido un nivel de inglés y han contribuido a mejorarlo.

Puesto que la mayor parte de la literatura empleada es de autores noruegos o está basada en las prácticas de la sociedad Noruega, y el detonante del trabajo fue mi estancia en el propio país, he considerado necesario contextualizar el trabajo estableciendo algunos fundamentos que permiten entender el tema enmarcado en su escenario original, Noruega. Así, para empezar, y con intención de contextualizar la temática y la fuente que la inspira, introduciré los valores noruegos, haré un breve repaso por su historia, hablaré sobre la educación y sus pilares fundamentales – igualdad, naturaleza y conocimiento- y destacaré la tradición de vida al aire libre, reflejo de la presencia y el peso que la relación con la naturaleza tiene en cada aspecto de la sociedad Noruega.

En segundo lugar presentaré impresiones, observaciones y reflexiones personales además de referencias de literatura científica que pretenderán respaldar la idea que defiende la importancia y las numerosas ventajas de educar y vivir en contacto con la naturaleza. Siguiendo el concepto de “Nature-deficit disorder” (trastorno de déficit de Naturaleza) propuesto por Richard Louv (2005), reflexionaré sobre el tipo de relación que las nuevas generaciones tienen con el medio natural, argumentando a favor de la creciente necesidad de educar en armonía con éste.

Después, y con voluntad de dar la posibilidad de una aplicación práctica, adentraré al lector en el cómo se puede educar en contacto con la naturaleza tal y como se enseña en la formación universitaria de profesores: repasando metodologías –cómo-, conocimientos en los que se debe instruir -qué- y reflexionando sobre las posibilidades de aprendizaje y juego de los diferentes medios naturales –dónde y porqué-.

Por último, realizaré una descripción y una reflexión surgida de la observación y de las vivencias en el país de destino. De forma más específica, hablaré sobre las experiencias y las percepciones recogidas a lo largo del curso “Friluftsliv: Outdoor education” en la universidad y de las prácticas en los dos centros educativos en los que realicé mis prácticas.

Concluiré con las aportaciones que puede haber supuesto este TFG a mi formación.

OBJETIVOS

- Comprender el contexto socio-histórico y cultural en el que se desarrolla el modelo noruego de educación en la naturaleza.
- Remarcar la importancia de la educación en contacto con la naturaleza.
- Señalar posibles modos para educar en contacto con la naturaleza.
- Describir y reflexionar sobre las experiencias vividas en Noruega sobre educación al aire libre para poder replantearme mis conocimientos, posibilidades y carencias en el momento formativo en el que me encuentro.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Contextualización

1.1. Los valores noruegos

Los noruegos centran muchos de sus esfuerzos en discusiones sobre Noruega y su cultura. El hecho de ser una nación relativamente pequeña, 5 077 798 habitantes, (Statistics Norway, 2013) y nueva, “finalmente independizada de Suecia en 1905” (Archive Hub. 2013) y de estar tan al Norte y aislada del resto del continente europeo, parecen algunos de los motivos que mantienen a los noruegos concentrados desde hace más de cien años en la búsqueda de su propia identidad.

Después de las Olimpiadas de invierno de 1994, el escritor noruego Inge Eidsvag introduce los tres valores que en su opinión la mayoría de la población reconocerá como propios de la cultura del país: igualdad, moderación y cercanía a la naturaleza. De este modo se enumeraron los valores considerados como ejes de la cultura noruega y que han ayudado a construir una nación tan orgullosa de sí misma.

Según los datos de Índice de Desarrollo Humano (IDH), Noruega se sitúa en el número uno desde 2001 hasta 2013, excluyendo los años 2007 y 2008, en los que descendió al puesto número dos siendo únicamente superada por Islandia. Tan altos puestos se deben a que los valores de igualdad están muy presentes en sus políticas y se trasladan al acceso a la educación, sanidad y nutrición, servicios sociales, tiempo libre, y seguridad y participación activa en la comunidad, garantizando una alta calidad de vida. La integración y la igualdad económica son dos factores que se tienen muy en cuenta en la política noruega. Las generosas ayudas sociales ayudan a acortar las diferencias entre ricos y pobres, revirtiendo especialmente en familias con niños, personas con necesidades especiales y estudiantes, así como en cualquier individuo o sector social en riesgo de exclusión.

En Noruega, la diferencia media en los resultados entre el 20% de la población con el mayor nivel socio-económico y el 20% con el nivel más bajo es de 77 puntos, por debajo del promedio de la “Organisation for Economic Co-operation and Development”- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OECD), que está en 99 puntos. Esta separación es de las menores dentro de la OECD. Esto sugiere que el sistema escolar en Noruega ofrece un acceso relativamente equitativo a una educación de calidad.” (OECD, 2013) “La educación para todos es un precepto básico de la política educativa noruega. Niños y jóvenes deben tener el mismo derecho a la educación, independientemente de su lugar de residencia, sexo, origen social y cultural, o cualquier necesidad especial. Toda la educación pública en Noruega es gratis, mientras que los jardines de infancia tienen cuotas.” (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007)

El científico político noruego Bernt Hagtvvet comentó en el Aftenposten en Abril de 2004 que la sociedad noruega es la más transparente de toda Europa. Cualquier ciudadano puede consultar los

impuestos que paga el vecino o los ingresos que declara anualmente. Lo mismo se aplica a políticos, empresarios o estrellas de cine. Las cuentas de las empresas y las administraciones públicas están a disposición de todos de manera detallada. En la página web de “Norges Bank Investment Management, NCIM“ podemos consultar en tiempo real el valor en el mercado del “Fondo Noruego” y todo lo relacionado con este dinero público: quién lo administra, de dónde proviene, cómo se invierte... Se cree que esta transparencia contribuye a una sociedad igualitaria y democrática en la que se sabe qué gana cada uno y qué posibilidad de contribuir o recibir tiene. La mayoría de los noruegos parecen muy satisfechos con este sistema y afirman pagar los impuestos – pese a ser muy elevados- con orgullo por saber con certeza que revierten en ellos mismos y en la sociedad que les rodea.

La igualdad parece extenderse también a las jerarquías, no sintiéndolas en casi ningún ámbito de la vida en el país. A este modo de hacer puede haber contribuido la transparencia económica y administrativa, pero se cree que viene de muy atrás y que la historia del país siempre se ha caracterizado por esto. A este argumento se suele añadir la idea de que el feudalismo nunca llegó a triunfar en Noruega, debido a la dispersión de los habitantes y a la poca extensión de tierras cultivables. Según el Ministerio de Agricultura y Alimentación noruego, a día de hoy, tiene menos de un 3% de terreno cultivable. Esto podría explicar una ausencia de aristocracia, una sociedad rural igualitaria y la inexistencia de la influencia de una clase alta conservadora. También se cree que la tradición Noruega por el valor de la igualdad social viene de varios movimientos populares del siglo XIX que quedaron arraigados. Movimientos de la clase trabajadora así como la introducción tras la Segunda Guerra Mundial de un elaborado y generoso sistema de ayudas sociales.

La moderación es otra de las virtudes de las que les gusta hacer alarde. Históricamente Noruega no ha sido un país de abundancia; los estragos económicos fueron constantes durante siglos. En 1963, cuando Noruega declaró los derechos sobre los recursos naturales del Mar del Norte, la situación económica cambió drásticamente. Aún así, piensan que no se ha perdido la humildad y para defenderlo se apoyan en costumbres como que hasta los más ricos se llevan diariamente la comida (“matpakke”) al trabajo. Lo cierto es que Noruega es potente y los noruegos lo saben. Veleros para el verano, cabañas de invierno, el disfrute de viajes al extranjero con un alto poder adquisitivo, ropa, coches, casas, una población educada. Pero es cierto que pese al descontrol que podría causar este desahogo económico, parecen sentir una obligación innata por ser educados y respetuosos, lo que les ayuda a mostrarse humildes y les lleva a intentar actuar en consecuencia.

Donde más sinceramente humildes se muestran es en su relación con el medio natural. Esto se ve claramente cuando uno se para a observar cómo la comodidad y ostentación inintencionada termina en el momento en el que puede llegar a dañar el equilibrio y atentar contra el bien máspreciado, la naturaleza. Un ejemplo de esto es que soportan los problemas de comunicaciones,

pérdida de tiempo o transbordos que provocan sus características orográficas en lugar de minimizarlos construyendo más puentes o autopistas. Un claro reflejo de que, pese a que económicamente se lo podrían permitir, predomina su criterio medioambiental. De igual modo, y pese a ser amantes de las actividades deportivas y de ocio, jamás dejarían que estas sean una amenaza. Por ello está prohibido usar motos de aguas y hasta la señalización de un camino en el bosque es motivo de debate.

Pero quizás lo más característico y admirable de Noruega es la insistencia en que toda la sociedad debe ser educada en la creencia de que su mayor riqueza no es ni el gas ni el petróleo, sino sus personas y el regalo de la naturaleza que les rodea. El sistema educativo es el pilar principal para inculcar esta idea. Desde las escuelas se adentra al niño en las prácticas al aire libre y en la construcción de su persona entorno al contacto con la naturaleza. La educación noruega pretende inspirar un estilo de vida ecofilosófico. Por tradición, placer y necesidad el tiempo libre es algo abundante y muy valorado por los noruegos. Éste, planteado incluso desde las escuelas, contribuye a la creación de individuos formados más allá de lo estrictamente académico, y por ello auto realizados y conectados con el entorno. El tiempo libre se invierte en gran medida en contacto con la naturaleza la cual ayuda a recargar las energías que un clima tan duro puede escamotear. Los paseos por la montaña, la escalada, el esquí, la vela y las barbacoas incluso a varios grados bajo cero son algunas de las actividades favoritas de los noruegos. Esta filosofía de vida empapa cada ámbito de la sociedad y da a luz un país que no solo ha sido capaz de no ser destruido por su riqueza, sino que junto al resto de países nórdicos es referente económico y social para el mundo entero.

1.2. Historia. Un país joven. Patriotismo

En 1319, y tras cuatrocientos años de autogobierno, Noruega pasa a ser fusionada con Suecia. Posteriormente, en 1380 se une bajo el mismo rey con Dinamarca. Llevando a la integración de Noruega dentro de Dinamarca, siendo esta la que tiene todo el poder y por tanto tomando todas las decisiones soberanas y dejando a Noruega como país dependiente. A causa de las Guerras Napoleónicas y de las alianzas que Dinamarca establece con Francia, Noruega se ve perjudicada. Finalmente, el rey de Dinamarca se ve forzado a entregar Noruega al rey de Suecia en 1814. Esta unión fue débil y otorgó al pueblo noruego su propia constitución el día 17 de mayo, fecha que da lugar al día nacional de Noruega y mayor celebración del año.

Durante estos años, en Noruega la situación de insatisfacción popular crecía por más de quinientos años gobernados por países vecinos, el sentimiento de ser marginados y los conflictos por políticas mercantiles que les desfavorecían. Gracias a la constitución de 1814, el proceso de independización fue más fácil. Por temor a confrontaciones bélicas entre Noruega y Suecia y tras meses de tensión, el Parlamento Noruego disuelve en 1905 la unión existente entre ambos. Como resultado de las negociaciones Suecia pasa a reconocer a Noruega como una monarquía constitucional

independiente. Acto seguido, Oscar II renuncia a reclamar al trono y el 18 de noviembre de 1905 el príncipe Carl de Dinamarca cambia su nombre al de Haakon VII y asciende al trono Noruego, convirtiéndose por elección popular en el primer soberano de una Noruega independiente.

Con su recién estrenada independencia empieza lo que ellos mismos llaman como el proceso de nacionalización o construir nación. Aún tendrían que aguantar cinco años de invasión por parte de la Alemania Nazi, despojar a las empresas extranjeras de la industria nacional, aprender a convivir en respeto con sus pueblos indígenas –los Sami- y decidir si querían formar parte de la Unión Europea. Pero con todo, durante los siguientes cien años de independencia, Noruega centra todos sus esfuerzos en estimular un sentimiento patriótico que 500 años de obligada dependencia se habían ocupado de alimentar.

Para ello, se recurre a los medios de comunicación, las tradiciones populares, la educación y los héroes nacionales como alpinistas, esquiadores, o exploradores. De forma metódica y minuciosa se empieza a recoger y archivar la cultura popular que en el transcurso la historia y la geografía habían dejado esparcidas. De este modo nace el libro nacional de canciones, "Sang i Norge" (literalmente "Canción en Noruega"), presente en todas las escuelas. Pero el empeño de Noruega por distinguir su cultura de la danesa o la sueca llevó a la definición de los tres valores que oficialmente definirán al pueblo noruego: igualdad, moderación y cercanía a la naturaleza.

El amor y el vínculo diario que los habitantes de Noruega comparten por su privilegiado entorno es quizás el más eficaz a la hora de crear nación. Afortunadamente para el mundo y para ellos la campaña de nacionalización camina de la mano junto a una muy avanzada campaña ecologista. El amor por sus paisajes, la distinción internacional que éstos le dan, y el ocio y placer tan vinculados a ellos parecen influir como motivos para que el noruego se sienta orgulloso de serlo.

Todavía con el sentimiento reciente de la independencia y con una desahogada situación económica, Noruega vive ahora un momento de exaltación patriótica. Pese a que también existen críticos parece que el orgullo y la idealización que sienten por sí mismos les impulsa a hacer las cosas de una forma justa y lógica desde el punto de vista social, democrático, económico y ecológico. Quizás podría decirse que en estos cien años se han propuesto inventarse y ya que lo hacen han decidido poner empeño en hacerlo bien.

1.3. "Friluftsliv": Noruega y su tradición de vida al aire libre

Todos los aspectos del vínculo del noruego con la naturaleza confluyen en el concepto de "friluftsliv". Este forma parte de su modo de ser aunque, y quizás por ello, no tiene una forma única de ser entendido ni vivido. "Friluftsliv" forma también parte esencial de la escuela no solo en diferentes actividades insertadas en periodos concretos del curso escolar sino en aspectos cotidianos

como los recreos o incluso instauradas en escuelas bosque o guarderías. Esto, entre otros, implica una concreción curricular y una formación del profesorado específica.

Pero antes de concretar más lo anterior, y con la intención de acercar al lector al entendimiento de “friluftsliv”, a continuación incluyo dos posibles definiciones del concepto:

“En Escandinavia, particularmente en Noruega, la palabra “friluftsliv” representa la tradición atenta a las costumbres de “vida natural” del país y la vida al aire libre para el excursionista urbano, el dominguero y/o expedicionaria. [...] “Friluftsliv” está bien arraigado en la educación y pensamiento filosófico en Escandinavia. La idea se relaciona con el eco-activismo y la ecología profunda (profundizando en las causas de raíz de la crisis de la cultura ambiental)”. (Hederson, B. en Henderson, B. & Vikander, N., 2007. Pág.4)

“Creo que “friluftsliv”, primero y por encima de todo, es sentir el placer de estar en la naturaleza, solo o con otros, experimentando placer y armonía con los alrededores – estar en contacto con la naturaleza y haciendo algo significativo.” (Dahle, B. Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág.23)

Cada definición dan una visión distinta, y mil más pueden encontrarse si se desea. La palabra, que literalmente se traduce como al aire libre, no abarca un fenómeno fácil de definir, como apuntaba Dahle (en Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág. 23) al recoger la pregunta que cerraba la defensa de una tesis de máster sobre el tema: “¿Por qué veinte años de investigación sobre “friluftsliv” no alcanzan a capturar la esencia del fenómeno?”. Y es que esta imposibilidad de definición puede nacer por consultar fuentes erróneas o hacerlo con enfoques poco comprensivos. Pero quizá ese estudiante tiene razón y se trata de un fenómeno que en sí no puede definirse (por la magnitud del contenido que abarca: cultural, social, educativo, familiar, personal, espiritual, crítico.

Definirlo se convierte en algo aún más complejo cuando consideramos las distintas formas de practicarlo o concebirlo. “Friluftsliv” no es un concepto unívoco y hay muchas maneras de entenderlo. A grandes rasgos, en Noruega existe la corriente tradicional practicada desde hace mucho tiempo y la variante moderna, inspirada por las nuevas tendencias internacionales. Según autores como Ese, J. (en Henderson, B. & Vikander, N., 2007), la primera comprende a aquellos que entienden la naturaleza como algo abstracto e idealizado y la segunda a aquellos que lo hacen de un modo práctico, asignando el valor en función de las posibilidades de uso. En cierto modo, Noruega se divide en estos dos grupos. Sin embargo, quizás la mayoría de los noruegos y las prácticas noruegas de “friluftsliv”, en la actualidad, se encuentran en el intermedio: sin ignorar las corrientes internacionales ni olvidando los valores tradicionales y nacionales.

“Las tradiciones naturales parecen haber provisto a algunos noruegos con un sentido local y una identidad nacional ligada con la ayuda a la preservación medioambiental [...]” (Brookes, A. y

Borge, D. en Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág. xi) Y es que parece que el hecho de sentir placer al estar en la naturaleza va ligado con tomar acción en protegerla. Motivo que frente a la actual situación medioambiental llevó a contemplar la inclusión de “friluftsliv” en la educación formal. Otros motivos que han llevado a Noruega a incluirlo en el currículo educativo son el miedo a que el propio fenómeno de “friluftsliv” desaparezca; la preocupación por la salud mental y física de los niños; la oportunidad de aprender jugando, ser autónomos, conocer y amar la patria, la tradición, el entorno, y el propio clima; descubrir las posibilidades del clima olvidando su “hostilidad”, aprender a prepararse para afrontarlo y disfrutarlo.

Y aunque al institucionalizar el fenómeno la contemplación purista de los más tradicionales puede verse algo dañada sí puede utilizarse para amortiguar el impacto del consumo y el márketing que afecta a la sociedad y a la propia práctica, filosofía y cultura “friluftsliv”.

Trasladar “friluftsliv” a las escuelas de un modo real ha requerido de formación para el profesorado. Con este propósito se han diseñado e impartido cursos en las universidades y se cuenta también con voluntarios que han ofrecido sus servicios a los colegios y universidades para que los programas de educación al aire libre se lleven a término. Los centros de educación al aire libre están principalmente diseñados por este tipo de personal del entorno que sigue la tradición. Entre ellos el DNT (Norwegian Trekking Association-La asociación Noruega de Trekking) ha instruido en los últimos años a miles de profesores en “friluftsliv” y ofrecido actividades a muchos alumnos.

El modelo noruego de guardería, con largas horas al aire libre y numerosas incursiones en el bosque –normalmente cercano al centro escolar– sienta las bases de un sistema educativo y con ello una sociedad de “friluftsliv”. Las vacaciones de invierno y Semana Santa son momentos importantes del año en los que los colegios se trasladan a puntos del país muy representativos y pasan una semana o varios días esquiendo, durmiendo en cuevas en la nieve y realizando actividades tradicionales. Pero son las rutinas semanales o quincenales, como las salidas a la montaña, y diarias, como el recreo al aire libre después de cada hora, las que le dan al alumno un hábito de práctica de “friluftsliv”.

En la mayoría de entornos en Noruega la división entre cultura y naturaleza es mínima. Y es que el país invita a “friluftsliv”. La mayoría de los centros educativos están rodeados de bosque, y el alumno ya está en contacto con la naturaleza con solo poner un pie fuera. Por ello estudiar sobre las conexiones del humano con la naturaleza, la ecología del invierno, las migraciones de la primavera y la ecología y el cambio climático se hace útil y necesario. Además la historia, literatura, poesía, música y pintura noruegas están empapadas de “friluftsliv” y de este modo el acercamiento al fenómeno es inevitable, obligatorio y provechoso.

La educación al aire libre no es algo únicamente planteado en Noruega, pero puede que la simplicidad para llevarla a cabo sí. Por ejemplo, “[...] la educación al aire libre y el ocio en USA se

pierde fácilmente en la manía por el desarrollo de habilidades, el crecimiento personal y la comodidad tecnológica.” (Henderson, B. en Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág.4). Noruega demuestra tranquilidad incluyéndola en la educación, pues siglos de experiencia les avala. No necesitan cargar la experiencia de ridículos, ortopédicos e inalcanzables objetivos educativos, confían plenamente en el poder pedagógico que la naturaleza junto con el juego aportan de forma espontánea. En una sociedad tan compleja como la humana, y tan cargada de banalidades dotadas de importancia, enseñar a encontrar paz en la naturaleza a través de la simplicidad –en comida, ropas, actividades, ...- no debe ser menos importante que otros muchos contenidos curriculares. Solo siendo conscientes de lo lejos que hemos ido en nuestro proceso de desnaturalización podremos tomar el camino de vuelta y devolver algo de sentido a nuestra sociedad. “Cada vez más, aquellos que viven alejados de la naturaleza sienten que falta algo en sus vidas, como si la vida sin naturaleza reportase menos sentido.” (Dahle, B. en Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág. 33) Y es que, como afirma Richard Louv (2005), los mejores recuerdos de la infancia de una persona se construyen jugando en entornos naturales.

Para aquellos educadores que estén interesados, “hoy en día hay cursos de “friluftsliv” y educación al aire libre para mejorar la calidad de las actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza. Internacionalmente, la importancia de la educación al aire libre ha sido descubierta y la Unión Europea (a través de Comenius Project Outdoor Environmental Education) da a los profesores Europeos la posibilidad de aprender y participar en algunas de las actividades que pueden ser usadas para incrementar su entendimiento del método.” (Brügge, B. en Henderson, B. & Vikander, N., 2007, pág.129) Además la mayoría de las universidades de Noruega ofrecen cursos sobre “friluftsliv” y la educación al aire libre.

1.4. Educación en Noruega, ¿cantidad o calidad y autenticidad?

En Noruega encontramos un sistema educativo que funciona muy bien nacionalmente, pero que no luce tanto a nivel internacional. Esta cuestión abre un debate dentro del propio país, y nos da a una oportunidad para reflexionar sobre la validez de este tipo de pruebas. En este sentido, Noruega nos inspira sobre la importancia de que un sistema educativo mantenga la tradición, responda a las necesidades del entorno, e intente no sucumbir a las presiones internacionales o políticas.

Intentaré transmitir a continuación mi percepción de cómo Noruega prioriza, frente a la cantidad de contenidos o de resultados, una educación de calidad en los procesos, gracias a la adecuación de la educación al entorno, el planteamiento de una formación integral del individuo y la consideración de la naturaleza del ser humano, teniendo en cuenta aspectos que otros muchos sistemas ignoran o tratan superficialmente, dejando serios vacíos formativos que repercuten en la sociedad.

Más adelante también abordaré el relato de mis experiencias de prácticas en colegios noruegos desde esta perspectiva y desde la creencia de que “friluftsliv” dentro de la escuela da a Noruega el

instrumento perfecto para concebir un sistema que educa integralmente. También definiendo que prácticas similares, por supuesto adecuadas a cada entorno, podrían conferir valor a la labor educativa, contribuir a una mejor calidad de vida y un mejor orden mundial.

Los Países Nórdicos comparten además de un área geográfica unos rasgos históricos, culturales y lingüísticos –a excepción del finés-. De igual modo, sus sistemas educativos comparten ciertas características y recursos. Según lo publicado en 2010 por Peter Mortimore en el diario británico “The Guardian”, los países Nórdicos trabajan en equipo para mejorar sus sistemas educativos. Y menciona como ejemplo NordNet, una red para la investigación educativa en Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia. Esta red existe para intercambiar información, aprender de los proyectos del otro y poner en común los conocimientos de las mejoras educativas.

Pero pese a las similitudes y el esfuerzo conjunto parece que cada uno de estos países se diferencia por un estilo propio y unos resultados distintos. Es así que según los informes PISA (Programme for International Student Assessment-Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) Finlandia lleva años a la cabeza mientras Noruega suele quedarse como muy cerca en el puesto número 10 o incluso en ocasiones por debajo de la media de la OECD.

“Los finlandeses se han clasificado los primeros en las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional para jóvenes de 15 años, y algunos piensan que hay un “fantasma” finlandés de PISA rondando por el país -diciendo que Noruega debe copiar sus estrategias educativas. El colegio finlandés es distinto al colegio noruego, así como lo son las dos sociedades. Pero es interesante notar que los educadores finlandeses vienen a Noruega para aprender sobre el bienestar del estudiante noruego”. (Hansen, A. en Maagero, E. & Simonsen, B. 2008. Pág.125)

El colegio noruego es una institución relajada¹. A diferencia de Finlandia, en Noruega la figura del profesor no tiene un alto estatus social, de hecho ser profesor es algo muy humilde. Los profesores tampoco tienen obligación de tener estudios de máster ni son elegidos entre el 20% de los mejores de su promoción. Muchas veces en las escuelas encontramos ayudantes y asistentes que no tienen estudios universitarios ni estudios específicos relacionados con el sector de la educación. Pero aun así los datos de la OECD sobre los mejores índices de vida indican que las tasas de abandono escolar son mínimas, el número de graduados universitarios muy alto, los niños más que en cualquier otra parte del mundo afirman que disfrutaban en el colegio y hay un fuerte sentido comunitario y alta participación ciudadana. El país se sitúa a nivel mundial en lo más alto de los

¹ Por ejemplo, en el centro de primaria en el que realicé las prácticas, la jornada escolar es de apenas cuatro o cinco horas diarias, con una pausa de treinta minutos tras cada hora, un día a la semana o cada dos semanas dedicado a estar en contacto con la naturaleza, escasos contenidos académicos, un currículo relajado y flexible, y ausencia de evaluaciones o test.

índices de salud mental y otros muchos aspectos de calidad de vida, con una tasa baja de desempleo y una de las economías más fuertes del mundo.

En uno de sus artículos de “The Washington Post”, Thomas Hatch, profesor asociado de educación y co-director del Centro Nacional para la Educación en la Universidad de Columbia (USA), tras un año viviendo en Noruega con sus hijos, refleja algunos de estos mismos pensamientos, resaltando que Noruega tiene incluso mejores resultados cuantitativos medidos por PISA que USA, con estudiantes felices y aparentemente sin esforzarse. Pero sí se esfuerzan. El Ministerio de Educación e Investigación del Gobierno de Noruega así como todo el sistema prueba con creces su esfuerzo. Según este mismo y el NIFU (Nordisk Institutt for studier av innovasjon, Forskning og Utdanning- Instituto Nórdico para Estudios en Innovación, Investigación y Educación) la inversión en educación es de las más altas del mundo. “La educación en Noruega cuesta 6,6 por ciento del producto interno bruto, mientras que el promedio para los países de la OECD es del 5,9 por ciento (2003)” (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007). Pero conciben la educación de un modo muy diferente a la mayoría de los países, persiguiendo un sistema acorde a sus tradiciones y necesidades; y no uno que luzca en las pruebas PISA.

Durante la Infantil y Primaria enfatizan la labor relacionada con todos los aspectos del desarrollo del niño. Dan importancia al concepto de igualdad, el pensamiento ecológico, democrático y crítico, la actitud y participación ciudadana, el sentimiento patriótico, la guía en el progreso hacia el buen uso del tiempo libre y el ocio, así como prestar igual atención a los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional, social y físico. “El objetivo final de la educación es inspirar a los individuos a descubrir su potencial en el modo en que sirva al bien común; para cultivar humanidad en una sociedad en desarrollo” (Hernes, G. en Maagero, E. & Simonsen, B. 2008, pág. 45).

“En un estudio que examinó a los estudiantes de 14 años de 29 países, incluyendo 17 de los países de la OECD, sobre sus conocimientos relacionados con temas cívicos (habilidades sociales y democráticas), los estudiantes noruegos obtuvieron muy altos resultados. Pero este test no parece dejar conforme a los políticos.” (Hansen, A. en Maagero, E. & Simonsen, B. 2008. Pág.125).

No obstante, los resultados que suelen obtener en las pruebas PISA han abierto un debate. Y es que están aquellos que opinan que con las posibilidades económicas los resultados internacionales deberían ser más notorios, mientras otros defienden que Noruega cuenta con un sistema educativo especial que les hace únicos, y que las presiones políticas no deberían influenciar para sustituir una educación integral del individuo por una tan estrictamente académica.

“Quizás no debería ser un debate la acusación de que los colegios noruegos son más lugares sociales y terapéuticos que una institución para aprender. Necesitamos escuelas que combinen disciplina y libertad, conocimiento y bienestar emocional. El mejor entorno

educativo se da cuando la persona se encuentra atendida en su totalidad” (Hansen, A. en Maagero, E. & Simonsen, B. 2008. Pág.136).

En política, conservadores y laboristas estuvieron de acuerdo cuando se alternaron en el gobierno en que ninguno quería destruir o anular la labor del otro, simplemente sumar. En 2006 cuando la Ministra de Educación del partido Conservador, Kristin Clement, se dispuso a reformar el currículo ni ella ni “Nadie quería tocar el plan de estudios de 1997 con todos sus ambiciosos valores” (Hansen, A. en Maagero, E. & Simonsen, B. 2008. Pág.135). Obviando las repercusiones de los juegos políticos de cualquier país, sin duda esta unión y ética social con el “contrario” dice algo positivo de la sociedad noruega y les ayuda a no retroceder en cada reforma o moverse sin rumbo.

En mi opinión, tal preocupación por los resultados en PISA no cabe a lugar. PISA solo tiene en cuenta los resultados cuantitativos de tres asignaturas, lectura, matemáticas y ciencias, olvidando la competitividad de otros campos y no prestando atención a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Además PISA evalúa cerca de 35 países, desde Finlandia hasta Perú, bajo los mismos criterios. Es cierto que en un mundo cada vez más globalizado las necesidades educativas deberían compartirse entre países, para dar a cada individuo la posibilidad de proyectarse mundialmente, pero hasta qué punto todos los sistemas educativos deben responder a un mismo patrón mundial. Cada país debería tener un sistema educativo que respondiera a las necesidades y características del entorno, sin dejar de sentirse orgulloso por ello. Noruega ha considerado por su climatología y sus características sociales, geográficas e históricas que el tiempo al aire libre y en contacto con la naturaleza, así como el juego deben estar curricularmente incluidos en el sistema educativo.

Así conociendo las innumerables ventajas de la educación al aire libre y en entornos naturales, y los inconvenientes de la vida privada de este contacto, el sistema noruego intenta mirar la educación con una perspectiva más amplia y también más adaptada a su contexto. Permitiendo con ésta mirada más global un sistema educativo de más calidad. Más adelante explicaré cómo “friluftsliv” es parte de esta peculiaridad dando razones que justifican que los noruegos no sucumban a los resultados cortoplacistas de PISA.

2. Por qué es tan importante educar y vivir en contacto con la naturaleza

Aquellos que contemplan la belleza de la tierra encontrarán reservas de fuerza que durarán tanto como la vida misma. (Carson, R. 1956 en Louv, 2005, pág. 37)

En este apartado, y sirviéndome de investigaciones científicas, documentación relevante y opiniones profesionales, pretenderé dar a entender por qué educar y vivir en contacto con la naturaleza es importante y debería ser prioritario por sus beneficios y por las problemáticas que nacen de no hacerlo. Mostraré cómo la escuela podría incluir la naturaleza en su cotidianidad, siendo respaldada por argumentos filosóficos, pedagógicos y experienciales. Todo planteamiento pedagógico descansa

sobre una idea de qué es el hombre y cuál es su relación con la naturaleza. Entender un planteamiento pedagógico no es solo ceñirse a actividades o metodologías, sino conocer los fundamentos donde éstas tienen sentido. Excede las posibilidades de un TFG la comprensión y explicación profunda del planteamiento filosófico que subyace al “friluftsliv”, pero quiero mostrar alguno de sus elementos principales tomados de lecturas y reflexiones sobre las mismas.

Dedico este apartado a defender esta idea porque mi reciente experiencia en Noruega me ha demostrado que es cierta y valiosa para contribuir a la calidad de la vida y el bienestar social, y poseo la capacidad de alumbrar un sistema educativo y por tanto un orden mundial más sincero en las relaciones del hombre con la Tierra y con otros humanos.

Para adentrar al lector en esta idea y defender su validez, haré un repaso por los orígenes y las principales ideas de la ecofilosofía; y defenderé por qué, bajo mi criterio, que ahora ha sido influenciado por el noruego, es necesario vivir y educar en un modelo que incluya y permita entender esta corriente filosófica. También haré un repaso y reflexión sobre la relación que las nuevas generaciones tienen con el entorno natural, cuáles son los motivos que llevan a la mala o escasa relación entre humanos y naturaleza, y cuáles son las consecuencias de tal relación.

2.1. Ecofilosofía y ecología profunda. Necesidad de vivir y educar en relación armónica con la naturaleza

La presencia de la naturaleza en el sistema educativo (y la educación para el tiempo libre) puede fundarse en diferentes principios. En este TFG presento la Ecofilosofía como apuesta para ello. La Ecofilosofía y la Ecología profunda es un movimiento de responsabilidad social del siglo XX, que influenció los movimientos sociales y políticos, y con ello los valores de las filosofías de vida, la formulación de políticas y las acciones específicas de Noruega y el mundo en general. Este movimiento (la responsabilidad ecológica) se relaciona con la justicia social y la paz.

Según Drengson, A. & Inove, Y. (2010), Arnes Naess, padre de la Ecofilosofía, inventor de la ecología profunda y catedrático de la Universidad de Oslo de 1939 a 1970, es considerado uno de los principales filósofos noruegos del S.XX. Acuñó el término teórico ecología profunda en 1973, transformándose posteriormente también en movimiento, y planteó una de las visiones holísticas más polémicas de la relación hombre-naturaleza.

Según la ecología profunda todos los seres vivos tienen el mismo valor, concediendo prioridad a la protección del planeta, el medioambiente, la preservación de sistemas ecológicos y las especies en peligro de extinción. Los defensores de la ecología profunda sostienen que el mundo no existe como un recurso libremente explotable por los humanos y que todo el sistema natural es superior a cualquiera de sus partes. El universo es una red de relaciones. Cualquier otro modo de concebir la

relación del hombre con el entorno disfraza unos motivos u otros para salvaguardar egoístamente los intereses humanos².

Para entender la Ecofilosofía otro acceso se puede encontrar en el sitio web de “The Eco-Philosophy Center-El Centro Ecofilosófico”. Donde se nos habla de la visión del filósofo polaco Henryk Skolimowski, otro de los pensadores líderes en el campo de la Ecofilosofía. Según él, “el mundo es un santuario”, ofreciendo una alternativa a la visión newtoniana del “mundo como una máquina”. Como principios claves insiste en el carácter único, precioso y sagrado del planeta, el respeto y veneración por la vida como valor guía, la moderación como condición previa a la felicidad, la espiritualidad y racionalidad como complementarios y la idea de que un planeta sano será sinónimo de un humano sano –y viceversa-.

Afirma que la filosofía hegemónica actual se ha demostrado ecológicamente devastadora y económicamente contraproducente, dejándonos a su vez desprovistos de técnicas reales para la vida. La cultura como una más de estas tácticas de vida proporciona un conjunto de estructuras dinámicas para vivir. La época postindustrial y pretecnológica necesita de una nueva cultura que se planté la mente y el espíritu humano dentro de un mundo nuevo. Así entre otras cosas se hace necesario, para atender la gran dimensión y urgencia de los problemas ambientales modernos, el diseño de un nuevo estilo de vida y modelo económico³.

Entendiendo ya qué es y de dónde nace la Ecofilosofía y la ecología profunda, pasaremos a ver por qué considero necesario vivir y crecer en contacto con la naturaleza en base a principios y prácticas ecofilosóficos. Y es que para algunos gobiernos, instituciones, profesionales y personas, parece cada vez más claro que esta filosofía debería estar presente en nuestras vidas, y ser obligatoria en las escuelas. Eso defienden las políticas y estilo de vida y prácticas educativas noruegas.

La falta de esta filosofía como problema, y por consiguiente la inclusión de ella como solución, supondría un alivio para el deterioro del medioambiente, de los valores de la humanidad y de su calidad de vida, tres aspectos que se retroalimentan. Paralelamente, supondría también un alivio para el propio humano, que con el actual estilo de vida, cada vez más urbano, tecnológico y distanciado de la naturaleza, está expuesto a todo tipo de enfermedades físicas y mentales.

Richard Louv, autor de referencia en Noruega, escritor y periodista norteamericano e incansable defensor de la necesidad de que los niños crezcan en relación con el entorno natural, recoge en su

² En el Anexo 1 se puede leer una cita del propio Arnes Naess en la que explica su forma de entender la Ecofilosofía. También se puede encontrar la lista de los 8 Principios de la Plataforma del Movimiento de la Ecología Profunda para la comprensión de esta filosofía.

³ En el Anexo 2 se puede encontrar más información relativa a la visión de este filósofo.

libro “Last Child in the Woods- Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder” (El Último Niño en los Bosques- Salvando a Nuestros Niños del Trastorno por Déficit de Naturaleza) una enorme cantidad de información que ha inspirado y servido para construir y diseñar gran parte de este TFG. Comenta, por ejemplo que:

“Un círculo cada vez mayor de investigadores cree que la pérdida del hábitat natural, o la desconexión de la naturaleza, incluso cuando está disponible, tiene enormes implicaciones para la salud humana y el desarrollo del niño. Dicen que la calidad de la exposición a la naturaleza afecta a nuestra salud en un nivel casi celular.” (Louv, R. 2005)

Edward O. Wilson (1986), científico de la Universidad de Harvard y ganador del Premio Pulitzer, habla de la biofilia, y la define como “la urgencia de afiliarse con otras formas de vida”. La teoría de la biofilia parece respaldarse por una década de investigaciones que revelan la positividad con la que la gente responde a los paisajes naturales, el verde, el agua y en general el contacto con la naturaleza.

Y es que no se trata únicamente de lo que nosotros le hacemos a la Tierra, sino de lo que la Tierra hace por nosotros, y la lógica vinculación e innata dependencia a ella. Recogidos en el libro de Louv (2005), entre otros muchos, profesionales como el Dr. Benjamin Rush, el psiquiatra Aaron Katcher, Howard Frumkin el presidente del Departamento Medioambiental y Salud Ocupacional de la Universidad de Emory, y centros como el de Control de Enfermedades demuestran que la ecopsicología, existe como demostración y manifestación de esta necesidad, tratando a los pacientes exponiéndolos a la naturaleza. La horticultura, las mascotas o simplemente la estancia o visualización de jardines se han demostrado preventorios y beneficiosos para el tratamiento de la ansiedad, depresión, disfunción sexual, el TDHA (trastorno déficit hiperactivo y/o atencional), autismo y trescientas enfermedades mentales más⁴.

Desde la educación, y en consideración con el tratamiento de la infancia, se insiste también en los beneficios de la relación armónica con el entorno natural.

“Los niños viven a través de sus sentidos. Las experiencias sensoriales enlazan el mundo exterior del niño con su mundo interior afectivo y escondido. Como el entorno natural es la fuente principal de estimulación sensorial, la libertad para explorar y jugar con el entorno exterior a través de los sentidos en su propio espacio y tiempo es esencial para el desarrollo saludable de la vida interior...Este tipo de interacción activada y autónoma es lo que llamamos juego libre. Cada niño se prueba a sí mismo interactuando con el medioambiente, activando su potencial y reconstruyendo la cultura humana. [...] Un entorno rico, presentará de forma continua alternativas para un desarrollo creativo. Un entorno rígido, y

⁴ Ver Anexo 3 para más información.

oso limitará el crecimiento sano y desarrollo del individuo o del grupo.” (Moore, R. en Louv, R. 2005, pág.66)

Los países escandinavos, como grandes defensores de la necesidad del contacto con la naturaleza, presentan numerosos estudios reflejando que los niños que en la guardería juegan en áreas verdes – sobretodo salvajes- durante la mayor parte del día, sin importar la temperatura, muestran mejores habilidades motoras, de coordinación y concentración que aquellos que lo hacen en espacios al aire libre artificiales o en el interior de edificios. Defienden que la mayoría de nuestros aprendizajes vienen de tocar con nuestras propias manos, y experimentar a través de nuestros propios sentidos. Y que es difícil enseñar conocimientos teóricos si el niño no llega con una base de aprendizajes prácticos recogidos de primera mano.

Además la naturaleza da al niño mayor acceso a interacciones positivas con adultos y adentra al niño en una dimensión mayor a la suya – mostrándole que no está solo, enseñándole a tolerar y amar todos los tipos de vida, a relativizar, y a comprender a través del ciclo natural de la vida cosas tan complejas como la muerte.

“Los niños necesitan la naturaleza para el sano desarrollo de los sentidos y, por tanto, para el aprendizaje y la creatividad. Esta necesidad se manifiesta de dos maneras: por un examen de lo que ocurre con los sentidos de los jóvenes cuando pierden conexión con la naturaleza, y al presenciar la magia sensorial que se produce cuando la gente joven -incluso los jóvenes más allá de la infancia- están expuestos a incluso la más pequeña experiencia directa con un entorno natural.” (Louv, R. 2005, pág.55)⁵

En la sociedad material y capitalista todo lo hemos convertido en objeto, se utiliza sin escrúpulos el planeta y sus seres -incluyendo los humanos- y se da a inútiles objetos el valor que tiene la vida. La concepción actual del mundo, como instrumento para nuestros fines, como posesión del hombre, somete al hombre –y al niño- a ser tratado bajo estas mismas ideas. Aquí residen todas nuestras crisis y de esto se alimenta el innegable caos en el que vivimos. La Ecofilosofía aplicada se dibuja como algo totalmente necesario para aquellos que albergan esperanzas de futuro digno. Este cambio de prisma que dará a luz un mundo mejor será solo posible a través de la poderosa influencia de la educación. Los niños y niñas del presente serán los hombres y mujeres del futuro. La educación al aire libre y lo contenido en el fenómeno “friluftsliv” enseñan a amar la naturaleza y la compleja belleza de su simplicidad. Tanto en el presente como en el futuro este amor puede ser más que suficiente para un cambio real. Y es que este fenómeno educativo y social es el recipiente perfecto para imbuir a los niños y la sociedad en principios eco-filosóficos.

⁵ Pese al interés del libro de Louv (2005), he decidido no poner más citas en el cuerpo principal del trabajo, pero se pueden encontrar algunas más en el anexo 4.

La educación al aire libre acompañada de la visión ecofilosófica puede, debe y, bien planteada, va más allá del desarrollo psicomotriz, cognoscitivo, e incluso psicosocial y emocional, a la vez que aporta mucho a cada uno de éstos. Puede transmitir una nueva articulación del mundo. Guiando hacia las relaciones sociales basadas en la idea de compartir, y administrar en lugar de poseer. Enseñando a relacionarse con el planeta en calidad de admirador, guardián y administrador temporal, y no de saqueador. Considerando el conocimiento como técnica de perfeccionamiento del alma y no como instrumento de dominación de la naturaleza y el mundo. Sirviéndose de los valores para acercarse y comprender a la gente y resto de seres de la creación. Y para considerar todo lo anterior como las tácticas para la vida que respeta la vida.

La Ecofilosofía propone un cambio de nuestra metáfora del mundo “como una máquina” a “el mundo como un santuario”; de entenderlo “como un recurso libremente explotable” a hacerlo como “una red de valiosas relaciones”. Y con ello cambiar nuestra actitud hacia el mundo a través de la educación y la vida en contacto con la naturaleza. Es un cambio importante que se dibuja lento y difícil. Gran parte de las contribuciones a tal cambio pueden enseñarse en el aula y transmitirse a través de libros -como ya se pretende con versiones más ambiguas de educación medioambiental, etc.-, pero se corre el riesgo de mantenerlo en un estatus teórico mientras que la educación al aire libre y el fenómeno “friluftsliv” garantizan un acercamiento teórico-práctico que en este caso y casi en cualquiera parece más eficaz. Como dijo Benjamin Franklin: dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

2.2. Las nuevas generaciones y su relación con la naturaleza

2.2.1. La desnaturalización

- Atrofia de sentidos y falta de experiencias primarias

En algunos países, la protección de ecosistemas, la obsesión por las normas, la privatización y la construcción de terrenos ha dejado a los niños sin espacios naturales en los que jugar de forma libre cerca de sus casas. Estas restricciones, el aislamiento de los niños urbanos y suburbanos de la naturaleza, sumado al uso excesivo de tecnologías están llevando a una situación de atrofia de los sentidos a través de la carencia de experiencias de primera mano. Según Robin Moore (1997, “Las experiencias primarias de la naturaleza han sido remplazadas por las secundarias, indirectas, y a menudo distorsionadas, duales sensoriales (visual y auditivas solo) experiencias de un solo sentido, provenientes de la televisión y otros medios electrónico.” Como recuerda Louv (2005, pág. 67) las experiencias directas en el jardín, campos o bosques han sido reemplazadas por el aprendizaje indirecto a través de máquinas para las nuevas generaciones.

Los ordenadores prometieron crear seres más inteligentes y sistemas de aprendizaje más autónomos. Bajo este pretexto, se hicieron inversiones millonarias en los sistemas educativos de casi todo el mundo, forrando los colegios de tecnología. No hace falta añadir que son muchos los

intereses económicos tras esta idea. Y no es que las tecnologías sean la materialización del mal, pero por supuesto no son la solución a todo y empleadas de forma deficiente pueden ser la causa de muchos males. Mientras tanto, las inversiones en experiencias vivenciales y en contacto con la naturaleza se han dejado en el abandono, si es que alguna vez fueron realmente planteadas. El problema quizás es que el juego libre no alimenta grandes intereses económicos.

“Mientras que la cantidad de espacios públicos para el juego de los niños ha disminuido, la cantidad de espacios para el juego privado y comercializado ha aumentado, espacios en centros comerciales, áreas de recreo en restaurantes, centros de ocio y parques temáticos. Estos son a menudo espacios “seguros” en interiores, que para ello ofrecen “materiales suaves”. Generalmente ofrecen una visión del juego comercial, estandarizada y basada en el enfoque del adulto. Estos espacios pueden ser divertidos y entretenidos, pero no sustitutos del rico y prolongado juego libre en exteriores. Además, estos juegos son menos accesibles para los niños con menos recursos económicos.” (Tovey, H. 2007, pág. 7)

También parece irónico que mientras la cantidad de espacios exteriores para el juego libre disminuye radicalmente y los niños apenas pueden explorar espacios reales, “pueden explorar y navegar por infinidad de “espacios virtuales”. (Tovey, H. 2007, pág. 5)

El estilo de vida, el uso del tiempo libre y la pedagogía es ejercida, también, por medio de la arquitectura. Por eso para contribuir a un cambio se hace necesario utilizar estos conocimientos a la hora de idear las ciudades, y diseñar la clase, la escuela y el currículo. Cabría pensar que si la carencia de naturaleza afecta en tal grado a niños y personas. La terapia por contacto con la naturaleza a niveles públicos, sociales y cívicos haría un gran bien a poblaciones enteras.

Pero mientras nos dejemos llevar por intereses económicos y nos vendamos a nuevos y flamantes modos de inteligencia artificiales y formas de recreo comerciales, la salud de la humanidad, sobre todo la de las nuevas generaciones, seguirá resintiéndose por la atrofia de los sentidos que la falta de experiencias primarias, fruto de las restricciones y el desarrollo excesivo, traen como consecuencia. En una sociedad en la que el contacto con la naturaleza y los beneficios para el desarrollo que este conlleva se están reduciendo peligrosamente debido a la visión del desarrollo, es importante que las condiciones actuales sean, en la medida de lo posible, contrarrestadas por la escuela. La exposición directa a la naturaleza es esencial para el desarrollo saludable de la niñez y para la salud física y emocional de niños y adultos. Por eso es necesario ofrecer soluciones y formas prácticas, simples y cercanas para restablecer el vínculo entre humano y naturaleza. Para este cambio de prisma se hace necesario el diálogo entre educadores, padres, profesionales de la salud, políticos y todos los agentes sociales implicados.

- La cultura del miedo –miedo a la naturaleza

Uno de los mayores cambios de los paisajes urbanos ha sido la desaparición de niños (Penn, H, 2005, en Louv, R. 2005, pág. 180). La calle siempre ha sido un importante ámbito social para que los niños se encuentren y jueguen, a menudo en grupos de edades mezcladas y cerca de casa, para estar controlados y sentirse seguros (Tovey, H. 2007, pág. 5). Pero hoy en día el aumento del tráfico, la falta de tiempo de los padres, la obsesión por el academismo, la sobreestimulación y la creciente cultura del miedo ha hecho que el juego libre en exteriores se esté sustituyendo por el juego organizado e institucionalizado.

“La libertad para jugar al aire libre y la autonomía de los niños ha disminuido rápidamente tanto para los niños que viven en zonas urbanas como para los que lo hacen en zonas rurales.” (Tovey, H. 2007, pág. 2)

Comenta Furedi (en Clark, A. 2010, pág. 7) que la disminución en el acceso a espacios al aire libre para el juego ha ido en paralelo a un crecimiento sin precedentes en los niveles de ansiedad por la seguridad de los niños, y el aumento de la cultura del miedo. Parece que la ansiedad parental y el miedo al secuestro de los niños o “peligros extraños” ha impregnado el juego (Valentine and McKendrick 1997 en Clark, A. 2010, pág. 8). Una encuesta a los padres revela que muy pocos dejarían a sus hijos jugar en exteriores sin estar supervisados, y que los propios niños tienen miedo de ser secuestrados o asesinados especialmente al jugar al aire libre. (Lindon 1999; Gill 2006 en Tovey, H. 2007, pág. 2)

“Hoy en día los niños que juegan fuera, y sin compañía o supervisión adulta a menudo son vistos con cierta sospecha y como molestia potencial, o peor aún como delincuentes potenciales. Los padres que desean dar a sus hijos la libertad de jugar pueden ser percibidos como irresponsables y carentes de dar la atención adecuada.” (Tovey, H. 2007, pág. 5)

Esta cultura del miedo que según lo que hemos visto a lo largo de este TFG expone al niño a mayores y más reales peligros que lo que en sí teme, podría explicar el déficit de naturaleza presente en nuestra sociedad y la infancia contemporánea. Ante esto debemos plantearnos en qué medida la escuela, lejos de contagiarse de este alejamiento de la naturaleza, debería retornar a ella. A través de, por ejemplo, un sistema educativo con bases ecofilosóficas, que tome “friluftsliv” como referente para el acercamiento a la naturaleza, podemos contribuir a disminuir la brecha entre naturaleza y niño y, más a largo plazo, entre naturaleza y sociedad. Cediendo a la irracionalidad de este miedo permitimos que la escuela, la familia y la sociedad, excusándose tras el proteccionismo y la modernidad, se contagien de él sin caer en la cuenta de que están privando al niño de algo vital que tantas generaciones pasada tuvieron la fortuna de disfrutar⁶.

⁶ He incluido alguna cita más sobre este tema en el Anexo 5.

2.2.2. Los males derivados

- Salud física – Obesidad

“El Departamento de Salud indica que cerca del 30 por ciento de los niños entre dos y diez años fueron en 2006 identificados con sobrepeso u obesidad. Los niños provenientes de familias pobres y aquellos que viven en el centro de las ciudades tienen un mayor riesgo de obesidad que aquellos de familias acomodadas o viviendo en áreas suburbanas y rurales. (Department of Health)” (Tovey, H. 2007, pág. 6)

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), “Los niños obesos y con sobrepeso tienden a seguir siendo obesos en la edad adulta y tienen más probabilidades de padecer a edades más tempranas enfermedades no contagiosas como la diabetes y enfermedades cardiovasculares. El sobrepeso, la obesidad y las enfermedades conexas, pueden en gran medida ser prevenidas. Y por consiguiente debería darse gran prioridad a la prevención de la obesidad infantil”.

Frente a esto parece, importante expandir el alcance y la oportunidad de juego autónomo y desafiante. Pero están aquellos que defienden sesiones de “ejercicios” en interiores o actividades como bicicletas estáticas en guarderías. El director de la firma que comercializa las bicicletas estáticas en infantil y primaria dice que los colegios del centro de las ciudades pueden compensar de este modo la falta de espacios exteriores. “Pero parece difícil imaginar cómo unas bicicletas estáticas pueden compensar la falta de juego al aire libre. Pues el movimiento es parte del niño, y es jugar y explorar lo que les motiva a hacerlo, no el estar en forma”. (Tovey, H. 2007, pág. 7)

Howard Frumkin (2001), presidente del Departamento Medioambiental y Salud Ocupacional de la Universidad de Emory, defiende que cuando los niños juegan en espacios naturales son más activos y están menos pendientes y ligados al tiempo que llevan ejercitando, algo a considerar en los tiempos actuales de vida sedentaria, sobrepeso y obesidad. Otros profesionales, como James Sallis (2006), defienden ideas similares. Por ejemplo, insiste en que el juego al aire libre es el mejor predictor para la actividad del niño y para evitar una infancia sedentaria ligada a problemas de salud.

Por otro lado, La OMS (2010) afirma que “2,7 millones de muertes anuales son atribuibles a una ingesta insuficiente de frutas y verduras”. Pudiendo estar conectado también con la falta de contacto con entornos naturales y la desnaturalización que esta conlleva. Y es que sorprende ver cuántos niños no saben de dónde proviene la comida. Aunque deja de ser tan sorprendente cuando observamos la falta de contacto que existe con los entornos en los que se crían o cosechan los alimentos. Para la mayoría de los niños es más familiar una hamburguesa bien empaquetada que la propia ternera de la carne o el trigo con el que se ha hecho el pan. Según el programa nacional de salud “Healthy Kids, Healthy Communities-Niños Saludable, Comunidades Saludables” (RWJF, 2013), los niños al comprender de dónde provienen los alimentos aprenden a apreciar los que son frescos y saludables y a darse cuenta de cuán manipulados están los otros.

- Salud mental –depresión, ansiedad y TDAH

Además de los problemas de carácter físico, la escasa o mala relación del humano para con su entorno natural también se manifiesta en problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y otros muchos trastornos mentales. “La depresión es un trastorno mental frecuente que afecta a más de 350 millones de personas en todo el mundo. De éstas, 1 millón se suicida cada año. Es la principal causa mundial de discapacidad y contribuye de forma muy importante a la carga mundial de morbilidad.” (OMS, 2012). “La depresión en la infancia y la adolescencia tiene un alto riesgo de recurrencia en las edades adultas y está también asociada con el riesgo de desarrollar problemas de la personalidad o de conducta.” (OMS, 2004). Además la Organización Mundial de la Salud (2004) ha hecho un estudio de cómo no tratar o prevenir la depresión y los trastornos mentales derivados disparando los gastos públicos, sobre todo en los sectores educativos y de justicia.

Según la analista de datos de Soluciones para la Salud Medco (en Mathews, A. 2010), en los últimos años el uso de drogas psicotrópicas –antipsicóticos, benzodiazepinas, y antidepresivos en niños se ha disparado.

“Aunque incontables niños que sufren enfermedades mentales y desordenes atencionales se benefician de la medicación, el uso de la naturaleza como alternativa, adicional o terapia preventiva ha sido subestimado. De hecho, hay nuevas evidencias que sugieren que la necesidad de tales medicaciones se ha intensificado por la desconexión del niño con la naturaleza. Bien que la exposición a la naturaleza puede no tener impacto en las depresiones más severas, sabemos que las experiencias naturales pueden aliviar algunas de las presiones del día a día que pueden llevar a la depresión infantil. [...] Más de una decena de estudios confirman que uno de los mayores beneficios de pasar tiempo en la naturaleza es la reducción de estrés ” (Louv, R. 2005, pág.50)

Parece claro y recurrente que la naturaleza podría ayudar al propósito de reducir la depresión infantil y adulta, y de dar respuesta a un amplio programa escolar de prevención.

Louv (2005) menciona que innumerables estudios de los Países Escandinavos, demuestran en favor de la prevención de enfermedades mentales y trastornos, –entre ellos la depresión y la ansiedad–, que el contacto con la naturaleza ayuda a superar traumas, calmarse tras situaciones de enfado o estrés emocional, aclarar la mente, ganar perspectiva, relajarse y disfrutar de la soledad constructiva. Además alberga la interacción social y por ello proporciona apoyos sociales y emocionales⁷.

⁷ Concretamente uno de estos estudios, llevado a cabo en Suecia, dice que los padres y niños que viven en lugares que permiten el acceso a exteriores naturales tienen el doble de amigos que aquellos que no lo pueden hacer por restricciones varias. Esto puede ser aporte suficiente a la prevención de la depresión, ya que la soledad o sensación de ella en muchos casos determina la enfermedad.

En definitiva, “jugar al aire libre contribuye al desarrollo de amistades, reduce el aislamiento social y da a los niños la sensación de autonomía y control, todo ello importante para la salud mental y física”. (Tovey, H. 2007, pág. 7)

En esta misma línea de pensamiento, la falta de relación con la naturaleza parece estar relacionada con el TDAH (Trastorno Déficit Atencional e Hiperactivo) o al menos aportar beneficios a aquellos que lo padecen.

“El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es uno de los problemas psiquiátricos más comunes de la infancia. Estudios realizados en varios países pertenecientes a diferentes culturas muestran cifras de prevalencia en la población infantil que oscilan entre el 5-7% con una relación masculina –femenina de 3 a 1. Constituye del 20 al 40 % de las consultas en los servicios de psiquiatría infanto-juvenil, ya sea como cuadro único o acompañado por otros trastornos.” (Michanie, C. 2003, pág. 59)

Richard Louv (2005) hace una excelente recogida de datos y una magnífica reflexión acerca del TDAH. Defiende cómo puede ser paliado a través del contacto con la naturaleza; y como la utilización de este recurso ha sido una vez más subestimada. Sin embargo, la terapia junto al consumo de psicofármacos son los tratamientos habituales. “Los críticos dicen que a menudo la prescripción de medicamentos estimulantes como el metilfenidato (Ritalin) y la anfetamina (Dexedrine), aunque necesaria en muchos de los casos, se recetan en exceso, quizás del 10 al 40 por ciento de las veces.” (Louv, R. 2005, pág.101)

Mucho se habla sobre si las nuevas tecnologías y el ritmo frenético de las imágenes que disparan tienen algo que ver con este trastorno que se está convirtiendo en habitual. El primer estudio que relacionó ver la televisión con este desorden fue publicado en abril de 2004. El Hospital y Centro Médico Regional de Seattle mantiene que cada hora de diaria de televisión incrementa en los preescolares un 10 por ciento la posibilidad de que desarrollen problemas de concentración y otros síntomas del trastorno déficit atencional a la edad de siete años.

“Esta información es inquietante. Pero la televisión es solo una parte de un cambio cultural/ambiental más grande: concretamente, el rápido cambio de la vida rural a una cultura cada vez más urbana. En una sociedad agrícola, durante el período de exploración y asentamientos, o los períodos de caza y recolección –es decir, la mayor parte de la historia de la humanidad- los chicos energéticos eran particularmente apreciados por su fuerza, rapidez y agilidad. [...] en los años cincuenta, la mayoría de las familias aún tenían a algunos niños conectados a actividades agrícolas. En el pasado muchos de estos niños con TDAH, tanto chicas como chicos, habrían estado dirigiendo su energía y físico de maneras

constructivas: con trabajos en la granja, empacando heno, chapoteando en las acequias, trepando árboles, [...]” (Louv, R. 2005, pág.102)

Reforzando esta idea, Louv cita a Michael Gurian, terapeuta familiar y autor de libros como “The Good Son” y “The Wonder of Boys”, cuando dice que nuestro cerebro está programado desde hace más de cinco mil años para la existencia en entornos naturales y la vida agraria.

“Neurológicamente, los seres humanos no están programados para los ambientes sobre estimulantes de hoy en día. El cerebro es fuerte y flexible, y por eso entre el 70 y el 80 por ciento de los niños se adapta bastante bien. Pero el resto no. Hacer que los niños estén en contacto con la naturaleza puede marcar una diferencia” (Louv, R. 2005, pág.103)

Inspirados por las teorías del filósofo y psicólogo William James, que en 1890 describió dos tipos diferentes de atención: atención directa y atención por fascinación (es decir, atención involuntaria), en 1970 Rachel y Stephen Kaplan, psicólogos medioambientales en la Universidad de Michigan, empiezan una investigación de nueve años. De acuerdo con sus investigaciones, demasiada atención directa lleva a lo que llamaron “fatiga por atención directa”, marcada por el comportamiento impulsivo, la agitación, la irritación, y la inhabilidad para concentrarse. Según éstos, “la fatiga por atención directa ocurre porque los mecanismos de inhibición neuronal se fatigan y bloquean los estímulos neuronales competentes”.

Stephen Kaplan explica en la revista *Monitor on Psychology*, “Encontrando un ambiente donde la atención sea automática, permitirás a la atención directa descansar. Esto implica encontrar un ambiente altamente fascinante.” El factor fascinante asociado con la naturaleza es reconstituyente, y ayuda a liberar a la gente de la fatiga de la atención directa. De hecho, de acuerdo con los Kaplans, la naturaleza puede ser la fuente más efectiva para el alivio y reconstitución de este tipo de fatiga” (Louv, R. 2005, pág.104)⁸.

Esta última cita de Louv (2005, pág. 109), sintetiza las relaciones entre TDHA y nuestra concepción de la naturaleza en la sociedad actual:

“Si es cierto que la naturaleza como terapia reduce los síntomas del TDAH, entonces a la inversa los efectos deben ser también ciertos: el TDAH puede ser una serie de síntomas que se agravan por la falta de exposición a la naturaleza. De acuerdo con esta línea de pensamiento, muchos niños se pueden beneficiar de la medicación, pero el verdadero desorden está menos en el niño que en el entorno, impuesto y artificial. Visto desde esta perspectiva, aunque esté bien intencionada, la sociedad que ha desarraigado al niño de la

⁸ Más citas sobre este tema en el anexo 6.

naturaleza está más trastornada que el propio niño. Privar al niño de contacto con la naturaleza y de juego en la naturaleza puede ser equivalente a privarle de oxígeno.”.

3. Cómo se puede educar en contacto con la naturaleza. Noruega como referente

Tras entender y defender la necesidad humana de relación positiva con la naturaleza para el bien humano y para el bien medioambiental y definiendo el sistema educativo como uno de los agentes de cambio social más potentes, en este apartado pretendo dar alguna idea de cómo se puede educar en contacto directo con la naturaleza, siempre guiándome por el modelo noruego observado y la literatura consultada. Para ello establezco un posible qué y cómo, sin eludir los porqués y para qué de tal práctica educativa en su contexto. Por último, también ofrezco una visión para elegir entornos naturales adecuados y diseñar áreas de recreo.

3.1. ¿Qué enseñan y cómo lo enseñan?

En países con sistemas educativos en contacto con la naturaleza suele ocurrir que la división entre la cultura y naturaleza es relativamente pequeña, así como la división física. Por ejemplo, en Noruega encontramos que al salir de casi cualquier centro educativo estamos directamente en el bosque y que la pintura, literatura, poesía, música, historia, cultura e identidad nacional han girado a lo largo de la historia en torno a la naturaleza. Quizás por todo ello, educar en contacto con la naturaleza, en práctica y teoría, es más espontáneo en este país que en otros muchos.

A través de las pinturas de Johan Christian Claussen Dahl (1778-1857), Adolph Tidemand (1814-1876), Hans Gude (1825-1903) y el mismo Edvard Munch (1863-1944), el estudiante noruego puede aprender sobre la belleza, romanticismo y expresionismo de sus paisajes nacionales. Lo mismo ocurre con la literatura, la poesía, la música popular y la música de artistas renombrados como Edvard Grieg (1843-1907). El cual en persona afirmaba encontrar su inspiración en los paisajes noruegos. (Maagero, E. & Simonsen, B. 2008)

Pero aunque las conexiones de los noruegos con el entorno natural sean fuertes, se debe trabajar en “enseñar a los niños a jugar y descubrir las muchas posibilidades de la naturaleza y a que se sientan seguros cuando están en el exterior.” (Brügge, B. 2007 en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 122). En un mundo cada vez más globalizado, Noruega también se ve acechada por las formas de vida moderna, la creciente vida urbana y la disminución de la vida rural. Por eso educar en la cultura de “friluftsliv” es uno de los objetivos principales del sistema educativo noruego.

No siempre es fácil adaptar los métodos y los contenidos para ser trabajados al aire libre. Pero merece la pena hacer el esfuerzo puesto que numerosos estudios demuestran la importancia de trabajar al aire libre y la creciente necesidad actual, cuando los niños llevan en su mayoría vidas sedentarias y se encuentran privados de experiencias sensoriales primarias. Por otro lado veremos

que ciertos aprendizajes tienen más sentido en entornos naturales o incluso únicamente pueden darse en ellos. En este sentido, el profesor noruego encuentra apoyo en el currículo oficial que sirve para guiar en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades, y proporciona directrices sobre los valores, contenidos y tareas. En el currículo se advierte que éste debe adaptarse a las distintas formas de llevar los colegios y las características locales y medioambientales. Al estudiar el currículum (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens and Primary Schools. Norwegian Ministry of Education, 2006), se ve claramente la priorización del juego y del pensamiento y la práctica ecofilosófica. Tanto el juego como la naturaleza tienen su apartado específico, a la vez que están presentes a lo largo de todo el currículum⁹.

En las clases, tanto en el exterior como en el interior, se puede trabajar en torno a lo expresado en el currículum. Como temas específicos, por ejemplo, se pueden trabajar las migraciones primaverales, la ecología invernal, el cambio climático, el petróleo o la geología. Una forma habitual de trabajar es presentar el tema en una o dos sesiones y luego salir al bosque a observar. En muchas ocasiones se hacen también visitas a centros naturales, museos o centros de estudio que pueden acercar al tema de forma más rigurosa. En el aula o en el exterior se puede pedir a los estudiantes que expongan los conocimientos adquiridos a través de una canción, un mural, una exposición oral, una representación teatral o un juego. En el modo noruego la teoría no suele ser muy abundante y suele verse superada por la reflexión, salidas, visitas y actividades. “Trabajar con el entorno y con friluftsliv crea oportunidades para relacionar el aprendizaje teórico con lo que se encuentra en el día a día. Consiste en encontrar posibilidades y conectar experiencias y conocimientos.” (Brügge, B. 2007, en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 124)

Se puede aprender sobre los pájaros del entorno: qué comen, cómo se refugian, cuándo migran, por qué y a dónde. La ecología del invierno en lugares con climas tan intensos también puede ser muy interesante: ver cómo los animales y plantas se adaptan y sobreviven al frío y la falta de alimento es una gran demostración de los recursos de la naturaleza. Se puede también hablar, observar y experimentar sobre cómo el impacto humano y los problemas medioambientales afecta a las migraciones y otros muchos aspectos y áreas. En Noruega no es raro ir al bosque con la clase a buscar e identificar pájaros, huellas sobre la nieve, excrementos, piedras... A través de los paisajes se puede trabajar la geología, las etapas de la tierra y las glaciaciones. Con una serie de conocimientos teóricos se puede recorrer el entorno y reflexionar observando, tocando, sintiendo.

Un ejemplo de actividad muy interesante y divertida es coger pequeñas piedras de diferentes tipos – volcánicas, sedimentarias, metamórficas- y pintarles caras e inventar una historia con algún tipo de

⁹ En el anexo 7 se han incluido algunos fragmentos traducidos del currículum oficial noruego donde se puede ver esta relación.

“fundamentación científica”. Aquellas piedras que estén relacionadas pueden ser familiares, aquellas que sean más antiguas pueden ser las más ancianas. Aquellas que estuviesen en los glaciares y con el deshielo descendiesen a las orillas podrían narrar su historia a modo de aventura o de trauma.

Al salir al bosque o al exterior también se puede jugar a buscar formas geométricas, letras y números o agrupaciones de tres, de dos... Si se quisiese, se podrían tomar fotos de los hallazgos. La nieve se puede utilizar para hacer esferas, cubos, cilindros, pirámides o para dibujar sobre ella con manos, pies, palos o piedras.

Además, las mismas salidas a la naturaleza pueden ser fuente de inspiración. Si durante la salida encontramos algo que llame la atención de niños o profesores, como podría ser una araña, un esqueleto, una catarata congelada, si la zona a la que vamos ha sido en el pasado testigo de la vida vikinga, o ha dado lugar a la creación de historias populares, podemos hablar sobre estos objetos o estas historias reales o ficticias y crear una dramatización improvisada por grupos. Además esa dramatización puede incluir un juego y al final o entre medias de la representación los compañeros que son espectadores y luego serán actores pueden participar en el juego. Este tipo de actividad es muy imaginativa, ayuda a sintetizar la información observada y aprendida, a llevarla al campo personal, a crear y trabajar en equipo, y a hablar en público utilizando el lenguaje oral y corporal. Durante un descanso, a la hora de comer o al final del día podemos sentarnos y reflexionar sobre los acontecimientos y lo aprendido.

“Reflexionar sobre lo aprendido es especialmente importante cuando se están realizando actividades al aire libre. A menudo los niños están tan comprometidos en lo que están experimentando que no se dan cuenta de qué están aprendiendo. En el momento de la reflexión uno puede mirar atrás y hacer un repaso sobre lo que se ha hecho y qué tipo de aprendizajes se han llevado a cabo. Muchas veces es sorprendente descubrir que se han aprendido muchas cosas distintas. Los niños se sienten muy orgullosos de sus logros y les gusta que les confirmen que han adquirido nuevos conocimientos.” (Brügge, B. 2007, en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 125)

Muchos patios de colegio y zonas en el bosque cercanas al colegio tienen una zona para hacer hogueras. “Un fuego supervisado puede ser un punto de encuentro natural y un lugar donde tanto niños como adultos puedan reflexionar y compartir sus pensamientos y experiencias.” (Brügge, B. 2007, en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 123). El fuego es el lugar perfecto para acoger asambleas y para la hora de la comida.

Pero “friluftsliv” no necesita de complicadas actividades para tener sentido. No se trata de salir a la naturaleza y necesariamente tener que hacer algo. Obviamente muchas son las actividades planificadas o con fines pedagógicos específicos que se pueden llevar a cabo. Pero en las escuelas

“friluftsliv” consiste también en su mayoría simplemente en tomar contacto con la naturaleza, caminar por los bosques, respirar el aire puro, beber de un manantial y apreciar los placeres simples y sanos. Por eso en infantil y primaria de forma diaria los niños juegan trepando árboles, corriendo entre raíces y rocas, haciendo presas con arroyos y codiciando rocas y palos como si fuesen tesoros. A lo largo de este TFG se han mencionado los beneficios del juego y la naturaleza por sí solos.

“Frilufstliv en el colegio es principalmente juego libre en entornos naturales. Para los niños jugar es aprender. A través de los juegos pueden procesar eventos, construir habilidades sociales, recoger nuevos conocimientos y entender la vida.” (Brügge, B. 2007, en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 124)

Algo tan simple como el descubrimiento sensorial de la lluvia y el agua puede ser un aprendizaje de los más excitante y puede ser uno de los primeros pasos hacia disfrutar el tiempo al aire libre. Uno de los aprendizajes más valiosos que transmite el colegio noruego es el de cómo sobrevivir al frío. El simple hecho de estar al aire libre ya exige hacerlo.

“Estando al aire libre durante todo el día o simplemente durante pequeños períodos de tiempo, los niños crean su propio sentimiento de seguridad. [...] Los fundamentos básicos de “frilufstliv” son mantenerse caliente, seco y tener suficiente para comer, mientras se obtienen aprendizajes a través de las experiencias al aire libre. Este conocimiento contribuye a construir un sentimiento de seguridad que es importante para sentir el placer de estar a la intemperie, más allá de la seguridad de cuatro paredes.” (Brügge, B. 2007, en Henderson, B. & Vikander, N. 2007, pág. 128)

Familias, profesores y niños deben saber cómo combatir el frío. Así enseñar a los niños e insistir a los padres en que las claves son: ir bien abrigado, con una capa de ropa térmica o de lana, una capa de abrigo y una capa cortavientos e impermeable, insistir en la necesidad de llevar comida suficiente para reponer las fuerzas que el frío consume y en llevar un termo con algo caliente al igual que estar en constante movimiento, caminando, trepando, saltando, corriendo, jugando. Al final de la primaria, un niño noruego también suele saber hacer un fuego y diferenciar si es para cocinar con cazuelas o simplemente calentar salchichas con palos, si es para un alto de tan solo treinta minutos o para un buen rato. Enseñar esto puede parecer absurdo para quienes no han vivido en climas extremos, pero a mi parecer transmitir tales conocimientos para que se conviertan en saber popular permite a Noruega disfrutar del fenómeno “frilufstliv”. Muchísimos países con temperaturas y condiciones climatológicas similares a Noruega, e incluso más suaves, apenas pisan la calle en invierno por no tener estos saberes ni la tradición de ir bien abrigados y cargar siempre un termo con algo caliente. Lo vi claro cuando estuve en Nebraska ese mismo invierno; la idea de salir de casa les parecía la locura más grande jamás planteada. En la mayoría de zonas frías de USA – excepciones aparte- la vida transcurre de casa al coche y del coche a casa.

Además, el simple ritual de salir a la montaña y llevar en su mochila todo aquello que necesitan les ayuda a responsabilizarse de sí mismos. Cuando se hace un fuego o se va a cocinar en grupo, cada uno se encarga de algo: algunos de las cazuelas, otros de la leña, otros de llevar los alimentos... A la hora de recoger están aprendiendo cómo debe uno comportarse en la naturaleza, apagando el fuego y recogiendo los deshechos que se hayan podido acumular. Algo tan lógico, pero que a la vista del estado de las áreas naturales parece necesario enseñar.

Durante los trayectos que conectan centro escolar y bosque se pueden cantar canciones y hacer pequeñas coreografías. Esto hará la experiencia más interesante, les hará sentirse parte de un grupo, a la vez que contribuirá a las competencias musicales, artísticas y mejorará sus habilidades motoras. Además a través de la propia canción se puede trabajar cualquier área desde las matemáticas, hasta los idiomas, todo dependiendo del contenido de la canción.

El libro “Nature First, Outdoor Life the Friluftsliv Way” (Henderson, B. & Vikander, N. 2007), que ha servido para fundamentar este apartado y todo el TFG en general, incluye en la página 128 y 129 una lista de consejos para aquellos que estén interesados en trabajar con “friluftsliv” y la educación al aire libre. La lista es la siguiente:

- Explorar los alrededores para encontrar lugares adecuados.
- Determinar qué cambios podrían hacerse en el patio de la escuela para que sea más adecuado.
- Convertir salir de excursión en un hábito: es mejor hacerlo durante pequeños períodos de tiempo pero con frecuencia que hacerlo un día entero cada semestre.
- Dejar que los niños experimenten las cosas por sí mismos y proporcionar oportunidades para que utilicen su imaginación. ¡Fomentar las actividades desafiantes!
- Una vez que el grupo y el profesor se sienten cómodos al aire libre pasar a empezar a usarlo como un recurso para enseñar.
- A la hora de enseñar utilizar tanto teoría como experiencias.
- Reflexionar sobre lo que se podría hacer al aire libre que normalmente se realiza en el interior. ¡Salir a la calle y probar!
- Estimular el uso de todos los sentidos.
- Estar preparado para el hecho de que desde el principio no todo el mundo va a tener una actitud positiva hacia las actividades al aire libre. Se debe dar a los niños y a los padres, así como a los profesores la oportunidad de aprender y entender que las actividades escolares pueden tener lugar al aire libre y que esto proporciona múltiples beneficios.
- ¡Atreverse a probar! Tanto los niños como los adultos se beneficiarán de nuevas experiencias.

3.2. ¿Dónde enseñan? Paisajes y lugares para aprender y jugar al aire libre

En la asignatura Potencial Educativo de lo Corporal introdujo la educación al aire libre y puso como ejemplo las prácticas de los países escandinavos. Vimos que en estos países las zonas de recreo de los niños no suelen ser artificiales, asfaltadas, domesticadas, verjadas y privadas de cualquier rastro de naturaleza, como suele pasar en muchas partes del resto del mundo y, en particular, en España. Reflexionamos sobre cómo un área pensada para el juego “cien por cien seguro”, puede contribuir al desarrollo de un niño kamikaze o a un juego menos excitante.

Una de las conclusiones fue, y lo ratifiqué aun más después de mi estancia en Noruega, que si el área de juego no presenta peligros, no contribuye a que el niño aprenda a identificarlos y a lidiar con ellos de forma natural. Y por tanto no estimula el desarrollo de niños que midan los peligros reales del mundo y aprendan a evitarlos o afrontarlos. Irónicamente, en este caso, tal proteccionismo los expone a mayores peligros. “El juego en entornos no estructurados, preferiblemente de origen natural, da a los niños una verdadera comprensión de la realidad.” (Fjortoft, I. 2001, pág 111). Además, si el juego no presenta “riesgo” alguno tampoco presenta desafíos, corriendo el riesgo de que el desarrollo de todo tipo de habilidades sea menor y de que el juego sea menos excitante. Autores como Helen Tovey (2007), prueban que los niños que lo han experimentado prefieren jugar en espacios abiertos -preferiblemente naturales-, y con riesgos y desafíos.

Según el currículo noruego de primaria e infantil (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens and Primary Schools. Norwegian Ministry of Education, 2006, pág. 11) los entornos físicos que promuevan el desarrollo de los niños deberán:

- “Ofrecer oportunidades de juego y actividades para la autoexpresión y las experiencias significativas en entornos seguros pero a la vez desafiantes.”
- “Los entornos físicos de los colegios deben estar diseñados de manera que todos los niños tengan oportunidades para participar activamente en el juego y las actividades. [...] El diseño del entorno físico debe incluir la idea de que los niños tienen la necesidad de formar grupos y que las diferentes actividades se llevarán a cabo al mismo tiempo. Los juguetes y materiales disponibles en un entorno bien organizado constituyen la base para el juego y las actividades de los niños y para la organización de las diversas actividades educativas.”
- “Las escuelas deben ofrecer a los niños oportunidades para el juego, la expresión personal, experiencias significativas y actividades en entornos de los alrededores, seguros pero aun así desafiantes.”

Como ya he mencionado anteriormente, los patios de colegio en Noruega están muy bien equipados y pensados, no son artificiales, tienen rocas y árboles, así como terrenos irregulares e incluso en muchos casos los colegios están justo en medio del bosque por lo que el propio bosque se convierte en el área de recreo. Además la mayoría de los colegios tienen “campamentos base”

cercanos al colegio pero en pleno bosque y equipados de forma muy sencilla, pero a la vez versátil y práctica. Esta búsqueda de espacios salvajes o similares, y el rechazo de lo artificial, tanto dentro como fuera de las verjas del colegio, no es gratuita. Los entornos naturales reúnen una serie de características y posibilidades para la acción enriquecedoras además de infinitas.

“Los espacios naturales representan para los niños zonas de juego dinámicas e irregulares que presentan un desafío e incentivan la actividad motora. La topografía, con rampas y rocas, proporciona obstáculos naturales que los niños tienen que superar. La vegetación ofrece refugio y árboles para trepar. Los prados son para correr, rodar, caer y dar volteretas.” (Fjortoft, I. 2001, pág 111)

Normalmente, cuando se habla de los espacios naturales se describe su forma, sus características estéticas. Para trabajar con “friluftsliv” y educación al aire libre, además, hay que prestar atención a las posibles funciones del paisaje y el conjunto de posibilidades para la acción que puede ofrecer. Con ello, si una roca es suficientemente ligera servirá para trabajar el lanzamiento, si una rama es suficientemente baja como para ser alcanzada servirá para balancearse, si un camino de arena es liso permitirá utilizar triciclos, bicicletas, patinetes, si un arbusto permite recoger moras servirá para entrenar el control corporal (para no pincharse) y dar a los niños una idea sobre la producción de alimentos... Esta visión funcional del paisaje, según Ingunn Fjortoft (2001) introducida por Heft en 1988, se corresponde más con la relación que los niños tienen con su entorno ya que los niños de forma intuitiva perciben las posibilidades usando sus entornos para el juego y para el reto físico.

Esta visión funcional puede ayudar a elegir paisajes del entorno, diseñar actividades y contribuir a la creación de espacios de recreo. Aunque ha de tenerse en cuenta que incluso aproximándose a la forma con la que el niño tiende a relacionarse con el entorno, a través de esta visión del paisaje, las posibilidades que ellos puedan encontrar, serán infinitas y seguramente distintas. La imaginación de los niños está en pleno desarrollo y, por eso, para ellos las opciones son ilimitadas y menos encasilladas que para aquel adulto que haya elegido, pensado las posibilidades del paisaje o diseñado el espacio. Por eso, lo mejor es observar a los niños en cada entorno.

Por ejemplo, una vez elegidos los paisajes y en espacios de juego ya configurados, se pueden extraer conclusiones sobre cuáles son las áreas que los niños prefieren en cada estación, si varían o no; qué áreas o características topográficas parecen ofrecer más tipos de juego, ser más populares; si todas las áreas llaman la atención de todos los niños o si por el contrario algunas atraen más niños que niñas, más a los pequeños o los mayores, etc.; qué tipo de juego estimula el entorno y sus partes, si se da el juego social, juego individual, de construcción, de exploración, de esconderse, de correr, de roles, de reglas y dramatización ... También se puede preguntar a los niños sobre sus preferencias y el porqué de estas. Helen Tovey (2007), así lo demuestra en los estudios que fundamentan su libro, que tienen como fuente de datos principal las entrevistas directas con niños de infantil y primaria.

Basándome en lo observado en mi experiencia como alumna en prácticas en centros noruegos, puedo decir que normalmente los patios de los colegios noruegos, si no son el propio bosque, conservan partes de terreno irregular, rocas, árboles y arbusto; ofrecen amplias explanadas de hierba y caminos de arena o asfalto lisos para que los niños puedan ir con patines, patinetes, triciclos y bicicletas; también tienen columpios más o menos rústicos, entre los más populares los balancines, las arañas para trepar, las cuerdas, los columpios y los puentes para equilibrios; además, la mayoría de los colegios tienen grandes almacenes de juguetes que bien se piden a los profesores, cogen ellos mismo o simplemente están esparcidos por el patio. Entre estos juguetes podemos encontrar pelotas, triciclos, bicicletas, patinetes, cubos, palas, rastrillos, bloques y, en general, una amplia variedad de casi todo. En los patios también suele haber una o dos zonas para hacer una hoguera en el suelo, así como mesas y bancos prediseñados o elaborados con tablas y troncos.

Por lo general, los “campamentos base” en el bosque están cerca del edificio principal aunque fuera del recinto del colegio y tienen un equipamiento rústico aunque muy pensado. Estas áreas suelen tener una o dos zonas para prender fuego, con troncos o tablas alrededor que hacen la función de bancos; atracciones para el juego distribuidas por todo el área: cuerdas con nudos para trepar, cuerdas con neumáticos o tablas al final que hacen de columpio, cuerdas atadas de árbol a árbol apenas elevadas del suelo que sirven para trabajar el equilibrio, cuerdas enredadas entre árboles y ramas que conforman arañas para trepar, balancearse, hacer equilibrios, sentarse, jugar y hablar...; zonas de construcción, por ejemplo simples, humildes y pequeñas casetas en casi constante proceso de elaboración, construidas por ellos y a las que de vez en cuando clavan alguna madera o hacen alguna mejora significativa; una caseta para refugiarse en caso de condiciones meteorológicas realmente adversas. Estas casetas tienen también un espacio –normalmente central- para hogueras, o tienen pequeñas estufas de metal. En las guarderías al aire libre los niños más pequeños se echan la siesta encima de pallets de madera, esterillas y entre pieles de animales y sacos de dormir.

Además estas áreas, tienen el terreno irregular característico de la naturaleza salvaje. Rocas, bajadas, rampas, árboles, arbustos, ramas y los cientos de elementos naturales que los niños con su brillante imaginación transforman en sofisticados juguetes. Imaginación que puede convertir un arroyo en la atracción estrella que provoque horas jugando a la construcción de presas, o convierte una roca en un coche de carreras, unos troncos en caballos, y unos palos en lanzas.... Llevar juguetes podría limitar la imaginación.¹⁰

¹⁰ Por ejemplo, en la guardería bosque en la que yo estuve de prácticas, normalmente solo se dejan llevar las bicis y, como mucho, alguna pelota. Por lo general, se prefería evitar llevar juguetes porque según las profesoras se estropean, pierden, rompen y, además, dan lugar a discusiones y peleas. Pero lo que más les preocupa es que puede limitar la imaginación de los niños. Y es que un juguete con forma de caballo es un caballo, pero una roca puede ser un caballo, una nave espacial, o una fortaleza.

LA EXPERIENCIA NORUEGA

4. Narración y reflexión basada en la experiencia noruega

En los apartados previos he mostrado el contexto socio-histórico y cultural noruego, he defendido las ventajas de vivir en contacto con la naturaleza y reflexionado sobre los problemas derivados de una mala o escasa relación con ella y, finalmente, he presentado ideas prácticas para la educación al aire libre. A continuación, narraré y reflexionaré sobre tres de las experiencias educativas de este tipo de educación que han formado parte de mi formación en la estancia Erasmus que realicé.

Durante los diez meses que viví en Noruega, fueron muchas las experiencias que me han acercado a la práctica, entendimiento y amor por el fenómeno “frilufsliv”, que se manifiestan en acciones cotidianas como, por ejemplo, caminar de casa a la universidad o hacer barbacoas los sábados por la mañana incluso en días de 20 grados bajo cero, disfrutando del día mientras cocinábamos salchichas, bebíamos te y nos deslizábamos montaña abajo con plásticos o trineos.

Pese al privilegio de tal cotidianidad, el verdadero lujo de la experiencia en el país ha sido la oportunidad formativa de los estudios cursados en la universidad, que me han acercado a “frilufsliv” y a la idea de educación al aire libre desde todas las perspectivas posibles: como alumna, educadora, investigadora, observadora, adulta, niña, deportista, dramaturga, aficionada, científica, aventurera, exploradora, ciudadana...

Considero esta vivencia una fuente formativa de gran transcendencia, por lo que complementaré otras fuentes que he incluido en este TFG como literatura científica o legislación educativa. En las páginas siguientes relataré tres experiencias de estudios de “frilufsliv” con sus respectivas reflexiones: en primer lugar, el módulo sobre “frilufsliv” y educación al aire libre (outdoors education) cursado en la universidad; en segundo lugar, mis prácticas en un colegio de Primaria y, finalmente, mis prácticas en un colegio de Infantil. Aunque mis estudios no son de infantil, sí me ha parecido interesante incluir estas prácticas, no solo por haberlas cursado dentro del convenio acordado por mi propia universidad de origen, sino porque han dado una visión más amplia del fenómeno “frilufsliv” dentro del sistema educativo noruego.

4.1. “Friluftsliv: Outdoor Education” en la Universidad. ¿Cómo se enseña a educar al aire libre?

Como ya se ha explicado, “friluftsliv” es parte del estilo de vida y la sociedad noruega. También forma parte del sistema escolar y puede cursarse desde infantil hasta la universidad. Cada vez son más las universidades noruegas que ofrecen este tipo de formación. “Friluftsliv” puede ser contemplado e incluido en estudios de educación, turismo, negocios, ciencia, ecología, filosofía, política, artes, drama...

Durante los últimos años, Noruega ha ofrecido para estudiantes internacionales cursos por lo general de un semestre de duración (30 ETC). Estos cursos, en su mayoría, pretenden dar una visión de la cultura noruega de “friluftsliv” e instruir en una serie de habilidades para la vida al aire libre, a través de experimentarla en diferentes ecosistemas de los alrededores -costa, bosques, lagos, montañas... Los cursos para educadores, internacionales o nacionales, orientados a las prácticas de educación al aire libre, intentan además dar una serie de conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo de la educación y la actividad al aire libre, así como provocar una reflexión en torno al tema. Además, de forma concienzuda e inevitable también se incluye la práctica y el pensamiento en torno a la Ecofilosofía y al desarrollo sostenible.

En “Vestfold University College”, la asignatura “Friluftsliv: Outdoor education” ocupa 30 ETC, un semestre entero, y está dividida en tres bloques de 10 ECTS cada uno. Los bloques o asignaturas eran “Outdoor education”, “Drama” y “Science”. Compartiendo todas ellas objetivos generales, estos bloques están basados en fundamentos y clases teóricas, pero se trabajan sobre todo a través de la práctica mediante experiencias al aire libre en ecosistemas del entorno. El primer bloque “Outdoor education” está centrado en enseñar la rutina y la esencia de “friluftsliv” como estilo de vida y práctica educativa ligada a la Ecofilosofía. Los otros dos bloques pueden interpretarse como extensiones de este primer bloque y ejemplos de cómo este estilo de vida se puede poner en práctica en el sistema educativo a través de asignaturas como ciencias y teatro.

A nivel teórico, además de los artículos, estudios e información general proporcionada para cada asignatura, tema o práctica, también ha habido libros de lectura obligatoria y autónoma que han vertebrado el curso “Friluftsliv: Outdoor education”, así como otros de lectura voluntaria que han saciado la curiosidad de aquellos que necesitaban más. Libros que han dado herramientas para la educación al aire libre, han ayudado a entender la historia, esencia y orígenes de “friluftsliv”, han observado “friluftsliv” y la educación al aire libre en otros países y han dado constancia e inducido a reflexionar sobre la relación del humano para con su entorno natural y los resultados positivos o negativos derivados de tal relación.

Las horas de aula, poco numerosas y muy instructivas, se empleaban en la introducción o debate de temas que luego se pondrían en práctica en las experiencias al aire libre. De este modo, se hacían “master class” de una o dos sesiones. En “Outdoor education”, los temas versaban sobre la Ecofilosofía, “friluftsliv”, los exploradores noruegos, el currículo educativo de educación al aire libre... Tras estas clases teóricas, se completaba el conocimiento con experiencias en relación a tal información. Haciendo por ejemplo prácticas en un colegio, simulando las experiencias de los primeros exploradores, viviendo la rutina de “friluftsliv” a través de relacionarnos con el entorno natural casi a diario... Por otro lado desde “science”, e incluyendo inevitablemente lo anterior, las clases teóricas podían ser por ejemplo sobre el cambio climático a nivel global, nacional y local,

saliendo luego durante uno o varios días a observar las evidencias de tal fenómeno en el entorno. Otros de los muchos temas tratados en las clases de ciencia fueron la geología, la ecología del invierno, las migraciones de los pájaros, la fauna, la flora,...

Esta forma de enfocar el proceso de aprendizaje me parece brillante. Primero, porque surte la teoría de una buena cantidad de experiencias vivenciales de primera mano. Y, segundo, porque ayuda a tratar cualquier tema de un modo general hablando del fenómeno científico, haciendo un repaso por éste alrededor del mundo y de la historia, siendo matizado anterior o posteriormente con las experiencias y referencias concretas, locales y sensoriales.

Desde la asignatura de “drama”, teatro al aire libre, se pretendía mostrar cómo se pueden utilizar los ecosistemas para contribuir al desarrollo de las habilidades expresivas y de representación. Pero también cómo esta asignatura puede contribuir al conocimiento sobre el ecosistema, lo próximo, lo lejano, lo concreto, lo general, la vida, la ecología y, bien enfocada, cómo se puede trabajar a través de la dramatización temas tan diversos como el juego, la literatura, la historia, las matemáticas...

Aunque, en mi opinión, la verdadera esencia de este curso reside en enseñar a los educadores, para que estos puedan transmitírselo a los educandos, la simplicidad y belleza de la rutina de la vida al aire libre. Entre lo más básico e importante está el transmitir la simplicidad y cotidianidad del acto. Levantarse por la mañana, vestirse adecuadamente y preparar con la naturalidad de lo habitual, pero sin perder el entusiasmo, una mochila con comida, un termo con algo caliente y suficiente ropa de abrigo extra. Salir al exterior, ir en busca del grupo y simplemente empezar a caminar, a relacionarse con otros, a escuchar, a sentir, a observar los cambios del paisaje y las estaciones, los animales, comentar para todo el grupo algo relevante y, llegado el momento, elegir un lugar agradable para hacer un alto, comer algo, reponer fuerzas, introducir una actividad, hacer un resumen, reflexionar y, quizás, encender un fuego.

Al principio preparar la mochila para pasar un día en un mundo salvaje y con condiciones meteorológicas adversas resultaba de los más misterioso, engorroso y hasta agotador. Después de pasar casi cinco meses saliendo a diario a la montaña, el macuto se preparaba casi por inercia. El hábito convirtió toda la acción de salir a la montaña en una actividad sencilla, eliminando los nervios, dejando solo lugar para el disfrute y la naturalidad y dando por ello pie a relaciones más autónomas y frecuentes con los entornos naturales.

El enfoque del curso “Friluftsliv: Outdoor education” me parece también muy interesantes por el hecho de que dan una perspectiva teórica y profesional a través de lecturas y experiencias reales. Pero sobre todo porque estas experiencias se viven tanto desde la perspectiva del educador, como desde la perspectiva del alumno/niño. Vivir tales experiencias como alumno/niño muestra la cantidad de sensaciones positivas que las rodea y, por tanto, inspiran de forma real y automática en

la importancia de estas prácticas educativas, además de realmente enseñar cómo, dónde y qué hacer como educador, y entender qué esperan, necesitan los niños y qué se les puede pedir.

Este cuatrimestre universitario puede sonar relajado y verse como una forma fácil de conseguir créditos. Pero aquellos que después de todo lo expresado en este TFG lo vean así son los mismos que verán la educación al aire libre como una pérdida de tiempo. Para mí, han sido quizás los estudios más bellos y reveladores de toda mi vida académica; y sin duda también una de las experiencias personales más completas y enriquecedoras. Quiero añadir que si bien las horas de aula no han sido demasiadas, las lecturas y la información sí ha sido abundante, y el aprendizaje, muy grande. Paradójicamente, había momentos en los que después de una semana entera al aire libre soñábamos con sentarnos en un aula y asistir a la presentación de un aburrido PowerPoint. Sin duda, recomiendo este tipo de estudios a todo aquel educador y persona que esté interesada en la temática y tenga la oportunidad de cursarlos. Valoro el curso en su conjunto y en su día a día y me congratulo de haber sido parte de él por poder ahora ser capaz de contemplar esta cuestión y hacerlo con una perspectiva tan completa y hermosa.

4.2. Prácticas en el colegio de primaria “Oserød Skole”

Del 12 al 23 de Noviembre de 2012, cursé prácticas en el colegio local de primaria “Oserød Skole”. Allí, junto a las clases de 4º y 5º de primaria, sus respectivos educadores y mis compañeros de prácticas, pude observar y participar en el sistema educativo noruego, y empezar a vivir y entender “friluftsliv” y el concepto de educación al aire libre.

Los centros educativos noruegos en general, y este en particular, se encuentran muy bien acondicionados. Pero pese a la idoneidad de los edificios y las condiciones climáticas adversas, los niños pasan gran parte de la jornada escolar al aire libre. La mayoría de los niños llegan al colegio en compañía de otros niños en autobús, bici o caminando. La zona es rural, el tráfico es mínimo y las inmediaciones del colegio son o están rodeadas por el bosque. El propio patio, aunque con columpios y juguetes, es un amplio descampado de césped, y árboles.¹¹

A primera hora los niños van llegando al colegio y antes de entrar a clase corren por el descampado, trepan por los árboles, juegan en los columpios... Cuando el edificio abre, cada clase entra por una puerta que va a parar a un vestuario en el que se quitan las botas de nieve y la ropa de abrigo. La mayoría se queda en calcetines y con lo que tienen debajo de la ropa de nieve. Tras una hora de clase, tienen el primer recreo. Para salir a la calle vuelven a pasar por el vestuario y a abrigarse. Sorprendentemente rápido están de nuevo en el césped, el bosque y los columpios; jugando, trepando, saltando y corriendo. Así transcurre toda la jornada; por cada hora de clase, media hora

¹¹ Anexo 8, anexo fotográfico que ilustra el entorno del colegio.

de recreo al aire libre. En el conjunto de la jornada, tienen cuatro horas de clase y tres recreos de media hora.

A esta hora y media diaria de vida al aire libre lectiva, se debe añadir que una vez por semana (a veces dos veces por semana en el primer ciclo de primaria y, como mínimo, cada quince días en Sexto) van a pasar todo o casi todo el día a un área natural del entorno. Normalmente suele ser un “campamento base”, como los descritos, que los colegios tienen a apenas 15 o 30 minutos del edificio escolar.

De entrada, desde el punto de vista de la mayoría de educadores extranjeros, este horario con apenas cuatro horas académicas diarias parece una broma. Confirmando la necesidad de este TFG, obsesionados con los aprendizajes académicos y el desarrollo de habilidades, pensamos que éstas solo se pueden desarrollar entre cuatro paredes y sujetas a recargados y estrictos horarios, pues así lo hemos vivido y así nos lo han enseñado. Lo que muchos ignoramos, y descubrimos al entrar en un colegio como este, es lo que el sistema noruego demuestra saber y se viene defendiendo a lo largo de este TFG.

Como estudiantes de prácticas, pudimos observar el día a día y comentar cómo el alumno noruego, e incluso el profesor, se mueve y parece vivir el colegio como un lugar familiar y no como una institución. También reflexionamos sobre el hecho de que a pesar de tener menos horas de lo habitual, cuatro horas diarias en lugar de cinco o más como en otros países, éstas parecen más productivas y se viven con menos angustia. Tras cada hora de clase el alumno sale al recreo, se oxigena, despeja la mente, juega y es niño. Y tras esa media hora vuelve relajado y listo para afrontar sus obligaciones e imposiciones sociales, para estar sentado en una silla y aprender cosas que de momento parecen abstractas y poco útiles.

También pudimos formar parte de cada una de las excursiones semanales, dos en total. La primera vez, se nos explicó que saldríamos de excursión, que era algo que hacían cada semana y que solo teníamos que llevar algo de comer. Cuando se va a hacer fuego, lo habitual son salchichas o sándwiches en papel de plata, algo caliente pero simple y rápido. Nos insistieron en que, por favor, fuésemos bien abrigados, pues parece que los extranjeros no dominamos mucho el arte de vestirnos por capas y abrigarnos correctamente. Para reforzar la petición nos introdujeron la frase que durante nuestros diez meses en Noruega íbamos a escuchar millones de veces: “no existe el mal tiempo, solo la mala ropa de abrigo”. Así que el viernes, y como culminación de la primera semana de prácticas, fuimos al colegio preparados para la aventura.

Allí nos reunimos con los niños, los cuales estaban entusiasmados. En una lujosa proporción de cuarenta y ocho niños y diez adultos, sin incluir a los cinco de prácticas, caminamos treinta minutos hasta el “campamento base”. Al llegar al área, pensé que aquel era el lugar con el que cualquier niño,

y no tan niño, podía soñar: cuerdas para colgarse, columpios, arañas, puentes, espacio suficiente para correr, árboles y arbustos para trepar y esconderse, troncos para sentarse en torno a la hoguera, y ninguna sofisticación o humo de ciudad. También había una cabaña bastante grande de madera, no muy bien aislada, pero con opción de hacer fuego y que bien podía servir para refugiar a cincuenta niños en caso de que hiciese demasiado frío. Todo, desde los columpios hasta la cabaña, muy rústico, económico y práctico. Los asientos simples troncos tumbados o cortados; los columpios, simples maderas o neumáticos colgados con cuerdas; y los puentes y la araña, cuerdas enmarañadas entre los árboles. La caseta, algo más elaborada, pero aun así muy primaria y casera. La zona en su conjunto es un claro en el bosque, de modo que da opción a sol, pero también refugio entre los árboles. En el claro, las dos hogueras, y a los alrededores, y ya entre los árboles, las diferentes atracciones.

Colaborativa y responsablemente, cada niño llevaba en su mochila un pequeño tronco. Al llegar al lugar, los pusieron en una pila común y algunos ayudaron a los profesores a encender el fuego, mientras que el resto se esparcieron por el área jugando como locos. Algunos profesores jugaban con los alumnos como si fuesen uno más. Otros, sentados en torno al fuego, hablaban relajadamente con los alumnos o entre ellos. Dos niñas trenzaban el pelo de su tutora, lo cual por mis prejuicios me pareció más de monitora de campamento de verano que de profesora que debe por necesidad mantener cierta distancia. Los alumnos de prácticas disfrutábamos de la cercanía y capacidad comunicativa que el juego, la libertad y la pureza del entorno natural nos ofrecía. Y por un día, nos olvidamos de que hablábamos diferentes idiomas y apenas nos podíamos entender. Durante ese día, hablábamos el mismo idioma, el del juego, la expresión corporal y la felicidad y energía que solo el sumergirse en la naturaleza puede aportar.

Después de mucho jugar, y con ello interactuar, negociar, aprender y ejercitar, llegó la hora de comer. Algunos niños (impactantemente poseedores de su propia navaja) afilaban la punta de palos, mientras otros que ya los traían o encontraron listos empezaban a pinchar salchichas y cocinarlas al fuego¹². Los sándwich envueltos en papel de plata se amontonaban en el fuego. Los profesores repartían masa de pan que los niños enrollaban en la salchicha cuando esta ya estaba caliente. Con la masa, la volvían a meter al fuego y en la mayoría de los casos se la comían cruda o calcinada. Mientras tanto, los estudiantes de prácticas extranjeros observábamos entre maravillados (por la naturalidad del acontecimiento y la autonomía de los niños), asustados (por los niños de nueve años utilizando navajas y comiendo comida cruda, calcinada y rebozada en ceniza y barro), perdidos por no saber qué hacer ni cómo comportarnos, y divertidos por la autenticidad de lo que estábamos viviendo.

¹² En el anexo 9 se pueden encontrar fotografías de este y otros momentos del día.

Después de comer, todos se reunieron en torno al fuego, y se llevó a cabo una asamblea en la que se comparten las anécdotas, vivencias e impresiones del día. A lo largo de tal acto, una vez más, nos sorprendemos por la cercanía y lo poco presente e innecesaria que parece la autoridad. Ríen, cantan, comparten y luego todos volvemos a jugar de forma libre.

Al terminar, y de forma muy espontánea, todos recogen, se enfatiza que todo quede limpio y el fuego esté apagado. En fila de a dos, cada uno con su pareja, nos disponemos a desandar el camino hasta el centro escolar. Durante los treinta minutos de trayecto los niños comparten su euforia y agradecimiento por el día peleándose por nuestra mano, haciendo gestos y ofreciéndonos alguna palabra en inglés. Por el camino, a coro, cantamos en noruego, en inglés y hasta en español. Un día de actividad al aire libre parece haber roto las barreras del idioma y contribuir a estrechar los lazos que la semana en el centro no consiguió del todo. La libertad de movimiento da más opciones para compartir juegos, conocimientos, sentimientos, palabras, idiomas... Al llegar al centro, todos entusiasmadísimos, nos despedimos. Los estudiantes de prácticas volvemos en el autobús sin palabras para describir la belleza y simplicidad del día transcurrido.

Una vez a solas, en la intimidad de mis cuatro paredes, me paré a pensar en las sensaciones positivas de aquel día. En la felicidad que me había aportado correr, jugar y ser libre. Disfrutar del verde, la pureza del aire y la humedad del bosque. Tocar y sentir cada parte del entorno, resbalar en el barro, utilizar los arbustos para esconderme, trepar por los árboles, y sortear los desniveles del terreno. Llegar a casa agotada, sucia y salvaje. Conectada con la tierra. Pero también pensé en cómo un solo día había conseguido integrarnos pese a la barrera idiomática y las diferencias culturales. Cómo los profesores jugaban y corrían con los niños, y cómo todo ello sin ninguna duda contribuía a la paz que manifestaban en el aula, y a crear unos vínculos fuertes y positivos entre alumnos, y entre alumno y profesor. La poca autoridad y sensación institucional del aula, prácticamente desapareció por completo en el bosque y no por ello la situación traslució ni por un instante un ápice de caos.

Intrigada por tal paz, y ansiosa por descubrir la receta, hice cientos de preguntas y entrevistas durante mi estancia en el centro. A los alumnos, los profesores, asistentes, tutores, conserjes e incluso pedí audiencia con el director. Durante esas dos semanas la curiosidad me dirigió y a la hora de saciarla solo dejé que la buena educación me frenase. Entre otras muchas preguntas, y tras el primer viernes en el bosque, les pregunto a los tutores qué es lo que suelen hacer en estas salidas. Si siempre es así o si hay algunas variaciones.

Me explicaron que la dinámica siempre suele ser parecida, pero que, dependiendo de la estación del año, varía el juego de los niños. Por ejemplo cuando es invierno se deslizan por la colina, en primavera recogen flores, observan los pájaros y hablan sobre todo ello, y en verano cuando hace buen tiempo a veces van al mar a bañarse. Me contaron que con las estaciones cambia el juego, la

actividad y con ello también los aprendizajes. En invierno se insiste en aprender a abrigarse, en el movimiento y en preparar una buena mochila con ropa extra, algo caliente y comida. Aprenden sobre los distintos tipos de nieve, las pisadas de los animales. En primavera sobre la vida, la polinización. La propia naturaleza y sus ciclos les hacen de libro de texto y actividades tan sencillas como recoger hojas u observar pájaros convierten un paseo en un aprendizaje palpable. Añaden que si están haciendo algún proyecto que pueda nutrirse de estas salidas desarrollan actividades para que así sea. Y que a veces hacen juegos didácticos, que a los niños les encantan.

También pregunto sobre los beneficios observables de estar de forma habitual en contacto directo con la naturaleza. Y cada uno de ellos rápidamente me expresa que estas salidas además de ser muy beneficiosas para el niño, por razones para ellos obvias, también lo son para el grupo. Pues las relaciones interpersonales entre los niños, pero también entre los niños y los adultos, se enriquecen y fortalecen tremendamente cuando están en entornos naturales y tienen la posibilidad de ser libres. Los profesores hacen apuntes muy interesantes sobre cómo los niños extranjeros parecen integrarse más fácil y rápidamente con la ayuda de estas prácticas y cómo parecen aprender el idioma más rápidamente. De algún modo, los niños tímidos y lo que tienen hiperactividad también parecen beneficiarse y, para todos, estar al aire libre les previene de enfermedades al ayudarles a desarrollar unas defensas fuertes, así como a estar más felices, relajados y motivados.

Hablando con la tutora de 4º de primaria y los demás profesores y asistentes se me ocurre mencionar el tema de la división del juego entre sexos; y rápidamente, como si adivinasen qué quiero escuchar, me cuentan que cuando los niños juegan en entornos naturales y sin juguetes, la división parece menor; niños y niñas juegan revueltos. Pero cuando están más estáticos o disponen de juguetes, por lo general los roles están más marcados, seguramente porque los juguetes determinan ese mismo rol y porque estando estáticos adoptan unas conductas más “civilizadas” y una vez más, más marcadas por lo que la sociedad les impone.

A todos mis entrevistados les expreso mi admiración por lo mucho que respetan el juego libre del niño y por no caer en la sobreprotección. La mayoría de los educadores del centro me dicen que los niños son muy inteligentes y fuertes, y que tratarlos como débiles les hará endebles e inseguros, que ellos deben probar sus límites y que, con todo, ellos están para vigilar y ayudar y los niños lo saben.

En definitiva parece que desde el director hasta la conserje, pasando por cada uno de los tutores, profesores y asistentes tienen muy claro cómo, dónde y por qué se debe seguir con este fenómeno educativo. Y que abandonarlo o descuidarlo con la excusa de volverse más académicos o protectores no les parece una opción. Cada uno de los agentes educativos de este centro parece estar muy seguro de los beneficios observables y del hecho de que estos se reflejan en la felicidad del niño, la cohesión del grupo y el buen funcionamiento del centro, pero también en sus resultados académicos y en la autenticidad, que no cantidad, de los conocimientos que adquieren.

4.3. Prácticas en el colegio de infantil “Kongseik Barnebage”

Del 22 de abril al 6 de mayo de 2013, y como parte del curso “Friluftsliv: Outdoor education” cursado durante el segundo cuatrimestre en “Vestfold University College”, realicé unas prácticas en el centro local de Educación Infantil “Kongseik Barnebage”. Ésta fue la oportunidad perfecta para ver una vez más “friluftsliv” trasladado al sistema educativo, ahora en el nivel de infantil. Sumada a las prácticas en un colegio de primaria el cuatrimestre anterior, fue un paso más de acercamiento al entendimiento del fenómeno “friluftsliv” en Noruega, conociendo la cultura por vivir en el país, y las vertientes educativas de infantil, primaria y universitaria.

En Noruega, las horas al aire libre en el sistema educativo van disminuyendo a medida que el niño se hace mayor, pues tiene menos necesidad de liberar energía, menos carencia de aprendizajes experienciales y la sociedad le demanda más conocimientos académicos. De este modo, nos encontramos en un sistema en el que los niños pasan casi toda la jornada de la guardería en el patio, a excepción de alguna hora dentro, y unos cuantos días a la semana en algún lugar del entorno o en algún “campamento base” que el centro tenga en los alrededores.

“Friluftsliv” está muy presente en todos los centros de infantil Noruegos y es muy popular en los centros de infantil escandinavos. En este centro, los niños pasan casi toda la jornada jugado en el patio. El patio aunque cercado y con algún que otro columpio moderno, juguetes, pelotas, canastas y porterías, también conserva características originales del terreno: desniveles, rocas, arbustos, raíces y árboles. Este es el estilo más extendido, pero cada vez son más los centros que han retomado los orígenes y ofrecen una versión más auténtica de la experiencia de vida al aire libre. En el caso de este colegio, tienen un grupo, de 3 a 6 años, que pasa toda la jornada en el “campamento base” o en el entorno fuera del recinto escolar.

Este grupo está integrado por una maestra de educación infantil y dos asistentes que tienen a su cargo 14 niños en total, 10 niños y 4 niñas. Me explican que en esta etapa el ratio es de máximo cinco niños por profesor. Sin duda una proporción con la que se puede trabajar con la dedicación que cada niño en esta etapa merece. Aunque este ratio que parece tan idílico para los que venimos de otros países, a ellos les parece elevado y demandan menos niños por profesor. Y es que parece que intentan dar una atención tan o más personalizada y cercana que la que los propios padres dan (o bien que el ideal no existe y cuando tenemos veinte niños queremos cinco y cuando tenemos cinco queremos tres).

Para este grupo, la jornada empieza reuniendo a todos los niños en el patio del colegio. Cada uno con su mochila, algunos tan abrigados que parecen no estar dentro de tanto refajo. Los más mayores pueden llevar las bicis al bosque, los pequeños, imitándoles, pretenden llevar los triciclos. La tutora Live y las dos asistentes, Eva y Christine, preparan todo lo necesario para el día: botiquín, agua, algo caliente, ropa de abrigo, comida. Un día a la semana cocinan gachas; otro, comida

caliente. Esos días deben llevar todos los ingredientes y utensilios para preparar y comer la comida. Los demás días, los niños llevan su comida y su termo con algo caliente. Las profesoras llevan grandes mochilas de montaña con todo esto y la mayoría de los días se valen de una carretilla para llevar lo más pesado.

Cuando todo está listo, caminan hasta la puerta trasera del patio del colegio, la que da directamente al bosque, y caminan hasta el campamento base unos escasos quinientos metros. Las profesoras me comentan que esa pequeña distancia para ellos no es tan pequeña, y que al estar dentro de sus posibilidades les ayuda a tener una experiencia positiva. Es una mini excursión diaria que les ayuda a desarrollar el placer y el hábito por las incursiones en entornos naturales. Además, durante todo el camino los más pequeños encuentran obstáculos en el propio terreno que les ayudan a desarrollar habilidades motrices.

Cuando llegan al campamento base, cuelgan las mochilas en unos percheros rústicos y de inmediato se lanzan al placer del juego libre. Hay una zona en torno al fuego con un perchero al lado, troncos para sentarse y tablas para que los más pequeños la usen de mesa al comer. Hay una segunda zona de reunión, ésta sin fuego. Una cabañita para refugiarse durante una horita y echar una siesta en caso de que haga mucho frío. También durante todo el año echan un rato a dormir a los más pequeños. La cabaña, como todo lo demás, es muy rústica. Tiene un hornillo de leña en el centro y palé con pieles y sacos de dormir que sirven de cama en torno a éste. Maderas colgando de cuerdas por todas partes que hacen de columpio, cuerdas atadas a troncos. Una “caseta” en proceso de construcción a la que de vez en cuando le añaden una tabla y algún clavo¹³. Y toda la vida, riachuelos, rocas, arbustos y árboles que el bosque ofrece. Existen unos límites preestablecidos y las maestras dicen que, en general, los respetan, pero a menudo suelen ir al arrollo. Cuando esto sucede, una profesora les acompaña. Es como una zona no permitida, pero que durante un rato se permite explorar. A menos de cien metros de este “campamento base” hay otro campamento muy similar pero más pequeño, al que algunos días van.

Por lo general, los niños juegan hasta la hora de comer. Hacen dos pausas para ello. Durante éstas y en torno al fuego, comparten experiencias, hablan y cantan. Durante las dos semanas de prácticas, las actividades observadas, además del juego libre, eran presentaciones por las mañanas en las que cada uno debía levantarse, decir su nombre y tomar conciencia de su cuerpo y de su persona. Asambleas en las que se dice el día, el mes, la estación y se comenta en qué estado está el bosque, qué cambios estamos observando, se habla sobre algún suceso... También canciones y juegos, no muy organizados, simplemente de vez en cuando la profesora se sienta al sol o cerca del fuego con algunos niños, mientras otros que no están interesados juegan por libre. También van a observar las

¹³ En el anexo 10 se puede ver una foto satélite de la zona, un croquis del espacio y distintas fotografías del lugar.

casetas de los pájaros y a ver si dentro ya hay ramas, plumas o huevos. Esto les hace especial ilusión. Otros momentos importantes, aunque no planificados, son cuando los niños descubren algo. Por ejemplo un ratón muerto, y toda una clase de ciencia y filosofía se puede desarrollar desde ese acontecimiento; vida, muerte, órganos, sangre, reproducción. Realmente muy interesante.

Pero sin duda lo más impactante y anecdótico de las actividades en el bosque, es ver a niños de tres años con cuchillos, sierras y martillos. Lo primero que a uno se le pasa por la cabeza es: ¡Ay! Ya verás que se matan entre ellos o alguno se queda sin mano. Pero una vez más la confianza del adulto en el niño es real y parece hacer al niño confiar en sí mismo y comportarse consecuentemente. Se ve que es algo muy noruego que los niños desde muy pequeños tengan su propio cuchillo para cuando van a la montaña. No utilizan cuchillos desafilados o sierras y martillos de juguete. Todo lo contrario. La profesora afirma que un cuchillo desafilado es peor, y que con ciertas normas y supervisión no tiene por qué ser algo peligroso. También cuenta que de este modo desarrollan la coordinación mano ojo. De este modo me encuentro en Noruega, en el bosque, con niños de tres a seis años corriendo con martillos en la mano, cortando troncos con sierras y tallando madera con cuchillos¹⁴. Lo sorprendente es que al final todos están vivos, incluso sin tener siempre una supervisión exhaustiva. Si me preguntasen hoy, seguiría diciendo que es algo bastante surrealista y mágico el modo en que los profesores dan espacio con naturalidad y los niños lo reciben. Quizás está en su carácter nórdico responder bien a tal libertad. Desde luego me apena decir que no les daría una sierra a dos niños de infantil en un colegio de España. Mis compañeros de universidad de otras partes del mundo, que a la vez están de prácticas en otros centros, están igual de sorprendidos y afirman que en sus países por el ratio de alumnos, el miedo a los padres, la visión de la infancia, la normativa escolar y muchos etcéteras tampoco lo harían y también lo ven bastante surrealista.

En cualquier caso, es hermoso ver a los niños tan activos, libres y felices. En España he hecho prácticas y trabajado en varias guarderías. Muchas veces te encuentras a niños aburridos de estar sentados en una silla que inventan cualquier dolor –de tripa, de cabeza...- por salir de ahí u obtener atención, lo peor es que la mayoría de las veces se lo acaban creyendo y poniéndose enfermos. Otras veces ves a niños tan llenos de energía y con tantas ganas de jugar, interactuar, explorar y moverse que apenas pueden permanecer quietos en el sitio y con apenas cinco años son tachados de problemáticos o hiperactivos. Durante las dos semanas en este grupo de infantil al aire libre no he visto nada de esto. Es más, los niños además de felices también parecen estar mucho más espabilados en motricidad, habla y sociabilización que los que yo recuerdo en España.

Al ver que los niños del centro, los que se quedan en el patio, tienen cientos de juguetes y nuestro grupo del bosque no, se me ocurre preguntar el porqué. La tutora, Live, me cuenta que no les dejan

¹⁴ En el anexo 11 he añadido dos fotos en las que se pueden ver niños de este grupo realizando estas acciones.

llevar juguetes porque los estropean, los pierden, se pelean por ellos, se dividen más entre niños y niñas, se mueven menos, se quedan más estáticos y desarrollan menos la imaginación. Me comenta que es fascinante ver cómo algunos niños a falta de juguetes atesoran piedras que pueden ser desde un teléfono móvil hasta una mascota, utilizan troncos como caballos, coches de carreras y castillos. Para cada niño, cada piedra, cada palo, cada parte del bosque es algo totalmente diferente, pero también comparten muchas de esas fantasías.

Una vez a la semana, el grupo que permanece en el centro habitualmente viene al “campamento base” y durante ese día utilizan los dos campamentos y juegan todos juntos. Por el contrario, las tres últimas horas de los jueves, o durante todo el día, el grupo del bosque está en el edificio o el patio, debido a que la tutora tiene reuniones en el centro. Esto me parece bastante positivo porque de este modo cada uno de los grupos conoce la otra versión y los niños se conocen entre ellos.

En varias ocasiones hablé con padres que tenían a sus hijos en el grupo del bosque. Y aunque todos tenían muchas cosas positivas que decir acerca de que sus hijos participaran en esta versión de educación infantil, destaco las palabras de una madre en particular. María tiene tres hijos y los tres han pasado por esta versión de educación infantil. El mayor empezó en la versión tradicional. Al surgir la opción de pasarlo al grupo del bosque ella y su marido no lo dudaron. Ahora es el turno de la pequeña. Dice que sin duda cree que los tres se han visto beneficiados por este tipo de educación. Empezaron a hablar fluidamente y coordinar motrizmente mucho antes que otros niños de la misma edad que conocen. Incluso amigos con niños de la misma edad les comentaban que los veían muy sueltos. Se comportan de forma muy familiar, respetuosa y desenfadada cuando están en la naturaleza. Demuestran una inteligencia ecolófilosofica innata y nada impuesta. Son extremadamente creativos al jugar y no necesitan juguetes para pasar horas de disfrute. Cada día llegan a casa con palos y rocas que tienen una historia y un valor determinado. Y dice que es un deleite escucharles narrar la historia del palo o la roca en cuestión con tantísimo entusiasmo. Añade divertida que en casa tienen una estantería llena de rocas y palos y poco a poco tienen que negociar con los niños para devolverlos a la naturaleza. Para ellos son tan valiosos o más que cualquier juguete de última generación, al fin y al cabo han pasado horas de placer y libertad juntos.

Los profesores y ella misma comentan que hay datos que demuestran que los niños que están en los grupos del bosque, en éste y en otros colegios de infantil, faltan menos a clase. La madre argumenta que porque son muy felices, sus hijos se despiertan eufóricos por ir al colegio a jugar. No somatizan y no buscan excusas para faltar y quedarse en casa protegidos. Además todos apuntan que el juego libre en un entorno natural les hace más saludables, fuertes y con un sistema inmunológico extraordinario. María me recuerda que hay muchos meses en los que los niños se pasan cinco horas diarias jugando al aire libre a menos veinte grados y que irónicamente se ponen enfermos mucho

menos que los que están habitualmente en el edificio. Cree que otro de los motivos puede ser que cerrados entre cuatro paredes los virus están más presentes.

Ellos, en concreto, apuntaron a sus hijos a este grupo porque son muy aficionados a la montaña y quieren que toda la familia comparta tal afición. En el caso de la pequeña, la única niña, lo hicieron también porque la ven demasiado “princesa y quieren que sea niña antes de ser mujer”. Nos dice que respetan su feminidad y que no intentan arrebatársela, pero quieren que corra, juegue y se ensucie. Por lo visto muchas veces va al bosque con faldas de princesa sobre el buzo de nieve.

Ya había observado que en el grupo del bosque el número de niñas es menor que el de niños. Pero esta conversación me hizo preguntar más sobre el tema. María me dice que algunos padres ven a las niñas más frágiles y no las quieren todo el día en el bosque. Las maestras me confirman que tristemente este es uno de los motivos. Otro dicen que es el hecho de que los niños suelen ser más activos que las niñas y los padres ven muy conveniente y necesario dejarlos sueltos en la naturaleza. Pregunto a las maestras sobre el tipo de familia que apuntan a sus hijos a este grupo. Me dicen que son muy variadas. Que algunas lo hacen porque son aficionados a la montaña, como María y su marido, pero otras lo hacen precisamente por lo contrario, porque no salen mucho y no quieren que los hábitos de sus hijos se vean limitados por ello.

Hablando con un compañero alemán de la universidad, que estaba de prácticas en otro colegio, compartíamos diariamente las experiencias de estas dos semanas, y enamorándonos progresivamente del sistema educativo noruego y especialmente de la dinámica de los grupos de infantil en los que estábamos trabajando, caíamos en la cuenta de que estábamos contemplando un ideal que quizás solo era posible en Noruega, país con increíbles recursos económicos, cinco alumnos por profesor lo demuestra y un contexto social, cultural, histórico y ecológico tan característico y que a veces parece al margen del resto del mundo.

Sentar a veinte niños en una clase y hacerles garabatear fichas, o sentar en corro a cinco niños en medio del bosque y hablar sobre la primavera, la reproducción, la vida y la muerte observando una margarita. Exigir a un niño que acalle su cuerpo o dejarle libertad para jugar y ser niño mientras le toca serlo. Llamar aprendizaje práctico a visualizar un video o a correr, saltar y tener la oportunidad de vivir el entorno a través de los sentidos. En definitiva un deleite profesional y personal poder ser parte por dos semanas de la rutina de este grupo, y aunque lejos de Noruega tal sistema pueda sonar utópico, es reconfortante saberlo posible. Quién sabe, quizás esta utopía no sea menos factible que la realidad (al fin y al cabo ¿no suena a veces la realidad algo surrealista con tanto antinaturalidad, maldad y desastre?) y cada uno de los estudiantes de este grupo de “Friluftsliv: Outdoor education”, españoles, americanos, alemanes, austriacos, checos, mejicanos,... nos llevemos un pedazo de “perfección” a nuestro país y seamos capaces de convertirlo en significativo.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este TFG como trabajo de reflexión final y cierre de un período formativo de cuatro años, ha pretendido ayudar a mostrar la aplicación y desarrollo de los conocimientos adquiridos en el seno del Grado y conectarlos para poder profundizar en un tema de mi interés. Esta labor me ha llevado a imaginarme como profesional de la educación y no solo como estudiante, a plantearme cuáles son mis herramientas y capacidades ahora que termino la carrera y puedo salir al mundo laboral. Con ello he descubierto que a lo largo de esta formación no he acumulado todos los conocimientos que desearía, pero sí he desarrollado las herramientas que me permitirán encontrarlos y trabajar con ellos de forma autónoma. En este TFG, por ejemplo, uno de los grandes retos y aprendizajes ha sido la búsqueda de recursos y fuentes fiables y la sintetización, personalización y manejo de grandes cantidades de información. También me parece importante darse cuenta de que en el proceso de elaboración de este trabajo los conocimientos aislados del grado se unen para contribuir a defender una idea. Así, por ejemplo, asignaturas como Psicología y Potencial Educativo de lo Corporal se ensamblan en este tipo de investigaciones.

Para la elaboración de este TFG, ha sido necesario plantearme mi formación inicial. Averiguar qué sabía en relación a las prácticas pedagógicas en contacto con la naturaleza y qué sé tras mi estancia en Noruega. De igual modo, he debido plantearme qué quiero llegar a saber sobre este tema. Y es que la sed de conocimiento que la experiencia formativa noruega dejó en mí fue el detonante de este TFG.

Haciendo referencia a mi formación inicial, aunque todas las asignaturas del grado han mediado en mi percepción de esta experiencia, asignaturas como Potencial Educativo de lo Corporal se han denotado especialmente útiles y a la vez se han dotado de sentido. Tratando las posibilidades, funciones y tratamiento de “lo corporal” en la educación, esta asignatura está estrechamente relacionada y por ello ha sido una fuente de conocimientos que me ha ayudado a ver más y más rápido los diferentes papeles del cuerpo dentro de la sociedad y el sistema educativo noruego, ayudando a prestar atención al cuerpo en la escuela y en la infancia, a la naturaleza corporal de la labor docente dentro de este contexto, la huella de la experiencia corporal de vida y al cuerpo fuera del espacio escolar. Estableciendo una mayor vinculación, esta asignatura me introdujo, el curso anterior a la experiencia en Noruega, a las pedagogías de educación al aire libre, e incluso a las guarderías bosque de los países escandinavos y de otras partes del mundo. Pero pese a ser una asignatura muy completa y clave dentro del grado no he llegado a entenderla hasta que he estado en Noruega, pues allí no solo he hablado o leído sobre ello, sino que he visto y vivido cómo otro cuerpo es posible dentro de la escuela tanto para el alumno como para el profesor y cómo la huella de experiencia corporal de vida puede reconducirse desde la escuela y caracterizar a toda una sociedad. Este saber interiorizado a través de la práctica en rol de niño, de alumno, de profesor y de mero observador ha enriquecido mi formación de manera incalculable. Y en mi doble perspectiva

de persona que se educa y educadora me ha llevado a afirmar con total convicción que el conocimiento debe “encarnarse” para que nos transforme, pero incluso para no ser transformado. Me refiero a que los conocimientos si se tratan únicamente a través de la teoría pueden perder su esencia, ser mal interpretados o deformados al pasar de generación en generación. No creo que hubiese sido posible transmitir a un puñado de extranjeros la magia, la esencia y la importancia de “friluftsliv” si no nos hubiesen hecho sudar y sentir el fenómeno y la pedagogía. Y no creo que la educación noruega pudiese beneficiarse o contribuir a la labor social de mantener la tradición si solo hablasen de ello entre cuatro paredes. Además, la realización de la parte experiencial de este curso ha tenido un efecto sobre mi persona y mi cuerpo haciéndome reflexionar sobre cómo se forma un profesor y cómo la transformación para una pedagogía concreta no es solo en contenidos, sino también en actitudes y vivencias. Como educadores, sería difícil transmitir el amor por la naturaleza, o por estar al aire libre en invierno, si nosotros no experimentásemos ese disfrute.

El hecho de haber estado inmersa en otro sistema educativo, en otro modo de hacer, me hizo plantearme cientos de preguntas sobre el sistema educativo del que formo parte, y sobre qué es lo que hace que Noruega parezca tan especial. Llegando al final de este TFG, vuelvo a plantearme las preguntas que lo originaron y puedo afirmar que mi sed de conocimiento inicial ha sido en alguna medida saciada. Después de tratar la cuestión desde una perspectiva legal, social y cultural, integrar conocimientos provenientes de diferentes fuentes, y de reflexionar sobre mi experiencia dentro del propio sistema, he confirmado la importancia de la educación en contacto con la naturaleza y de que lo que hace especial a Noruega es su relación con ella. Ahora tengo más argumentos para defender un modelo de humano ecofilosófico, y un tipo de docente que entienda la poderosa capacidad educativa y sanadora que tienen la naturaleza y el juego libre en entornos naturales.

Creo que con la elaboración de este TFG he podido alcanzar los objetivos planteados: comprender el contexto socio-histórico y cultural en el que se desarrolla el modelo noruego de educación en la naturaleza; remarcar la importancia de la educación en contacto con ella; señalar posibles modos para educar en contacto con la misma; compartir las experiencias vividas en Noruega, describiéndolas y reflexionando sobre ellas.

Queda plantear en qué medida los saberes recogidos en este TFG me acompañarán a lo largo de mi vida profesional, pues tales experiencias, y este trabajo de investigación, conllevan y requieren una interiorización de conocimientos, valores y actitudes que modifican la propia filosofía de vida, determinando mi futura labor profesional. Lo estudiado ha abierto nuevos retos que me acompañarán en fases futuras. Tal vez, la más evidente sea cómo podrían aplicarse algunos de estos conocimientos en el territorio nacional y, más en concreto, en los centros donde imparta clase.

LISTA DE REFERENCIAS

<p>- Archives Hub. (2013). <i>Norwegian National Library and Swedish National Archive on 1905</i>.</p> <p>http://archiveshub.ac.uk/features/oct05.shtml (Consulta: 15 de octubre de 2013)</p>
<p>- Basterio, D. (16 de noviembre de 2009). <i>Noruega ensaya la transparencia total con "porno-impuestos"</i> Oslo: Periódico Publico.es</p> <p>http://www.publico.es/dinero/269788/noruega-ensaya-la-transparencia-total-con-pornoimpuestos (Consulta: 10 de septiembre de 2013)</p>
<p>- Biederman, J. (Feb. 2006) et al: "<i>The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies</i>". <i>Psychol Med</i>; 36(2):159-65.</p> <p>http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16420712?dopt=Abstract (Consulta: 20 de noviembre de 2013)</p>
<p>- Clark, A. (2010). <i>Transforming Children's Spaces. Children's and adults' participation in designing learning environments</i>. UK: Routledge. Oxford.</p>
<p>- Dahl, G. (2011). <i>Books in Early Modern Norway</i>. Norway: Brill. Library of the Written Word. Oslo.</p>
<p>- Danielsen, R., Dyrvik, S. , Grønlie T., Helle, K., and Hovland, E. (1995) <i>Basic Features of Norwegian History</i>. Norway: Universitetsforlaget. Oslo.</p>
<p>- DNT. Norwegian Trekking Association-La asociación Noruega de Trekking. (2013)</p> <p>http://english.turistforeningen.no/cabin.php?fo_id=6469 (Consulta: 13 de septiembre de 2013)</p>
<p>- Drengson, A. & Inoue, Y. (2010). <i>The Deep Ecology Movement: An introductory Anthology (IO)</i>. USA: North Atlantic Books. California.</p>
<p>- Eidsvag, I. (1994). <i>Den norske folkesjelen finnes den</i>. Norway: Norske Vinger. p.12</p>
<p>- Einarsdottir, J. & Wagner, J. T. (2006). <i>Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden</i>. USA: Information age Publishing. Florida.</p>
<p>- Fjørtoft, I. (2001). <i>The natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children</i>. <i>Early childhood Education Journal</i>, Vol.29 (2), 111-117.</p>

<p>- Franklin, B. (s.f). BrainyQuote.com. Retrieved January 6, 2014, from BrainyQuote.com</p> <p>http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/b/benjaminfr383997.html (Consulta: 13 de noviembre de 2013)</p>
<p>- Frunkin, H. (Abril 2001). Ten-year study of gallbladder surgery patients. <i>Beyond Toxicity: Human Health and the Natural Enviroment, American Journal of Preventive Medicine</i>, 234-240.</p>
<p>- Gobierno de España. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (18 de Julio de 2013). <i>Estudio Aladino. Estudio prevalencia de obesidad infantil</i>.</p> <p>http://www.naos.aesan.msssi.gob.es/naos/investigacion/aladino/ (Consulta: 17 de noviembre de 2013)</p>
<p>- Hagtvet, B., (2004, April 5). <i>The Norwegian Way</i>. Afterposten, pag. 32</p>
<p>- Hatch, T. (2010, 13 de diciembre). The Washington Post. <i>What Norway (not Finland) tells us about schools</i>.</p> <p>http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/guest-bloggers/what-norway-not-finland-tells.html (Consulta: 16 de septiembre de 2013)</p>
<p>- Henderson, B. & Vikander, N. (2007). <i>Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way</i>. Canada: Natural Heritage Books. The Dundurn Group. Toronto.</p>
<p>- Index Mundi. (2012). <i>Norwegian Demographics Profile</i>.</p> <p>http://www.indexmundi.com/norway/demographics_profile.html (Consulta: 6 de septiembre de 2013)</p>
<p>- IDH. Índices de Desarrollo Humano. (2013). <i>Informes de Desarrollo Humano. Noruega</i>.</p> <p>http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/NOR (Consulta: 3 de septiembre de 2013)</p>
<p>- Kaplan, R. & Kaplan, S. (1989) <i>The Experience of Nature: A Psychological Perspective</i>. New York: Cambridge University Press.</p>
<p>- La Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano. (2013). <i>24 años de Informes sobre Desarrollo Humano</i>.</p> <p>http://hdr.undp.org/es/informes/(Consulta: 1 de noviembre de 2013)</p>
<p>- Louv, R. (2005). <i>Last Child in the Woods</i>. United States of America: Atlantic Books, New York.</p>

- Maagero, E. & Simonsen, B. (2008). <i>Norway Society and Culture</i> . Norway: Portal, Kristiansand.
- Martín Bravo, C. y Navarro Guzman, J. (Coords). (2010). <i>Psicología de la educación para docentes</i> . Spain: Ediciones Pirámide, Madrid.
- Martín Bravo, C. y Navarro Guzman, J. (Coords). (2009). <i>Psicología del desarrollo para docentes</i> . Spain: Ediciones Pirámide, Madrid.
- Mathews, A. (2010). So Young and So Many Pills More than 25% of Kids and Teens in the U.S. Take Prescriptions on a Regular Basis. <i>The Wall Street Journal, Business</i> . http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424052970203731004576046073896475588 (Consulta: 2 de diciembre de 2013)
- Michanie, Claudio. (2003). <i>Diferencias del Trastorno por Déficit de Atención en el niño y el adulto. Consideraciones diagnósticas y terapéuticas</i> . Buenos Aires. Psicofarmacología Psicomotricidad, 4, 59-82. http://fundopsi.com.ar/publicaciones/libros/files/actual_2004.pdf (Consulta: 7 de noviembre de 2013)
-Ministry of Education and Research. (1 March 2006, amended by Regulation 10th of January 2011 No. 51) <i>Framework Plan for the Content and Tasks of Primary and Kindergartens</i> .
-Moore, R & Herbert, W. (1997). <i>Natural Learning: The Life of an Environment</i> . USA: Mifflin Communications, Berkeley.
- Mortimore, P. (5 de octubre de 2010). <i>The Nordic countries could teach us about teamwork in education</i> . The Guardian. http://www.theguardian.com/education/2010/oct/05/education-policy-nordic-countries (Consulta: 8 de septiembre de 2013)
- Naess, A. (1989). <i>Ecology, Community and Lifestyles</i> . USA: Cambridge University Press, Massachusetts.
- Naess, A. (1974). <i>Gandhi and Group Conflict</i> . Norway: Universitetsforlaget, Oslo
- Naess, A. (1999). <i>My Personal Philosophy of Life: Reflections on Feelings and Thoughts</i> . Norway: Scandinavian University Press, Oslo.

- Naess, A. (1953). *Preciseness and Interpretation*. Norway: Universitetsforlaget, Oslo.
- Naess, A., Devall, B., Shiva, V., Sessions, G., Norberg-Hodge, H., and Glasser, H. (1997). *Portrait of the Norwegian philosopher Arne Naess and the Deep Ecology Movement*. USA. Rerun Productions.
http://www.dailymotion.com/video/x8meah_arne-naess_creation (Consulta: 20 de febrero de 2013)
- NIFU (Nordisk Institutt for studier av innovasjon, Forskning og Utdanning). (2013). *R&D in the Norwegian National Budget*.
<http://www.nifu.no/en/statistics/statsbudsjetten/> (Consulta: del 2 de septiembre al 1 de diciembre de 2013)
- Norges Bank Investment Management (NCIM). (2013). [Government Pension Fund Global](#)
<http://www.nbim.no/> (Consulta: 7 de septiembre de 2013)
- Norwegian Ministry of Agriculture and Food. (2013). *Information from the Government and the Ministries*.
<http://www.regjeringen.no/templates/RedaksjonellArtikkel.aspx?id=449298&epslanguage=EN-GB> (Consulta: 19 de noviembre de 2013)
- Norwegian Ministry of Education and Research. (Noviembre de 2007). *Education – from Kindergarten to Adult Education*.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education_in_Norway_f-4133e.pdf (Consulta: del 2 de febrero al 20 de diciembre de 2013)
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2013). *The Norwegian Educational System*.
<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-education-system.html?id=445118> (Consulta: del 2 de febrero al 20 de diciembre de 2013)
- Norwegian Ministry of Education. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens and Primary Schools*.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Better Life Index. Norway*.
<http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/norway/> (Consulta: 2 de octubre de 2013)

<p>- OECD. Programme for International Student Assessment (PISA). (2013). <i>Informes del 2000 al 2013</i>.</p> <p>http://www.oecd.org/pisa/ (Consulta: 7 de septiembre de 2013)</p>
<p>-OECD. Programme for International Student Assessment (PISA). (2013). <i>Norway</i>.</p> <p>http://www.oecd.org/norway/ (Consulta: 7 de septiembre de 2013)</p>
<p>-OMS, Organización Mundial de la Salud. (2004). <i>Depression. Mental Health. Health topics</i>.</p> <p>http://www.who.int/topics/depression/en/ (Consulta: 6 de noviembre de 2013)</p>
<p>- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2010) <i>Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. Sobrepeso y obesidad infantiles</i>.</p> <p>http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/ (Consulta: 6 de noviembre de 2013)</p>
<p>-OMS, Organización Mundial de la Salud. (Mayo de 2012). <i>Obesidad y sobrepeso. N°311</i>. Centro de prensa. Nota descriptiva.</p> <p>http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/ (Consulta: 6 de noviembre de 2013)</p>
<p>- RWJF. Robert Wood Johnson Foundation. Healthy Kids, Healthy Communities Program. (s. f.) <i>Resources</i>.</p> <p>http://www.healthykidshealthycommunities.org/ (Consulta: 13 de noviembre de 2013)</p>
<p>- Sallis, J. and Glanz K. (2006). The Role of Built Environments in Physical Activity, Eating, and Obesity in Childhood. <i>Journal Issue: Childhood Obesity. Volumen 16</i>.</p> <p>http://futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=36&articleid=97&sectionid=599 (Consulta: 1 de diciembre de 2013)</p>
<p>- Sánchez Lerena, M. (curso 2011/2012). <i>Potencial Educativo de lo Corporal</i>. 3º del Grado de Educación Primaria, Universidad de Valladolid.</p>
<p>- Sandseter, H. & Beaten, E. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The importance of Features in the Play Environment. <i>Early childhood Education Journal, Vol. 36</i>, 439-446.</p>

<p>- Skolimowski, H. (2009). <i>Ecological Spirituality</i>.</p> <p>http://www.ecophilosophy.org/new/articles/010901_ecospirit.html (Consulta: 20 de marzo de 2013)</p>
<p>- Skolimowski, H. (February 2008). <i>Eco-Philosophy in an Historical Perspective</i>.</p> <p>http://www.ecophilosophy.org/new/articles/090214_history.html (Consulta: 15 de marzo de 2013)</p>
<p>- Skolimowski, H. (April 2002). <i>Imagination and Vision are more Important than Knowledge</i>.</p> <p>http://www.ecophilosophy.org/new/articles/020401_imagination.html (Consulta: 20 de septiembre de 2013)</p>
<p>- Statistics Norway. (2013). <i>Statics Norway</i>.</p> <p>http://www.ssb.no/en/forside;jsessionid=71290F37B0F355FDB1AB40095D04F624.kpld-as-prod11 (Consulta: 10 de noviembre de 2013)</p>
<p>- The Eco-Philosophy Center. (2009). <i>The Eco-Philosophy Center</i>.</p> <p>http://www.ecophilosophy.org/new/home.html (Consulta: 15 de marzo de 2013)</p>
<p>- Tovey, H. (2007). <i>Spaces and Places, Risk and Challenge</i>. USA: McGrawHill, New York.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Curso 2012/2013). <i>Guía del Trabajo de Fin de Grado. Grados en Educación Primaria y Educación Social</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Didáctica de las Ciencias Experimentales</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Educación Física</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Educación para la Paz y la igualdad</i>.</p>
<p>- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad</i>.</p>

- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Métodos de Investigación e Innovación Educativa</i> .
- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Potencial Educativo de lo Corporal</i> .
- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos</i> .
- Universidad de Valladolid. (Guía Docente, PALENCIA). <i>Psicología del Desarrollo</i> .
- Universidad de Valladolid. (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre). <i>Memoria de la Titulación de Grado Maestro/a en Educación Primaria</i> .
- WHO. World Health Organization. (Septiembre, 2006). <i>While children in many parts. Obesity and Overweight. No. 311</i> .
- Wilson, E. O. (1986). <i>Biophilia</i> . Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1. La Ecofilosofía según Arnes Naess y los 8 Principios de la Plataforma del Movimiento de la Ecología Profunda

La Ecofilosofía según las palabras del propio Arnes Naess:

“Por Ecofilosofía me refiero a una filosofía de armonía o equilibrio ecológico. Una filosofía como una especie de sofía (o) conocimiento, es abiertamente normativa, y contiene tanto reglas y postulados, como anuncios prioritarios de valor e hipótesis sobre el estado de las cosas en nuestro universo. La sabiduría es la política de sabiduría, y su prescripción, y no solo de la descripción y la predicción científica. Los detalles de una Ecofilosofía mostrarán muchas variaciones debido a las diferencias significativas no solo sobre las prioridades de valor de los "hechos" de la contaminación, recursos, población, etc, sino también de los valores prioritarios.” (Naess, A. 1973, en Drengson y Inoue 2010, pág. 8)

Los 8 Principios de la Plataforma del Movimiento de la Ecología Profunda (siguiendo a Naess, A., 1953, pág. 108-109):

- El bienestar y florecimiento de toda vida humana y no humana sobre la tierra tienen un valor en sí mismo (valor intrínseco). Estos valores son independientes de la utilidad que proporcione el mundo no humano a los fines humanos.
- La riqueza y diversidad de formas de vida contribuye a la realización de estos valores, y a su vez son valores en sí mismos.
- La humanidad no tiene derecho a reducir esta riqueza y diversidad excepto para satisfacer sus necesidades vitales básicas.
- El desarrollo de la vida humana y de su cultura es compatible con un sustancial decrecimiento de la población humana actual. El desarrollo libre de la vida no humana requiere necesariamente ese decrecimiento.
- La interferencia actual del hombre en el mundo natural no-humano es excesiva, y la situación está empeorando rápidamente.
- Por tanto las políticas actuales han de ser cambiadas. Estas políticas afectarán a la economía básica, a la tecnología y a las estructuras ideológicas. Los temas resultantes de estas políticas serán muy diferentes a los actuales.
- El cambio ideológico está principalmente relacionado en apreciar la calidad de la vida, muy por encima del intento de conseguir para sí un mayor nivel de vida basado en el consumo desmedido y la acumulación material de bienes. Existirá una profunda conciencia de la deferencia entre grande (cantidad) y grandioso (cualidad).
- Aquellos que suscriban estos puntos tienen la obligación de, directa o indirectamente, intentar aplicar los cambios necesarios.

Anexo 2. Henryk Skolimowski

Defiende que según Oswald Spengler “Técnicas son las tácticas para vivir” y que en base a esto la tecnología moderna nos ha fallado, no solo por haberse demostrado ecológicamente devastadora y económicamente contraproducente, sino porque nos ha dejado desprovistos de técnicas reales para la vida. La cultura como una más de estas tácticas de vida proporciona un conjunto de estructuras dinámicas para vivir. La época postindustrial y pretecnológica necesita de una nueva cultura que se planté la mente y el espíritu humano dentro de un mundo nuevo.

Argumenta que el humanismo tradicional confía en la nobleza, la independencia y la grandeza del hombre, y va muchas veces de la mano de la idea de apropiación de la naturaleza en beneficio o uso del hombre. Según él, el humanismo ecológico se basa en revertir este apropiamiento de forma significativa, relevante y participativa, desde el pensamiento y la práctica. Así entre otras cosas se hace necesario, para atender la gran dimensión y urgencia de los problemas ambientales modernos, el diseño de un nuevo estilo de vida y modelo económico que consideren la frugalidad, el reciclaje y el respeto por la naturaleza. Que tal y como dice, en realidad son tres aspectos diferentes de una misma cosa.

Anexo 3. La capacidad terapéutica de la naturaleza

El Dr. Benjamin Rush uno de los pioneros de la salud mental en USA afirma que “cavar en el suelo tiene efectos curativos en aquellos que sufren de enfermedades mentales. Aaron Katcher, psiquiatra en la Universidad de Pennsylvania, ha demostrado los beneficios que una mascota puede tener en pacientes con autismo. Howard Frumkin presidente del Departamento Medioambiental y Salud Ocupacional de la Universidad de Emory, en su estudio de diez años expone que los pacientes de cirugía que se recuperan en habitaciones con vistas verdes lo hacen considerablemente más rápido. Y que en la cárcel de Michigan los presos enferman un veinticuatro por ciento menos en las celdas que se orientan con vistas a exteriores verdes. La evidencia en la capacidad terapéutica de plantas y animales es persistente, y también lo es para enfermedades de carácter físico como la obesidad y la presión sanguínea. El CDC (Center for Disease Control- Centro para el Control de Enfermedades) dice que la relación entre actividades al aire libre y salud física es clara, pero esta relación es compleja en los tiempo modernos. (Louv, R., 2005)

Anexo 4. Más citas traducidas de Louv, R. 2005

James Sallis, director del Programa para la Investigación de la Vida Activa de la Fundación Robert Wood Johnson, opina “basándonos en estudios previos, definitivamente podemos decir que el mejor predictor para la actividad de niños de infantil es simplemente estar al aire libre y que una infancia sedentaria privada de ello está ligado a problemas de salud mental.” (Louv, R. 2005, pág.32)

“Algunos de los trabajos más importantes en este área han sido hechos en el Laboratorio de Investigación Persona-Ambiente de la Universidad de Illinois. Andrea Faber Taylor, Frances Kuo, y William C. Sullivan, han descubierto que los espacios exteriores verdes acogen el juego creativo, mejoran el acceso de los niños a interacciones adultas positivas y mejoran los síntomas del trastorno déficit atencional.” (Louv, R. 2005, pág.105)

Además, “la naturaleza introduce al niño en la idea –de saber-que no está solo en este mundo, y que hay realidades y dimensiones que existen junto a la suya.” (Louv, R. 2005, pág.296) Esto puede ayudarles a eliminar ansiedades, y a aprender a relativizar, empatizar y tolerar aprendiendo a amar y respetar todos los tipos de vida posibles. La naturaleza presenta la realidad sobre la vida y la muerte con total normalidad, enseñando de forma casi espontánea sobre la inevitabilidad y necesidad de estos aspectos, que de otro modo resultan difíciles de enseñar y tratar con niños.

Anexo 5. La cultura del miedo –miedo a la naturaleza

“El miedo es la fuerza más potente que previene a los padres de permitir a sus hijos la libertad de la que ellos gozaron cuando eran jóvenes. El miedo es la emoción que separa a un niño en desarrollo de todos los beneficios esenciales de la naturaleza. El miedo al tráfico, al crimen, a los peligros extraños – y a la misma naturaleza.” (Louv, R., 2005, pág. 123)

“Para la gente urbanizada, la fuente de alimentos y la naturaleza real se está convirtiendo en algo cada vez más abstracto. Al mismo tiempo, la gente urbana es más propensa a sentirse protectores con los animales – o a tenerles miedo. La buena noticia es que los niños se sienten menos dispuestos a matar animales por diversión. La mala que están tan desconectados de la naturaleza que parecen o bien idealizarla o bien relacionarla con el miedo.” (Louv, R., 2005, pág. 134)

La falta de contacto con la naturaleza, sumada a la mediatización de catástrofes naturales, y a hacer a los niños partícipes en los problemas medioambientales parece que muchas veces acaba provocando que “los niños empiecen a relacionar la naturaleza con miedo y apocalipsis, y no con placer y asombro” (Louv, R., 2005, pág. 134)

Anexo 6. Naturaleza – TDAH y desarrollo excesivo

La naturaleza como terapia tiene otras ventajas y es que es ampliamente accesible, no tiene efectos secundarios, no estigmatiza y es gratuita. Louv, en el capítulo 8 de “Nature-Deficit Disorder and the Restorative Environment” (Louv, R. 2005, pág.99-114) nombra numerosos estudios, especialistas e implicados que defienden y/o demuestran los beneficios de la actividad en medios naturales, para pacientes y afectados con TDAH y también para aquellos con TDA (Trastorno Déficit Atencional). Según éstos, los beneficios registrados por la naturaleza como terapia son que: se trabaja mejor y se piensa con más claridad (Kaplan, 1993), ayuda a recuperarse del desgaste psicológico, mejora la capacidad de atención, disminuye la rabia y aumenta las emociones positivas (Harting, T. 2001), ayuda a pensar de forma más clara y lidiar de forma más efectiva con el estrés de la vida y el día a día (Wells, N. 2001), desarrolla mejores habilidades motoras, estimula el juego creativo, da mayor acceso a interacciones positivas con adultos, ayuda a desarrollar una mayor habilidad para concentrarse y ofrece alivio en los síntomas del TDAH (Taylor, A., Kuo, F., & Sullivan, W., C.)

En países como Estados Unidos, parece que los niños se quedan sin espacios para jugar por la protección de los ecosistemas, por el desarrollo excesivo y la obsesión por la creación de normas. Según Richard Louv (2005) escalar un árbol o volar una cometa ha pasado a verse como una amenaza para el ecosistema. En su libro, nos cuenta cómo los niños se están quedando sin espacios para jugar. Uno de los ejemplos de obsesión por las normas, es el de unos niños de Pensilvania que construyeron una caseta en lo alto de un árbol de su propio jardín y fueron obligados a tirarla por no tener permiso de construcción. Y es que tal y como lo narra, y podemos observar, parece que la protección de ecosistemas, la obsesión por las normas, la privatización y la construcción de terrenos ha dejado a los niños sin espacios naturales en los que jugar de forma libre cerca de sus casas. De hecho, parece que ya ni en sus casas pueden construir una caseta para tener el placer de aprender y disfrutar tanto del proceso de construcción como de la caseta en sí que generaciones anteriores pudieron construir, las mismas que ahora como adultos niegan tal posibilidad a sus hijos.

Así, “El impacto acumulativo del desarrollo excesivo, multiplicando las reglas de parques, creando bien intencionadas (y generalmente necesarias) ordenaciones medioambientales, construyendo regulaciones, pactos comunitarios, y el temor a los litigios, envía un mensaje escalofriante a nuestros hijos de que su juego libre no es bienvenido, de que los deportes organizados en campos de juego prediseñados son la única forma oficialmente autorizada de recreo al aire libre. "Le decimos a nuestros hijos que las formas tradicionales de juego al aire libre están en contra de las reglas", dice Rick. "Entonces nos echamos a sus espaldas cuando se sientan frente a la TV –y les decimos que vayan fuera a jugar. Pero ¿dónde?, ¿cómo?, ¿apuntándose a otro deporte organizado? Algunos niños no quieren tener todo su tiempo organizado. Quieren dejar sus imaginaciones volar; quieren ver donde lleva un arroyo de agua”. (Louv, R. 2005, pág.31)

Anexo 7. Fragmentos traducidos del currículo oficial noruego

- “Las escuelas deben ofrecer a los niños oportunidades para el juego, la expresión personal, experiencias significativas y actividades en entornos de los alrededores, seguros pero aun así desafiantes.” (Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens and Primary Schools. Norwegian Ministry of Education, 2006, pág.11)
- “El currículo se basa en una visión holística del niño. Esto significa que el desarrollo del niño se ve como una interacción dinámica, estrechamente imbricado entre sus circunstancias físicas y mentales y el medio ambiente en el que crece. Los niños son actores sociales que por sí mismos contribuyen a su propio aprendizaje así como al aprendizaje de otros niños. La interacción con otras personas es fundamental para el desarrollo y aprendizaje de los niños.” (ib., pág.7)
- “Es importante inculcar un sentido de responsabilidad de la gestión del patrimonio natural y cultural y de la responsabilidad por la vida y la salud de las personas. Promoviendo la comprensión del desarrollo sostenible en la vida cotidiana. Y tener el respeto por la vida como valor fundamental. (ib., pág. 7)
- “Los niños aprenden y desarrollan un complejo conjunto de habilidades a través del juego. Al jugar simulando, los niños entran en su propio mundo imaginario, se ponen en la situación de otros y dan forma a sus propios pensamientos y sentimientos. [...] Jugar con el mundo físico, tanto en exteriores como en interiores, implica explorar y tratar con las impresiones.
[...] Los juegos y actividades al aire libre son una parte importante de la cultura infantil que debe ser conservada, independientemente de las condiciones geográficas y climáticas. El juego de los niños debe ser influenciado e inspirado por las experiencias locales.

Los colegios deben proporcionar el marco físico y organizacional para el juego variado. Y deben inspirar la imaginación, entusiasmo creativo y la expresión personal. El personal del centro debe ponerse a disposición de los niños apoyando, inspirando y alentando su juego. (ib., pág.16)

- “La escuela debe contribuir a desarrollar el amor por el disfrute de la naturaleza para la exploración y el reto personal, y ayudar a comprender cómo se puede disfrutar el medio ambiente y rural, a la vez que preservarlo.” (ib., pág.23)
- “La escuela debe animar y estimular a los niños a observar fenómenos estéticos y detalles en sus encuentros con la naturaleza y el mundo físico, y en formas de expresión artística como la arquitectura, las imágenes, los textos, la música y el movimiento” (ib., pág.24)
- “La naturaleza proporciona una multitud de experiencias y actividades en cualquier época del año, y en todo tipo de clima. Permite a los niños experimentar la belleza, e inspira la

expresión estética. Ayuda a los niños a familiarizarse y obtener una comprensión de la fauna y la flora, el paisaje, las estaciones y el clima. El objetivo es que los niños empiecen a entender la importancia del desarrollo sostenible. Esto incluye el amor por la naturaleza, y la comprensión de las interacciones dentro de la naturaleza y entre los seres humanos y la naturaleza.” (ib., pág.25)

El alumno debe:

- “Tener experiencias positivas de las actividades al aire libre y estar al aire libre en las diferentes estaciones.”
- “Disfrutar de la naturaleza y maravillarse con su diversidad.”
- “Experimentar y aprender sobre los animales y las plantas, su interdependencia y la importancia de está para la producción de alimentos.”
- “Aprender a observar, preguntar, experimentar, sistematizar, describir y hablar sobre los fenómenos del mundo físico.” (ib., pág.25)

El colegio debe:

- “Empezar desde la curiosidad de los niños, los intereses y los aprendizajes previos, y ayudarles a vivir a través de todos sus sentidos, observando y preguntándose acerca de los fenómenos de los mundos naturales y tecnológicos.”
- “Promover una comprensión del desarrollo sostenible a través de palabras y acciones, y la selección de la literatura y las actividades que promuevan dicha comprensión.”
- “Incluir actividades y juego al aire libre en la rutina diaria.”
- “Utilizar el vecindario local para que los niños puedan observar y aprender acerca de los animales, peces, aves, insectos y plantas.”
- “Dar a los niños una idea de la producción de alimentos.”
- “Dar a los niños una comprensión incipiente del nacimiento, el crecimiento, el envejecimiento y la muerte.” (ib., pág.25)

Anexo 8. Anexo fotográfico. “Oserød Skole”

En las siguientes fotografías se puede observar de qué modo el bosque y la vegetación rodea el centro escolar. Y cómo por no haber vallas el mismo entorno y terreno accidentado pasa a ser parte del propio patio.

De los exteriores de esta escuela no tengo demasiadas fotografías porque a esas alturas aún no sabía en que las necesitaría para mi TFG. De igual modo espero que las pocas que adjunto ayuden a formar una idea.



Imagen 1. Imagen satélite de “Oserød Skole” (Skallestad, Norway) en la que se puede apreciar el centro, y su entorno rodeado de bosques y vegetación.



Imagen 2. Zona de recreo del patio exterior de “Oserød Skole”. Se pueden ver troncos tumbados que a modo de obstáculo sirven para jugar desarrollando, entre otras, habilidades motrices. También se puede intuir la cercanía del bosque y ver la ausencia



Imagen 3. Foto de otra zona del patio en la que además de un tobogán se ve una bajada por la que en invierno se deslizan con plásticos o colchonetas.

Anexo 9. Anexo fotográfico. Excursión con “Oserød Skole”



Imagen 4. Momento de llegada al campamento tras la pequeña caminata. Se dejan las cosas y se empieza a encender el fuego para la comida.



Imagen 5. Dos niños jugando con una cuerda colgada de un árbol que con su extremo inferior anudado sirve para columpiarse.



Imagen 6. Niños jugando en la araña. La araña simplemente consiste en diferentes cuerdas de diferentes tensiones atadas a los árboles.



Imagen 7. Hora de comer. Los niños calientan los sándwiches y pinchan las salchichas para cocinarlas al fuego.



Imagen 8. Uno de los juegos que se hizo después de comer.

Anexo 10. Anexo fotográfico. Colegio de infantil “Kongseik Barnehage”

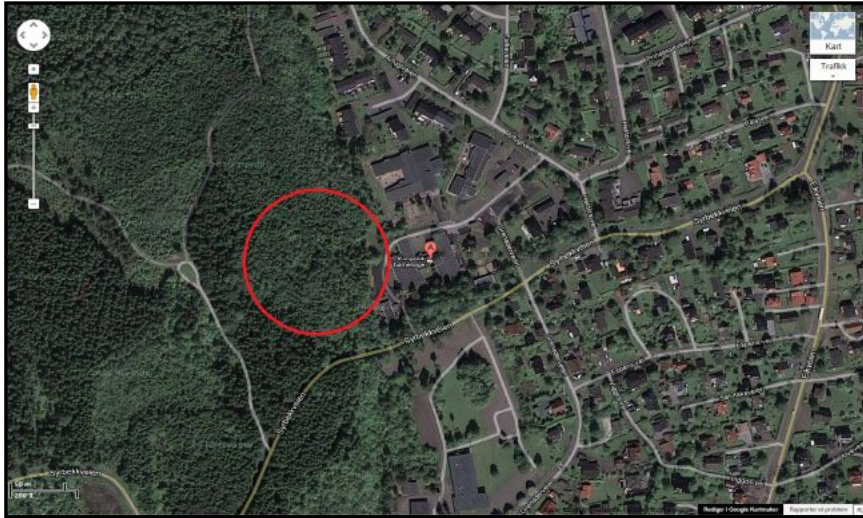


Imagen 9. Foto satélite de “Kongseik Barnehage”. La “A” marca el edificio del centro de infantil. Al lado el círculo rojo señala, de manera aproximada, el espacio que esta escuela utiliza para llevar a cabo el día a día de la guardería bosque.

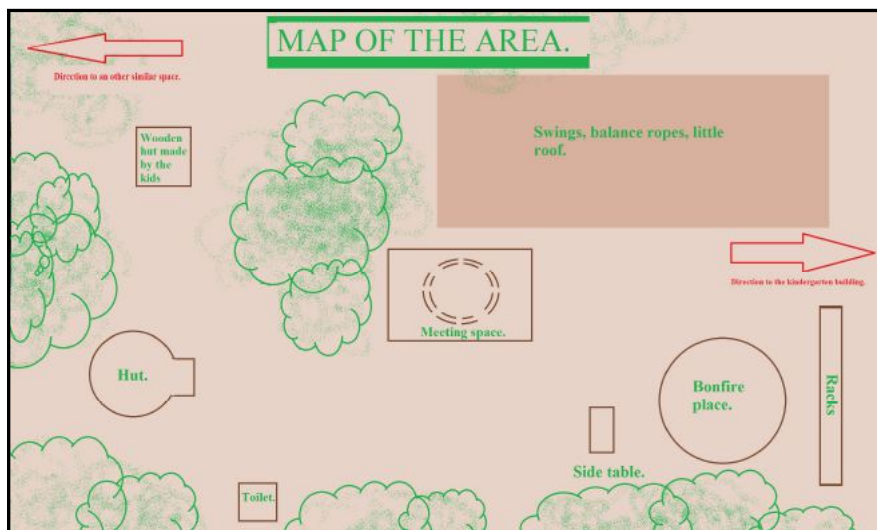


Imagen 10. Croquis de uno de los dos “campamentos base” que la escuela tiene en el bosque. Este croquis aéreo realizado por mí intenta dar una visión más clara de cómo está organizado un “campamento base”. Traducción de los términos: Racks- percheros, bonfire place-zona de la hoguera, side table- mesa auxiliar, meeting space- zona de reunión, toalet-váter, hut-cabaña, wooden hut made by the kids- cabaña de madera hecha por los niños, swings- columpios, balance ropes- cuerdas para equilibrio, little roof- pequeño tejadillo. Direction to the kindergarten building- dirección al edificio de la guardería, direction to an other similar space- dirección a otro espacio similar.



Imagen 11. Perchero, zona de la hoguera, mesa auxiliar.



Imagen 12. Columpios.



Imagen 13. Zona de reunión y asambleas.



Imagen 14. Váter.



Imagen 15. Presa construida por los niños en un riachuelo cercano.



Imagen 16. Cabaña de madera hecha por los niños



Imagen 17. Cuerdas y troncos para equilibrarse y columpiarse.



Imagen 18. Cabaña.



Imagen 19. Tejadillo.

Anexo 11. Anexo fotográfico. Preescolares utilizando cuchillos y sierras.



Imagen 20. Niño tallando madera con un cuchillo.



Imagen 21. El mismo niño cortando un tronco de madera con un serrucho.