

CVRSO 2014-2015



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**TRABAJO FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDVCACION INFANTIL**

**EDVCAR EN LA NATVRALEZA EN
NORVEGA Y EN ESPAÑA**

AVTORA:

Mariana Muñoz Clorennec

TVTORA:

Mª Luisa García Rodríguez

DECLARACIÓN DE AVTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo "Educar en la naturaleza en Noruega y en España" para la asignatura de Trabajo de Fin de Grado en el curso académico 2014-2015 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a _____ de junio de 2015.

Fdo.: _____

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Presentación | 3 |
| Justificación y pertinencia de la investigación | 4 |
| Contextualización teórica | 5 |
| Educación al aire libre | 6 |
| <i>Antecedentes de la educación al aire libre en Europa y en España</i> | 6 |
| <i>Actualidad de la educación al aire libre en Noruega y en España</i> | 10 |
| La escuela rural en Castilla y León..... | 20 |
| Parte empírica | 23 |
| Diseño de la investigación | 23 |
| <i>Objetivos de la investigación</i> | 23 |
| <i>Tipo de estudio</i> | 24 |
| <i>El estudio de casos</i> | 24 |
| <i>Estrategias a utilizar: materiales, recursos y técnicas</i> | 24 |
| Desarrollo de la investigación..... | 25 |
| <i>Trabajo de campo</i> | 25 |
| <i>Fase analítica</i> | 27 |
| Resultados..... | 30 |
| Conclusiones | 39 |
| Referencias bibliográficas | 43 |
| Bibliografía consultada | 47 |
| Anexos | 48 |
| Anexos 1.- Preparación para el grupo de discusión..... | 48 |
| Anexos 2.- Transcripción de la conversación del grupo de discusión..... | 50 |
| Anexos 3.- Tabla de observación directa..... | 64 |
| Anexos 4.- Desarrollo de la tabla de observación directa..... | 67 |

Presentación

Mi estancia como estudiante de intercambio en Noruega ha marcado un antes y un después en mi proceso de formación como maestra, proceso que, como bien sabemos, se perpetúa hoy en día a lo largo de toda la vida docente. Los diez meses transcurridos en este país nórdico han constituido para mí una oportunidad de apertura. Apertura al mundo exterior, a una nueva cultura, a un nuevo idioma, a una nueva forma de entender la educación. Una profunda apertura mental y visual.

El aterrizaje en la pequeña ciudad de Kristiansand anticipó la visión de un hecho que pronto se convertiría en una realidad cotidiana; un paisaje de verdes bosques y brillantes manchas de agua que ya desde el cielo invitaba a ser descubierto. Mes a mes, día tras día, fui cobrando conciencia del papel que esta rica y diversa naturaleza ejerce en el seno de la sociedad noruega. Disfrutar de este medio supone "un placer y un deber" (Aase, 2008, p. 20) para la mayoría de los habitantes del país, el elemento de recarga personal tras el estrés y las prisas de una dura semana de trabajo. Parques nacionales, áridas montañas y fiordos espectaculares constituyen profundos y enraizados elementos de identidad, símbolos de un país de historia ligada a los recursos otorgados por el medio natural (Aase, 2008).

La clara importancia que la naturaleza merece en la vida noruega se traduce consecuentemente en el modo en el que el acercamiento a la misma es transmitido por el currículum nacional. Se subraya en este documento la idea de que la educación "debería sustentar la tradición de una vida activa al aire libre" (Aase, 2008, p. 23). En lo que respecta a la primera infancia, el interés por el medio ambiente se ha traducido en un progresivo aumento de los denominados *naturbarnehager*, escuelas infantiles de actividad exterior. El descubrimiento de estos centros y la posibilidad de participar directamente en ellos y en su actividad, vivenciando sus particulares características y rasgos culturales, se convierte así en el detonante que me conduce a reflexionar, a replantearme la práctica educativa hasta el momento conocida y a decantarme por la experiencia como base del tema a desarrollar.

Una vez de vuelta a España, y adquirido este nuevo bagaje cultural y educativo, decido profundizar en mi estudio, con el fin de conocer la situación general de estas

prácticas educativas alternativas y orientarme a la posible implementación de lo observado y aprendido en beneficio de la educación de mi propio país.

Justificación y pertinencia de la investigación

Este trabajo surge con la intención de explorar la aplicabilidad de algunas variables, relativas a la educación en la naturaleza, del modelo noruego a España y, más concretamente, al medio rural castellanoleonés. Su interés educativo es amplio, como lo son asimismo los beneficios que la naturaleza otorga a quienes se desenvuelven en relación con ella. Tal y como Freire (2011) dispone, el medio natural promueve un desarrollo holístico, orientado a potenciar la autonomía y la responsabilidad, el autoconocimiento y la autoconfianza de los más pequeños. La naturaleza concede a los niños y niñas un sentimiento global de pertenencia al mundo, promoviendo sus capacidades sociales y comunicativas (Freire, 2011), a la vez que, como recoge Fjørtoft (2001), reduce la probabilidad de enfermedades, aumenta la creatividad y multiplica las facetas del juego.

En un mundo cada vez más interdependiente y globalizado, en el cual se incrementa la necesidad del cambio hacia la construcción de una comunidad global sostenible (ONU, 2000), las prácticas pedagógicas alternativas se disparan. Se habla a veces del agotamiento del paradigma tradicional, de la obsolescencia del sistema educativo y, al mismo tiempo, una gran diversidad de iniciativas divergentes comienza a hacerse claramente visible dentro del panorama español. La gran mayoría de estas propuestas, promovidas por colectivos tanto formales como no formales, se materializa en escuelas infantiles, las más accesibles quizá al proceso de cambio por el carácter no obligatorio de la etapa (Varios autores, 20 minutos, 2015).

Así, adaptado a nuestro sistema educativo, el modelo Bosquescuela se consolida como iniciativa orientada a la promoción y difusión de la Educación Infantil al Aire Libre (segundo ciclo, alumnado de 3 a 6 años) en nuestro país. El primer centro Bosquescuela español abrirá sus puertas en el curso 2015/2016 en el municipio de Cerceda (Madrid). Este hecho, que podría ser considerado como un mero paso más en el avance de las citadas pedagogías emergentes, conlleva una carga de significado mucho

mayor: se trata del primer centro homologado y autorizado¹, en este caso por la Conserjería de Educación, Juventud y Deporte de Madrid, que introducirá además en sus prácticas nuestro currículum oficial (Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, 2015). El desarrollo del currículum infantil en el medio ambiente no había sido autorizado hasta este momento y en este hecho concreto se halla la pertinencia de la presente investigación; quizá sea esta una primera oportunidad de devolverle a la educación de los más pequeños su contacto directo con la experiencia real, con la naturaleza y el movimiento. Un contacto necesario con el mundo al que pertenecen.

Heike Freire (2011) afirma que nos encontramos ante una tendencia imparable, ante el comienzo de un camino por conquistar; cada uno de nosotros, a nuestro nivel y con nuestras posibilidades, tenemos algo que decir o que aportar. El presente Trabajo de Fin de Grado busca en consecuencia convertirse, en estos tiempos de cambio, en mi granito de arena al impulso por una educación al aire libre o medio natural.

Contextualización teórica

Necesitamos volver a caminar por los bosques con la mirada del científico, del poeta, del niño o del salvaje. Aprender a buscar y a perdernos, a investigar y a contemplar. Retomar esa sensación especial de riesgo y aventura, de encontrarnos rodeados por una vida que se agita, y sentirla en toda su intensidad (Freire, 2011, p. 114).

No siempre hemos vivido tan aislados de la naturaleza como tendemos a hacerlo hoy en día; la revolución tecnológica, unida a la gran cantidad de cambios urbanísticos, legislativos, sociales y pedagógicos (Waller, Sandseter, Wyver, Årlemalm-Hagsér y Maynard, 2010), característicos y propios de nuestro tiempo, parece apuntar hacia una predominante separación física y sensorial del mundo natural. Sin embargo, la educación se muestra reacia a dejar atrás el medio ambiente, se resiste a convertirse en un mero proceso de transmisión conceptual distanciado del mundo real y aboga así por un regreso al *entorno primitivo*. El creciente número de pedagogías alternativas basadas en la naturaleza lo confirma.

¹ Código de centro por parte de la Conserjería de Educación de la Comunidad de Madrid: 28075212.

Dado que cualquier investigación requiere de una revisión teórica sobre la que sustentarse, este apartado pretende proporcionar la perteneciente al presente trabajo: una visión global acerca de todo aquello que, a lo largo del tiempo, ha sido estudiado y puesto en práctica en relación con la educación en la naturaleza. En consecuencia, se analiza en estas primeras páginas el papel que el medio natural ha jugado a lo largo de la historia en el ámbito de la educación, tanto en ciertas corrientes europeas como en España, para pasar posteriormente a comparar los países centrales de este documento en lo correspondiente a la situación actual. Bajo un segundo y breve epígrafe se recogen las principales características del medio rural castellanoleonés, clave en la posterior investigación empírica, de la cual esta fundamentación teórica constituye el punto de partida.

Educación al aire libre

La educación al aire libre, también conocida bajo la denominación de "pedagogía verde", es definida por Freire (2011) como aquella que "utiliza el paisaje como medio para acercarse y comprender el mundo, [...] favorece el desarrollo de una auténtica conciencia medioambiental" (p. 13) y asegura el camino hacia una vida sostenible. Además, en lo que respecta a la infancia, "tiene en cuenta su necesidad de contacto con el mundo físico no humano para crecer saludablemente en todas sus dimensiones: corporal, emocional, social, intelectual [...]" (p.12).

Antecedentes de la educación al aire libre en Europa y en España

Numerosas y diversas corrientes pedagógicas procedentes de Europa han considerado y subrayado la importancia del medio natural en la educación. Al mismo tiempo, y aunque no siempre lo recordamos, nuestro país ha sido pionero en la integración voluntaria y consciente de la naturaleza en el proceso educativo (Freire, 2011). Este primer apartado del marco teórico se orienta por tanto a ofrecer una visión general acerca de las primeras tentativas europeas y españolas en busca de la denominada *educación al aire libre*.

| ANTECEDENTES EN EUROPA | ANTECEDENTES EN ESPAÑA | |
|------------------------|-------------------------------|--|
| | EDUCACIÓN FORMAL | EDUCACIÓN NO FORMAL |
| Jean-Jaques Rousseau | Escuelas del Ave María (1889) | Guidismo y otros movimientos juveniles |
| Friedrich Fröebel | Escuelas Bosque (1918) | |
| Ovide Decroly | Escola del Bosc (1914) | |
| Célestin Freinet | Escola del Mar (1922) | |

Tabla 1. *Antecedentes de la educación al aire libre en Europa y en España*. Elaboración propia.

Antecedentes europeos. Las corrientes europeas buscaron devolverle a la naturaleza su valor educativo y resaltaron, fundamentalmente, la necesidad de abrir la educación al mundo natural. Destacó, a lo largo de la historia, el concepto de aula "sin paredes", vinculada a su entorno y al medio social. Los cuatro ejemplos recogidos en esta revisión bibliográfica constituyen tan solo una reducida muestra de la cantidad de ideas pedagógicas que a lo largo de los siglos se fueron propagando por Europa; sin embargo, se convierten también en una prueba consistente de la importancia que a la naturaleza se le ha otorgado siempre en la educación de la humanidad, y con ella, de la infancia.

Sumados a las iniciativas españolas que se presentan más adelante, los ejemplos siguientes nos demuestran que la conexión de la educación con el mundo natural no resulta una invención contemporánea, sino que fue iniciada siglos atrás.

| AUTORES EUROPEOS | REFERENCIAS DIRECTAS A LA NATURALEZA COMO MEDIO EDUCATIVO |
|--|---|
| <p>JEAN-JACQUES ROUSSEAU</p> <p>Escritor, filósofo y músico franco-helvético del siglo XVIII</p> | <p><i>"La mejor escuela es la sombra de un árbol"</i> (ápuđ Cossío, 2007, p. 69).</p> <p>Defendió la importancia del acercamiento de la educación al aire libre, otorgándole a la naturaleza el título de medio educador. Su cita entronca con la más antigua tradición de las culturas europeas, en las cuales era frecuente que los maestros ofrecieran sus enseñanzas al pie de un árbol (Freire, 2011).</p> |
| <p>FRIEDRICH FRÖEBEL</p> <p>Pedagogo alemán. Pionero de la educación preescolar y creador de los Jardines de Infancia.</p> | <p><i>La menor de las cosas, nueva para él, es a sus ojos una conquista importante; gusta de todo lo que le ensancha su círculo, aún tan limitado. [...] en la flor deshojada o en la piedra quebrada, el niño, por el hallazgo de las partes semejantes o componentes, adquiere la noción reclamada por su inteligencia</i> (Fröebel, 1918, pp. 47-48).</p> |

| | |
|---|---|
| <p>OVIDE DECROLY</p> <p>Pedagogo, psicólogo, médico y docente belga</p> | <p><i>Me he dado cuenta –dice– [...] que el medio natural [...] representa(n) el verdadero material intuitivo capaz de despertar y estimular las fuerzas ocultas del niño. Me he convencido –añade– que en la mayor parte de los niños, el interés latente por las cosas de la Naturaleza [...] permite encontrar un filón inagotable de temas capaces de servir como pretexto para pensar, hablar, calcular y escribir de la manera más normal y más racional (Llopis, 1927, pp. 50-51).</i></p> <p>Defendió ante el mundo la idea de una escuela más allá de su mero edificio. Expuso la importancia de tener en cuenta la calle, los ríos, los bosques y sus habitantes, una naturaleza diversa y en movimiento que funcionara como marco vivenciado de cada lección (Decroly y Boon, 1965).</p> |
| <p>CÉLESTIN FREINET</p> <p>Pedagogo francés</p> | <p><i>En el medio natural, la tarea del educador será mucho más fácil: le bastará con comprender el nuevo espíritu pedagógico y con saber ayudar adecuadamente a la experiencia infantil. [...]. El niño, menos todavía que el animal salvaje, no está hecho para vivir encerrado. El medio más apropiado para él es la naturaleza. Así pues, debemos poner la naturaleza a su disposición (Freinet, 1996, pp. 35-36).</i></p> |

Tabla 2. Corrientes pedagógicas europeas y su relación con el medio natural. Elaboración propia.

Antecedentes en España. Los beneficios desprendidos de la conexión existente entre los mundos educativo y natural parecen haber sido considerados en nuestro país por las perspectivas formal y no formal desde hace bastantes décadas. España participó desde muy pronto en el ámbito de la educación al aire libre: las Escuelas del Ave María (1889), fundadas por Andrés Manjón; las Escuelas Bosque (1918), promovidas en las afueras de Madrid desde la Institución Libre de Enseñanza, o las Escuelas del Bosque (1914) y del Mar (1922), impulsadas por el Ayuntamiento de Barcelona, destacaron a nivel europeo y atestiguaron el énfasis de la búsqueda española orientada a integrar la naturaleza en la escuela. Respecto a la educación en la naturaleza fuera de las aulas, el Guidismo es uno de los movimientos de educación no formal que puso en práctica la educación al aire libre, y forma parte de la historia pedagógica de nuestro país desde las primeras décadas del siglo XX.

| EDUCACIÓN FORMAL | | EDUCACIÓN NO FORMAL | |
|---|---|--|--|
| ESCUELAS DEL AVE MARÍA 1889, Granada Andrés Manjón | - "primera escuela al aire libre" (L'école nouvelle en Espagne, 1910; ápuð Montero Vives, 1973, p.3). - buscó resolver serios problemas sociales de la época (incultura y miseria). | QUÉ ES Movimiento juvenil emancipatorio originalmente femenino. | ORIGEN Inglaterra, 1909. |
| | | | |
| Institución Libre de Enseñanza (búsqueda reforma educativa) | ESCOLA DEL BOSQUE 1914, Montjuic (Barcelona) Dirección: Rosa Sensat Impulsada por la ILE | GUIDISMO (García Rodríguez y Bosna, 2012) | MISIÓN Ayudar a niñas y jóvenes en la consecución de su máximo potencial como ciudadanas del mundo. |
| ESCOLA DEL MAR 1922. La Barceloneta (Barcelona) Dirección: Pedro Vegés Impulsada por la ILE | - 1ª escuela municipal al aire libre. - escolarización preventiva del alumnado más débil. - arquitectura integrada con el medio natural. | información de marzo de 1975 de la Asociación de Guías de España Responsables) | EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL - uno de los ejes principales del Guidismo - actividades en el medio natural |
| (Montero Vives, 1973; Rodríguez Méndez, 2003; Freire, 2011) | - escolarización preventiva del alumnado más débil. - ubicada en la propia playa y estructuralmente integrada con el medio natural. - metodología: trabajo combinado con descanso y disfrute al aire libre. | VALORES Y APRENDIZAJES RELACIONADOS - amor y respeto a la naturaleza, sensibilidad - armonía y equilibrio, observación y cuidado - trabajo en equipo y personal (autonomía, autorreflexión) - juego libre y creatividad | |

Tabla 3. Antecedentes de la educación al aire libre en España. Elaboración propia.

Actualidad de la educación al aire libre en Noruega y en España

Tal y como se expresa en las ideas de Fjørtoft (2011), hasta hace unos treinta años, *jugar* significaba en la mayor parte de Europa jugar al aire libre, en el exterior, con la suficiente libertad y espacio como para sentirse artífices de la propia actividad. Hoy en día, el sentido de esta palabra, clave en la infancia de pequeños y no tan pequeños, se transforma ante nuestros ojos a marchas forzadas. Vidas organizadas y controladas hasta el último segundo, reducción del tiempo pasado en el medio natural, predominio de las ocupaciones tecnológicas... caminamos hacia una existencia desconectada física y sensorialmente del mundo en el que vivimos, expresa la autora, y en consecuencia, hacia un modelo educativo tendente a la mera transmisión conceptual. La relación con los espacios naturales se encuentra cada vez más infravalorada, incluso en los tiempos de ocio. Esta falta de aprendizaje vivencial, unida al progresivo alejamiento de la naturaleza, se traduce en resultados verdaderamente nefastos en nuestro crecimiento y construcción como seres humanos. Hemos perdido el respeto a un medio ambiente sin el cual nuestra vida en la Tierra no sería posible, por el simple hecho de no conocerlo y valorarlo en primera persona, a través la experiencia. Nuestras capacidades motrices se atrofian, despojadas de las posibilidades de actuación que la naturaleza nos regala, y degradándose junto a ellas nuestra salud, autoconfianza y autoestima. Freire (2011) afirma que educamos hacia la desconexión de biorritmos, alterando nuestras percepciones temporales, creando tensión y desprendiéndonos del indispensable sentimiento de pertenencia que todos necesitamos experimentar. La paciencia, concentración y atención se reducen de manera alarmante, consecuencia de una sobreestimulación agresiva que olvida la necesidad de experimentación directa y la existencia de diversos órganos sensoriales, más allá de la vista y el oído. Síndromes y trastornos se multiplican en la primera infancia; depresión, TDAH, estrés, ansiedad... quizá fruto de esta falta de contacto con el mundo natural. Tal y como defiende esta psicóloga educativa (2011), el creciente alejamiento de la naturaleza está destruyendo toda una cultura que ayudaba a otorgar sentido a nuestras vidas.

Sin embargo, la conciencia en torno a la influencia y relevancia del mundo natural en nuestras vidas permanece presente en los ideales de ciertos educadores y corrientes pedagógicas alrededor del mundo, y también en nuestro país. Freire (2011) señala que la infancia, gracias a su sentido mágico del mundo, constituye la etapa perfecta para el desarrollo de una auténtica conciencia ecológica. Como seres humanos,

presentamos una especial fuerza emocional que nos une a la vida, una atracción por la naturaleza en todas sus formas. Diversas pedagogías alternativas actuales (Reggio Emilia, Waldorf, Montessori, Escuelas Democráticas –inspiradas en Summerhill–, Sistema Amara Berri –basa el aprendizaje en la simulación de la vida cotidiana y en el juego–, Escuelas Bosque, etc.) (Varios autores, 20 minutos, 2015) conocedoras de esta realidad, se orientan a la búsqueda de la reconexión de los espacios educativo y natural, a favor de una pedagogía individualizada y adaptada a las características del alumnado.

A pesar de estos positivos intentos de devolver la escuela a su medio natural, se observa en España un desarrollo más pausado en la implementación de estas prácticas que el existente en otras naciones europeas. Un ejemplo de ellas es Noruega, destacada entre los países nórdicos por su importante impulso a la educación al aire libre en las últimas décadas (Nordtømme, 2012). Aunque cabría esperar una crítica ante la lenta evolución de las escuelas "en la naturaleza" en España, resulta sin embargo necesario conocer de modo previo el contexto de desarrollo de las mismas en ambos países, estudio que nos permite alcanzar una comprensión más profunda y ajustada de la situación educativa en cuanto a estas prácticas. Cuatro son las ideas fundamentales que este breve análisis comparativo requiere para clarificar la cuestión, a saber: el concepto de infancia, el de riesgo, la filosofía educativa o concepto de educación y el tratamiento de las políticas educativas.

Concepto de infancia. La noción de infancia, aunque raramente cuestionada, depende fundamentalmente de la época y del contexto en el que es considerada. Cada sociedad tiende a presentar un conocimiento compartido acerca de lo que entiende por infancia, desde un punto de vista biológico, jurídico y social (Nilsen, 2008). De este modo, conocer cómo este concepto es concebido por una sociedad nos permitirá acceder al conocimiento de algunas de sus ideas básicas.

En Noruega. Noruega es una de las sociedades del mundo más centradas en la infancia, y una de las pruebas que corroboran este hecho la constituyen sus renombrados préstamos

En España. La Real Academia Española (RAE) define la infancia como el "período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad" (s.d.). Desde el punto de vista

familiares postnatales. Como sociedad moderna, ha experimentado una reciente evolución, dentro de la cual puede ubicarse la reconstrucción de la posición social de la infancia. Una creciente tendencia a la individualización, con ciertos tintes proteccionistas, busca su lugar en un país caracterizado por el valor de la familia, la alta tasa de natalidad y la constante apertura al medio local. En palabras de Nilsen (2008), quien refleja claramente esta dualidad:

La infancia noruega puede, por un lado, ser descrita como fase aislada de la vida, determinada por su protección y recepción. Por otra parte, [...] puede ser entendida como una fase dinámica, caracterizada por una activa participación y contribución a la sociedad a la vez que al desarrollo personal (p. 206).

sociológico presentado por Pávez Soto (2012), niñas y niños son entendidos como actores sociales integrados diversamente en la vida social, aunque quizá el alejamiento de su participación con respecto al mundo adulto esté en el origen de una acción generalmente invisible. La tendencia en nuestro país es que la infancia quede relegada al ámbito privado, familiar y escolar, convirtiéndose de este modo en un período de transición a la vida pública, una vez adquirida la madurez. En España, además, la tasa de natalidad disminuye, consecuencia de las condiciones económicas precarias sufridas por un creciente número de familias en los últimos años (UNICEF, 2014).

De los párrafos anteriores parece desprenderse la idea de que la diferencia fundamental en la concepción de la infancia entre Noruega y España radica en la participación social de esta y en su conexión con el medio cercano. Aunque ambos países entienden estas acciones como esenciales a la hora de referirse a la niñez, la verdadera puesta en escena de las mismas no resulta tan evidente en ambas sociedades. Sin embargo, perfilar lo que un país entiende por infancia conlleva un cierto grado de complicación, pues los factores que condicionan la misma pueden llegar a ser extremadamente diversos y presentan, en la mayoría de los casos, una gran dependencia contextual.

Concepto de riesgo. Ante la dificultad que supone el establecer una comparación entre Noruega y España exclusivamente en base a su concepción de la infancia, se

introduce como segunda noción definitoria la idea de riesgo. El concepto de riesgo se muestra determinado, de cierto modo, por la forma en que es concebido dentro del contexto de una sociedad. En aquellos casos en los que la responsabilidad recae en el adulto como sujeto individual, tal y como sucede en nuestro país, se tiende a la exageración de los riesgos; una aproximación colectiva, como la típicamente noruega, favorece, por su parte, un clima más liberal (Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér y Maynard, 2010).

En Noruega. "Niños sosteniendo cuchillos y sierras, trepando a lo alto de árboles y acantilados, y deslizándose a altas velocidades por nevadas colinas son comunes en la mayor parte de las instituciones noruegas dedicadas a la infancia." (Wyver, Tranter, Naughton, Little, Sanseter y Bundy, 2010, p. 267). El exceso de seguridad al que generalmente nos hallamos habituados, no es universal; la prueba de este hecho puede encontrarse en los países escandinavos, entre los cuales Noruega no da un paso atrás. Los documentos curriculares noruegos relativos a la primera infancia destacan el derecho de los niños a participar, tomar parte activa en las decisiones y ser libres de jugar y explorar. Se desprende de los mismos una pedagogía orientada al desafío y al dominio del riesgo, entendidos ambos como clave en el proceso de desarrollo de la infancia. Educadores y trabajadores de esta

En España. La sociedad española se encuentra claramente en el extremo opuesto de la balanza. Obsesionada por el control y prácticamente incapaz de asumir la importancia del riesgo en nuestras vidas, se rige, tal y como expone Heike Freire (2011), por el miedo adulto, cuya fijación por los límites y la sobreprotección se convierte en una zancadilla al desarrollo infantil. Vivimos, en palabras de Tim Gill (ápod Freire, 2011, p. 64), en una cultura de *aversión al riesgo*, totalmente paradójica: nuestros intentos exagerados de mantener a los más pequeños a salvo les exponen a un estilo de vida que se traducirá, en un futuro, en una problemática mucho mayor (Wyver, Tranter, Naughton, Little, Sandseter, y Bundy, 2010).

La preocupación excesiva por la seguridad, visible en leyes, creencias e interacciones sociales, conlleva en la

primera etapa presentan como responsabilidad la facilitación de retos, particularmente integrados en el medio natural y bajo cualquier condición climatológica, en los que el enfrentamiento y dominio de las alturas, de las altas velocidades o de ciertas herramientas potencialmente peligrosas se convierten en aprendizajes de indudable valor y beneficio. Los centros infantiles ofrecen a sus miembros gran cantidad de oportunidades de juego al aire libre, en la propia naturaleza, sin necesidad de vallas o separaciones artificiales y este modelo suele reflejarse asimismo en la construcción de las escuelas. A pesar de los debates que se han estado produciendo en los últimos tiempos, la sociedad noruega aboga hacia la conservación y protección de su peculiar acercamiento a la seguridad en el juego y educación de sus niños y niñas. "Los noruegos tienen un amor especial por las actividades al aire libre y son reacios a la restricción de la libertad de los niños para vagar por el exterior, sin adultos vigilándoles" (Guldberg, 2009; ápuð Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér y Maynard, 2010, p. 439). Quizá la cercana relación que mantienen con la naturaleza se encuentre en el origen de

mayoría de los casos un proceso de reducción de la libertad en el juego de los niños y las niñas, y con él, el déficit de experiencias de desarrollo físico, social, intelectual y emocional fundamentales. Aun pudiendo conducir a determinadas consecuencias adversas, la asunción de riesgos en el juego es necesaria; niveles saludables de la misma desempeñan un papel crucial en el fomento de la emergente autonomía, resiliencia y autoestima del niño y favorecen un aprendizaje significativo basado en la experiencia. Los niños y las niñas necesitan establecerse como protagonistas activos en la construcción de su propia seguridad, aprendiendo a manejar las dificultades y amenazas; eliminándolas por ellos, subestimamos sus habilidades y disminuimos sus oportunidades de aprendizaje (Freire, 2011; Wyver, Tranter, Naughton, Little, Sandseter, y Bundy, 2010).

El temor exagerado a los riesgos, además de en la familia, se refleja en la escuela, afectando a la vulnerabilidad de los niños y devaluando el juicio profesional de los maestros (Wyver, Tranter, Naughton, Little, Sandseter, y Bundy, 2010), quienes se ven obligados a reducir y controlar los desafíos del juego al aire

todo ello.

libre, basando sus decisiones pedagógicas en el miedo a una acusación individual (Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér y Maynard, 2010).

Filosofía educativa o concepto de educación. Desprendida de las ideas precedentes y parcialmente influida por las mismas, la noción y desarrollo de la educación toma en Noruega y en España caminos muy diferentes.

En Noruega. En palabras de Arvid Hansen (2008), "la escuela ha sido siempre considerada en Noruega como un espacio para el desarrollo social y democrático, además de para la enseñanza de conocimientos y habilidades" (p. 125). Esta doble perspectiva descubre un deseo de globalidad educativa, aunque ha sido asimismo firmemente criticada.

Si existen dos rasgos que caracterizan la educación noruega, estos son sin duda el juego (Melhuus, 2012) y la actividad al aire libre, extremadamente valorados en la sociedad y particularmente en la primera infancia. El origen de su influencia parece hallarse en la pedagogía italiana de Reggio Emilia (Moser y Martinsen, 2010). El énfasis en una educación orientada a la

En España. Atendiendo a los datos recogidos en el informe de la OCDE (2006) acerca de la educación y cuidado de la primera infancia (ECEC), España parece haberse orientado, al contrario de lo que ocurre en los países nórdicos, y entre ellos Noruega, hacia un enfoque cognitivo y lingüístico de los estándares de aprendizaje. Este hecho se traduce en un destacado énfasis por la introducción de habilidades abstractas y desconectadas de la experiencia, el cual conlleva una sustitución de los ambientes al aire libre por acercamientos estructurados interiores y amenaza seriamente el juego. El tiempo escolar se dedica fundamentalmente a las actividades curriculares tradicionales (Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér y Maynard, 2010).

En las escuelas, los patios de

valoración de la naturaleza y fundamentada en el desarrollo al aire libre se halla históricamente enraizado en esta sociedad (Aase, 2008) y supone una parte esencial de la práctica educativa y pedagógica en Noruega. Presentes en los centros infantiles regulares, estas características se incrementan en los denominados *naturbarnehager* o jardines de infancia al aire libre; cada vez más abundantes en el país (Aase, 2008). Ambas instituciones promueven períodos significativos diarios en la naturaleza, bajo todo tipo de condiciones atmosféricas; "*Never bad weather, only bad clothes!*" (ápuð Hansen, 2008, p. 127) es un dicho popular muy típico en este país. De este modo, abundan las salidas semanales al medio natural, acompañadas de actividades tales como los fuegos de campo, la trepa de árboles, las siestas de los más pequeños al aire libre... Además de emplear periódicamente las áreas naturales vecinas y sus elementos, los centros infantiles noruegos presentan espacios exteriores amplios y, en muchas ocasiones, carentes incluso de vallas, lo que favorece la conexión con su medio social.

En lo referente al juego libre,

recreo consisten, generalmente, en un triste solado de cemento, vacío con una mínima infraestructura deportiva, tal vez una canasta o una portería; con suerte hay algún árbol y quizá incluso un arenero... (Freire, 2011, p. 55). [...] es preciso encontrar maneras de permitir que los niños puedan ir más allá del pavimento, ganar acceso a la vegetación y a la tierra, hacer túneles, construir canales y diques, escalar e incluso caerse (p. 56). Crear espacios [...] donde puedan reinventar el paisaje, para conocer directamente el mundo (p. 56).

En lo que respecta a la naturaleza, tiende generalmente a ser olvidada en la escuela española. Los niños reciben mucha información acerca de la misma; este conocimiento, sin embargo, se halla alejado y descontextualizado de su propia realidad: las experiencias sensoriales directas en el medio ambiente son sustituidas por modelos cognitivos y conceptos abstractos. Las iniciativas existentes cuentan con escaso apoyo institucional, lo que dificulta su puesta en escena. A pesar de ello, y tal y como se ha comentado a lo largo de este trabajo, la educación al aire libre, acompañada de la progresiva adquisición de la conciencia de su importancia, está comenzando a ser desarrollada en nuestro país. Se trata de un cambio que está en nuestras manos: necesitamos repensar nuestros

tan devaluado en nuestros días y frecuentemente considerado una pérdida de tiempo, incluso en la infancia, adquiere en Noruega una dimensión esencial, potenciada por su vinculación al mundo natural. En palabras de Francis (1988), "el juego infantil en un ambiente no estructurado, preferentemente uno natural, otorga a los niños una auténtica comprensión de la realidad" (ápuđ Fjørtoft, 2001, p. 111).

metodologías y espacios para satisfacer la necesidad de naturaleza que presentan nuestros niños (Freire, 2011).

Los beneficios argumentados a favor de la educación al aire libre resultan diversos: promueve el autoconocimiento, la autoconfianza, la responsabilidad y el sentimiento de pertenencia al mundo; favorece la relajación y la resolución de temores, así como el desarrollo físico y mental del alumnado; las relaciones comunicativas y sociales resultan potenciadas (Freire, 2011); aumentan la creatividad y las posibilidades del juego; se incrementa la capacidad de percepción de *affordances* o conciencia del significado funcional de los ambientes (Gibson, 1979; ápuđ Fjørtoft, 2001); se reducen las enfermedades y aumentan las capacidades motoras (Fjørtoft, 2001; Hansen, 2008; Melhuus, 2012; Moser y Martinsen, 2010); el conocimiento es creado por los propios niños buscando significado, participación y aprendizaje (Nordtømme, 2012), etc. Un maestro de Oslo argumentaba: "Los alumnos experimentan en una situación de aprendizaje adaptada; aprenden por medio de la emoción, la actividad y la alegría y desde una perspectiva curricular holística" (ápuđ Hansen, 2008, p. 127).

En lo que respecta al juego, Freire (2011) destaca sus propiedades intelectuales, sociales y creativas, su papel en el equilibrio emocional y su importancia para la salud de los más pequeños, añadiendo que solo un juego libre, espontáneo, autorregulado y placentero se encontrará en la base de tales beneficios.

Normativa. Complementando los aspectos previamente considerados, este último apartado comparativo pretende aportar una breve visión legal de conjunto. Se tratan en él las diferentes leyes y planes que tanto en Noruega como en España hacen referencia a las nociones anteriormente presentadas.

En Noruega. Un primer vistazo a la legislación noruega descubre la importancia del medio natural en esta sociedad; de las ocho dimensiones humanas establecidas como valores básicos y centrales del currículum (Udir, 2006), una de ellas se refiere directamente a la relación del hombre con el medio natural, definiéndolo como "ser humano consciente del medio ambiente".

En lo que respecta a la legislación directamente relacionada con la primera infancia, resulta necesario mencionar la Ley de Centros Infantiles, así como el Plan Estructural para los Contenidos y Tareas de los Centros Infantiles. Existen en ellos referencias constantes y directas al juego, "el juego deberá desempeñar un papel destacado en la vida de los centros infantiles." (Udir, 2011, p. 27-28), al desarrollo holístico, a la naturaleza y al medio ambiente: "La naturaleza proporciona una multitud de experiencias y actividades [...]. Permite

En España. En lo que respecta al currículo español, concretamente el del segundo ciclo de Educación Infantil en Castilla y León, etapa y región en las que nos encontramos, aparecen asimismo menciones al juego y al medio natural, aunque quizá desde una perspectiva más enfocada a la adquisición conceptual. "Los métodos de trabajo se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social." (D 122/2007, de 27 de diciembre, p. 7), se recoge en el artículo 5. Por su parte, la naturaleza aparece reflejada en la segunda de las áreas, "Conocimiento del entorno", en la que se subraya la importancia del contacto directo con la realidad: "Es necesario abordar los contenidos del área desde una perspectiva global de construcción de conocimientos [...], partiendo de lo próximo y cotidiano" (p. 11).

a los niños experimentar la belleza, [...] alcanzar la comprensión de plantas y animales, paisajes, estaciones y tiempo atmosférico, entender el significado de un desarrollo sostenible. (Udir, 2011, p. 38).

En las páginas anteriores han sido expuestos los cuatro aspectos clave seleccionados como base de la argumentación ante las diferencias en la implementación de las prácticas educativas en la naturaleza en Noruega y en España. Así, la concepción de *infancia, riesgo y educación*, junto a sus correspondencias legislativas, se establecen como variables de influencia a la hora de considerar, en ambas sociedades, la conexión educativa con el medio natural.

La comprensión de la infancia como etapa de la vida que requiere de la introducción real en su entorno social, la superación de las barreras establecidas por el miedo innecesario ante situaciones de riesgo promovedoras de procesos de aprendizaje y la aceptación de la necesidad de un verdadero proceso educativo holístico pueden ser consideradas, tras el estudio de los conceptos precedentes, como la llave para la apertura de la escuela al mundo natural. En el año 2000 y rompiendo con estas dificultades, nace en Torrelles de Llobregat (Barcelona) El Safareig, espacio de comunicación e intercambio social enfocado a la infancia y la naturaleza (Cols y Fernàndez, s.d.). En 2011, lo hace el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, en los montes de Collado Mediano (Sierra de Guadarrama, Madrid), orientado a niños de entre 3 y 6 años. Este proyecto pedagógico libre busca proporcionar un estrecho contacto con el medio natural, el cual considera que aporta valores, herramientas y experiencias de aprendizaje inaccesibles en un aula regular (GJN Saltamontes, 2011). Tras la iniciativa de Saltamontes, diversos centros se han sumado progresivamente a esta búsqueda de acercamiento del aula a la naturaleza, iniciándose de este modo una serie proyectos educativos libres en distintos puntos del país. Sin embargo, si una iniciativa merece ser destacada en el panorama español actual de pedagogías alternativas al aire libre, esta no es otra que el primer centro Bosquescuela de España. Como escuela al aire libre

homologada² inaugural en nuestro país, y liderada por la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, el centro Bosquescuela madrileño, ubicado en la Dehesa Boyal de Cerceda, constituye un paso decisivo hacia una pedagogía asociada a la naturaleza. Su aparición y próxima puesta en marcha, durante el curso escolar 2015/2016, supone la aceptación de la posibilidad de aplicar el currículo español al medio natural (Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, 2015). Un cambio parece estar gestándose en el horizonte pedagógico español y como futuros maestros, tenemos entre nuestras manos la oportunidad de jugar a su favor.

La escuela rural en Castilla y León

Con sus 94.225 Km^2 , y representando el 18,6% de la superficie total del país, tal y como señalan los datos del STECyL (2012), la Comunidad Autónoma de Castilla y León se constituye como la más extensa de España. Su población, sin embargo, contrasta con este dato, y el resultado es el de una densidad casi cuatro veces inferior a la de la media estatal (27,16 hab./ Km^2). La dispersión geográfica, por consiguiente, resulta una de las características fundamentales de esta Comunidad. Se suma a ella el paulatino decaimiento de la demografía que se ha producido en los últimos 50 años, especialmente presente en el panorama rural, de fuerte impronta en la región.

Tal y como se recoge en el informe STECyL-i (2012) acerca de la enseñanza escolar en el marco rural de Castilla y León, la defensa de la escuela en este ámbito ha estado siempre presente en la historia, lográndose mantener, a lo largo del tiempo, escuelas de muy baja matrícula y disponer de especialistas, siempre con el fin de evitar la inferioridad de condiciones con respecto a la escuela urbana. "Cerrar una escuela es ayudar a morir a un pueblo" (STECyL, 2012, párr. 16) y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) promocionarían, a finales de los años setenta y durante los ochenta, alternativas a nivel de organización como medida preventiva ante el posible cierre de escuelas. El período de gestación de la LOGSE se convertiría en el escenario ideal para la implantación de normativas orientadas a la promoción educativa en el medio rural. Nacieron de este modo, y experimentalmente, los actuales Colegios Rurales Agrupados (CRAs) –el CRA Valle Amblés, en la provincia de Ávila, sería el

² Consultar nota a pie de página 1.

primer centro de estas características– y los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIEs).

Finalmente, fueron promulgados el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica (BOE no. 8, de 9 de enero de 1987), la Orden del 20 de julio de 1987 por la que se establecía el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB (BOE no. 177, de 25 de julio) y la Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE no. 115, de 11 de mayo), que recogieron la primera legislación que regulaba una nueva forma de organización de la educación rural en España. Los primeros CRAs tras la aparición de esta normativa fueron creados en Castilla y León en el curso 1988/89 (STECyL, 2012).

La red de CRAs de dicha Comunidad se mantiene como modelo predominante en las zonas rurales y puede ser considerada una característica de la región, ubicándose en ella casi el 40% de la totalidad española de este tipo de centros.

Centros Rurales Agrupados en España, 2008-2009

| <i>CC.AA con Centros Rurales Agrupados</i> | |
|--|------------|
| Aragón | 76 |
| Asturias | 29 |
| Cantabria | 5 |
| Castilla y León | 197 |
| Castilla-La Mancha | 75 |
| Comunidad Valenciana | 45 |
| Extremadura | 40 |
| Galicia | 28 |
| Madrid | 8 |
| Murcia | 10 |
| Navarra | 1 |
| La Rioja | 12 |
| Total | 526 |

Tabla 4. Extraído de STECyL, 2012, p.10.

Las ventajas que los CRAs parecen poseer, en relación con la escuela urbana, para la búsqueda de la conexión con la naturaleza, residen en su reducida matrícula y en su cercanía al medio natural. La idiosincrasia propia del mundo rural, reflejada en sus

valores, saberes y tradiciones, podría tener la oportunidad de alcanzar su máxima expresión en la naturaleza si la escuela se abriera a este medio (García Colmenares y Martínez Ten, 2014).

Un ejemplo de esta afirmación podría encontrarse en la novela "Cinco panes de cebada" de Lucía Baquedano, concretamente con ocasión de la escena de la visita de la inspectora. La protagonista de la historia, Muriel, una joven maestra enviada a un pueblecito navarro como primer destino de su carrera profesional, descubre a lo largo de su experiencia la importancia del contexto en el establecimiento del currículo escolar, así como las dificultades que esta adaptación conlleva en un medio como es el rural.

—¿Tontos? ¿Dice usted tontos? ¿Llama usted tonto a un chiquillo que sólo con observar el rumbo del viento sabe que no debe dejar sus ovejas en el prado, porque se avecina una tormenta? ¿Sabe usted distinguir el trigo de la avena, antes de que haya granado? ¿Y que es peligroso cobijarse bajo las encinas durante una tormenta porque atraen el rayo? Ellos sí... Y muchas cosas más... (Baquedano, 1996, p.105).

Queda presentado de este modo el estado de la cuestión, analizada tanto históricamente como a nivel contemporáneo y abordada desde una perspectiva europea, noruega, española y desde el ámbito rural de Castilla y León.

Parte empírica

Por medio de la investigación empírica se pretenden demostrar las posibilidades que el medio rural castellanoleonés presenta como espacio para la integración curricular de las prácticas educativas al aire libre, pedagogía alternativa que, como refleja la revisión teórica, parece estar emergiendo con fuerza dentro del panorama educativo español actual, renovada desde una serie de corrientes europeas, entre las que Noruega juega un papel fundamental. Se exponen así, en este bloque del trabajo, el diseño y desarrollo de la investigación, junto a los resultados de la misma.

Diseño de la investigación

Al planificarse la investigación, se pone de manifiesto la conveniencia de la formulación de una serie de objetivos, orientados a la definición del estudio. Se alcanzan mediante la aplicación de una determinada metodología, la cual conlleva la utilización de diversos materiales, recursos y técnicas.

Objetivos de la investigación.

El presente estudio responde al interés que conlleva la *pregunta de investigación* central al mismo: *¿Qué aspectos de la escuela rural castellanoleonesa necesitan ser modificados para llevar a cabo una educación en la naturaleza?*. Los objetivos formulados para la investigación son cuatro, uno general y tres específicos, y son los que se formulan a continuación:

Objetivo general.

- Proponer el medio rural castellanoleonés como espacio para la implementación curricular de las prácticas educativas en la naturaleza.

Objetivos específicos.

- Resaltar la utilidad educativa de una pedagogía en la naturaleza.

- Hacer visibles las limitaciones a las que esta pedagogía alternativa se enfrenta en la actualidad.
- Subrayar los rasgos específicos de la escuela rural castellanoleonesa que resultan clave en el desarrollo de esta nueva concepción educativa.

Tipo de estudio.

La necesidad de un *estudio metodológico cualitativo* se desprende de la propia naturaleza de la investigación. Se entiende por diseño cualitativo aquel "en el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales mediante la interacción con las personas con las que participan" (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2010, p. 124). El propósito de una investigación de estas características radica en una búsqueda de comprensión e interpretación de la realidad, a la cual se suma un deseo de identificación de posibles potenciales de cambio (Tójar Hurtado, 2010). Su tipología de *caso único* supone que "la muestra de participantes se reduce a una." (Hernández Pina y Maquilón Sánchez, 2010, p. 118).

El estudio de casos.

"Llamamos 'casos' a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés. [...]. Los estudios de casos constituyen una estrategia metodológica de máximo interés para evaluar el rendimiento y la eficacia de culturas organizacionales, y conocer en profundidad todo lo relacionado con su desarrollo" (Sabariego, 2010, 433-434).

El estudio de casos (Merriam, 1988) se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar. A través del estudio de casos (Stake, 1995) el investigador puede alcanzar una mayor comprensión de un caso particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema, o indagar un fenómeno, población o condición general.

Estrategias a utilizar: materiales, recursos y técnicas.

Dos de las posibles técnicas de recogida de datos aplicables en una investigación cualitativa son el grupo de discusión y la observación directa y participante. El *grupo de discusión* puede definirse como una

conversación cuidadosamente planeada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. [...] la discusión es relajada, confortable y, a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Sánchez Gómez, 2010).

Sánchez Gómez (2010) resalta sus numerosas ventajas a nivel cognitivo, social o psicológico; "los entrevistados son parte de un proceso participativo, decisorio, son considerados «conocedores» del tema de estudio y son parte del trabajo de investigación." (p. 237).

En lo que respecta a la *observación participante*, es definida por Buendía Eisman y Berrocal de Luna (2010) como aquella en la que "el observador mantiene un contacto directo [...] con el grupo observado." (p. 139); empleada como método de investigación, facilita la indagación de la realidad (Buendía Eisman y Berrocal de Luna, 2010).

Desarrollo de la investigación

Un adecuado desarrollo de la investigación requiere de la descripción de los diversos componentes que conforman el trabajo de campo efectuado, así como de una precisa fase analítica.

Trabajo de campo.

En palabras de Colás Bravo (2010), "el trabajo de campo incluye todas las tareas que el investigador realiza con los sujetos y/o las actividades que se llevan a cabo con objeto de recabar los datos necesarios para la investigación." (p. 588).

Población.

La población determinada para el presente estudio se encuentra representada por una muestra única, el profesorado del colegio de San Miguel de Valero (Salamanca), sede del CRA Los Jarales. Este colegio público de Educación Infantil y Primaria cuenta con una matrícula de 13 alumnos/as, repartidos entre Infantil (8, una sola unidad) y

Primaria (5). Los docentes con los que cuenta el centro son una maestra-tutora de Infantil, otra de Primaria y dos profesores especialistas en Inglés y Educación Física, respectivamente, encargados de ambas etapas en todas las localidades pertenecientes al centro.

Acceso al campo.

Aprovechando una salida didáctico-pedagógica al medio escolar rural salmantino, efectuada por los alumnos de 1º de Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca, se encontró la oportunidad de visitar en persona uno de los Colegios Rurales Agrupados de la provincia. A lo largo de una jornada completa, y en interacción con los distintos miembros del centro, se visitó y descubrió el colegio, su vida cotidiana y sus metodologías habituales. Se intercambiaron opiniones educativas y se compartieron una comida campestre y una ruta con los escolares por el pueblo y sus alrededores, bañadas en reflexiones pedagógicas.

Recogida de datos.

Los datos de la investigación fueron recabados por medio de las dos técnicas anticipadas en el diseño del estudio. El *grupo de discusión* establecido constó de cuatro integrantes: las maestras-tutoras de Infantil y Primaria, la profesora especialista en Inglés y la investigadora.



Fotos 1 y 2. Grupo de discusión en activo.

La conversación se desarrolló en dos fases de aproximadamente 20 minutos, guiada por una serie de preguntas previamente estructuradas (ver Anexos 1), y fue registrada en una grabación de audio para su posterior transcripción (ver Anexos 2) y análisis. De este modo, se desarrolló en un clima de reflexión e intercambio, en el mismo medio natural de la zona.

En cuanto a la *observación directa y participante*, fue efectuada a lo largo de toda la jornada, en interacción con el medio y el variado grupo humano presente. Los datos relevantes para el desarrollo de la investigación se recogieron de manera sistemática en una tabla de observación directa (ver Anexos 3), cuyo contenido fue redactado más adelante (ver Anexos 4).

Fase analítica.

A pesar de ser considerados elaboraciones de naturaleza descriptiva, los datos cualitativos recogidos durante la investigación requieren ser analizados para una comprensión más profunda de la realidad estudiada (Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010).

Tratamiento de los datos.

Una vez transcritos para su adecuada manipulación, se aborda el tratamiento de los datos obtenidos. Este procedimiento analítico se inicia, siguiendo el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994; ápuđ Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010), mediante el proceso de *reducción de los datos*, al cual Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz (2010) definen como "*la simplificación, el resumen y la selección de la información de la que se dispone para hacerla más abarcable y manejable*" (p. 455).

Criterios de agrupación de datos.

Las unidades de información adquiridas por medio de la reducción de los datos necesitan ser organizadas temáticamente por categorías, con el fin de facilitar la extracción de conclusiones a partir de los resultados. El ***árbol de indización***, instrumento elaborado para el análisis y comparación de las unidades obtenidas, es el que se adjunta a continuación:

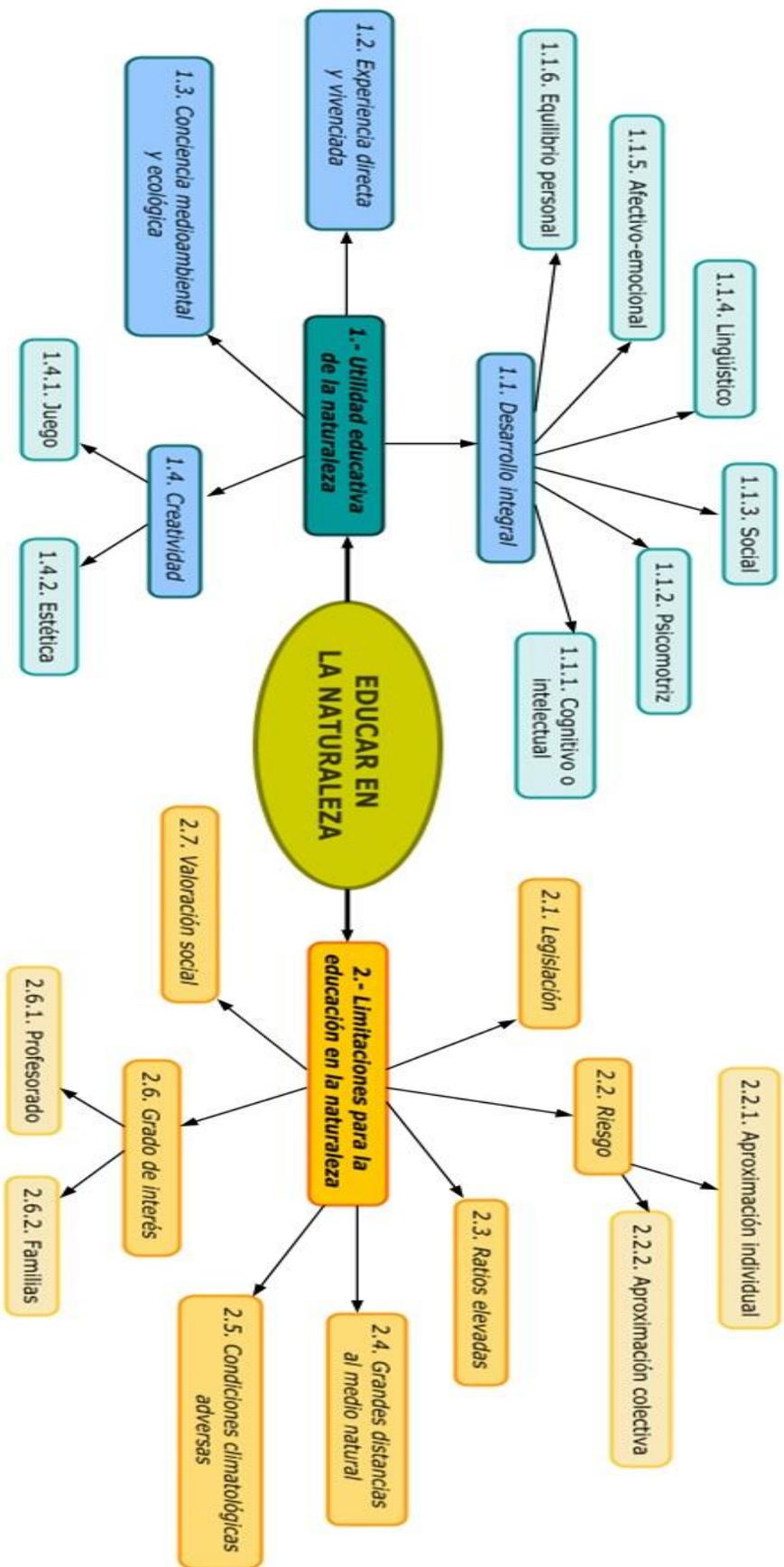


Figura 1. Árbol de indización. Elaboración propia.

Comprenderlo requiere la definición más precisa de sus categorías y subcategorías:

| | |
|---|--|
| 1. Utilidad educativa de la naturaleza | Concepto orientado a englobar todos aquellos beneficios y aprendizajes que la naturaleza ofrece al proceso educativo. |
| <i>1.1. Desarrollo integral</i> | Aquel que considera a los niños y niñas como personas con entidad propia, dotadas de un amplio conjunto de capacidades, agrupadas por ámbitos de desarrollo madurativo. |
| 1.1.1. Cognitivo o intelectual | Desarrollo orientado a potenciar las distintas capacidades cognitivas del ser humano, como son la comprensión, la imaginación, la síntesis, el pensamiento creativo, el razonamiento lógico, el pensamiento crítico, la clasificación y relación, la globalización, la memorización, la concentración, la atención, etc. |
| 1.1.2. Psicomotriz | Desarrollo enfocado a potenciar las capacidades físicas y biológicas del ser humano, como pueden ser la orientación espacial y temporal, la coordinación y automatización de movimientos, la manipulación, la exploración, etc., y entre las que se encuentran asimismo los biorritmos, el crecimiento y la salud. |
| 1.1.3. Social | Desarrollo dirigido a potenciar la inserción social del ser humano en su medio; engloba capacidades de integración, pertenencia, vinculación, relación, colaboración, trabajo en equipo, convivencia, participación, aceptación crítica, asunción de responsabilidades, etc. |
| 1.1.4. Lingüístico | Desarrollo orientado a potenciar las capacidades comunicativas y expresivas del ser humano, entre las que se encuentran el diálogo y el empleo de los diversos lenguajes: oral, escrito, gráfico, artístico, corporal, musical, plástico, dinámico, icónico, etc. |
| 1.1.5. Afectivo-emocional | Desarrollo enfocado a potenciar las capacidades afectivas y emocionales, como son la aceptación, la valoración, el respeto, la tolerancia, la sensibilidad, el aprecio, la solidaridad, el entusiasmo, etc. y la expresión y comprensión de las emociones. |
| 1.1.6. Equilibrio personal | Resultado de las dimensiones precedentes, el equilibrio personal es el ámbito que comprende capacidades como la armonía –con uno mismo y con los medios natural y social–, la autorreflexión personal, la autoconfianza y la autoestima, la autonomía o la paciencia. |
| <i>1.2. Experiencia directa y vivenciada</i> | Situación de aprendizaje en la cual se es partícipe directo de aquello que se interioriza. |
| <i>1.3. Conciencia medioambiental y ecológica</i> | Comprensión de la importancia de una interacción respetuosa y equilibrada con el medio natural para la consecución de un desarrollo sostenible. |
| <i>1.4. Creatividad</i> | Capacidad para la creación de nuevas ideas o para el establecimiento de asociaciones entre conceptos ya conocidos. |
| 1.4.1. Juego | Entendido como actividad y recurso de aprendizaje libre, espontáneo, autorregulado y placentero. |
| 1.4.2. Estética | Relativa a la belleza del medio natural. |

| | |
|---|--|
| 2. Limitaciones para la educación en la naturaleza | Concepto orientado a englobar todas aquellas barreras que se erigen dificultando la introducción de la naturaleza en el panorama educativo. |
| <i>2.1. Legislación</i> | Normativa curricular destinada a la primera infancia. |
| <i>2.2. Riesgo</i> | Combinación de la probabilidad de que se produzca un contratiempo o desgracia y sus consecuencias negativas. |
| 2.2.1. Aproximación individual | Concepción del riesgo como responsabilidad de un sujeto individual; se traduce en miedo y conduce al proteccionismo o exceso de seguridad y control, que conlleva a su vez la omisión de posibles situaciones de aprendizaje y desarrollo. |
| 2.2.2. Aproximación colectiva | Concepción del riesgo como responsabilidad social; supone la aceptación de la libertad y autonomía de los más pequeños y conduce al desarrollo y al aprendizaje. |
| <i>2.3. Ratios elevadas</i> | Relación desproporcionada entre el alumnado y el profesorado de un centro. Un excesivo número de niños y niñas reduce la posibilidad de actuación en aulas con un solo maestro o maestra. |
| <i>2.4. Grandes distancias al medio natural</i> | Lejanía con respecto a las áreas naturales exteriores. |
| <i>2.5. Condiciones climatológicas adversas</i> | Rasgos meteorológicos o atmosféricos considerados extremos. |
| <i>2.6. Grado de interés</i> | Disposición hacia el mundo natural. |
| 2.6.1. Profesorado | Disposición del profesorado hacia la interacción educativa con el mundo natural. |
| 2.6.2. Familias | Disposición de las familias hacia la interacción educativa de sus hijos con el medio natural. |
| <i>2.5. Valoración social</i> | Concepción que la sociedad posee en torno a la importancia de la conexión entre los medios educativo y natural. |

Tabla 5. Descripción de las categorías del árbol de indización. Elaboración propia.

Resultados

Toda la información obtenida a través del grupo de discusión y mediante la observación directa y participante se presenta a continuación de manera ordenada y agrupada en función de las dos categorías establecidas en el árbol de indización. Resulta conveniente precisar, llegados a este punto, las dificultades asociadas a la extracción de los resultados. El carácter cualitativo del estudio podría proyectar cierta subjetividad sobre el análisis y distribución de las unidades textuales, consecuentemente dependientes de los criterios discriminativos de quien investiga. Por otro lado, los porcentajes podrían mostrarse condicionados por el enfoque de las técnicas investigativas; en lo que respecta al presente estudio, la evolución de la conversación efectuada mediante el grupo de discusión pudo restringir la frecuencia de aparición de ciertas subcategorías.

Los datos hallados acerca de la *utilidad educativa de la naturaleza* y las *limitaciones para la educación en la naturaleza*, distribuidos en sus consiguientes subcategorías, se analizan y representan con claridad en el presente apartado de resultados de la investigación.

Utilidad educativa de la naturaleza

El *desarrollo integral*, la *experiencia directa y vivenciada*, la *conciencia medioambiental y ecológica* y la *creatividad* constituyen, tal y como se muestra reflejado en la tabla adjunta y en el ciclograma derivado de la misma (Figura 2), las cuatro subcategorías recogidas bajo el título de *utilidad educativa de la naturaleza*.

Tabla 6

Categoría 1. Utilidad educativa de la naturaleza

| Código | Categoría | Frecuencia (f) | | % | |
|--------|--|--------------------------------|----|------|------|
| 1.1. | <i>Desarrollo integral</i> | 1.1.1. Cognitivo o intelectual | 84 | 48 | 22,6 |
| | | 1.1.2. Psicomotriz | | | 17,8 |
| | | 1.1.3. Social | | | 22,6 |
| | | 1.1.4. Lingüístico | | | 4,8 |
| | | 1.1.5. Afectivo-emocional | | | 6 |
| | | 1.1.6. Equilibrio personal | | | 26,2 |
| 1.2. | <i>Experiencia directa y vivenciada</i> | 63 | | 36 | |
| 1.3. | <i>Conciencia medioambiental y ecológica</i> | 18 | | 10,3 | |
| 1.4. | <i>Creatividad</i> | 1.4.1. Juego | 10 | 5,7 | 80 |
| | | 1.4.2. Estética | | | 20 |

Fuente: elaboración propia.

Se describen, por consiguiente, en este primer apartado de resultados, los relativos a la primera categoría establecida para el estudio, referidos a las ventajas y aportaciones que el mundo natural ofrece al medio educativo.

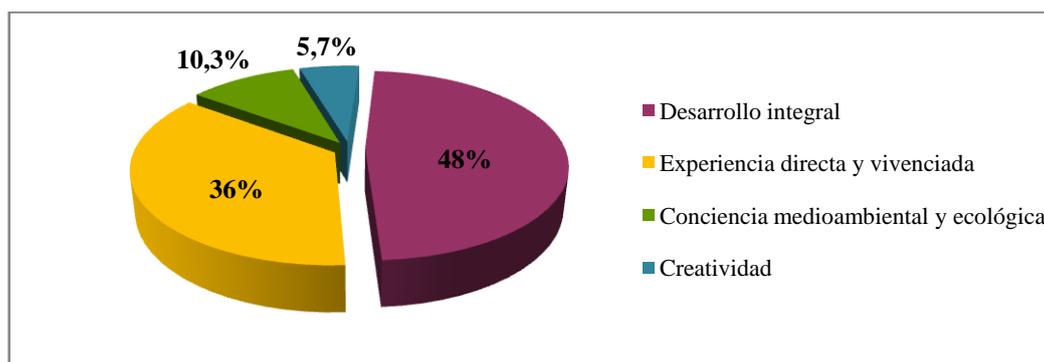


Figura 2. *Categoría 1. Utilidad educativa de la naturaleza*. Elaboración propia.

Con un porcentaje del 48%, prácticamente la mitad del ciclograma correspondiente (Figura 2), el *desarrollo integral* se convierte en la ventaja natural de frecuencia más elevada. *Le aporta todo*, afirma una de las maestras del CRA Los Jarales en relación con la influencia de la naturaleza en el niño, *le aporta conocimientos, le aporta equilibrio [...]. Le aporta paciencia. [...] Tienes que esperar. Y tienes que cuidar. Y entonces eso socialmente es muy importante. [...]* (unidades textuales 36-42). La educación al aire libre, desde esta perspectiva, permite *que se pueda respirar, que notes lo que está pasando en el tiempo: primavera, verano, otoño, invierno* (unidades textuales 4-5); el cuerpo *pide el sol, y pide la vitamina D*, que no se transmiten en las aulas (unidades textuales 305-306). *[...]te hace abrir la mente. Te hace mirar lejos [...]*... *el campo visual se amplía* (unidades textuales 359-362). Es *felicidad* (unidad textual 6), *es parte de la enseñanza de la vida* (unidad textual 165).

A nivel interno, y tal y como se desprende del testimonio precedente, son seis los ámbitos de desarrollo madurativo que esta perspectiva holística contempla. Las dimensiones cognitiva (22,6%), social (22,6%) y psicomotriz (17,8%), acompañadas del equilibrio personal (26,2%), dominan esta imagen (Figura 3), estableciéndose los ámbitos afectivo-emocional (6%) y lingüístico (4,8%) como aquellos de porcentajes más bajos. *Multitud de trabajos relativos al medio ambiente, [...] favoreciendo la adquisición de estructuras organizativas, contenidos fundamentales, estructuras relacionales, [...] y fomentando un importante trabajo de cooperación y puesta en común* (unidades textuales 416-421); la experimentación de *la temporalidad cíclica* (unidad textual 474), *de sus gustos, intereses y capacidades* (unidad textual 493), *de valores –como la paciencia, el cuidado, la autonomía, la resiliencia, la amistad...* (unidades textuales 512-513). *[...] actividades al aire libre, en la naturaleza, que funcionan como métodos para la adquisición de numerosos contenidos –colores, números, conceptos matemáticos y naturales, conocimiento cultural...–, procedimientos –relaciones matemáticas temporales, expresión oral... (unidades textuales 509-512). Una clase de Infantil, un colegio, en definitiva, conectado con su medio y en continua interacción con el mismo; unos niños y niñas que saben dónde viven y lo que les rodea, y lo que es más importante, en mi opinión, que se interesan por lo que tienen a su alrededor* (unidades textuales 531-534).

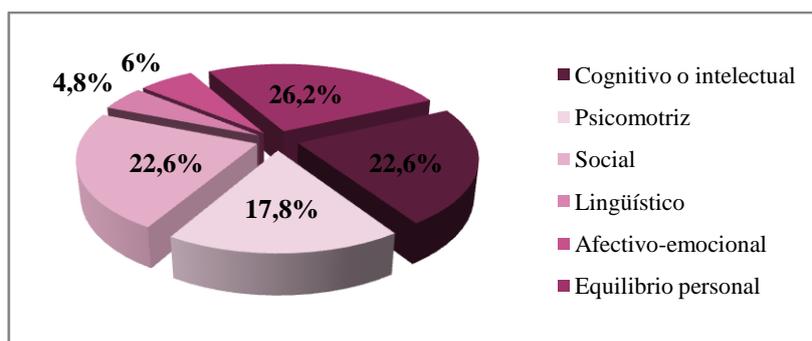


Figura 3. *Desarrollo integral*. Elaboración propia.

En segundo lugar, y con tan solo un 12% de diferencia, aparece representada la *experiencia directa y vivenciada* (36%). En palabras de las maestras, *hay conceptos que explicas en hojas que... de papel, que no... que no tienen nada que ver las vivencias* (unidades textuales 351-352): *aquí hay niños que no han visto nunca el mar. Entonces, ¿qué hacemos nosotras explicándoles el mar?* (unidades textuales 344-345). Cuando experimentas, *el recuerdo te queda... y al hilo de eso puedes unir...* (unidades textuales 358-359). La naturaleza, al niño, *le aporta realidad* (unidad textual 37), *los cinco sentidos* (unidad textual 54). *Un dato que me resultó muy interesante, es que [la] representación del mundo natural en imágenes [que bañaba la gran mayoría de los trabajos elaborados por el alumnado del centro] era tan solo la segunda parte de un proceso que se iniciaba en el exterior, mediante la experiencia directa en el medio* (unidades textuales 428-431). En el CRA Los Jarales, *los estudiantes interactúan con [los materiales naturales] libremente, descubriendo y planteándose preguntas, interactuando, tocando, probando y experimentando* (unidades textuales 498-500).

La *conciencia medioambiental* (10,3%) y la *creatividad* (5,3%), visualmente inferiores a nivel de frecuencia, completan las subcategorías componentes de la **utilidad educativa de la naturaleza**. En lo que respecta a la interiorización ecológica, la educación al aire libre otorga a los niños y niñas, en la opinión de una de las maestras entrevistadas, *el sentimiento de pertenencia a algo mucho más global* (unidades textuales 55-56). Consecuentemente, les hace comprender que, como *ser humano, eres una parte pequeñita de todo ese entorno. Y de ti depende, y de las actuaciones, que eso siga así o lo siegues [...] O lo destruyas, o... o al revés, o hagas una maravilla. De la posición del hombre o de... vamos, del ser humano frente a esa realidad* (unidades textuales 60-65). *La diferente colocación de plantas, frutos y vegetales [que caracteriza el huerto del centro] busca [por lo tanto] mostrar a los niños la interconexión de la*

naturaleza y cómo los elementos se ordenan en ella para sobrevivir y desarrollarse de la manera más positiva posible (unidades textuales 466-468). *Para que [...] crean en el valor de la naturaleza, la respeten y se comprometan con ella, es necesario, sin embargo, que vean reflejados estos ideales en el mundo adulto que les rodea* (unidades textuales 514-516).

En lo respectivo a la *creatividad*, puede verse (Figura 4) asociada al juego (80%) o a la belleza (20%), resultando llamativo el distanciamiento entre ambos porcentajes.

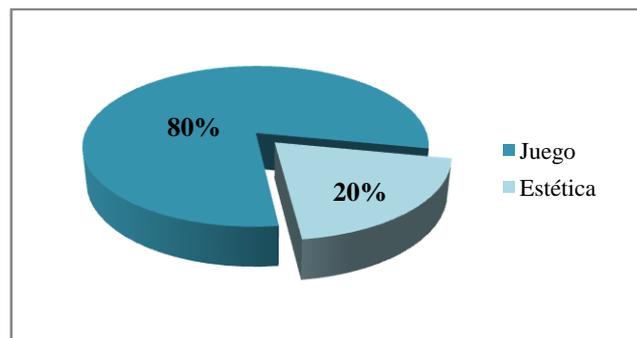


Figura 4. *Creatividad*. Elaboración propia.

Aunque las maestras de San Miguel de Valero no hicieron referencia directa a esta cuarta subcategoría, mi observación me condujo a afirmar que *la naturaleza, en este aula, promovía el conocimiento por medio del juego* (unidades textuales 427-428). Se trata indudablemente de *un aula en la que cada elemento promueve y provoca aprendizajes espontáneos, donde el juego y el disfrute tienen la última palabra* (unidades textuales 503-504). Uno de los testimonios aportados por las educadoras sí me condujo, sin embargo, a reflexionar lúdica y estéticamente acerca de la creatividad. *Pero a mí eso me encanta, afirmaba, el que un niño... le enseñes dos piedras, luego tres, luego cuatro y luego, y luego eso se multiplica* (unidades textuales 229-230).

Limitaciones para la educación en la naturaleza

La segunda categoría central de este estudio recoge las ***limitaciones para la educación en la naturaleza***, esto es, todos aquellos factores que, de un modo u otro, dificultan el establecimiento de esta pedagogía alternativa. La tabla adjunta arroja los datos recabados acerca de las subcategorías seleccionadas, véanse la *legislación*, el

riesgo, las ratios elevadas, las grandes distancias al medio natural, las condiciones climatológicas adversas, el grado de interés y la valoración social.

Tabla 7

Categoría 2. Limitaciones para la educación en la naturaleza

| Código | Categoría | Frecuencia (f) | | % | |
|--------|--|--------------------------------|----|------|------|
| 2.1 | Legislación | 22 | | 10,9 | |
| 2.2. | Riesgo | 2.2.1. Aproximación individual | 39 | 27,7 | 69,6 |
| | | 2.2.2. Aproximación colectiva | 17 | | 30,4 |
| 2.3. | Ratios elevadas | 16 | | 7,9 | |
| 2.4. | Grandes distancias al medio natural | 36 | | 17,8 | |
| 2.5. | Condiciones climatológicas adversas | 9 | | 4,5 | |
| 2.6. | Grado de interés | 2.6.1. Profesorado | 40 | 26,7 | 74,1 |
| | | 2.6.2. Familias | 14 | | 25,9 |
| 2.7. | Valoración social | 9 | | 4,5 | |

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos aparecen reflejados asimismo en la Figura 5, que será descrita a continuación para una comprensión más profunda de los datos recabados.

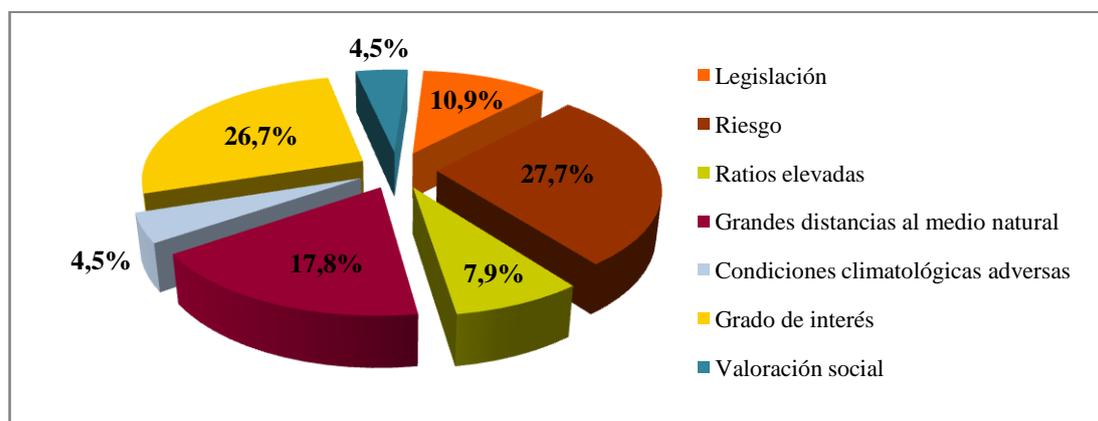


Figura 5. *Categoría 2. Limitaciones para la educación en la naturaleza.* Elaboración propia.

Con tan solo un punto de diferencia con respecto a la segunda subcategoría posicionada, el *riesgo* (27,7%) se establece como limitación principal a la educación en la naturaleza. Desde una aproximación colectiva, su frecuencia es del 30,4%, ampliamente doblada por el porcentaje de la perspectiva individual (69,6%), tal y como se refleja con claridad en la Figura 6. Las maestras del CRA Los Jarales muestran conocimiento y empatía al comentar durante la conversación el concepto de riesgo más debatido, aquel que lo define como responsabilidad adulta individual: *Ese proteccionismo de los niños, que no se caigan, que no se manchen... a ver, hay que*

proteger relativamente, [...] hay un equilibrio. [...] Pero eso tiene, eso tiene la base también en el problema que genera muchas veces las familias. Entonces, hay familias que... que no pasa nada, el niño se cae y tal y han entendido que este niño se ha caído como se podría haber caído contigo. Pero claro, hay familias [...] que no lo ven así. Entonces, el miedo que, a ti, la repercusión que tú puedas tener, ese miedo es lo que hace que no salgas (unidades textuales 76-85). A pesar de la presencia de una valla metálica verde (unidad textual 443) rodeando el área del centro, se observa sin embargo una predisposición hacia la concepción colectiva del riesgo: en cuanto a sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo, cabe destacar la asociación de los alumnos en parejas, Primaria-Infantil, favoreciendo de este modo actitudes de compañerismo y a la vez de autonomía, y facilitando el recuento y visualización constante de los niños y niñas del colegio durante la salida (unidades textuales 483-487).

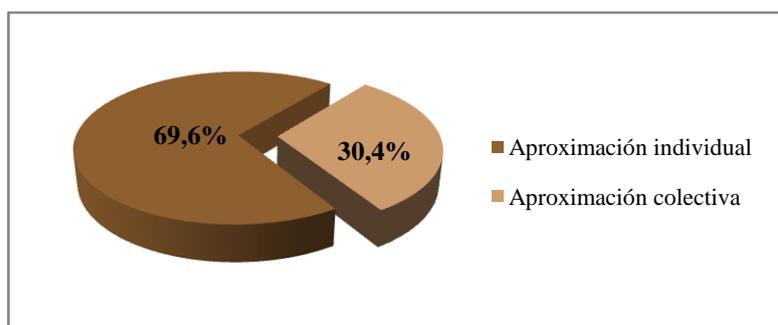


Figura 6. *Riesgo*. Elaboración propia.

Con un porcentaje del 26,7%, el *grado de interés* se presenta como segunda subcategoría a tener en cuenta a la hora de considerar las limitaciones a las que se enfrenta la educación al aire libre. Mientras que el porcentaje del profesorado se dispara hasta un 74,1%, el grado de interés de las familias constituye poco más (25,9%) de una cuarta parte del porcentaje total (Figura 7). Las educadoras entrevistadas subrayan la importancia de la pasión y los intereses en las decisiones del profesorado, afirmando que *según tu prioridad en la vida, eliges un camino o eliges otro. Entonces, que tú eliges voluntariamente, sacarás fruto de... hasta de la piedra que tienes al lado. Que odias eso..., no mirarás absolutamente nada*. Se suma a ello la influencia de la *formación que uno tenga, lo que hayas oído... si no has oído nunca nada de medio ambiente, ni nunca de escuelas libres, aquello no funcionará (unidades textuales 171-175).*

El personal docente del CRA Los Jarales de San Miguel de Valero me pareció profundamente interesado en las temáticas naturales. La tutora de Infantil me contó que dos de las maestras, entre las que se incluía, pertenecen a un grupo de salidas mensuales a la naturaleza. Personalmente, pude observar la importancia que en este centro se otorgaba a la relación directa con el medio natural, incluyéndolo directa o indirectamente en la gran mayoría de actividades; por otro lado, la implicación de las maestras era total, participando en todo aquello que preparaban u ofrecían a sus alumnos (unidades textuales 515-523).

En lo que respecta a los intereses familiares, juegan asimismo un papel fundamental; *tiene mucho peso (unidad textual 157), explican, e intentamos, que eso que nosotras conocemos llegue a los padres; les damos información, les decimos... pero bueno, cada uno...* (unidades textuales 258-259).

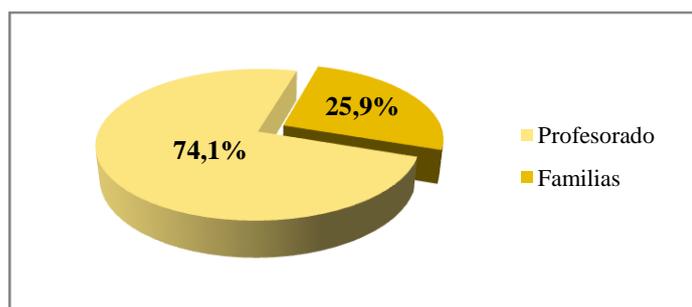


Figura 7. Grado de interés. Elaboración propia.

En tercer lugar y ya algo más distantes de las subcategorías precedentes, aparecen reflejadas las *grandes distancias al medio natural* (17,8%), quienes parecen jugar, en ocasiones, un importante papel limitador. *Eso sí que es verdad, que hay como una cierta facilidad para que [la naturaleza] entre dentro del aula* (unidades textuales 210-211) –asienten las maestras de San Miguel de Valero, destacando la cercanía de su centro al medio natural–. *Entonces, eso sí que tenemos aquí facilidades para... para hacerlo. Y recursos para utilizarlos* (unidades textuales 215-216); *podemos salir a la calle a recoger hojas de otoño, podemos ver la primavera al lado...* (unidades textuales 135-136). Aunque no olvidan mencionar un dato esencial: *también depende de qué entornos y de qué rurales* (unidad textual 137).

En menor proporción se contempla la *legislación*, con una frecuencia del 10,9%. *Las dificultades que puedo concebir en esta materialización de propuestas al aire libre resultan fundamentalmente curriculares y legislativas* (unidades textuales 534-535). Durante la sesión efectuada en grupo de discusión, leyes y normativas resultan rápidamente mencionadas. *La Administración, indican, no colabora, pues se halla enfocada a otro tipo de educación repetitiva, repetitiva y... test, test, test, exámenes, exámenes. [...] según se plantea la nueva ley, aquí se va por los contenidos* (unidades textuales 24-30). Las dificultades que conlleva la demostración del seguimiento del currículo en la naturaleza ante las visitas de inspección, también se documenta a lo largo de la conversación: *posibilidades hay... tropecientos mil, pero claro, ahora si viniera el inspector... tú... a ver, ¿qué estamos haciendo? Es decir, esto* [caminata por el campo, con sus consiguientes actividades y parada para el disfrute y la relajación] *yo no puedo hacer en octubre; entonces, si en el libro viene que yo tengo que... no puedo* (unidades textuales 366-369).

Las tres subcategorías de menor representación en cuanto a las **limitaciones para la educación en la naturaleza**, con porcentajes inferiores al 10%, resultan ser las *ratios elevadas* (7,9%), la *valoración social* (4,5%) y las *condiciones climatológicas adversas* (4,5%). La alta matrícula en las aulas parece constituirse como barrera frente a la educación en la naturaleza; *son muy poquitos*, afirman estas maestras rurales al describir a su alumnado, *ahora si tuviéramos 25, imposible* (unidades textuales 376, 379 y 384). En lo que respecta a la valoración social, *tiene mucho peso... sí, la sociedad también* (unidad textual 159), es el comentario que se escucha en cierto momento de la conversación, a la hora de comentar los aspectos que complican el desarrollo de la educación al aire libre. *"Al niño lo educa la tribu entera". [...] había gente que decía, es que yo no quiero que mi hijo sea agricultor* (unidades textuales 160-161). Las condiciones climatológicas adversas parecen influir asimismo en la introducción a tiempo completo de esta pedagogía alternativa; *sí, depende del tiempo. Por ejemplo ahora hemos estado muchísimo tiempo sin salir, porque aquí hace un frío que te mueres... y llueve y hay unas nieblas que no ves nada. Pero si no, solemos salir* (unidades textuales 197-199). La observación directa descubre que *la frecuencia de uso* [de los espacios naturales exteriores] *es cotidiana, siempre que las condiciones sean favorables para ello; el largo período de invierno característico de la sierra,*

acrecentado por las usuales nieblas que afectan al pueblo en los meses más fríos, dificulta la utilización de la zona exterior de la escuela (unidades textuales 457-460).

Conclusiones

Sin olvidar que la finalidad de la metodología cualitativa, aun aportando esta datos de indudable interés y aplicación, dista considerablemente de la extracción de conclusiones cerradas y totalmente generalizables, y precisando que su propósito reside más exactamente en la exploración y presentación detallada de un caso, se recogen en este último apartado del Trabajo de Fin de Grado "Educar en la naturaleza en Noruega y en España" las valoraciones finales obtenidas por medio de la investigación efectuada. Se revisan en primer lugar los objetivos específicos, para contemplarse a continuación el objetivo general; finalmente, se intenta responder a la pregunta de investigación.

En lo que respecta al primer objetivo específico, ***resaltar la utilidad educativa de una pedagogía en la naturaleza***, el desarrollo de este estudio ha puesto de manifiesto las innumerables ventajas que este medio proporciona al ámbito educativo. La naturaleza constituye un entorno acogedor, de innumerables posibilidades de bienestar, aprendizaje y desarrollo. Esta afirmación, de trayectoria histórica relevante y apoyada por numerosos filósofos y pedagogos a lo largo del tiempo, revela una inclinación natural por la enseñanza al aire libre. Actualmente, las escuelas en la naturaleza se propagan por Europa y otros continentes; en España, sin embargo, las referencias pertenecen mayoritariamente a los inicios del siglo XX. No puede obviarse, a pesar de ello, el hecho de que las cada vez más abundantes pedagogías alternativas que surgen y se establecen en nuestro país durante el presente siglo contemplan la educación en la naturaleza, considerándola espacio clave en el proceso educativo.

Tal y como reflejan los resultados de la investigación, el desarrollo integral se ve potenciado en contacto con el medio natural. La naturaleza proporciona un aprendizaje multisensorial, plural, colaborativo, creativo, significativo e individualizado. Un aprendizaje a través del cual el niño o la niña son entendidos como seres dotados de incalculables capacidades, a la espera tan solo de ser desplegadas. Parece

suficientemente probado que la infancia siente predilección por disfrutar de los espacios naturales. Este medio satisface sus necesidades de actividad física, fortalece su salud, facilita el intercambio social y devuelve la tranquilidad a los ritmos vitales de los más pequeños. Además de potenciar su curiosidad, les ayuda a poner a prueba sus propias capacidades, reforzando la formación de su autoconcepto y su autonomía, base indudable de la autoestima.

La naturaleza promueve la interacción directa y concreta con otros seres vivos, fomentando su cuidado y respeto. Así, este contacto con el mundo natural conciencia y acerca a los niños y niñas a la comprensión de los grandes problemas medioambientales que nuestro planeta padece en la actualidad: pérdida de la biodiversidad, cambio climático por contaminación, mala gestión de los recursos naturales, etc. El propósito no es otro que el de alcanzar una sociedad más respetuosa con el medio, orientada a la supervivencia de nuestra especie y del planeta en su globalidad. La escuela requiere ser reconectada a la vida.

En cuanto al segundo objetivo específico, *hacer visibles las limitaciones a las que esta pedagogía alternativa se enfrenta en la actualidad*, los resultados del estudio diseñado descubren el orden en que estas preocupan al profesorado. Así, el riesgo se establece como primer factor limitante para llevar a cabo una educación en la naturaleza. El miedo docente a las consecuencias de posibles accidentes, sumado a las posibilidades de inculpación de los mismos, contribuye a frenar el desarrollo infantil, al impedir poner en práctica una gran cantidad de habilidades emergentes.

En segundo lugar, el grado de interés, particularmente del profesorado, aunque también de las familias, juega un papel fundamental a la hora de programar actividades en el entorno natural. Las prioridades personales del docente condicionan el enfoque pedagógico y el estilo de intervención.

La existencia de grandes distancias al medio natural podría convertirse asimismo, en determinadas ocasiones, en un factor limitante. Las condiciones climatológicas adversas parecen frenar igualmente estas prácticas educativas.

La escuela actual, por otro lado, promueve un desarrollo pedagógico excesivamente compartimentado en tiempos y espacios, característica que se ve reforzada por el establecimiento de normativas instituidas por la Administración. Sumada a lo anterior, puede contemplarse la dificultad que conllevan las ratios excesivas en proporción con el número de maestros. Esta situación reduce las posibilidades de un correcto control del alumnado, a la vez que desincentiva la motivación para programar actividades de mayor calidad pedagógica. La sociedad en la que actualmente nos desenvolvemos tiende además generalmente a aceptar como válidas las pautas de funcionamiento establecidas, considerando erróneamente desacertadas numerosas iniciativas innovadoras emergentes.

Como tercer y último objetivo específico, se contempla *subrayar los rasgos específicos de la escuela rural castellanoleonesa que resultan clave en el desarrollo de esta nueva concepción educativa*. La proporción entre espacio natural disponible y población otorga a los habitantes del entorno rural de Castilla y León la posibilidad de disfrutar de amplias áreas en la naturaleza. Una matrícula baja y la proximidad al medio natural, el cual ofrece, por otro lado, gran cantidad de recursos naturales, son sólo dos de los factores de los que se beneficia la escuela en un contexto de tales características. Volviendo a considerar dos de las limitaciones mencionadas con anterioridad, como son las grandes distancias al medio natural y las ratios elevadas, el entorno rural se manifiesta de esta forma como espacio ideal para superarlas.

En cuanto al objetivo general, *proponer el medio rural castellanoleonés como espacio para la implementación curricular de las prácticas educativas en la naturaleza*, y recogiendo las aportaciones proporcionadas a lo largo del trabajo, podría deducirse el hecho de que la comunidad de Castilla y León parece ofrecer las características requeridas para la puesta en práctica de una pedagogía en la naturaleza. La región todavía dispone de grandes extensiones de espacio natural no contaminado y sus recursos naturales resultan abundantes y variados.

El presente estudio responde así al interés que conlleva la pregunta de investigación central del mismo: *¿Qué aspectos de la escuela rural castellanoleonesa necesitan ser modificados para llevar a cabo una educación en la naturaleza?*. Reformas en la normativa, aceptación colectiva del riesgo, compromiso con el medio

ambiente, etc.: las situaciones que actualmente nos encontramos viviendo demandan un profundo cambio de mentalidad. Concebimos la existencia como una carrera de obstáculos, en la que tendemos a olvidarnos de cuanto nos rodea. Volver la mirada hacia la naturaleza nos ayudaría, quizá, a cambiar nuestros ritmos, a la vez que nos permitiría recapacitar acerca de lo equivocados que nos encontramos viviendo de espaldas a ella. El desarrollo de este estudio nos ha permitido entrever aquellas barreras que nos separan del mundo natural, pero también descubrir que existe la posibilidad de superarlas.



Foto 3. *Escuela infantil en la naturaleza (Bragdøya, Noruega).*

Referencias bibliográficas

- Aase, A. (2008). In Search of Norwegian Values. En E. Maagerø y B. Simonsen (eds.), *Norway: Society and Culture*, pp. 13-27. Kristiansand: Portal Books.
- Asociación Guías de España Responsables (marzo 1975). *Cursillo de información*. Barcelona.
- Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E.(2010). La observación. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 129-144. Madrid: Dykinson.
- Castilla y León. Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 2 de enero de 2008, nº 1, pp. 6-16.
- Colás Bravo, P. (2010). Elaboración de un trabajo científico. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 579-596. Madrid: Dykinson.
- Cols, C. y Fernández, P. (s.d.). *El Safareig*. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <http://www.elsafareig.org/index.htm>
- Cossío, M.B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Decroly, O. y Boon, G. (1965). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 111-117.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.

- Froëbel, F. (1918). *Educación del hombre*. Chicago: D. Appleton y Compañía.
- Fundación Félix Rodríguez de la Fuente (2015). *Bosquescuela. Learning in nature*. Recuperado el 19 de enero de 2015, de <http://bosquescuela.com/>
- García Colmenares, C. y Martínez Ten, L. (2014). *La escuela de la República. Memoria de una ilusión*. Madrid: Catarata.
- García Rodríguez, M.L. y Bosna, V.V.A. (2012). *Guidismo. Propuestas para la excelencia educativa*. Salamanca: San Esteban.
- GJN Saltamontes (2011). *Saltamontes. Grupo de Juego en la Naturaleza*. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <http://gruposjuegonaturalezasaltamontes.blogspot.com.es/>
- Hansen, A. (2008). Education in Norway – Equality, Nature and Knowledge. En E. Maagerø y B. Simonsen (eds.), *Norway: Society and Culture*, pp. 125-136. Kristiansand: Portal Books.
- Hernández Pina, F. y Maquilón Sánchez, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 109-126. Madrid: Dykinson.
- Llopis, R. (1927). *La pedagogía de Decroly: dos ensayos*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Melhuus, E. C. (2012). Outdoor day-care centres – a culturalization of nature: how do children relate to nature as educational practice? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), 455-467. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704766.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Montero Vives, J. (1973). *Las Escuelas del Ave-María en el cincuentenario de la muerte de su fundador:1923-1973*. Granada: CEPPAM.
- Moser, T. y Martinsen M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development.

European Early Childhood Education Research Journal, 18 (4), 457-471. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525931.

Nilsen, A.C.E. (2008). Trends in the Development of Norwegian Childhood. En Maagerø y B. Simonsen (eds.), *Norway: Society and Culture*, pp. 195-206. Kristiansand: Portal Books.

Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3 (3), 317-333.

Organización de las Naciones Unidas (2000). *La Carta de la Tierra*. Recuperado el 2 de noviembre de 2014, de <http://www.earthcharterinaction.org/content/>

Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 447-470. Madrid: Dykinson.

Rodríguez Méndez, J. (2003). Renouveau architectural et pédagogie du plein air en Espagne (1910-1936). En A.M. Châtelet, D. Lerch y J.N. Luc (coords.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, pp. 148-167. [Paris]: Recherches.

Sabariego Puig, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 425-445. Madrid: Dykinson.

Sánchez Gómez, M.C. (2010). Técnicas grupales para la recogida de información. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 221-246. Madrid: Dykinson.

Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

STECyL. (2012). *La enseñanza y el mapa escolar en el medio rural de Castilla y León*. Recuperado de

http://www.stes.es/areas/escuela_rural/120708_La_Ensenanza_y_el_mapa_escolar_en_el_medio_rural_de_Castilla_y_Leon_Informe_STECyL-i.pdf

The Kindergarten Act. (2005). Act no. 64 of June 2005 relating to Kindergartens.

Tójar Hurtado, J.C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa*, pp. 403-424. Madrid: Dykinson.

Udir. (2006). *Core Curriculum for Primary, Secondary and Adult Education in Norway* (Ministry of Educational Research report). Recuperado de http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/core_curriculum_english.pdf

Udir. (2011). *Framework Plan for the Contents and Tasks of Kindergartens* (Ministry of Educational Research report 01/2012). Recuperado de http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no

UNICEF. (2014). *LA INFANCIA EN ESPAÑA 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. Recuperado de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf

Varios autores. 20 minutos. (2015). Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>

Waller, T., Sandseter, E. B. H., Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E. y Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 437-443. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525917.

Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H. y Bundy, A. (2010). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: the problem of surplus safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (3), 263-277.

Bibliografía consultada

- Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. (s.d.). *Escola de Bosc de Montjuïc*. Recuperado el 5 de abril de 2015, de <http://www.bcn.cat/escoladebosc>
- Amara Berri (s.d.). *Amara Berri*. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de <http://amaraberri.org>
- Education Act. (1998). Act no. 61 of 17 July 1998 relating to Primary and Secondary Education and Training.
- España. Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de enero de 1987, nº 8, pp. 473-474.
- España, Ministerio de Educación y Ciencia. Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de julio de 1987, nº 177, pp. 22885-22886.
- España, Ministerio de Educación y Ciencia. Orden de 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de mayo de 1996, nº 115, pp. 16557-16559.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Por una infancia en contacto con la naturaleza*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://educarenverde.blogspot.com.es/>
- García A. (s.d.). *LUDUS. Directorio de pedagogías alternativas*. Recuperado el 11 de mayo de 2015, de <http://ludus.org.es/es>

Anexos

Anexos 1.- Preparación para el grupo de discusión

GRUPO DE DISCUSIÓN

CRA LOS JARALES (SAN MIGUEL DE VALERO)

PREGUNTAS GENERALES – EN TORNO A LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE

¿Qué supone para usted el concepto de Educación al aire libre?

¿Podría compartir sus opiniones acerca de este género de educación alternativa?

En su opinión, ¿qué aporta concretamente la Educación en la naturaleza (conocimientos, valores, disfrute...)?

¿Tiene en mente algunos riesgos que considera que estas prácticas educativas podrían conllevar?

BLOQUE I - EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE Y ESCUELA RURAL

Dado que es usted maestra de Educación Infantil en una escuela rural, ¿qué aspectos de esta misma considera que facilitan la oportunidad de desarrollo de una Educación al aire libre en la misma? O en otras palabras, ¿qué características de la escuela rural favorecen la adquisición de prácticas educativas al aire libre?

Por otro lado, ¿cuáles son los aspectos que dificultan el desarrollo de esta Educación basada en la naturaleza?

BLOQUE II – LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE EN EL CRA LOS JARALES

En lo que respecta a la experiencia en el propio centro en el que actualmente desarrolla su profesión:

▪ **ESPACIOS NATURALES A DISPOSICIÓN**

¿Dispone el centro de espacios naturales cercanos y accesibles? ¿Podría describirlos brevemente?

¿Son empleados estos espacios con frecuencia a lo largo de la semana/mes/año?

¿Efectúa el centro salidas o actividades a otros espacios naturales diferentes a los mencionados?

- **MATERIALES PROCEDENTES DE LA NATURALEZA**

¿De qué materiales disponen los espacios naturales cercanos al centro? ¿Muestran los niños preferencias hacia unos u otros en particular?

¿Se trabaja en el centro con materiales didácticos procedentes de la naturaleza? Si es así, ¿qué tipo de materiales son empleados?, ¿en qué ocasiones se utilizan los mismos?, ¿son incluidos estos en las diferentes actividades curriculares?

¿Suele decorarse/ambientarse el centro con materiales procedentes del medio natural o exponerse estos en distintos momentos del año?

- **METODOLOGÍAS APLICADAS AL MUNDO NATURAL**

¿Es empleado el mundo natural como soporte a ciertas metodologías? ¿Cuáles?

- **ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE**

¿Es empleado el medio natural cercano al centro como espacio de juego libre? ¿Se llevan a cabo en él juegos o actividades dirigidas? ¿Qué contenidos integran las actividades al aire libre? ¿Podría describir brevemente algunas de estas actividades?

¿Podría afirmar que los niños disfrutan en su interacción con el medio natural? ¿La solicitan en alguna ocasión?

BLOQUE III – IMPLEMENTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS AL AIRE LIBRE

¿Considera suficientes las prácticas educativas al aire libre actuales en su centro o desearía incrementarlas?

¿Qué actividades opina que la escuela rural podría implementar en relación con la Educación en la naturaleza?

Anexos 2.- Transcripción de la conversación del grupo de discusión.**GRUPO DE DISCUSIÓN***CRA LOS JARALES (SAN MIGUEL DE VALERO)*

1. **Investigadora:** Voy a comenzar con unas cuantas preguntas generales en torno a
2. la educación al aire libre. En primer lugar, ¿qué supone para vosotras el concepto
3. de educación al aire libre? ¿Qué os sugiere?
4. **Profesora 1:** Para mí que no haya espacios cerrados, que se pueda respirar, que
5. notes lo que está pasando en el tiempo: primavera, verano, otoño, invierno,
6. tormentas, agua, sol, barro... felicidad, aire libre.
7. **Profesora 2:** Es un todo...libre, libre.
8. **Profesora 3:** Escuela libre, es que...
9. **Investigadora:** ¿Opiniones acerca de este género de educación alternativa? ¿Os
10. parece bueno, malo? ¿Qué aportaría?
11. **Profesora 2:** Hombre, tiene que haber de todo, ¿no? Pero desde luego que es una
12. parte importante. Nosotros ahora... para nosotros es un complemento, pero debería
13. ser la base, debería ser la base.
14. **Profesora 1:** Yo hablaría de, de esa palabra, de complemento. Tiene que haber...
15. porque no vale... todo en la naturaleza no se puede hacer.
16. **Profesora 3:** No...
17. **Profesora 1:** Hay una parte social y hay una parte de contenidos culturales que
18. se tiene que hacer de otra manera y en otro sitio. Y no está... negado, en la
19. naturaleza o el aire libre con dentro y...
20. **Profesora 3:** Se complementan.
21. **Profesora 2:** Ni todo dentro del aula, ni todo fuera.
22. **Profesora 3:** Exactamente, encontrar el equilibrio, sí. Aunque eso puede ser lo difícil.
23. **Profesora 1:** Pues a mí me parece que sí se puede encontrar.
24. **Profesora 3:** A ver, sí se puede, pero vamos siempre, claro la Administración aquí

25. no colabora, ¿eh?

26. **Profesora 1:** La Administración y a veces la sociedad, que tiene otro tipo de

27. cultura. Y otro tipo de educación repetitiva, repetitiva y... test, test, test, exámenes,

28. exámenes. Nada.

29. **Profesora 3:** Ahora según está planteado..., según se plantea la nueva ley, aquí se

30. va por los contenidos.

31. **Profesora 2:** Entonces para eso solo necesitas un libro...

32. **Profesora 1:** Y ni eso. Repites contenidos, y que el niño repita como un papagayo.

33. **Profesora 3:** Y ya está...

34. **Investigadora:** En relación con ello, ¿qué pensáis que aporta la educación en la

35. naturaleza? ¿Qué es lo que le aporta la naturaleza al niño?

36. **Profesora 1:** Le aporta todo. Mira, le aporta observación, porque los cambios...

37. **Profesora 3:** Le aporta realidad.

38. **Profesora 1:** Le aporta... conocimientos, le aporta equilibrio, porque todo está

39. relacionado con todo. Mira ahora que estamos aquí oliendo, esto es necesario

40. para que luego esto fertilice, y tenga un fruto y tenga... tal. Le aporta paciencia;

41. por ejemplo nosotros tenemos el huerto especialmente para la paciencia. Tienes

42. que esperar. Y tienes que cuidar. Y entonces eso socialmente es muy importante.

43. Tienes que esperar a que las cosas sucedan y luego tienes que equilibrar lo que tú

44. puedes colaborar...

45. **Profesora 2:** A ver, la paciencia no se lleva... ahora mismo, no se lleva nada. Los

46. niños son totalmente impacientes, porque están acostumbrados a que todo es pun y

47. pan... porque el mundo de la tecnología es pun y pan.

48. **Investigadora:** No, si yo he estado de prácticas, hemos plantado con los niños en

49. clase... a los cinco minutos, "¿ya ha salido?".

50. **Profesora 3:** Claro...

51. **Profesora 2:** Entonces... es muy difícil. Es muy difícil porque no quieren aprender

52. eso...

53. **Profesora 1:** Y luego... lo de la tecnología es un contrapeso total... Y luego, te
54. aporta los cinco sentidos; tú en la naturaleza y al aire libre tienes el olfato, tienes
55. el oído, tienes el gusto, tienes todo. Y sobre todo el sentimiento de pertenencia a
56. algo mucho más global, llámalo Pachamama, llámalo Tierra, llámalo lo que, lo
57. que quieras.

58. **Profesora 2:** Pero eso sí, realmente les enseñas a observar y a todo eso que te
59. está diciendo I.

60. **Profesora 1:** Y luego, a mí me parece lo más importante de todo, es que tú, ser
61. humano, eres una parte pequeñita de todo ese entorno. Y de ti depende, y de las
62. actuaciones, que eso siga así o lo siegues, o lo... matas...

63. **Investigadora:** O lo destruyas.

64. **Profesora 1:** O lo destruyas, o... o al revés, o hagas una, una maravilla. De la
65. posición del hombre o de...vamos, del ser humano frente a esa realidad... me parece
66. vital.

67. **Investigadora:** Luego he puesto una pregunta... también me he orientado un
68. poco hacia el riesgo porque por ejemplo, en Noruega los niños escalan los
69. árboles. Es que así de claro, niños de seis años en la copa del árbol en treinta
70. segundos. Entonces he puesto algunas preguntas relacionadas con la concepción
71. del riesgo, porque tengo la experiencia de que aquí en España, en muchos centros
72. al menos, para salir al parque vecino hay que pedir papeles, permisos...

73. **Profesora 3:** A ver, en las capitales no hacen ni la mitad de la mitad de lo que
74. hacemos aquí...

75. **Investigadora:** Ya por eso, yo esta mañana he alucinado...

76. **Profesora 1:** Ese proteccionismo de los niños, que no se caigan, que no se
77. manchen... a ver, hay que proteger relativamente, pero todos somos conscientes
78. de haber viajado sin cinturones, de haber... a ver, hay un equilibrio. Entre la
79. seguridad loca, de tirarte por un barranco sin más, a experimentar.

80. **Profesora 3:** Pero eso tiene, eso tiene la base también en el problema que
81. generan muchas veces las familias. Entonces, hay familias que... que no pasa
82. nada, el niño se cae y tal y han entendido que este niño se ha caído como se
83. podría haber caído contigo. Pero claro, hay familias, y sobre todo en las capitales,

84. esto pasa más en las capitales, que no lo ven así. Entonces, el miedo a que, a ti, la
85. repercusión que tú puedas tener, es miedo, lo que hace que no salgas.
86. **Profesora 1:** Y luego es que hay gente que de eso vive, para eso están las
87. aseguradoras, para eso hay abogados y para eso hay mil cosas más.
88. **Profesora 3:** Pero es verdad que si una familia quiere protestar, el que va a salir
89. perdiendo va a ser el maestro. Entonces yo entiendo a los profes de... de las
90. capitales.
91. **Profesora 1:** Yo también.
92. **Profesora 3:** Porque nadie quiere... una historia así.
93. **Profesora 2:** Hay que establecer una relación de confianza, y eso hay muchas veces
94. que no...
95. **Profesora 3:** Y no porque la tengas...
96. **Profesora 2:** Exactamente.
97. **Investigadora:** Sí. Es que yo he visto en Noruega, como los niños van al colegio
98. de al lado del vecindario, porque es obligatorio, y es así... pues claro, los niños
99. van solos a clase, pero es que ya con cinco años... Y claro aquí ves, yo incluida,
100. porque yo cuando era pequeña pues vivía fuera de Salamanca, pues hasta la
101. puerta, venga entra bien...
102. **Profesora 3:** Bueno, no en todos los sitios, en Valero van solos, ¿eh?...
103. **Investigadora:** Ya, no en todos los sitios.
104. **Profesora 1:** Bueno, hay que equilibrar, porque no es lo mismo con tres años
105. que ir con diez años.
106. **Profesora 3:** ...y está el cole a tomar vientos. Y aquí vienen a traerlos hasta
107. sexto y en coche.
108. **Profesora 1:** Sí, y a llevarlos. Sí, que eso es tremendo.
109. **Profesora 3:** Es una contradicción enorme.
110. **Profesora 1:** Mira aquí nosotros hacemos, una de las rutas que os íbamos a

111. proponer, que al final vamos a hacer otra. Cuando salimos a un camino que
112. quieren hacer ellos porque es verdad que hay unas peñas fantásticas, que les
113. dejamos, pero luego cometemos errores, hace poco, nos ha pasado, que un niño
114. se ha caído, una niña... se podía haber... se podía haber matado, o sea, así de
115. claro. Pues son riesgos que corres, que a veces, pues somos un poco
116. inconscientes también...
117. **Profesora 3:** Tienes que valorar.
118. **Profesora 1:** Entonces, hay que valorar... a ver, porque esté jugando ahí, en ese
119. carro, ¿le va a pasar algo? ¿Es que el carro se puede caer, es que ese árbol se
120. puede caer...? Bueno, en su casa también... Mil cosas...
121. **Profesora 3:** Bueno, no es lo mismo tener doce niños que tener treinta.
122. **Profesora 1:** Y no es lo mismo... exactamente, no es lo mismo. Yo... no saldría.
123. **Profesora 3:** Yo con treinta... a lo mejor tampoco. Y de Infantil... eso es una
124. locura.
125. **Profesora 1:** Tener 25 niños... es un maltrato, no tienen espacio. Luego nos
126. sorprenderá que esos niños sean unos salvajes... los estamos criando así.
127. Entonces según... a los niños les decimos muchas veces: si tú siembras patatas,
128. es muy probable que tengas patatas o no, pero si no las siembras seguro que no.
129. Pues esto es lo mismo, si tú estás sembrando "cazurros" dentro de cuatro
130. paredes, es lo que probablemente puedas tener. Probablemente. Entonces es
131. tristísimo.
132. **Investigadora:** En cuanto a la relación entre aire libre y escuela rural, teniendo en
133. cuenta lo que me habéis dicho antes, ¿qué aspectos del medio rural consideráis que dan
134. oportunidad de desarrollo a la educación al aire libre?
135. **Profesora 1:** Lo cercano que está la escuela de la naturaleza. O sea, nosotros podemos
136. salir a la calle a recoger hojas de otoño, podemos ver la primavera al lado, tenemos...,
137. también depende de qué entornos y de qué rurales, porque no es lo mismo la zona de
138. Vitigudino que esta zona. Nosotros aquí tenemos ya sitios determinados donde, nada
139. más salir, ves clases distintas de árboles, clases distintas de plantas... La mayoría de los
140. padres suelen tener animales, que eso también te favorece... determinadas
141. observaciones. Pero sí tienes que precisar eso, que escuela rural, el mundo rural, no

142. significa... hablar de educación al aire libre, en absoluto. Y luego sí que hay recursos
143. que tú puedes utilizar; por ejemplo, lo del huerto... es una suerte enorme, el poder, el
144. poder realizarlo.
145. **Investigadora:** Y luego, por el otro lado, aunque ya habéis introducido algunos de
146. ellos, ¿qué aspectos son los que dificultan el desarrollo de la educación en la naturaleza?
147. No del medio rural, sino en general... Supongo que la normativa, o que hay que...
148. **Profesora 2:** Por supuesto.
149. **Profesora 1:** Ah, y a veces la falta de interés.
150. **Profesora 2:** Y la ley.
151. **Profesora 3:** A ver, y muchas veces, volvemos con las familias también. A ver,
152. nosotros hemos tenido un huerto..., ¿cuántos años?
153. **Profesora 1:** Nueve.
154. **Profesora 3:** Vale, pues las familias de aquí, que todas ellas tienen huerto, decían que
155. qué tontería, que ya podíamos tener a los niños en clase con el libro más que tanto
156. huerto, tanto huerto... mira que es fuerte, ¿eh?...
157. **Profesora 1:** Luego tiene mucho peso, tiene mucho peso...
158. **Investigadora:** Lo que se piensa en la sociedad también...
159. **Profesora 1:** Tiene mucho peso... sí, la sociedad también, ¿ves ese papelito que hay a la
160. puerta de la escuela? "Al niño lo educa la tribu entera". O sea que había gente que decía,
161. es que yo no quiero que mi hijo sea agricultor; si es que no les estamos enseñando a ser
162. agricultores. Les estamos enseñando un respeto, les estamos enseñando una paciencia,
163. les estamos enseñando a mirar... Mira, hoy J. se ha enfadado porque una planta que él
164. plantó ayer no está. Entonces, una de dos, o vuelves a replantar o te enfadas y ya... Eso
165. es parte de la, de la enseñanza de la vida. Entonces hay muchos condicionamientos al
166. lado; por ejemplo, vivir de la agricultura es muy difícil, y vivir del medio ambiente es
167. muy difícil. Entonces cuando tu prioridad es conseguir dinero, es lo mismo que ser
168. maestro; o sea, si tú quieres maestra para hacerte rica, olvídalo, en España no. Mientras
169. que por ejemplo, aquí los colmeneros, que viven del medio ambiente, que es una
170. actividad aquí importantísima, y muy agradable de estudiar y de ver, pues ganan una
171. pasta gansa. Entonces, según tu prioridad en la vida, eliges un camino o eliges otro.

172. Entonces, que tú eliges voluntariamente, sacarás fruto de... hasta de la piedra que tienes
173. al lado. Que odias eso..., no mirarás absolutamente nada. Entonces... Y luego va mucho,
174. tiene mucho que ver con la formación que uno tenga, lo que hayas oído... si no has oído
175. nunca nada de medio ambiente, ni nunca de escuelas libres, pues no vas a oír... y los
176. intereses personales que uno tenga. O sea, que si a un maestro le gusta mucho Picasso,
177. los niños van a aprender Picasso fijito, porque les saldrá en la ropa que lleven, no sé qué
178. y el no sé cuántos... Por eso, cuanta más variedad de maestros haya, y más distintos,
179. mucho mejor. Es un punto interesante. Y yo creo que estas escuelas, son minoritarias,
180. pero cada vez van a tener más fuerza.

181. **Profesora 2:** De todas formas también los medios económicos, porque por supuesto, no
182. tienes dinero absolutamente para hacer nada, con lo cual... Aquí, pues porque todo está
183. cerca... y son tres, cuatro niños, te los coges de la mano, te vas andando y no pasa nada,
184. pero en una capital... es inviable, es inviable. Pide permiso, organízalos a todos...

185. **Profesora 1:** Pues es imposible. Coge un autobús...

186. **Profesora 2:** Luego cómo pagas el transporte, cómo los materiales, cómo las
187. actividades... es que, es que es imposible.

188. **Profesora 3:** Es imposible, ¿eso quién lo subvenciona?

189. **Investigadora:** Ahora ya con referencia a vuestro centro, voy a hablar de espacios,
190. materiales... así un poquito. Voy a exponeros todas las preguntas para que os hagáis una
191. primera idea y podamos hablar sobre ello. ¿Disponéis de espacios naturales cercanos y
192. accesibles al centro?

193. **Profesoras:** Sí, sí, sí.

194. **Investigadora:** ¿Y cuáles soléis utilizar? O sea, utilizáis la parte vuestra del jardín y...
195. ¿soléis salir mucho al...?

196. **Profesora 2:** Sí.

197. **Profesora 1:** Sí; depende del tiempo. Por ejemplo ahora hemos estado muchísimo
198. tiempo sin salir, porque aquí hace un frío que te mueres... y llueve y hay unas nieblas
199. que no ves nada. Pero si no, solemos salir; así como estereotipadas: en otoño, porque
200. aquí el otoño es fantástico, en primavera y... y luego hacemos, los tres pueblos juntos,
201. convivencias. Y entonces muchas de ellas sí que tienen que ver, por ejemplo, en otoño
202. con las castañas, y con el castaño y con toda la cultura que hay alrededor del castaño. A

203. finales de junio lo solemos hacer en Valero, que hay una piscina natural de agua y...
204. **Profesora 3:** Con río de verdad.
205. **Profesora 1:** Sí, un río de verdad, con aguas muy limpias, y solemos hacer también con
206. un científico, que hace experimentos, para unir las dos cosas, la ciencia con el agua y
207. con el... tal. Y luego, siempre que podemos, la escuela está abierta a cualquier cosa que
208. entre; por ejemplo ahora hay una madre trabajando, que se ha dado cuenta enseguida...
209. entonces un día nos ha traído una culebra, el otro día... está pendiente de un lagarto, que
210. sabe dónde está... Uno de los pavones que hay ahí también... Y, eso sí que es verdad,
211. que hay como una cierta facilidad para que entre dentro del aula y puedas mirarlo por el
212. microscopio, utilizar las lupas o lo que sea. Y luego bueno, A. y yo pertenecemos a un
213. grupo que salimos una vez al mes a... bueno, a la naturaleza, a distintos espacios; y
214. luego parte de lo que encontramos, si encontramos un fósil o si encontramos alguna
215. cosa, se trae a la escuela. Entonces, eso sí que tenemos aquí facilidades para... para
216. hacerlo. Y recursos para utilizarlos. Hasta esto, a veces, mira; una vez cuando vinimos
217. a ver los animales, un pollo estaba naciendo, pues ahí todos pegados a las rejas hasta
218. que el pollo nació...
219. **Profesora 3:** Las cabras también...
220. **Investigadora:** Luego... en cuanto a materiales, ¿de cuáles disponen los espacios
221. naturales cercanos al centro? ¿Suelen los niños mostrar preferencias hacia un cierto tipo
222. u otro de materiales, en sus juegos, o en...?
223. **Profesora 1:** ¿A qué materiales te refieres?
224. **Investigadora:** Pues... de la naturaleza, piedras, palos... todo, cualquier cosa que sea
225. natural.
226. **Profesora 3:** Ah, ¡eso sí! Lo que más son piedras...
227. **Profesora 1:** Con los palos tenemos problemas.
228. **Profesora 2:** Con las piedras también... tenemos la casa llena... (risas).
229. **Profesora 1:** Pero a mí eso me encanta, el que un niño... le enseñes dos piedras, luego
230. tres, luego cuatro y luego, y luego eso se multiplica. Entonces, pues, por ejemplo en el
231. cole... de piedras sabemos poco, pero sí que, eso no quiere decir que no se enseñe.
232. **Profesora 3:** Pero nos las arreglamos...

233. **Profesora 1:** Sí, sí. Y luego ella va a Costa Rica y nos trae un trocito de..., de deberes,
 234. un trocito de piedra. Y un niño fue de vacaciones a Tenerife y nos trajo otra piedra. Y
 235. luego una compañera fue a no sé dónde y, y vamos teniendo una colección, así, grande
 236. y... tal. Y luego, aquí, hay un pinar... que han hecho toda una estructura de... de pinos
 237. con tirolinas, y con pasadizos y con...
238. **Investigadora:** Sí, es verdad...
239. **Profesora 1:** Bua, eso es, esto es genial. Entonces tenemos la suerte de que esta gente
 240. que lo, que lo tiene en funcionamiento, todos los años organiza alguna estructura nueva,
 241. y nosotros la experimentamos. Entonces, de un laberinto... Entonces solemos ir como
 242. dos veces, a principios y a finales de curso.
243. **Profesora 2:** ¡Y gratis!
244. **Profesora 1:** Vienen un montón de colegios y nos acoplamos a un cole que sea más
 245. parecido al nuestro. Entonces bueno, lo de ir a los pinos es la... es la leche.
246. **Investigadora:** Sí, porque me han hablado de ello... Cuando he dicho "mañana voy a
 247. San Miguel de Valero", "¡Ah! Vas a..."...
248. **Profesora 1:** Es que esto vale para adultos, vale para niños, vale...
249. **Profesora 2:** Está genial...
250. **Profesora 1:** Es una gozada. Y luego, así estereotipado, por ejemplo, no tenemos la
 251. suerte... aunque ahora sí han habilitado un camino, de aquí a Valero. Con carteles, y tal.
 252. Y luego hay otra ruta circular, lo que pasa es que con los niños de tres años no podemos
 253. hacerlo porque no... no aguantamos, entonces... Sí que es verdad que la gente está
 254. preocupada porque a ver, es lo que hay aquí; para atraer al turismo y para que haya...
 255. pues cierta economía. Pero bueno, tampoco hay nada así... especialmente espectacular
 256. como... Hay más caminos en la zona que no utilizamos, ¿eh? Existe el Camino de las
 257. Raíces, el de los Prodigios... que lo hacemos como adultos, pero luego con... y luego, lo
 258. que alguna vez intentamos, que eso que nosotras conocemos llegue a los padres; les
 259. damos información, les decimos... pero bueno, cada uno...

(Descanso y continuación de la discusión en un nuevo emplazamiento natural).

260. **Profesora 1:** (Describiendo el nuevo emplazamiento, donde además hemos acudido
 261. para la realización de la actividad escolar). Entonces hay un montón de plantas olorosas,

262. hay un sitio...: agua, tierra...
263. **Investigadora:** De todo.
264. **Profesora 1:** De todo. Y allí hay otro cartel, muy interesante, de por qué esto se llama
265. "la Mata". En todos los pueblos hay un sitio que se llama "la Mata". Es el sitio de
266. reunión de los... era, el sitio de reunión de... los pastores, cuando se citaban entre ellos
267. para cambiarse luego los ramadanes... A ver qué nos falta...
268. **Investigadora:** ¿Podrías afirmar que los niños disfrutaban en su interacción con el
269. mundo natural?
270. **Profesora 1:** Yo sí. Rotundamente sí. Aunque, sí que hay una cosa que... acabo de
271. observar ahí entre mayores, que a veces la educación te lleva a tener miedo de
272. determinadas cosas: "¡Ay qué asco las arañas! ¡Ay qué asco los gusanos! ¡Ay qué
273. asco...!". Eso es aprendido. La Junta de Castilla y León tuvo hace tiempo un proyecto,
274. que era un autobús, que se llamaba Biodiver, que dentro del autobús había todo... toda
275. una colección de animales que, de alguna forma u otra, en los pueblos principalmente,
276. se les tenía manía... como por ejemplo las culebras, por ejemplo sapos, por ejemplo...
277. Entonces... la misión de ese Biodiver era decir "eso se aprende". A ti te dicen desde
278. pequeño "¡pisa!", y tú ya inconscientemente pisas, una araña, pisas... Desmontar eso nos
279. cuesta, pero por ejemplo, S. era horroroso el miedo que tenía a las abejas... a todos los
280. bichos. Y sin embargo, hace poco, el Lunes de Aguas, hemos ido a un regato que
281. solemos ir también en ese día, y la madre decía "a mí esto me da un asco...". Entonces,
282. cuando ha visto qué plantas eran, qué bichos eran y para qué eran, la madre está feliz,
283. con una foto con una efímera en la mano, o con una larva de libélula... o con tal.
284. Entonces el chaval le ha enseñado a la madre que "mira, que no te da miedo, porque si
285. esto hiciera daño, ¿yo te lo iba a poner en la mano?". Entonces hay muchas cosas de la
286. naturaleza, sobre todo las cosas de miedo, que son reales. A ver, tienes que tener miedo
287. a tocarle a una avispa porque te va a picar, pero luego hay, las culebras, pues lo mismo.
288. Las culebras en el cole las tenemos escondidas. Primero preguntamos, "¿te da miedo?";
289. "no", entonces te la enseño. Pero no vale para hacer miedo; entonces si ya, si desde
290. pequeño te asusta, pues te vas a asustar.
291. **Investigadora:** Igual que todo lo del asco, "ay qué asco", pues...
292. **Profesora 1:** Igual que lo del asco, exactamente.
293. **Profesora 2:** Es entrenamiento...

294. **Profesora 1:** El bicho se va a ir, tú estás ocupando ahora el sitio de los animales...
295. Entonces espérate, mira a ver, y de algunos sí que hay que tener miedo, yo aquí les digo
296. que hay dos: las víboras y los escorpiones, o alacranes que llaman aquí. Entonces de eso
297. sí, escapa, y no te muevas, o reacciona según determinadas cosas, pero sí que disfruta,
298. mira. A poco que alguien diga que eso no se puede hacer.
299. **Investigadora:** Sí... ¿Y a veces solicitan ellos...?, cuando estáis en clase dicen ¿"y
300. podemos ir fuera, y podemos ir...?"
301. **Profesora 2:** Sí (risas), todo el rato casi (más risas).
302. **Profesora 1:** Hemos estado todo el invierno deseando que saliera... cantándole al Sol
303. "Sol, Sol, Sol ven a vernos", porque entras en la escuela y no puedes salir... Nuestra
304. escuela es muy oscura, entonces lo de salir al patio a espachurrarte, a coger una
305. margarita, a ver una margarita... es, es... lo pide el cuerpo también. Y pide el sol, y pide
306. la vitamina D, y pide sí, claro, sí...
307. **Profesora 3:** Y espacios abiertos...
308. **Profesora 1:** Y el estar aquí... o sea, ahora mismo no están jugando; les hemos
309. propuesto, pero no, porque te presta más estar ahí haciendo tu concierto. En este espacio
310. corren para acá, corren para allá y...
311. **Investigadora:** Sí... pero cuando no puedes salir, debe ser duro. Y luego ya, las últimas
312. preguntas son de... cómo pensáis que sería posible implementar las prácticas educativas
313. al aire libre. ¿Consideráis suficientes las prácticas educativas al aire libre actuales, en
314. vuestro centro o desearíais incrementarlas?
315. **Profesora 2:** Depende... Yo creo que en determinadas actividades sí que es mejor
316. hacer... sí que es mejor incrementarlas. Pero en otras...
317. **Profesora 1:** A mí el patio se me queda pequeño.
318. **Profesora 2:** Deberíamos de no tener muros...
319. **Profesora 1:** Hemos solicitado tirar una pared, y que nos trajeran unas peñas para
320. poder utilizarlo de otra manera... (risas). Y... lo que pasa es que las construcciones ya te
321. limitan... esto que te decíamos de los arquitectos, ¿no? Hay uno que está haciendo un
322. estudio de... de los edificios escolares. Entonces, un edificio te permite hacer
323. determinadas cosas o no. Entonces lo bueno sería que las paredes fueran movibles; que

324. puedas hacer una pared para que el patio sea más grande, más pequeño... en función de
325. las necesidades. Y luego, tenía que ser obligatorio, que... que los coles, el espacio de
326. fuera, o incluso de dentro, porque se puede hacer de muchas maneras... Hay una
327. compañera, que le gusta mucho esto del Bosquescuela, y de hecho ya se está planteando
328. otro tipo de escuela, y hablábamos de cómo sería un edificio... y ahí andamos pensando.
329. Entonces decíamos podía ser, que hubiera en el centro un círculo, y a partir del círculo,
330. que salieran como rayos distintos para las actividades distintas. Entonces... puede haber
331. cristaleras abiertas para que observes la salida del sol, la puesta del sol o la lluvia...
332. Puede haber otro cerrado... por ejemplo, nuestra escuela, para poner algo oscuro y que
333. veamos una peli, es muy complicado... Bueno, hasta ahora que tenemos las persianas
334. nuevas. Entonces habría que modificar... muchas estructuras para que se pudiera... se
335. pudiera hacer. Y luego yo cada vez estoy más convencida que lo que tú ves cuando
336. abres una ventana, te condiciona. Entonces, por ejemplo, la semana que viene vamos a
337. poner un nido enfrente de un árbol que cuando hacemos la asamblea, M. está enfrente.
338. Entonces, cuando M. está sentada enfrente siempre ve un mirlo, un pájaro... vamos a
339. poner un nido. Entonces es muy facilito despistarte, o utilizar ese despiste para
340. aprender. Posibilidades hay muchas, pero... El currículum también nos atosiga para...
341. para hacer determinadas cosas, y no se puede hacer todo en los mismos sitios y de la
342. misma manera. Nosotros no podemos contar... un paso de cebra aquí, tenemos que
343. viajar... Y alguna propuesta que hemos hecho otras veces es, se necesita dinero, que en
344. una escuela como esta sería obligatorio viajar... por ejemplo, aquí hay niños que no han
345. visto nunca el mar. Entonces, ¿qué hacemos nosotras explicándoles el mar? En una
346. botella que nos ha traído una niña, la hemos chupado... "pues sabe a sal", pues la
347. quitamos, la ponemos. Ellos la nieve sí, porque aquí... aquí nieva.
348. **Profesora 3:** A ver... la nieve sí, pero no han ido a la Covatilla, ni han ido a Gredos, ni
349. han ido a Béjar... porque no, no... las familias no se mueven.
350. **Profesora 2:** O sea, ellos están muy cerca pero no...
351. **Profesora 1:** En efecto, nada... Entonces pues hay conceptos que explicas en hojas
352. que... de papel, que no... que no tienen nada que ver las vivencias. Entonces hablamos
353. también muchas veces que hay contenidos que son repetitivos, que es que tú ahora
354. buscas en Google y enseguida lo sacas. Pero sin embargo la forma de acceder a ellos, la
355. forma de..., pues, pues no. O sea que hay niños que estas plantas olorosas que hay aquí,
356. que hay tres diferentes, pues que "trae..., trae..."; al primer año no, el segundo tampoco,
357. pero al final los olores se acaban quedando. O esto que hemos hecho aquí de
358. salpicarnos, pues es una tontería, pero el recuerdo te queda... y al hilo de eso puedes

359. unir... Y luego, lo que hablábamos esta mañana. Tú, fíjate qué, qué espacios... esto te
 360. hace abrir la mente. Te hace mirar lejos. Hay estudios donde explican, la gente que vive
 361. siempre en edificios, la vista, no la desarrollan; mientras que cualquier pastor, como
 362. tiene que mirar de lejos... el campo visual se amplía. Aparte de los colores; mira, ahora
 363. ya se está acabando pero allí, toda aquella parte, aquello son unas flores pequeñitas,
 364. arenarias, pero toda aquella parte de allí es brezo. Entonces, ver los colores cómo van
 365. cambiando, ver cómo va cambiando el paisaje y luego los humanos..., bueno pues cómo
 366. el hombre va modificando en función de la necesidad. Entonces posibilidades hay...
 367. trocientas mil, pero claro, ahora si viniera el inspector... tú... a ver, ¿qué estamos
 368. haciendo? Es decir, esto yo no lo puedo hacer en octubre; entonces, si en el libro viene
 369. que yo tengo que... no puedo. Tengo que aprovechar ahora cuando está. Entonces lo
 370. bueno sería saber el camino que tengo que recorrer, y hoy, ¿qué hemos estado
 371. haciendo? Estamos haciendo una competencia social y cívica, de aprender a aprender,
 372. podríamos haber hecho la ruta fuera matemática... Entonces no puede decirse, "hoy solo
 373. hago tal". Competencia lingüística, lo que han hablado, lo que han dicho...

374. **Investigadora:** ¿Os puedo hacer una última pregunta, así por curiosidad? Cuando salís
 375. o hacéis excursiones, ¿cómo hacéis para tenerlos reagrupados, contados...?

376. **Profesora 2:** Son muy poquitos...

377. **Profesora 1:** Pues de vez en cuando decimos "¡Fulanitos!", y los contamos. Por eso
 378. tenemos las parejas...

379. **Profesora 3:** Claro, son muy poquitos, enseguida se... Los tenemos visualizados.

380. **Profesora 1:** Por eso hacemos las parejas, para que uno mayor... pero aún eso, la
 381. maestras no lo pasamos nada bien, yo cuento, recuento y recuento.

382. **Profesora 3:** A ver, pero siempre saber quién es el posible que se va a ir, sabemos de
 383. quién hay que estar más pendiente.

384. **Profesora 1:** Sí... de quién se puede despistar. Ahora, si tuviéramos 25, imposible. ¿En
 385. Noruega cuántos niños tienen por aula?

386. **Investigadora:** Yo estuve en una isla, en la que se encuentra un centro infantil al aire
 387. libre; pues es un grupo de no sé... a lo mejor... quince, y tienen tres o cuatro profesoras.
 388. Y claro, hay una que se dedica a contar, van cambiando cada tiempo, pero claro, como
 389. es un sitio sin barreras y sin nada, pues hay una que todo el rato está contando, cada

390. cinco segundos. Para tenerlos siempre a todos... porque como pueden ir...
391. **Profesora 1:** Sí, por seguridad... claro.
392. **Investigadora:** Muchísimas gracias.

San Miguel de Valero, 13 de mayo de 2015

Anexos 3.- Tabla de observación directa.

| TABLA DE OBSERVACIÓN DIRECTA <i>SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL</i> | | | |
|---|--|--|---|
| EDUCACIÓN EN LA NATURALEZA | | | |
| CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CENTRO | NOMBRE: | | |
| | UBICACIÓN: | | |
| | TIPOLOGÍA: | | |
| | UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL: | | MATRÍCULA: |
| | Nº ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL: | | |
| | Nº DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL: | | |
| | OTRAS OBSERVACIONES PERTINENTES: | | |
| ESPACIOS, MATERIALES Y TIEMPOS | AULA | Sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo | |
| | | Materiales naturales | Aportados y seleccionados por la maestra |
| | | | Recogidos por los/las niños/as |
| | | | Frecuencia y duración de uso |
| | | Utilización | Ambientación |
| | | | Exposición |
| | | | Manipulación |
| | Interacción | | |
| | Espacios naturales | ¿Taller/rincón de naturaleza? Delimitación de estos espacios | |
| | CENTRO | Sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo | |
| | | Materiales naturales | Aportados y seleccionados por el equipo docente |
| | | | Recogidos por el alumnado |
| | | | Frecuencia y duración de uso |
| | | Utilización | Ambientación |
| | | | Exposición |
| Manipulación | | | |
| Interacción | | | |
| Espacios naturales | ¿Taller/rincón de naturaleza? Delimitación de estos espacios | | |
| ALREDEDORES DEL CENTRO | Sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo | | |

| | | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--------------------------------|--|--|
| | | Espacios naturales más empleados y sus características | | Delimitación de estos espacios | | |
| | | Materiales predominantes en los espacios naturales más destacados | Externos al medio | | | |
| | | | Propios del medio | | | |
| | | | Frecuencia y duración de uso | | | |
| | | | Utilización | Ambientación | | |
| | | | | Exposición | | |
| | | | | Manipulación | | |
| | | Interacción | | | | |
| | | EL PUEBLO | Sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo | | | |
| | | | Espacios naturales más empleados y sus características | | | |
| | Materiales predominantes en los espacios naturales más destacados | | Externos al medio | | | |
| | | | Propios del medio | | | |
| | | | Frecuencia y duración de uso | | | |
| | | | Utilización | Ambientación | | |
| Exposición | | | | | | |
| Manipulación | | | | | | |
| Interacción | | | | | | |
| METODOLOGÍAS | Metodologías fundamentadas en las diversas aportaciones del mundo natural | | | | | |
| PERSONAL DOCENTE | Interés por temáticas naturales | | | | | |
| | Disposición y gusto en la programación y ejecución de actividades | En torno a temáticas naturales | | | | |
| | | En la naturaleza | | | | |
| | Disposición y gusto ante la participación e implicación de actividades | En torno a temáticas naturales | | | | |
| | | En la naturaleza | | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| ALUMNADO | Interés por temáticas naturales | | |
| | Disposición y gusto ante la participación e implicación de actividades | En torno a temáticas naturales | |
| | | En la naturaleza | |
| | Disposición y gusto en la propuesta de actividades | En torno a temáticas naturales | |
| | | En la naturaleza | |
| | PROYECTOS Y ACTIVIDADES | Basados en elementos del mundo natural | |
| Puestos en práctica en la naturaleza | | | |
| Resultados favorables consecuencia de las propuestas mencionadas | | | |
| Dificultades observadas a la hora de materializar estas propuestas | | | |
| Tipología de las actividades recogidas (juego libre, dirigido, actividades curriculares, etc.) | | | |
| RASGOS DE LA ESCUELA RURAL QUE PARECEN FAVORECER LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE | | | |

Anexos 4.- Desarrollo de la tabla de observación directa.**OBSERVACIÓN DIRECTA Y PARTICIPANTE**

393. El Colegio Rural Agrupado Los Jarales es un centro público de Educación Infantil y
394. Primaria, constituido por los colegios de las localidades de la sierra salmantina San
395. Miguel de Valero (sede), San Esteban de la Sierra y Valero. El centro visitado fue el de
396. San Miguel de Valero, con una matrícula de 13 alumnos y alumnas, repartidos entre
397. Infantil (8, una sola unidad) y Primaria (5). Los docentes con los que cuenta la etapa 3-
398. 6, de interés en el estudio, son una maestra-tutora, una profesora de Inglés y un profesor
399. de Educación Física (compartidos estos dos últimos con Primaria y el resto de centros
400. del CRA).

401. En lo que respecta a los espacios, materiales y tiempos, deben describirse el aula, el
402. centro, sus alrededores y el pueblo. El aula de Infantil es probablemente una de las más
403. amplias del centro, pues se trata asimismo de la empleada para la asamblea conjunta que
404. todos los alumnos realizan cada mañana. No pude observar en ella ningún sistema de
405. prevención de conductas consideradas de riesgo, ni material ni funcional; los niños y
406. niñas parecían conocer con exactitud la utilización de sus diferentes áreas y eran
407. particularmente autónomos en el acceso a las mismas. Los materiales naturales
408. presentes en el aula eran muy abundantes, generalmente aportados conjuntamente por el
409. alumnado y la maestra, y utilizados prácticamente a diario, en función también de las
410. necesidades de la actividad. Me gustaría destacar los que describo a continuación: como
411. materiales naturales de ambientación predominaban las hojas de árboles, tanto recogidas
412. en período de otoño, como representadas en papel, murales y carteles; como materiales
413. de exposición, me llamaron la atención una serie de botellas de agua de mar y arena de
414. playa, aportadas al aula por una niña a petición de la maestra; como materiales
415. manipulables e interactivos, esta me enseñó una enorme caja, en la cual se guardaban
416. multitud de trabajos relativos al medio ambiente, realizados por los niños y niñas del
417. colegio año tras año: en ellos se describían y reflejaban numerosos elementos naturales
418. propios de la zona, como árboles, plantas, animales y alimentos, plasmados
419. favoreciendo la adquisición de estructuras organizativas, contenidos fundamentales,
420. estructuras relacionales, curiosidades, etc. y fomentando un importante trabajo de
421. cooperación y puesta en común; encontré así grandes libros, elaborados por el
422. alumnado, acerca del castaño, el lince ibérico, el zorro, las abejas..., documentos acerca
423. de insectos beneficiosos para el huerto, láminas de imágenes asociando vegetales del

424. huerto de un mismo color, desplegadas acerca del sauce o del pino... y un enorme
425. montón de tarjetas, elaboradas a partir de fotos tomadas por los propios niños y niñas,
426. útiles para la organización de sucesiones temporales, la memorización de historias o
427. poemas, la comprensión del crecimiento de las plantas... La naturaleza, en este aula,
428. promovía el conocimiento por medio del juego. Un dato que me resultó muy
429. interesante, es que esta representación del mundo natural en imágenes era tan solo la
430. segunda parte de un proceso que se iniciaba en el exterior, mediante la experiencia
431. directa en el medio. Otra pequeña caja transparente constituía un variado almacén de
432. semillas de innumerables clases: cacao, almendras, alcornoque...; la maestra me explicó
433. que eran proporcionadas por la gente del pueblo, por los alumnos y alumnas, por
434. maestros y maestras que viajaban a otros lugares o países y que después eran traídas a la
435. escuela para su manipulación directa. Algunos niños pedían enseñarlas en casa, trataban
436. de plantarlas, jugaban con ellas... En cuanto a espacios naturales en el propio aula, no
437. observé rasgos indicativos de los mismos, aunque la forma de trabajar de los maestros
438. del colegio me condujo a pensar que, en caso de necesidad, todo el espacio sería
439. empleado para ello.

440. El centro de San Miguel de Valero no presenta dimensiones excesivamente amplias. A
441. pesar del destacable interés pedagógico de cada una de sus áreas, me centraré
442. exclusivamente en sus espacios al aire libre, por constituir estos el punto de interés
443. principal para mi estudio. Circundado por una valla metálica verde, el centro puede ser
444. dividido, en su zona exterior, en dos partes bien diferenciadas. Por un lado, se encuentra
445. la zona cementada, constituida por el área delantera del colegio (zona de entrada y
446. aparcamiento de bicis y patinetes, en la que también se sitúan las rampas de acceso y los
447. muretes que las rodean) y la parte derecha del patio de este (dotada de dos canastas de
448. baloncesto). Por el otro, la zona verde o cubierta de césped, ubicada en los sectores
449. izquierdo y trasero del centro. Tal y como ocurría en el aula de Educación Infantil, no
450. pude percibir en el exterior ningún sistema de prevención de conductas consideradas de
451. riesgo en particular; podría, sin embargo, mencionarse la valla del centro. En lo
452. concerniente a los materiales naturales existentes en este área del colegio, resultan
453. especialmente abundantes; en este caso, se trata de elementos específicamente
454. pertenecientes al medio, como son la hierba, los árboles o los arbustos, sumados a las
455. plantas y vegetales sembradas por los distintos niños y niñas del centro en el huerto y en
456. distintos emplazamientos de este jardín escolar. Un arenero se ubica asimismo en la
457. parte trasera del colegio. La frecuencia de uso de este espacio al aire libre es cotidiana,
458. siempre que las condiciones sean favorables para ello; el largo período de invierno
459. característico de la sierra, acrecentado por las usuales nieblas que afectan al pueblo

460. en los meses más fríos, dificulta la utilización de la zona exterior de la escuela. En
461. cuanto al empleo de los materiales y espacios mencionados, resultan en este caso
462. profundamente manipulativos e interactivos: utilizados en el juego libre de los
463. pequeños, se constituyen asimismo como una fuente de innumerables aprendizajes. El
464. ejemplo más claro de este hecho es el del huerto escolar; la maestra me contó que todas
465. las acciones efectuadas en el mismo tienen un sentido, responden a un porqué
466. pedagógico. La diferente colocación de plantas, frutos y vegetales busca mostrar a los
467. niños la interconexión de la naturaleza y cómo los elementos se ordenan en ella para
468. sobrevivir y desarrollarse de la manera más positiva posible. El alumnado trabaja en el
469. huerto semanalmente, regando, arreglando y aprendiendo el valor del cuidado y la
470. paciencia. Tal y como me contó una de las niñas de Primaria, cuando los frutos y
471. vegetales están listos para ser recogidos, ellos mismos los preparan y disfrutan,
472. comiéndolos de almuerzo o merienda en el colegio. Por otro lado, tal y como se vio
473. anteriormente, las actividades en el huerto promueven el trabajo de la observación y la
474. temporalidad cíclica.

475. En cuanto a los alrededores del centro y el pueblo, los cuales pueden considerarse
476. conjuntamente, desempeñan asimismo un papel fundamental en cuanto a espacios y
477. materiales naturales vinculados a la escuela. Durante mi visita, se me hizo saber que el
478. horario escolar, de jornada partida, facilitaba la utilización de las tardes en la realización
479. de marchas y paseos al aire libre, fundamentalmente en período de otoño y primavera.
480. De todas las sendas y rutas habitualmente practicadas, seleccionadas por su posibilidad
481. de acceso por todos los miembros del centro y estudiadas con anterioridad, tuve la
482. suerte de participar en una de ellas. De este modo, efectuamos un simulacro de lo que
483. sería una tarde de paseo en el CRA Los Jarales de San Miguel de Valero. En cuanto a
484. sistemas de prevención de conductas consideradas de riesgo, cabe destacar la asociación
485. de los alumnos en parejas, Primaria-Infantil, favoreciendo de este modo actitudes de
486. compañerismo y a la vez de autonomía, y facilitando el recuento y visualización
487. constantes de los niños y niñas del colegio durante la salida. Dado que compartí con el
488. centro un solo día de clase, no puedo referirme a los espacios naturales más empleados,
489. pero puedo describir brevemente la experiencia de aquella tarde. Nuestra ruta nos
490. condujo a una zona denominada La Mata; sin embargo, no se trató de un paseo directo,
491. sino que niños y maestras nos mostraron cómo trabajan en realidad. La maestra-tutora
492. me comentó que tiende a encargar a cada uno de sus alumnos y alumnas pequeñas
493. tareas durante el recorrido, en función de sus gustos, intereses y capacidades; así,
494. mientras uno toma fotos de los detalles culturales y naturales que observa y le llaman la
495. atención, otros se encargan de recoger muestras o de explicar detalles aprendidos al
496. resto de compañeros. Los materiales naturales predominantes en el área son muy

497. variados y pertenecen directamente al medio: piedras, minerales, flores, plantas
498. aromáticas, vistas de la sierra, palos, árboles, un pequeño lago... Los estudiantes
499. interactúan con ellos libremente, descubriendo y planteándose preguntas, interactuando,
500. tocando, probando y experimentando. Aunque estos son los materiales predominantes,
501. se emplean también otros en ocasiones: cámaras fotográficas, elementos de juego en
502. equipo (paracaídas)... La impresión externa que transmite esta actividad conjunta es la
503. utilización del medio como aula; un aula en la que cada elemento promueve y provoca
504. aprendizajes espontáneos, donde el juego y el disfrute tienen la última palabra.
505. Una vez expuestos de modo general materiales, espacios y tiempos, cabe destacar
506. aquellas metodologías que en el centro de San Miguel se fundamentan en las diversas
507. aportaciones del mundo natural. Aunque han sido brevemente mencionadas a lo largo
508. de esta redacción, me gustaría destacar el uso del huerto y de las salidas pedagógicas.
509. Ambos constituyen actividades al aire libre, en la naturaleza, que funcionan como
510. métodos para la adquisición de numerosos contenidos –colores, números, conceptos
511. matemáticos y naturales, conocimiento cultural...–, procedimientos –relaciones
512. matemáticas temporales, expresión oral...– y valores –como la paciencia, el cuidado, la
513. autonomía, la resiliencia, la amistad...
514. Para que los niños y niñas crean en el valor de la naturaleza, la respeten y se
515. comprometan con ella, es necesario que vean reflejados estos ideales en el mundo
516. adulto que les rodea. El personal docente del CRA Los Jarales de San Miguel de Valero
517. me pareció profundamente interesado en las temáticas naturales. La tutora de Infantil
518. me contó que dos de las maestras, entre las que se incluía, pertenecen a un grupo de
519. salidas mensuales a la naturaleza. Personalmente, pude observar la importancia que en
520. este centro se otorgaba a la relación directa con el medio natural, incluyéndolo directa o
521. indirectamente en la gran mayoría de actividades; por otro lado, la implicación de las
522. maestras era total, participando en todo aquello que preparaban u ofrecían a sus
523. alumnos: juegos de agua durante la ruta, presentación de frutos y semillas, explicación
524. de las características del medio... El alumnado, por su parte, mostraba una felicidad
525. palpable estando al aire libre; dominaban multitud de detalles acerca de la naturaleza de
526. su entorno y no dudaron en compartírselos conmigo, a petición de la maestra. Se
527. mostraron activos cuando hubo que explicar y compartir conocimientos e ideas, pero
528. también relajados, a la sombra de un enorme árbol que les incitó, en su mayoría, a
529. descansar.
530. Las actividades basadas en elementos del mundo natural o puestas en práctica en la
531. naturaleza nos descubren una clase de Infantil, un colegio, conectado con su medio y en

532. continua interacción con el mismo; unos niños y niñas que saben dónde viven y lo que
533. les rodea, y lo que es más importante, en mi opinión, que se interesan por lo que tienen
534. a su alrededor. Las dificultades que puedo concebir en esta materialización de
535. propuestas al aire libre resultan fundamentalmente curriculares y legislativas, aunque el
536. grupo docente del centro resultó totalmente capaz de solucionar las complicaciones en
537. beneficio de los niños/as, de su aprendizaje y de su interés. El medio natural es, por lo
538. tanto, empleado en este colegio rural salmantino como espacio de juego libre y dirigido,
539. complemento generalmente de las diversas actividades curriculares que se efectúan en
540. el aula. Sin embargo, la naturaleza conecta ambos espacios, y convierte el aprendizaje
541. en un todo mucho más global.
542. Consecuentemente con lo observado, los rasgos de la escuela rural que considero que
543. favorecen la educación al aire libre son fundamentalmente su cercanía al medio natural
544. y la baja matrícula que tiende a caracterizar a estas escuelas.