



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

EDUCAR DESDE EL 'FRILUFTSLIV' Y EL CORAZÓN: un acercamiento al sistema educativo noruego

Trabajo fin de máster presentado por: **San Martín Frutos, María**

Titulación: **Máster en Nuevas Perspectivas de Educación Personalizada
en la Sociedad Digital.**

Línea de investigación: **Propuesta de Intervención**

Bilbao, 27 de julio de 2017 (Convocatoria ordinaria)

Firmado por: San Martín Frutos, María

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "María San Martín Frutos".

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

La distancia existente entre el niño y la naturaleza es cada vez más evidente hoy en día, una separación que nace de las nuevas tecnologías, las familias y el entorno en el que vive el niño, sin olvidarnos de la escuela. Esa es la razón por la que este trabajo se propone explorar un sistema educativo que fusione la esencia de la educación con la naturaleza. Para ello, se han estudiado las características de la metodología alternativa de un jardín de infancia situado en plena naturaleza noruega. Durante el desarrollo del proyecto, se han realizado una observación participativa y continua, varias entrevistas a los diferentes profesionales del centro y, finalmente, una profunda exploración sobre las influencias pedagógicas en las que inspiran sus intervenciones innovadoras. El resultado del trabajo realizado ha sido recoger las prácticas educativas estudiadas, a modo de síntesis, en una página web, con el fin de poner a disposición y enriquecer a la comunidad educativa. A su vez, teniendo como referente la acción pedagógica noruega, se ha diseñado e implementado una propuesta formativa para docentes de una escuela vasca.

Palabras clave: Educación al aire libre, Educación Infantil, Noruega, Naturaleza, Formación del profesorado.

ABSTRACT

The distance between children and nature is becoming more and more evident today. This separation begins with the use of new technologies, families and the environment in which the kids live, without forgetting the school. This is the reason why this work aims to explore an educational systems that joins the essence of education and nature. During the development of the project, the following tasks have been done: firstly, a participative and continuous observation; then, several interviews to the different professionals of the school; and finally, a deep research on their pedagogical influences. The result of the research has been to synthesize the studied educational practices on a website, putting them at educational community's disposal and making it richer. At the same time, having as a reference the Norwegian pedagogy, a training proposal for teachers of a Basque school has been designed and implemented.

Key words: Outdoor Education, Childhood Education, Norway, Nature, Teacher's training.

Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Justificación de la temática.....	5
1.2. Planteamiento del problema.....	7
1.3. Objetivos.....	8
1.3.1. Objetivo General.....	9
1.3.2. Objetivos Específicos.....	9
2. Marco teórico.....	10
2.1. Origen de la educación al aire libre.....	10
2.1.1. Crisis ecosocial.....	10
2.1.2. Las problemáticas de haber alejado la naturaleza del niño.....	11
2.1.3. Educación y juego al aire libre.....	13
2.2. Innovación educativa.....	17
2.3. Educar en contacto con la naturaleza. Un centro infantil de Noruega como referente.....	18
2.3.1. Contextualización de la escuela.....	18
2.3.2. Bases de la acción pedagógica de Bodø	20
2.3.3. Estudio y clasificación de las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro educativo noruego.....	22
3. Diseño de la propuesta de intervención.....	34
3.1. Justificación y contextualización de la propuesta de intervención.....	34
3.2. Objetivos.....	35
3.3. Metodología a utilizar.....	35
3.4. Cronograma.....	38
3.5. Recursos.....	38
3.6. Desarrollo de la propuesta.....	39
4. Implementación de la propuesta de intervención.....	45
4.1. Descripción de la implementación.....	45
4.2. Evaluación de la propuesta.....	46
4.3. Discusión de los resultados de la evaluación.....	48

4.4. Propuesta de mejora del diseño de la propuesta de intervención.....	50
5. Conclusiones.....	51
6. Limitaciones y prospectiva.....	54
6.1. Limitaciones.....	54
6.2. Prospectiva.....	55
7. Referencias bibliográficas.....	56
8. Bibliografía.....	60
9. Anexos.....	62
9.1. Anexo 1: Diario personal.....	62
9.2. Anexo 2: Entrevistas a los profesionales del centro.....	83

Índice de tablas

Tabla 1: pilar 1: apertura.....	25
Tabla 2: pilar 2: diversidad.....	26
Tabla 3: pilar 3: flexibilidad.....	28
Tabla 4: pilar 4: naturaleza.....	31
Tabla 5: detalles metodológicos de la propuesta.....	37
Tabla 6: detalles generales de la propuesta y primera sesión.....	39
Tabla 7: la escuela noruega.....	40
Tabla 8: apertura de la escuela noruega.....	41
Tabla 9: la diversidad de la escuela noruega.....	41
Tabla 10: la flexibilidad de la escuela noruega.....	42
Tabla 11: la presencia de la naturaleza y el aire libre en la escuela noruega.....	42
Tabla 12: clausura del curso formativo.....	43
Tabla 13: adaptación del diseño.....	45
Tabla 14: evaluación de la propuesta.....	46

1. INTRODUCCIÓN

*El niño es hecho de cien,
el niño tiene cien lenguajes
cien manos, cien pensamientos,
cien maneras de pensar, de jugar y de hablar.
cien siempre cien,
maneras de escuchar,
de maravillarse, de amar.
Cien alegrías, para cantar y entender.
Cien mundos que descubrir,
cien mundos que inventar, que soñar.
El niño tiene cien lenguajes
(y además cien, cien, cien),
Pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin las manos,
de actuar sin la cabeza,
de escuchar y no hablar,
de entender sin alegría,
de amar sin maravillarse,
solo en Pascua y Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe.
Y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra, la razón y el sueño
son cosas que no pueden estar juntas.
Y le dicen: que el cien no existe.
El niño dice: "en cambio, el cien existe".*

(Malaguzzi en Edwards, Gandini y Forman, 1993:2) (Traducido)

El poema de Malaguzzi da comienzo a este proyecto de investigación. Los versos, por un lado, ponen de manifiesto las carencias y barreras del sistema educativo actual y, por otro lado, dejan entrever las múltiples capacidades del niño. Según el autor, la escuela reduce y usurpa las posibilidades de hablar, de crear, de soñar, de jugar y de experimentar. Además, interpretando las palabras de su autor, se puede pensar que actualmente, la única manera de avanzar en la sociedad es seguir el único modelo que marca la escuela (Malaguzzi en Edwards, Gandini y Forman, 1993).

Pero, ¿cómo se puede conseguir romper la muralla que rodea a la escuela, para así, abrirse a un modelo educativo que apueste por la innovación, la experimentación, la crítica y la libertad?; ¿cómo se puede lograr una escuela que fomente la paz, el amor y la solidaridad?; ¿cómo crear una institución social de la vida que satisfaga los “cien lenguajes del niño” (Malaguzzi en Edwards, Gandini y Forman, 1993:2) ?

No existe ninguna receta ni fórmula mágica que haga posible la escuela ideal, pero los proyectos innovadores pueden ser el primer paso para el cambio educativo. De este modo, en esta propuesta de intervención, se tratará de dar una respuesta posible a las preguntas planteadas anteriormente. Para ello, se analizarán las prácticas educativas alternativas de un centro infantil del norte de Noruega y, se profundizará en sus fundamentos pedagógicos. Además, con el objetivo de difundir esas prácticas educativas y enriquecer la calidad de la comunidad educativa, se plasmarán sus intervenciones innovadoras en un espacio virtual. Esta página web, por lo tanto, será la base fundamental de un programa formativo para docentes, a fin de que profesores de diferentes centros conozcan otra manera de educar.

Estamos en el camino de conseguir un cambio educativo, lejos de los principios de la revolución industrial y más cercana a la persona. Pero, ese cambio sólo es posible si se cree en el alumno, y más concretamente, en los “cien lenguajes” del niño de la poesía de Malaguzzi.

1.1. Justificación de la temática

Desde que tengo uso de razón he sido educada y calificada en contextos educativos basados firmemente en el currículo y sus competencias. Nunca se han tenido en cuenta mis verdaderos intereses y fortalezas, y muy pocas veces me han preguntado si me gustaba aquello que estudiaba. Por lo tanto, he sido considerada una estudiante pasiva.

A día de hoy, afortunadamente, la enseñanza parece que está tomando otra dirección. Se respetan mucho más los intereses y ritmos de aprendizaje de cada niño y ellos son el verdadero eje del proceso de enseñanza-aprendizaje (Van Dijk, 2013). Así pues, la memoria no es prioritaria y, por lo tanto, los contenidos no son tan necesarios. Esto es una consecuencia directa del constructivismo en la educación, pero no todo el mundo está de acuerdo con ello.

Para ser partícipe de este cambio educativo, decidí ingresar en la escuela de magisterio hace seis años. Desde entonces, me he convertido en una entusiasta de las pedagogías innovadoras y alternativas.

En la primavera del año 2014, gracias al programa de intercambio Erasmus+, tuve la oportunidad de realizar la especialidad de lengua extranjera en Bodø, una pequeña ciudad del norte de Noruega. Sin duda alguna, me aproveché de la ocasión y me fui seis meses a una zona exitosa en el ámbito educativo (OECD, 1999). Entre las distintas conclusiones que se han argumentado sobre las claves del éxito destacan: la exigente preparación y selección de los docentes, la implicación de las familias, la autonomía de los centros, la atención personalizada al alumno y la importancia que la propia sociedad noruega otorga a la educación y la cultura. Guiada por mi curiosidad en la educación escandinava, comencé a trabajar voluntariamente y de manera altruista en un centro infantil de la zona. Mi tarea era acompañar a un grupo de 18 alumnos de entre 2 y 6 años en su día a día en la escuela.

Como profesora de educación infantil, opino que esta etapa tiene un carácter mágico y una importancia infinita en el desarrollo de la persona. Tal como reflejan Palacios y Paniagua (2005), es una etapa educativa con sentido propio, la base del resto de etapas educativas posteriores y, por ello, posee unas finalidades que los docentes deben desarrollar. Según Vladimirovich (1980), su poder va incluso más allá, puesto que lo que el niño interioriza a estas edades tempranas, le acompañará a lo largo de toda su vida y le influirá en aprendizajes futuros.

No fue algo fácil acceder a aquel centro infantil. Tuve que conseguir numerosas autorizaciones y permisos, tanto burocráticas y académicas, como legales y penales, e incluso sanitarias. Aun así, sin duda alguna, fue un esfuerzo que mereció la pena. De hecho, además de vivir la increíble experiencia de poder gozar con la acción pedagógica escandinava, pude verificar con los cinco sentidos que es posible otro tipo de educación. Pude ver, oír, oler, tocar y probar una educación más personalizada. Dicho en otras palabras, pude sentir una escuela singular, creativa, original; abierta, comunicativa;

autónoma y libre (Ferrini, 2000).

Debido a los grandes problemas pedagógicos que sufre el sistema educativo actual en España, y que serán especificados en el apartado siguiente, considero que es el momento de dar a conocer entre la comunidad docente nuevas herramientas metodológicas y modelos educativos con los que hacer frente a esas carencias. Por lo tanto, aprovechando la oportunidad que me brinda este máster de poder hacer una investigación educativa, he decidido analizar en profundidad toda la experiencia que viví en Noruega, para así poder transmitir científicamente otra perspectiva del aprendizaje en la escuela.

1.2. Planteamiento del problema

Después de ver el poema anterior, la propia experiencia personal y los últimos informes de la OECD (2016), quizás, el sistema educativo español precise un cambio para poder responder de manera adecuada a la sociedad contemporánea del siglo XXI. Para poder paliar el hueco que sufren las escuelas de hoy en día, es necesario lograr una institución abierta, plural y global, que asegure el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado.

Sin embargo, lamentablemente, precisamos mucho más que un cambio educativo. Es algo evidente que vivimos una situación ecológica crítica. Siguiendo a Marcén (2014), cada vez son más los problemas medioambientales de nuestro planeta causados por la deforestación, la contaminación, la sobreexplotación de recursos, etc. La mejor forma de conseguir un cambio, sería modificar nuestros hábitos y crear unos vínculos afectivos con el mundo natural desde los primeros años de vida (Pramling y Kaga, 2010). Tal y como dicen Cembranos, Herrero y Pascual (2011), debemos reducir el consumismo, priorizando los siguientes: el cuidado, la conservación, la reutilización, el arreglo y, finalmente (y únicamente si no hay más remedio), reciclar.

Si se unen las dos problemáticas mencionadas, se obtiene como resultado una gran preocupación: la escasez de contacto con la naturaleza de los infantes. Los niños cada día pasan horas encerrados en espacios interiores inmunes a los “peligros” del mundo exterior (Tonucci, en Freire, 2011). Se les priva de conocer y explorar por sí mismos todo lo que les rodea. Estos espacios cerrados, como el aula del colegio o su habitación, favorecen un mayor uso y una posible dependencia de tecnologías y videoconsolas, que repercuten negativamente en los niños (Calvo-Muñoz, 2014). Resulta irónico que se proteja de esta manera a los más pequeños, cuando por Internet hay más peligros (acoso, pederastia, adicciones, etc.) que jugando en el bosque o en la calle.

En este contexto del juego es necesario un cambio también. Tal y como Tonucci (2007) nos deja claro tras su entrevista, debemos recuperar su importancia, devolviendo el derecho de jugar en el parque y en la calle a los niños. La escuela, por supuesto, no queda al margen de esto, y por ello, debemos ofrecer a los alumnos una escuela preparada para aprender y disfrutar al aire libre; pensada con el niño (y no para el niño).

Lo que realmente necesitamos es un cambio en el pensamiento. No necesitamos únicamente una escuela que sea transmisora, sino también, una escuela que ayude a construir el conocimiento activamente. Una escuela donde aprender, se convierta en pensar, siendo esa metacognición la verdadera protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Garrido y Grau, 2001:13).

No es una utopía conseguir esta escuela, pues existen metodologías que siguen estos principios. Un claro ejemplo de ello, son las prácticas educativas alternativas realizadas en el centro infantil noruego analizado en este trabajo.

En un estudio realizado en la Universidad de Heidelberg (Alemania) se analizaron algunas competencias de niños de Educación Primaria comparando los resultados de quienes habían acudido a una escuela infantil ordinaria con los que habían asistido a una escuela al aire libre tipo bosquescuela. Se comprobó que estos últimos seguían mejor la clase, prestaban más atención, eran más autónomos, resolvían conflictos de forma más pacífica, eran más creativos y argumentaban mejor sus opiniones (Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, 2016).

Así pues, en esta propuesta de intervención se analizará este planteamiento educativo alternativo, que pretende revivir la relación innata entre el niño y la naturaleza. Mediante esta investigación, más concretamente, se tratará de llegar a comprender el fenómeno de los bosquescuela y sus antecesores históricos. A su vez, se pretende realizar un análisis descriptivo de este tipo de educación, en el que las clases se imparten a cielo abierto, en la naturaleza, y con los materiales que ofrece el propio medio. Cabe destacar, que en este análisis se intentará prestar atención a los numerosos factores que hacen posible que los niños desarrollen su vínculo con la naturaleza, tales como los profesionales educativos, las familias, los recursos, el entorno, las instituciones, etc.

Además, este trabajo de fin de máster pretende ir más allá de ser una mera descripción. Este proyecto quiere potenciar el conocimiento de prácticas educativas alternativas, ligadas, concretamente, a la naturaleza y al niño. No son pedagogías nuevas, ya que llevan funcionando numerosos años por todo el mundo, muy concretamente en las culturas del norte de Europa. Sin embargo, siguen siendo desconocidas en nuestro país. Por lo tanto, conocer y difundir nuevos modelos de educación; mostrar al mundo otras formas de crecer y de aprender; y poner a disposición de la comunidad educativa prácticas

alternativas, van a ser, sin duda, otra de las finalidades importantes de este trabajo.

1.3. Objetivos

A la hora de diseñar el proyecto es imprescindible establecer las metas que se quieren alcanzar y encaminar el proceso de las mismas. Por lo tanto, a continuación, se mostrarán los objetivos de este proyecto de investigación. Cabe mencionar que, en primer lugar, se mostrará un objetivo de carácter general, a través del cual se fundamenta este trabajo de fin de máster; y en segundo lugar, se concretarán seis objetivos más específicos que ayudarán a la consecución de ese objetivo general:

1.3.1 Objetivo general: Diseñar una propuesta de intervención para formar al profesorado sobre la metodología empleada en la escuela-bosque.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Hacer un acercamiento a la realidad actual entre la naturaleza y la educación.
- Conocer la historia y las características de la educación al aire libre.
- Identificar las principales características del bosquescuela noruego.
- Crear un espacio virtual o página web en el que difundir la investigación realizada a la comunidad educativa.
- Implementar la propuesta de intervención.
- Evaluar las consecuencias de un aprendizaje con la naturaleza en el niño.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de analizar la práctica educativa del centro infantil noruego sobre el que se fundamenta este trabajo, es esencial hacer un acercamiento a la realidad actual entre la naturaleza y la educación. Para ello, se comenzará por conocer las particularidades de los bosquescuela y su origen histórico. Posteriormente, se hará una reflexión sobre si la educación al aire libre promovida en las bosquescuelas puede ser considerada como una innovación educativa. Finalmente, se ofrecerá una contextualización de la escuela nórdica que se va a analizar en este proyecto y se mostrarán las bases sobre las que se fundamenta su acción pedagógica.

2.1. Origen de la educación al aire libre

En este punto del trabajo, se tratará de llevar a cabo un recorrido histórico del origen de los bosquescuela, prestando atención a sus fundamentos teóricos y conceptuales. Para ello, se analizarán los antecedentes de la educación al aire libre y se llegará hasta la situación vigente de esta pedagogía. Se intentará, a su vez, plasmar los beneficios de este aprendizaje en contacto con la naturaleza y, se tratará de ilustrar diferentes situaciones que hagan referencia tanto al Estado español, como a la situación global del planeta.

2.1.1. Crisis ecosocial

Cuando Hernández, Ferriz, Herrero, González, Morán, Brasero, y Ortega (2009) se refieren a la globalización insostenible, nombran los siguientes factores como síntomas de la crisis ecosocial: la sociedad que provoca el cambio climático y en la biosfera; el declive de los combustibles fósiles; la pérdida de biodiversidad; y la agravación de las diferencias sociales. Las consecuencias de estos factores acarrean peligros alarmantes como el agotamiento de la energía y los materiales primarios, el mundo rebosante de basura, la desestructuración de los territorios, la fracturación del ciclo del agua o la devastación de la biodiversidad (Hernández, et al., 2009).

Siguiendo a Martínez Huerta (2010), cabe mencionar que no se pueden mantener las tendencias de consumo y producción de la sociedad industrial sin dañar los recursos del planeta. De hecho, los más ricos del planeta, que corresponden a un quinto de la población mundial, consumen tres veces más que el resto de los habitantes. A su vez, expanden el consumo masivo por toda la Tierra, derrochando un estilo de vida basado en el consumismo (Wagner, 2011).

Estos datos confirman que nuestra sociedad debe remodelar su forma de mirar y

cuidar el mundo y, ese cambio debe comenzar desde la infancia; primero en la familia, y después en la escuela. En el caso de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), se ha intentado hacer esta transformación de la escuela a través de programas como la *Ecología escolar* y, las *ecoescuelas* o *escuelas ecológicas*¹. En el año 2003, se puso en marcha el programa *Agenda escolar 21* en 41 centros de la CAV y, a día de hoy, son 340 escuelas las que forman parte de él, casi el 50% de los centros escolares del territorio (Gutiérrez, Benito y Fernández, 2007). Cabe destacar que es un programa que no está únicamente expandido por la Comunidad Autónoma Vasca, sino que también tiene gran relevancia a nivel nacional e internacional.

La filosofía del programa de *Agenda escolar 21* no busca aumentar las tareas del centro, sino formar un espacio nuevo en el que poder reunir todas las experiencias positivas relacionadas con la sostenibilidad dell entorno. Se busca, además, una renovación del currículum y requiere el fomento de participación de la comunidad educativa (Iza, Gutiérrez, Hernández y Marañón, 2008). Por consiguiente, se pretende lograr que la escuela forme parte del municipio. En otras palabras: ‘llevar la escuela al mundo, y traer el mundo a la escuela’. Sin embargo, en la actualidad, existen escuelas que van más allá de este programa y, una de esos centros, es precisamente el que se va a analizar en este trabajo.

2.1.2. Las problemáticas de haber alejado la naturaleza del niño

El profesor de estudios ambientales Orr (2004) ideó el término ‘biofobia’ para la aversión hacia el mundo natural y los seres vivos que habitan en él. Es un mal común entre las personas que han crecido en núcleos urbanos y tienen la televisión, los juegos virtuales, los centros comerciales y las plantas como adorno en sus vidas. Las personas biofóbicas prefieren las herramientas y construcciones realizadas por el hombre y suelen tener alergia ante todo lo natural. Así, cuando van al monte o a un entorno natural, llevan infinidad de utensilios. Estas personas suelen tener los siguientes pensamientos:

- Es necesario hacer una distinción entre los humanos y los animales.
- El mundo natural es totalmente material y sin vida, no merece ningún tipo de respeto.
- La naturaleza es un almacén de provisiones, y por consiguiente, nos tenemos que relacionar de manera objetiva con ese depósito.
- El ser humano debe convertir la naturaleza en algo válido, a fin de que le garantice un abastecimiento económico. (Freire, 2011:18)

¹ Gutiérrez, J. M., Benito, J., y Fernández, R. (Abril, 2007). Eskolako agenda 21 programa Euskal Herrian. *Hik Hasi*, 117. Donostia: Xangorin S.L. Recuperado el 18/07/2017 de <http://www.hikhasi.eus/artikulua/1386>

Como antónimo de biofobia, está el concepto de ‘biofilia’. Wilson (1984) definió este último término como “la necesidad de acercamiento hacia otros seres vivos” (p. 31). De hecho, es precisamente ese carácter biofílico lo que garantiza la supervivencia de nuestra especie en el planeta, ya que se trata de un distintivo del bienestar físico y mental del ser humano. Esta hipótesis afirma que el cerebro humano está programado para relacionarse con otros seres vivos, y gracias a esta interacción interpersonal, desarrolla la empatía, la atención y el cuidado hacia los seres no humanos.

Nuestros antepasados siempre han tenido una relación respetuosa con la naturaleza. Al igual que los indígenas actuales, entendían que las plantas y los animales; los montes y los ríos; y que el cielo y la tierra, eran necesarios para sobrevivir en este planeta. Estos antepasados, tenían una relación muy estrecha con la naturaleza, trabajaban y cuidaban la tierra, respetando sus ciclos naturales. Sala (2017) explica que a la hora de plantar las frutas, verduras y hortalizas, por ejemplo, cada una tiene su temporada: al final del invierno y al comienzo de la primavera, es la temporada de plantar tomates, pimientos y puerros, entre otros; en la época de primavera-verano, en cambio, es el momento de las fresas, las calabazas, los girasoles o los garbanzos; en otoño, es el turno de las lentejas, las alubias, las habas o los guisantes. Pero hoy en día, estos tiempos muchas veces no se respetan; gracias a los invernaderos y a los avances de la química y la tecnología, es posible disfrutar de estos productos durante todo el año.

Así pues, nuestros antecesores, seguían los ritmos marcados por la naturaleza, teniendo en cuenta el día, la noche y también las estaciones del año. Herrero, Cembranos, y Pascual (2011) opinan que entender la vida significa comprender ese ritmo, un movimiento que suele ser inerte, pero que es necesario para que se produzcan los cambios pertinentes y sea posible cerrar los ciclos naturales.

Algo parecido pasa con los niños, tal y como Pikler (1969) reivindicaba, todos los niños no comienzan a hablar o a caminar en el mismo momento, se deben respetar sus ritmos naturales. Ella confiaba en que puede ser muy perjudicial para el niño enseñarle a sentarse, a ponerse de pie, etc. Esto se debe a que el infante puede y debe aprender por sí mismo, basándose en sus acciones intrínsecas, consiguiendo resultados de mayor calidad, reforzando su propia seguridad y realizando ensayos llenos de felicidad y de esperanza. En educación, por consiguiente, también hay que respetar ese crecimiento, teniendo en cuenta las necesidades del alumno: hay que ofrecerle al niño el derecho a actuar individualmente, a decidir sus tareas libremente y a seguir su ritmo natural (Wild, 1999).

Pero antes de adentrarse en el mundo de la escuela es preciso mencionar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). Este profesor de la universidad de Harvard argumentó hace décadas que los resultados basados en el cociente intelectual son demasiado limitados. Para respaldar su descubrimiento, presentó la teoría de las inteligencias múltiples, diferenciando ocho inteligencias diferentes en cada ser humano: la inteligencia viso-espacial, la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia musical, la inteligencia cinético-corporal, la inteligencia viso-espacial, las inteligencias intrapersonal, la inteligencia interpersonal y la inteligencia naturalista. Debido a su proximidad con el tema a tratar en este trabajo, se procederá a definir esta última inteligencia:

Por inteligencia naturalista entendemos el «potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano (el cuerpo, la alimentación, la salud) y la naturaleza (el paisaje, el suelo, el cielo, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos), y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada elementos y materiales de la naturaleza productos y objetos (Escamilla, 2014: 78).

Engloba mucho más que lo relacionado con las ciencias naturales; en ese sentido, el propio Gardner (1995) afirmó que se trata de la capacidad de “Diferenciar distintos tipos de zapatos o jerséis, o de distinguir entre marcas de automóviles, aviones, bicicletas, patines, etc., se basa en la capacidad para discriminar pautas que, en épocas anteriores, se usaban para discriminar lagartos, arbustos, o rocas” (p. 54).

Siguiendo esta definición, la inteligencia naturalista es el razonamiento referido a identificar, conocer y establecer las igualdades y desigualdades entre las especies, los objetos e incluso los grupos sociales. Pero la realidad, tal y como Freire (2011) apunta, es que los niños cada vez se distancian más de la naturaleza, dejando de tener una estrecha relación con ella. Louv (2005) menciona este alejamiento del niño hacia el entorno natural por primera vez como *Nature-Deficit Disorder* (en español: ‘Trastorno por déficit de naturaleza’). Se trata de un concepto que desarrolló con la intención de destacar las desgracias que conlleva vivir una vida lejos de la naturaleza, tales como, la depresión, el estrés, el TDAH, o la ansiedad.

2.1.3. Educación y juego al aire libre

En un tiempo tuvimos miedo al bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad. Era un lugar en el que nos podíamos perder. (...) En un tiempo, nos sentimos seguros entre las casas, en la ciudad, entre el vecindario. Éste era el sitio donde buscábamos a los compañeros, donde los encontrábamos para jugar juntos. (...) Pero en pocas décadas, todo ha cambiado. (...) El bosque ha pasado a ser bello, luminoso, objeto de sueños y de deseos. La ciudad, en cambio, se ha

convertido en algo sucio, gris, monstruoso(...) La ciudad es ahora como el bosque de nuestros cuentos. (Tonucci, 1996:21).

Al ciudadano maduro del siglo XXI le da pánico que los niños vayan al colegio o salgan de casa solos. El problema está en que esa idea le da miedo al adulto, no al niño. Los pequeños quieren estar en la calle, corriendo, jugando, manchándose. La mayoría de los adultos, tal como Louv (2005) señala, recuerdan con una sonrisa el tiempo que pasaron en la naturaleza durante su juventud: caminando y explorando, jugando con el agua, haciendo carreras de caracoles, sintiendo los cambios de cada estación, construyendo cabañas en los árboles, recogiendo conchas en la playa y llevándolas a sus casas, etc.

A los niños de hoy se les limita el juego en libertad, pero luego se les quiere dar a entender la importancia de cuidar la naturaleza y se les exige tener una conciencia ecológica. Es sarcástico transmitirles este mensaje cuando muchos no saben casi lo que es la naturaleza. Pasan la mañana en la escuela, y por las tardes, fútbol, natación, música, inglés, ballet, pintura,... y cuando llegan a casa, realizan los deberes y las tareas de la escuela. Siguiendo con la dinámica, el fin de semana, lo pasan en casa delante de una pantalla².

Según una encuesta inglesa³, desde la década de los 70, se ha reducido un 90% la distancia que un niño se aleja de casa para jugar y, las horas de ocio del niño han disminuido a la semana quince horas. Hace treinta años, el 70% de los infantes tenían la oportunidad de jugar fuera de casa, mientras que a día de hoy, solo gozan de ese privilegio el 29%. Otros datos destacables son, por ejemplo, que al 51% de los niños de entre 7 y 12 años no le dejan subir a un árbol y que en España, solo el 30% de los niños de entre 8 y 12 años, va a la escuela sin el acompañamiento de un adulto.

Los niños y jóvenes necesitan la naturaleza, y más especialmente, los primeros años de sus vidas, para así poder cimentar su personalidad y desarrollar de manera óptima su cuerpo. Como Rivkin (1997) apunta, los niños sufren un rápido progreso físico, mientras aumentan sus capacidades sociales y comunicativas. Por esta misma razón, necesitan un entorno que les ofrezca numerosas posibilidades. De hecho, cuanto más natural y rico sea el entorno en el que el niño crece, los resultados en su desarrollo físico, cognitivo y emocional serán más fructíferos (Bronfenbrenner, 1987).

Sin embargo, la tendencia vigente es alejar a los más pequeños de ese entorno

² Basado en mi experiencia como docente en la Ikastola Asti-Leku Kooperatiba.

³ Play England, 2010 <www.playengland.org.uk/media/156170/1004-play-england-evaluation.pdf>.

desconocido y sucio, privándoles a su vez de la actividad al aire libre y de numerosos juegos. Muchos psicólogos de todos los tiempos han subrayado la importancia de este juego en el progreso del niño. Entre los más destacados están Vigotsky (1979), Piaget (1994) y Elkind (2007).

Freire (2011), por su parte, también señala esa importancia del juego, pero en este caso, se centra especialmente en el aporte del mismo como equilibrador emocional y energético. También pone especial énfasis en la facultad del juego para el desarrollo intelectual, social y creador de la persona. No obstante, ahora los niños juegan de otra manera, son más de juegos de interior; los patios de las escuelas, e incluso los parques de las ciudades y pueblos actuales, están hechos de asfalto, plástico y estructuras prefabricadas.

Según Tonucci (1996), lo primordial del adulto debe ser ofrecerle al niño un papel protagonista, dándole el poder de la palabra y escuchando activamente sus opiniones y preocupaciones. Siguiendo ese consejo, se conseguirían áreas de juego y parques infantiles más adecuados, ya que los niños no quieren estructuras de plástico; ellos desean piedras, agua, arena, hojas... ¿Cuántas veces hemos presenciado, en Navidades y cumpleaños, regalar un juguete colorido, ruidoso, de última moda, con el que supuestamente el niño desarrollará su inteligencia, y la criatura empezar a jugar con el envoltorio del mismo?

Desde este enfoque, surge otra nueva idea que fusiona juego y educación en un mismo ambiente: el entorno natural. Esto es, la educación al aire libre. Este tipo de modelo tiene dos características fundamentales: por un lado, usa pedagogías que tienen en cuenta las competencias (emocionales, cognitivas, psicomotrices y sociales) para la crianza del niño. Por otro lado, usa la naturaleza como principal recurso pedagógico. Bruchner (2012) relata las singularidades de la educación al aire libre, dejando entrever las razones de su éxito:

El éxito de las escuelas infantiles al aire libre se basa en la sencillez (...): hay menos instalaciones, pero más espacios y una ratio adecuada de alumnado por profesor; hay menos actividades dirigidas y más libertad y desarrollo de autonomía; hay menos ofertas y más tiempo para dedicarse a las existentes; hay menos estrés acústico y más relaciones relajadas;(...) menos reglas, pero un mayor cumplimiento de las existentes (p.29)

Freire (2011) hizo una gran labor para analizar diferentes escuelas internacionales que cumplen las dos características mencionadas en el párrafo anterior:

En los últimos años de la década de los 50, en Suecia y Dinamarca, empezaron de manera regular a realizar actividades educativas en entornos naturales. Se hicieron llamar

las escuelas *Skogsmulle* (en español: ‘bosque tierra’). Éstas, rápidamente, se expandieron por toda Escandinavia y, para el año 1980, eran consideradas un modelo educativo formal.

En Alemania, a finales de la década de los 60, empezaron a aparecer las primeras *Waldkindergarten* (en español: ‘jardín de infancia del bosque’) y, fue en el año 1993, cuando el gobierno federal las reconoció oficialmente. Según Freire (2011), en el año 2005, había más de 450 centros repartidos por todo el país que implementaban esta pedagogía, de los cuales algunos ofrecían un modelo educativo mixto (los alumnos pasaban la mañana en el bosque y la tarde en los edificios convencionales de la escuela).

En Inglaterra, Gales y Escocia, es el proyecto *Forest Education Initiative (FEI)* (en español: ‘Iniciativa para la Educación Forestal’), el que impulsa la naturaleza en la educación (Freire, 2011). Mediante este programa, los alumnos están durante seis meses yendo al bosque cada día, y es precisamente allí, donde imparten sus clases. El progreso en el rendimiento académico y los años de experiencia del FEI, demuestran que es un proyecto exitoso en cuanto a numerosos ámbitos; destacan los resultados positivos en el desarrollo de la autonomía, la seguridad, la inteligencia e incluso la salud de los niños.

Los sistemas educativos de Escandinavia, muestran una clara conexión entre desarrollo infantil y el contacto con la naturaleza. Incluso en Noruega tienen una palabra para ello: *friluftsliv*, literalmente ‘Vida al aire libre’. Este concepto de educación, promueve la experiencia directa en la naturaleza. De hecho, en este país concretamente, trabajan con el proyecto *The living school* (en español: ‘Escuela Viva’), donde los alumnos, al menos una vez a la semana pasan el día fuera de la escuela. Con el fin de acercarse al entorno que les rodea, la escuela tiene un programa de cooperación con los campesinos de los alrededores. Así, los niños, una vez a la semana disfrutan de casas rurales en las que recoger huevos, plantar verduras, cuidar el huerto, esquilar ovejas, ordeñar vacas, etc. Mediante este tipo de actividades, los alumnos ven claro la relación entre el esfuerzo y los resultados, siendo conscientes de las consecuencias de cada fracaso y las recompensas y alegrías del trabajo bien hecho. Desarrollan, a su vez, destrezas manuales, y aprenden a trabajar en equipo, tratando de resolver los problemas entre todos y, aprendiendo a gestionar sus emociones. De hecho, aprenden a aceptar sus frustraciones y a encauzarlas de manera adecuada mientras que entienden y consolidan sus relaciones con la naturaleza (Freire, 2011).

En España, este tipo de escuelas empiezan a crearse hace escasos años. Un ejemplo de ello, es el pionero bosquescuela de Cerceda (Madrid)⁴, creado recientemente, o la

⁴ Bosquescuela de Cerceda: <http://bosquescuela.com/centro-bosquescuela-cerceda-2/proyecto/>

asociación Bihotz-Inguru (Donostia)⁵, fundada hace tan solo dos años. Como se puede apreciar en los datos, queda un largo camino que realizar.

Es curioso que en los países del norte de Europa, a pesar de tener un clima más adverso, cada vez son más frecuentes las escuelas que emplean una pedagogía al aire libre. En el sur, en cambio, a día de hoy será extremadamente complicado encontrar una escuela que siga esos principios.

Unido a esa brecha, cabe mencionar una reflexión que ofrecen Herrero, Cembranos y Pascual (2011) la fe de las familias en la educación institucionalizada es inquebrantable, se transmite sistemáticamente, generación tras generación; mientras que los saberes populares, los que están más cerca de la sostenibilidad, quedan fuera del currículum oficial.

2.2. Innovación educativa

Cuando se habla de acciones pedagógicas en bosquescuelas, se habla de una educación alternativa y aparentemente innovadora. Sin embargo, determinar si la acción pedagógica vivida en Noruega es innovadora o no, es un proceso más complejo que merece la pena profundizar. Para ello, será esencial definir el término ‘innovador’ y entender su significado en el ámbito educativo.

Etimológicamente la palabra innovación proviene del sustantivo latino *innovatio*. Su raíz es *novus*, que constituye la base de un extenso campo léxico: *novo*, *novitas*, *novius*, *renovo*, *renovatio*, *renovator*, *innovo* e *innovatio*. Es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novo* (*novare*), sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos ‘innovar’ y ‘renovar’ (Rivas, 2000).

En cuanto al significado conceptual de ‘innovación’, tiene siempre su origen en un problema, conlleva connotaciones positivas y está relacionado con la creatividad y el cambio. Supone, además, una apuesta por lo construido colectivamente y reclama la transformación de lo existente y la apertura de un resquicio utópico dentro de un sistema tradicional, como el educativo (Pascual, 1988). Conlleva, por lo tanto, una disposición interior de la persona a descubrir, reflexionar, analizar y cambiar ese conflicto. Es precisamente eso, lo que Imbernon (1996) explica a través de la siguiente definición:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (p. 64).

⁵ Asociación Bihotz-Inguru: <https://bihotzinguru.com/>

Este mismo autor, señala, también la importancia de la cooperación en el centro escolar. De hecho, afirma que solo de manera colectiva es posible llegar al cambio y, por consiguiente, a innovar.

Cañal (2002:11-12) por su parte, ofrece una definición, más actual en el que señala a la innovación educativa como proceso, siendo la observación la herramienta por excelencia. También apunta que los objetivos basados en la innovación deben acarrear consigo cambiar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recogiendo todas las ideas anteriores, se puede concluir que la innovación es un proceso colectivo intencionado, con el objetivo cambiar, transformar y mejorar las prácticas educativas vigentes. Dicho esto, se puede determinar que los bosquescuelas, y concretamente, la pedagogía al aire libre llevada a cabo en la escuela infantil nórdica analizada en este trabajo, es un modelo no novedoso, pero sí innovador; pues se trata de un enfoque educativo que desarrolla su currículum escolar en un entorno forestal.

2.3. Educar en contacto con la naturaleza. Un centro infantil de Noruega como referente

Tras hacer un acercamiento a la realidad actual entre la naturaleza y la educación y, posteriormente, conocer la historia y las características de la educación al aire libre, se ha podido concluir que ese tipo de pedagogía desarrollada en el centro educativo analizado en esta investigación es un modelo innovador. Pero, ¿qué y cómo enseñan en esta escuela?, ¿para qué y por qué lo hacen así?, ¿quiénes forman parte de su pedagogía? etc. En este punto se tratará de responder a todas las cuestiones que forman parte de la acción pedagógica de la escuela en cuestión.

2.3.1. Contextualización de la escuela

La observación de este proyecto se ha realizado en una escuela de educación infantil del norte de Noruega, concretamente, de la localidad costera de Bodø. Se trata de la capital de la provincia de Nordland y, de todas las ciudades situadas por encima del círculo polar ártico, es la segunda que más habitantes tiene, 50.090⁶ residentes para ser exactos. Durante la II. Guerra Mundial, la localidad quedó destruida, pero su localización geográfica adecuada le ha posibilitado una rápida recuperación. Se trata de una población rodeada de

⁶ Dato del 19/01/2017, recuperado el 06/05/2017 de Visit Bodø (2017),
<http://visitbodo.com/travelguide>

naturaleza; es posible encontrar montes, glaciares, pequeñas islas, bosques, lagos y numerosa fauna a su alrededor. De la misma manera, hoy en día, cuenta con recursos para hacerle frente a la sociedad contemporánea, como son el puerto, el aeropuerto, hoteles, restaurantes, hospitales, centros comerciales, etc.

La escuela elegida es una institución concertada pequeña, abierta, dinámica y participativa. Se trata de un centro que está haciendo una gran labor por mantener la cultura noruega, fomentando siempre la actividad y el desarrollo personal, académico, científico, social y deportivo de sus alumnos. En esta escuela se ofrecen sistemas de educación de 0 a 6 años, habiendo dos grupos de 0 a 2 años y tres grupos de 3 a 6. En total, la escuela infantil está formada por 100 educandos y 23 educadores. Además de éstos, en las labores diarias también participan otros profesionales, de los cuales destacan especialmente, el bedel, la limpiadora, la cocinera, la directora, las familias y los voluntarios.

El centro está dotado de parques de juego y un único edificio con grandes ventanales. En este inmueble se encuentran, la biblioteca, el aparcamiento, la piscina, el comedor principal y el salón de actos/ gimnasio. A su vez, en el interior de este edificio, también se hallan cinco áreas de aprendizaje, una para cada grupo. En cada una de estas áreas, por su parte, están los siguientes: el recibidor, el vestuario, el baño, la cocina, el taller, la sala de juegos y la sala polivalente.

Pero mucho más sorprendente que esas infraestructuras del interior del edificio, es la situación geográfica de la escuela. Al estar ubicada en el barrio universitario, está alejada del ruido y del gentío del centro de la ciudad, quedando rodeada de naturaleza y bosque. Así, la mayoría de las familias tienen una muy estrecha relación con la universidad; estudian o trabajan allí.

Prestando atención a la realidad lingüística de la escuela, todas las clases se imparten en el dialecto local. Sin embargo, adquieren una conducta de respeto y admiración hacia otros idiomas y culturas, ya que entre el alumnado existe numerosa diversidad cultural. Un dato que lo corrobora es que el 20% de sus alumnos son de familias inmigrantes.

Si se presta atención a los sujetos que han sido observados en esta investigación, se encuentran, por una parte, los alumnos; y por otra parte, los formadores. En cuanto a los educandos observados, se trata concretamente de un grupo de 19 alumnos, de los cuales 12 son niños y 7 son niñas, que tienen entre 2 y 6 años. Por otro lado, también se han observado a los principales agentes que garantizan un desarrollo óptimo de los niños: los educadores. En este centro infantil, cada grupo está compuesto por tres formadores: un pedagogo, un profesor y un auxiliar. La comunidad está muy presente en el día a día, por lo

que es común encontrarse con cuatro o cinco adultos por grupo.

En esta aula usan una metodología por proyectos, siendo su punto de partida la autonomía, y las necesidades e intereses del niño. A su vez, el currículum flexible, los objetivos personalizados, el juego libre y la experimentación están continuamente presentes en sus prácticas educativas diarias. Por otro lado, como para los educadores el proceso, es más importante que el resultado y como mantienen una relación muy estrecha con las familias, la evaluación es oral, continua y basada en la observación. A pesar de ello, las reuniones formales entre los profesionales se realizan semanalmente, y una vez al año, se les ofrece un informe escrito a las familias.

Para finalizar, y profundizando en los horarios, cabe mencionar que es sumamente flexible, ya que el centro considera a la familia un agente educativo esencial en esta etapa. Los alumnos tienen libertad para entrar en la escuela desde las 07:30h, donde desayunan y juegan hasta las 10:00h. Como esta entrada a la escuela es de vital importancia, los padres y madres entran hasta dentro, descalzándose y estando unos minutos junto a sus hijos e hijas antes de irse a trabajar. A las 10:00h, empiezan a trabajar en sus proyectos, y mínimo un día a la semana salen de excursión con el proyecto *The living school* (en español: ‘Escuela Viva’), mencionado en el marco teórico. Los viernes, en cambio, en pequeños grupos de cuatro y cinco alumnos, van a la piscina escolar a realizar experimentos. Sobre las 11:30h, preparan la mesa y la comida y comen todos juntos (incluyendo educadores). Despues de comer, recogen y realizan diferentes actividades acordes a las necesidades e intereses de cada niño: algunos duermen la siesta en sus cochecitos en el parque; otros, deciden jugar libremente; hay quienes van en busca de materiales para realizar alguna obra de arte; e incluso quienes siguen trabajando en el proyecto. Finalmente, de 14:00h a 16:00h, las familias vienen paulatinamente en busca de sus hijos e hijas.

Cabe mencionar también, que durante la semana tienen diferentes actividades que unen a los niños de los diferentes grupos. Los lunes, por ejemplo, todos los niños de cinco y seis años se reúnen para llevar a cabo un proyecto diferente, con la intención de prepararles para la Educación Primaria. Los martes, en cambio, todos los de cuatro años, se juntan para formar el coro de la escuela. De esta manera, aprenden canciones tradicionales noruegas, trabajan el lenguaje, hacen diferentes ritmos, desarrollan la creatividad, conocen diferentes instrumentos, etc.

2.3.2. Bases de la acción pedagógica de Bodø

Muchas de las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro infantil analizado

son propias, esto es, se han creado únicamente para su contexto. Aun así, muchas de las intervenciones observadas tienen su origen en otras metodologías. Es más, muchas de las pedagogías que tienen como referente, llevan años funcionando, no únicamente en Noruega, también a nivel mundial. Ejemplo de ello son las pedagogías Waldorf o las escuelas Italianas Reggio Emilia, también el instituto Pikler-Lóczy, el modelo High Scope o las ideologías de Aucouturier y Montessori. A continuación, por lo tanto, se mostrarán las similitudes de cada planteamiento mencionado anteriormente, con la experiencia vivida en Noruega.

Reggio Emilia es un modelo innovador y alternativo que nace en Italia después de la II. Guerra Mundial, a manos del pedagogo Loris Malaguzzi (Hik Hasi, 2007). Este puede ser considerado en el que más se inspira la escuela nórdica en cuestión, ya que ambos coinciden en puntos de vista filosóficos y prácticos. El centro infantil de Bodø, al igual que las escuelas Reggio Emilia, es una institución abierta, donde la participación de la comunidad es esencial en el día a día. Se considera al niño como punto de partida, y existe una relación muy estrecha entre la experimentación y la creatividad (Escuelas Reggio Emilia, 1995).

Al igual que en el centro educativo noruego, se trabaja por proyectos y no por programaciones. La programación, se establece antes, clarificando los objetivos que el niño debe conseguir y creando actividades con los que logren alcanzarlos; el proyecto, en cambio, es menos concreto, ya que es imposible conocer cómo se desarrollarán los procesos de aprendizaje de cada alumno (Hik Hasi, 2007). Por lo tanto, se aprende de forma globalizada, dicho de otra manera, articulando los “cien lenguajes del niño” (Edwards, Gandini y Forman, 1993:2), sin hacer ningún tipo de distinción entre disciplinas.

Es importante también la importancia que le dan a la cooperación y a la formación de los profesionales del centro. Bodø es un ejemplo de ello, ya que todos los profesionales que trabajan en la escuela se consideran educadores, pues conviven y participan a diario con los niños en la escuela.

Otro de los pilares del tipo de educación observado en Noruega es la pedagogía Waldorf. El precursor de este modelo es el filósofo y científico Rudolf Steiner. Aunque esta pedagogía se puso en marcha en Austria a finales del siglo XIX, hoy en día es un “movimiento creador y libre que está expandido por todo el mundo” (Carlgren 2004:94).

Al igual que en la escuela nórdica, el desarrollo natural del niño es el eje central de la acción pedagógica. Así, el niño a través de unos educadores de calidad, crece en la flexibilidad y la libertad, siempre manteniendo una estrechísima relación con la naturaleza.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores y según esta pedagogía, la función de la escuela es la siguiente: “tomar a cada niño como persona única, creando una relación de confianza con él, observando sus fortalezas, potenciándolas y dejándole expandirlas” (Hik Hasi, 2006:10).

La pediatra austriaca naturista Emmi Pikler es la creadora del método Pikler-Lòczy. A principios del siglo XX, en un momento histórico difícil, estuvo trabajando en Hungría y desarrolló su teoría allí, en el orfanato Lòczy, aunque ha llegado a nuestros días como centro de formación (Tardos, 2010). Para Pikler, la libertad y la autonomía son el eje de la metodología, sin olvidar la importancia de la experimentación.

Es imprescindible que el niño se apodere del entorno al máximo. Si le ayudamos en cada tarea, le arrebataremos su principal campo de aprendizaje; pues el niño que consigue las cosas mediante la experimentación libre, recibe una interiorización del conocimiento muy diferente del niño al que se le ofrecen directamente las soluciones (Pikler en Kálló y Balog, 2013:2)

Y añade: “el juego y la actividad autónoma son especialmente importantes para construir un desarrollo saludable en el niño que vive en una institución” (Pikler en Kálló y Balog, 2013:9).

Así, las acciones pedagógicas observadas en Noruega y el método Pikler-Lòczy tienen tres dimensiones en común: la seguridad físico-afectiva o cuidado, la acción autónoma y, el movimiento o juego libre.

Las intervenciones de esta escuela escandinava también tienen similitud con otros planteamientos. Un claro ejemplo es el método de la doctora italiana María Montessori. Fue un método que originó gran controversia a principios del siglo XX, ya que Montessori cambió por completo el modelo tradicional educativo. Le dio a la educación un planteamiento innovador y “estableció las características de la escuela nueva actual” (Aguerrondo, 2005:55).

Aunque el modelo de Montessori no es una gran influencia en la escuela analizada, tiene similitudes en cuanto a los materiales que usan y, especialmente, en el ideario general. En los dos modelos la única disciplina verdadera es la del niño, y por ello, respetar los ritmos del infante es un valor primordial. Teniendo esto en cuenta, el rol del educador se basa en conducir al niño y observarle (Standing, 1976).

El creador del planteamiento HighScope fue el psicólogo americano David P. Weikart. A finales del siglo XX comenzó a implementar su metodología en las aulas de infantil, y hoy en día, sigue implementándose en muchos países. Entre otros, en Irlanda, Indonesia, Holanda y México. Las similitudes entre HighScope y el bosquescuela no son muy apreciables, aunque tienen puntos en común. Por un lado, ambas contemplan una evaluación continua basada en la observación participante; y por otro lado, la participación

activa del alumnado mediante agrupaciones diversas (The High/Scope Curriculum series, 1992). En ambos planteamientos se usan diferentes agrupaciones en función de la necesidad: grupales, por parejas, individual, entre diferentes clases, de todo el ciclo, etc.

Bernard Aucouturier es conocido por ser “el padre de la psicomotricidad”. Este pedagogo francés, nacido en 1934, tiene una filosofía que va muy unida a la forma de mirar al niño que tienen los educadores de la escuela infantil de Bodø. Ambos creen que el juego y la experimentación son esenciales para un desarrollo óptimo, de hecho, “gracias al juego se le ayuda a hacer un recorrido psicológico del niño” (Hik Hasi, 2004:11). Y para que el niño parta de ese placer de hacer la figura del educador es muy importante:

“Escuchar, hacerse escuchar, entender, hacerse entender, esperar, proponer, reconciliarse y ser firme, son la base de un sistema de competencias coherentes que ayuden al niño en su proceso de desarrollo” (Aucouturier, 1994).

2.3.3. Estudio y clasificación de las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro educativo noruego

Después de realizar una observación participativa y continua durante seis meses en el bosquescuela noruego, se han clasificado sus prácticas educativas alternativas en cuatro grandes bloques: *apertura, diversidad, flexibilidad y naturaleza*. Dentro de esos cuatro pilares, se han señalado los principios metodológicos que sigue el centro. Para ello, se ha tomado como base la clasificación propuesta por Aiertza, Bilbao, Elizalde, Etxague, Garagorri, Huegun y otros (2004). Se ha escogido esta clasificación porque tiene una estrecha unión a la legislación educativa actual. En otras palabras, se ciñe muy bien a la adquisición de competencias que propone la LOMCE⁷ y a las concreciones del currículo vasco para el segundo ciclo de educación infantil⁸.

En la escuela innovadora de Bodø se fomenta el *principio interdisciplinar o de globalización*, ya que los conocimientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje no se interiorizan de forma analítica, sino natural. De esta manera, las motivaciones e intereses del niño son el punto de partida y el motor; los problemas cotidianos o la curiosidad se convierten en proyectos o el tema central de sus prácticas educativas.

En esta institución, por lo tanto, se alienta el *principio de la acción*, pues se entiende

⁷ Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

⁸ Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, 15-01-2016)

al niño como ser activo. Se le enseña al alumno a aprender y a trabajar de manera libre, mientras toma decisiones con autonomía. La actividad del niño, tanto mental como física, surge de los propios intereses y necesidades, teniendo la funcionalidad una gran importancia. Así, el juego, la manipulación, la observación y la experimentación se vuelven herramientas indispensables en su pedagogía.

Debido a las diferencias entre las personas, la educación tiene la obligación de adaptarse a las características y necesidades de cada sujeto. Por esta misma razón, y con el objetivo de desarrollar las fortalezas de cada persona, en la escuela infantil de Bodø se impulsa el *principio de la personalización*.

Unido al anterior principio, fomentan también el *principio de la creatividad*. Gracias a éste, los niños resolverán sus conflictos y molestias con más facilidad, más flexibilidad, más fluidez y más elaboración. Por lo tanto, en las prácticas educativas de esta escuela, siguen acciones que impulsan la comunicación y la transformación del entorno.

Además, en el sistema metodológico de Bodø se lleva a cabo el *principio cooperativo*. En otras palabras, se busca la inclusión del entorno social del niño en la escuela, facilitando así el proceso socializador. Para ello, promueven el trabajo en común entre los alumnos mediante recursos como el trabajo grupal, las asambleas o los coros. También lo fomentan facilitando la participación de la comunidad, otorgando a los alumnos pequeñas responsabilidades, reforzando las relaciones con otras escuelas, proponiéndoles diferentes grupos de trabajo y de juego, celebrando diferentes fiestas en la escuela, etc.

El *principio del afecto* tiene gran importancia en las personas, ya que condiciona el desarrollo cognitivo, afectivo-social y físico del niño (Aiertza et al., 2004). Los profesionales de la escuela infantil de Bodø lo tienen claro: los niños deben sentirse amados, en un ambiente de seguridad y confianza. En su opinión, la escuela debe ser una entidad que refuerce los vínculos afectivos.

Por otro lado, los profesionales observados en Noruega siguen el *principio de la transferencia*. Es decir, se impulsan de una vivencia o un estudio previamente hecho por el niño, ayudándole así a interiorizar un nuevo conocimiento o resolver un problema.

En las siguientes (ver tabla 1, tabla 2, tabla 3 y tabla 4), se van a relacionar los principios metodológicos explicados anteriormente con las prácticas educativas alternativas realizadas en la escuela infantil de Bodø (columna 1). Para justificar estas prácticas educativas, se han identificado algunos indicadores o ejemplos (columna 2), conectándolos, a su vez, con la base pedagógica en la que se inspiran (columna 3).

Tabla 1: Pilar 1: apertura

APERTURA		
Principio de la cooperación		
<i>Prácticas educativas alternativas</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Teorías pedagógicas</i>
1. Se prioriza la comunicación con las familias; las familias tienen una gran participación.	Entran hasta el aula, se quitan los zapatos y desayunan y juegan con sus hijos.	Waldorf
	Las familias se comunican a diario de forma oral con los profesores.	Reggio Emilia
	Los educadores utilizan la técnica 'sándwich' (positivo-negativo-positivo) cuando hablan con los padres.	Propio
	Usan el panel del recibidor (con la agenda semanal) y la televisión (con fotos de los niños tomadas durante la semana) como medios de comunicación.	Propio
2. Los alumnos están acostumbrados a ver gente diferente todo el rato y conviven con gente de diferentes oficios.	La limpiadora, la cocinera, el bedel, el cartero, los estudiantes de la universidad, otros profesores, voluntarios, etc. Ejemplos: El día del indio, la galleta de Navidad, el árbol de navidad del patio...	Reggio Emilia
3. Son solidarios.	Tienen apadrinado a un niño de Rumania.	Propio
	Dentro de la escuela también. Ejemplo: Las familias suelen meter más comida de la necesaria con el fin de que la compartan.	Propio
4. Hay una gran	Con la universidad, con escuelas de	Reggio Emilia

cooperación con la comunidad.	alrededor, con la biblioteca, con el polideportivo, con el ayuntamiento...	
5. Es pública; no hay secretos.	La escuela siempre está abierta a cualquier público, tanto físicamente (de lunes a domingo), como ideológicamente.	Reggio Emilia

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la escuela innovadora de Bodø es una institución abierta, pública y sin secretos. Por una parte, destaca la gran participación de las familias en el día a día. Desde la escuela cuidan mucho la comunicación con los padres y las madres del alumnado, e intentan promover con acciones concretas para fomentar la participación de los mismos en el aula. Por otra parte, también existe una gran cooperación con la comunidad. A raíz de ello, los niños están acostumbrados a convivir con gente de diferentes oficios en el aula.

Tabla 2: *Pilar 2: diversidad*

DIVERSIDAD		
Principio de la cooperación		
<i>Prácticas educativas alternativas</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Teorías pedagógicas</i>
1. Dentro del aula cooperan niños de diferentes nacionalidades.	Entre otros: Noruega, Finlandia, Sri Lanka y Marruecos.	Reggio Emilia
2. Dentro del aula cooperan niños de diferentes edades.	El grupo lo conforman 19 niños y niñas de entre 2 y 6 años.	Waldorf
3. Las agrupaciones de alumnos son plurales.	El gran grupo (19 niños): salidas al bosque, hablar en la asamblea, contar una historia con marionetas, elegir los libros de la biblioteca... Grupos pequeños (4-5 niños): ir a la	High Scope/ Reggio Emilia

	<p>piscina, hacer galletas de navidad tradicionales,...</p> <p>En parejas: manualidad de los angelitos, experimentaciones artísticas, diferentes responsabilidades (e.j. poner la mesa), ...</p> <p>Individuales: dormir la siesta, seguir un currículum individualizado...</p> <p>Entre grupos: durante el juego libre, para el proyecto de primaria, para el coro, ...</p> <p>Toda la escuela: La comida de navidad, teatros, audiciones, ...</p>	
Principio de la creatividad		
4. Los niños tienen a su disposición materiales variados y neutros.	Son materiales que les ayudan a llevar a cabo un juego simbólico libre y creativo: telas, muñecos de todos las nacionalidades, juguetes de madera, pinturas de diferentes grosores, papeles, témperas, puzzles, libros...	Aucouturier/ Reggio Emilia
5. La escuela tiene multitud de espacios.	<p>Recibidor, cocina, vestuario, piscina, sala de juegos, taller, comedor...</p> <p>Está rodeado de zonas verdes y parques infantiles.</p> <p>La escuela es muy luminosa gracias a sus grandes ventanales.</p>	<p>Propio</p> <p>Waldorf/ Reggio Emilia</p> <p>Reggio Emilia</p>
Principio de globalización o interdisciplinar		
6. El aprendizaje es global.	Trabajan con proyectos de duraciones diversas, mediante los cuales trabajan diferentes inteligencias.	Reggio Emilia

	Dan prioridad al proceso, más que al resultado.	
Principio de transferencia		
7. Dentro del aula confluyen diferentes profesionales.	Educador, pedagoga y auxiliar, además de familias, voluntarios y diferentes profesionales del centro educativo.	Reggio Emilia

Fuente: elaboración propia

La escuela bosque analizada, es sin duda alguna, diversa en muchos aspectos. La pluralidad de nacionalidades de los alumnos, la convivencia entre niños de diferentes edades, la infinidad de posibilidades y materiales que se ofrecen, la variedad de espacios disponibles, etc. hacen posible un aprendizaje creativo y muy rico, tanto culturalmente como socialmente.

Tabla 3: pilar 3: flexibilidad

FLEXIBILIDAD		
Principio de la personalización		
<i>Prácticas educativas alternativas</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Teorías pedagógicas</i>
1. Se respeta el ritmo de cada alumno.	Se respetan las necesidades fisiológicas de cada niño: Están el tiempo que haga falta para que el niño coma, duerma, se bañe, haga de vientre...	Pikler/ Waldorf/ Montessori
2. Los niños tienen un currículum individualizado.	Cada niño tiene un objetivo personalizado, pues cada alumno sigue su propio desarrollo.	Waldorf
	Existen muy pocos objetivos comunes, y los que tienen son muy básicos y relacionados especialmente con la autonomía y el respeto.	

3. No hay horarios fijos	Los horarios de los niños dependen de la situación familiar. Por ejemplo, si un padre tiene libre los viernes, el niño no acude a la escuela ese día porque se prioriza siempre el contacto con la familia.	Propio ⁹
4. El niño es lo primordial: Su seguridad, comodidad, bienestar y desarrollo óptimo.	Los niños dentro de la escuela están en underwear y calcetines.	Pikler
	Los educadores cuidan mucho su lenguaje. Por ejemplo, dirán; “Qué guapa estás con ese vestido”; en lugar de: “Qué vestido más bonito llevas”. (En el primer caso se potencian las cualidades del niño, mientras que en el segundo caso, se potencian las del vestido).	Aucouturier
	Se hacen subgrupos: para realizar proyectos acordes a diferentes intereses, para dormir la siesta, etc.	High Scope/ Reggio Emilia
5. La atención de los profesionales es al 100%	Comen junto a sus alumnos.	Waldorf
	Juegan con los niños y hablan mucho con ellos.	Pikler
	Sus herramientas de evaluación por excelencia son la observación y el anecdotario.	Aucouturier/ Pikler/ Montessori
	Los educadores se reúnen una vez a la semana para hablar sobre el desarrollo de los niños	Reggio Emilia
Principio de la acción		

⁹ Es una práctica educativa que no se ha encontrado específicamente mencionada en ninguna pedagogía y, por lo tanto, se considera una práctica educativa del propio centro infantil.

6. La libertad está muy presente.	<p>El juego libre ocupa el 80% de la actividad diaria.</p> <p>Los niños no hacen filas indias (uno detrás de otro): van en avión o en ferry (de tres en tres, o de cuatro en cuatro), dados de la mano y con los compañeros que ellos elijan.</p>	Pikler
7. El punto de partida es la motivación y la autonomía del niño.	<p>El aprendizaje surge de los intereses y necesidades del niño (de la funcionalidad) y la experimentación y el juego son el eje de la metodología. Ejemplos: el proyecto de los peces, el proyecto del tráfico, la creación de un árbol de Navidad, hacer experimentos en la piscina con el agua, tener una responsabilidad (el pez, el niño de Rumania, ...), encontrar su nombre en el plato/vaso cada día, vestirse y desvestirse, prepararse su comida(sandwiches, galletas, salmón, pudding...), etc.</p>	Aucouturier/ Reggio Emilia/ Waldorf
8. Están abiertos al cambio	<p>A menudo cambian de proyecto, hacen mejoras en sus acciones, ...</p>	Reggio Emilia/ Waldorf

Principio de la afectividad

9. Trabajan con las emociones	<p>La felicidad es la emoción que más trabajan, debido al gran número de depresiones que hay en el país. Ejemplo: actividad de Halloween.</p>	Aucouturier/ Waldorf.
10. El vínculo afectivo y el apego es lo primordial.	<p>Los niños son educados desde el amor. Los educadores ven primordial la</p>	Pikler/ Montessori/

	conexión con sus alumnos y por ello ofrecen a cada uno de ellos momentos personalizados: juegos, sonrisas, miradas, abrazos. Los momentos de la comida y el baño son especialmente importantes para cultivar esta estrecha relación.	Waldorf
11. Creen en 'la pedagogía del diálogo'	No existen castigos, sino consecuencias.	Propio
	Usan la palabra 'Stop' en lugar del nombre del niño, para frenar alguna conducta negativa. De esta manera, tratan de eliminar las etiquetas entre los iguales.	Propio
	Hablan muchísimo con el niño, les dan argumentos, explicaciones y justificaciones continuamente.	Aucouturier/Pikler/ Reggio Emilia

Fuente: elaboración propia

El tercer pilar del centro educativo se centra en la flexibilidad. Siguiendo las bases de la educación personalizada, se respetan mucho los ritmos y necesidades de cada niño. Se da gran importancia al juego libre y a la inteligencia emocional. Por ello, desde la escuela tratan de fomentar las emociones agradables como la curiosidad, la admiración o la seguridad. Cabe destacar también que cada uno de ellos tiene un currículum individualizado, de modo que los intereses y las motivaciones de sus alumnos son clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Tabla 4: pilar 4: naturaleza

NATURALEZA		
Principio de actividad		
<i>Prácticas educativas alternativas</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Teorías pedagógicas</i>
1. Las salidas y excursiones son parte del aprendizaje	Hacen salidas de todo el día, una vez por semana como mínimo (normalmente los	Propio

	Martes)	
	Cualquier destino es bueno para la excursión: el bosque, la granja, el lago, el puerto, etc.	Reggio Emilia
	En el bosque tienen un área con cuerdas, material para hacer equilibrio, una red, una caseta de madera, unos troncos para comer... De esta manera aprenden y se entrena motrizmente en superficies que no son lisas ni de asfalto.	Propio
	Mediante el material encontrado en la naturaleza desarrollan su imaginación y pensamiento divergente (ej. un palo puede ser una varita, una manguera de los bomberos, una pistola, un lápiz, etc).	Waldorf
2. El patio de la escuela también es fuente de aprendizaje.	Espacios que se pueden encontrar en el patio: casitas, columpios, huerto...	Reggio Emilia/ Waldorf
	Materiales que se pueden encontrar en el patio: arena, triciclos, barro, flores, hojas, nieve, granizo...	
	Acciones pedagógicas que llevan a cabo en el patio: contar historias alrededor del fuego, hacer barbacoas, juegos cooperativos, dormir la siesta, celebraciones (ej. el día de los sami), ...	
Principio de transferencia		
3. El reciclaje, tener los espacios limpios, recoger la basura... Son ideales que	Tienen diferentes cubos de reciclaje en el aula y en el patio de la escuela	Propio

siempre están presentes.	Reutilizan mucho los materiales antes de tirarlo a reciclar. Ejemplos: Mural hecho con piezas viejas de un puzzle, árbol de Navidad hecho con piñas...	Waldorf
--------------------------	--	---------

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la naturaleza es otro de los pilares clave en la educación al aire libre llevada a cabo en el bosquescuela nórdico. Tienen una relación muy estrecha con los árboles, el bosque, los animales, la nieve, el fuego, el agua... siendo éstos sus mayores fuentes de juego y aprendizaje. Además, han crecido en un respeto absoluto hacia el planeta Tierra, reutilizando y reciclando materiales; cuidando y amando a la naturaleza.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica, se ha desarrollado la siguiente propuesta de intervención: EduCoLeZa. A través de ésta, se ha querido responder a la necesidad de un cambio en el pensamiento identificado en el planteamiento del problema de este trabajo. Además, se ha querido crear una propuesta metodológica a modo de sesiones formativas innovadoras, con el objetivo de enriquecer la acción diaria y especialmente incidir en la reflexión de la comunidad educativa.

3.1. Justificación y contextualización de la propuesta de intervención

Esta propuesta está dirigida a docentes que estén interesados en una educación alternativa e innovadora. Está orientada a personas que crean en el niño, en la escuela, en la naturaleza y en una educación activa al aire libre. La formación se basa en la auto-evaluación y en el trabajo cooperativo entre los participantes. Dicho de otra manera, se trata de que los asistentes a las sesiones descubran y aprendan otro modo de acompañar al niño, que juzguen y evalúen desde sus propias experiencias un modelo diferente de aprendizaje. En definitiva, se trata de realizar un acercamiento al sistema educativo noruego desde una perspectiva reflexiva y crítica.

A pesar de ser una formación con múltiples destinatarios posibles a la hora de diseñar las sesiones se ha tenido como referente un centro educativo en concreto: una escuela concertada de la Comunidad Autónoma Vasca. Se ha tomado Asti-Leku Ikastola como referente, ya que es una escuela conocida en Vizcaya debido a su gran oferta educativa que abarca desde infantil hasta bachillerato. Con cuatro líneas por curso, su número de alumnos es de 1600 y, su número de profesores, de 150.

La propuesta de formación desarrollada en este TFM se ha dirigido, concretamente, para los profesores de la etapa de Educación Infantil. En total, lo conforman doce profesionales, de edades variadas y también con experiencias educativas diversas. Hay maestros que siempre han estado trabajando en ese colegio, otros que tienen experiencia en centros públicos o en escuelas más pequeñas, hay algunos que acaban de finalizar los estudios de magisterio y otros que llevan toda una vida dedicada a la educación. Se trata de un contexto, a priori, muy enriquecedor, que dará pie a numerosos debates y aportaciones.

Es importante clarificar que es la dirección quién accede a impartir esta formación en su propio centro y a los profesionales de educación infantil. El fin de la directiva del centro, es introducir y conducir a sus maestros hacia una educación innovadora y, especialmente, generar en ellos una actitud reflexiva. Es importante destacar que esta escuela tiene

previsto un importante cambio metodológico de cara al curso 2018-2019 y, opinan que antes de adentrarse creen que es importante que el claustro esté seguro y convencido de lo que van a realizar. Esta formación, por ello, pretende también ayudar a clarificar, en cierto modo, parte de esas dudas existentes hoy en día entre estos doce profesores.

Finalmente, destacar que aunque las sesiones formativas que se desarrollan en el siguiente apartado tienen a esta escuela concertada y a estos doce docentes vizcaínos como contexto, puede ser modificado. Tal y como se ha mencionado en el párrafo anterior, haciendo pequeñas adaptaciones, teniendo en cuenta el número de participantes que asistan, los espacios y recursos que se dispongan,... es posible realizar las sesiones en otro contexto diferente: centros públicos, colegios privados, asociaciones familiares, universidades, etc.

3.2. Objetivos

Cuando se plantea el diseño de la propuesta es esencial instaurar unos objetivos claros que ayuden a orientarse hacia una meta determinada. De este modo, a continuación, se mostrarán los objetivos de este diseño de la propuesta que, por supuesto, son muy diferentes, a los objetivos de la introducción de este trabajo. Estos últimos, hacen referencia a los propósitos de todo el trabajo de fin de Máster, mientras que los que se mostrarán en este apartado, se centran en los fines últimos del curso formativo para docentes. Cabe mencionar que se mostrará un objetivo por cada sesión. Por lo tanto, he aquí los siete objetivos, cronológicamente ordenados, del diseño concreto de esta propuesta:

- Descubrir la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela.
- Inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecesores y principios metodológicos.
- Apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente.
- Contrastar la diversidad que se ofrece en este centro infantil y en una escuela tradicional.
- Justificar la flexibilidad del centro educativo noruego interpretando una serie de imágenes.
- Evaluar los pros y contras de una educación con la naturaleza.
- Reflexionar y juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego.

3.3. Metodología a utilizar

Para llegar a analizar las prácticas educativas del centro infantil de Bodø, se han

utilizado tres instrumentos principales. Por un lado, la observación participante, directa y continua de la acción pedagógica del centro nórdico. Por otro lado, el diario escrito y, finalmente, para completar la información de las dos herramientas anteriores, se han entrevistado formalmente a los profesionales del centro.

El concepto de observación puede ser muy variable en función del contexto en el que se analiza. Según Cuadros (2009), la observación participante es una estrategia para realizar una investigación cualitativa, que posibilita la obtención de información en un entorno real. En esta propuesta de intervención, la observante, ha vivido las experiencias en el contexto y se ha introducido en la cotidianidad de los sujetos. Es decir, “ha recogido los datos al mismo tiempo y en el mismo lugar, interaccionando con la situación” (Bisquerra 2004:332).

Los datos relevantes obtenidos en esas observaciones, se han reunido en un diario escrito¹⁰. El diario es un mecanismo abierto, ya que se trata una herramienta de evaluación informal y personal que reúne las vivencias del observador. Por lo tanto, no tiene pautas de elaboración y es el propio autor quién lo escribe guiándose de su voz interior: “El valor principal del diario es el hecho de escribirlo, puesto que la reflexión necesaria para escribir conlleva a la reflexión pedagógica, que es lo que se pretende.” (Bigas y Correig, 2000:209).

Finalmente, se realiza una entrevista formal a los profesionales del centro¹¹ que en cierto modo, fueron partícipes de la observación y el diario escrito. Se realizan, concretamente, tres entrevistas compuestas de preguntas abiertas: una a la pedagoga, otra al profesor y la otra a la auxiliar de la clase. De este modo, se ha realizado una triangulación de datos Arias (2000), ya que se recogen diversas valoraciones sobre un mismo aspecto.

Con esa información recopilada en Noruega y el estudio bibliográfico realizado posteriormente, se ha diseñado el presente programa para la formación de adultos: EduCoLeZa. En esta propuesta, se respeta un modelo centrado en el aprendizaje (Tourón, Santiago y Díez, 2014), dónde se trata de aprender desde la globalización, el aprendizaje significativo, el juego, el pensamiento crítico, así como se intenta fomentar la participación activa de los asistentes. El respeto por las ideas previas, la imaginación y creatividad, motivaciones e intereses... de los participantes es fundamental, todo ello considerándolos personas únicas e irrepetibles. La moderadora de las sesiones formativas actuará como orientadora, guía y facilitadora, acompañando, motivando y dando seguridad a los interesados en el curso.

¹⁰ Ver anexo 1: Diario escrito.

¹¹ Ver anexo 2: Entrevistas a los profesionales del centro.

La metodología empleada será muy activa y lúdica, fomentando una rica variedad de experiencias vivenciales y sensoriales. Muchas de todas esas actividades se vertebran en torno al pensamiento y al juego. Cabe destacar que también se concederá mucho tiempo a la colaboración y el trabajo cooperativo para que sea posible un aprendizaje reflexivo mutuo, los unos de los otros. Es esencial mencionar la importancia que han tenido los materiales audiovisuales a la hora de crear tal proyecto; de hecho, al impartir el curso desde una página web pública, las imágenes, los videos, las grabaciones, así como diversas herramientas 2.0 (YouTube, Prezi, Menti, Kahoot, lino,...) han sido cruciales para el desarrollo del mismo. En la siguiente tabla se especifica la herramienta digital a utilizar en cada sesión:

Tabla 5: *detalles metodológicos de la propuesta*

Sesión	Objetivo	Herramientas metodológicas 2.0
1	Descubrir la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela.	<u>menti</u> (códigos: 31 91 99 y 69 85 10)
2	Inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecedentes y principios metodológicos.	<u>prezi</u> y <u>kahoot</u> (PIN: 112896)
3	Apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente.	<u>padlet</u> (contraseña: EduCoLeza)
4	Contrastar la diversidad que se ofrece en este centro infantil y en una escuela tradicional.	<u>genial.ly</u>
5	Justificar la flexibilidad del centro educativo noruego interpretando una serie de imágenes.	<u>linoit</u>
6	Evaluuar los pros y contras de una educación con la naturaleza.	<u>pinup</u> y <u>kizoa</u>
7	Reflexionar y juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego.	<u>stormboard</u> , <u>mindomo</u> (Código: Ixglm), <u>piktochart</u> y <u>GoogleForms</u>

Fuente: elaboración propia

3.4. Cronograma

Para poder elaborar esta intervención, tal y como se aprecia en la siguiente línea del tiempo, se han ejecutado cinco fases a lo largo de tres años: CRONOGRAMA: Fases de la ejecución de la propuesta

Durante la fase previa, desde Agosto del 2014 hasta Enero del 2015, la experiencia en Noruega ha sido el eje del proyecto. Allí, en la escuela infantil nórdica, se ha realizado una observación directa, se ha hecho una recopilación de material audiovisual, se ha elaborado un anecdotario, se han mantenido entrevistas con los educadores, ... Por lo tanto, la intención en esta fase ha sido recaudar información y experiencia de calidad en primera persona sobre la educación al aire libre.

En la segunda fase (la fase inicial) se ha realizado un crecimiento a nivel personal y profesional. Tras la experiencia de Noruega, se empieza un proceso de des-aprendizaje, en el cual se realiza una profunda revisión bibliográfica y se analizan diferentes documentaciones teóricas, con el fin de replantearse todo lo aprendido durante la universidad. Es un proceso complejo que requiere de mucho tiempo. Es por esta misma razón, que esta fase se ha llevado a cabo durante aproximadamente dos años y cuatro meses.

Una vez finalizada esta segunda fase, en abril de 2017, se procede al desarrollo escrito de la propuesta. Así, en esta fase intermedia, se pone en palabras todo lo desaprendido durante la fase anterior y, a su vez, se justifica, se contextualiza, se establecen unos objetivos, etc.

Posteriormente, durante los meses de Mayo, Junio y Julio del 2017, se va más allá creando un espacio virtual: EduCoLeZa. Estamos ante una fase avanzada, ya que se trata de la ejecución de la propuesta diseñada en la fase intermedia. De este modo, se materializan las palabras del trabajo y se cimentan las bases de lo que será la última fase: la fase final.

En esta etapa final, que abarca de Julio en adelante, se hará especial hincapié en la implementación. Ésta consiste en llevar a cabo la formación para el profesorado de educación infantil sobre la escuela bosque. Finalmente, se realizará una evaluación de todo el diseño y la continuidad de la propuesta.

3.5. Recursos

Llevar a cabo esta propuesta supone planificar de antemano una serie de recursos informativos, humanos, materiales y tecnológicos. En primer lugar, es necesario establecer

un calendario con el centro educativo para asegurar la participación total del profesorado de infantil en la formación. Y es que, sin la participación de los docentes, la propuesta sería inviable. En segundo lugar, y en referencia a los recursos materiales y tecnológicos, es imprescindible reservar un aula de estudio con conexión WiFi, pantalla y proyector, y asegurarse de que cada docente tiene un ordenador, un móvil o una Tablet a su disposición.

En el contexto seleccionado expresamente para este trabajo, se ha elegido la sala de reuniones del colegio. Se trata de una sala amplia y luminosa, con una pantalla, un proyector y muchos enchufes. Se ha elegido esta aula precisamente porque está muy preparada para este tipo de actividades y un ejemplo de ello es que dispone de una pizarra portátil y numerosas sillas con mesa incorporada; con estas características es muy fácil realizar agrupaciones, trabajar cooperativamente, debatir, moverse por el aula, etc.

3.6. Desarrollo de la propuesta

Se ha diseñado un curso de siete jornadas, con hora y media de duración cada sesión. A continuación, se mostrarán los detalles de la propuesta:

Tabla 6: *detalles generales de la propuesta y primera sesión*

EduCoLeza	
<i>Lugar</i>	Todas las sesiones se impartirán en la sala de reuniones del colegio.
<i>Duración</i>	Cada una de las sesiones tendrá una duración de 1:30h.
<i>Material</i>	Cada asistente deberá poseer un dispositivo electrónico (smartphone, tablet, ordenador...) con conexión a internet para cada jornada.
SESIÓN 1: Velkommen!!! ¡¡¡Bienvenid@s!!!	
<i>Tema</i>	Introducción a la educación al aire libre
<i>Objetivo</i>	Descubrir la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela
<i>Desarrollo</i>	- ¿Cómo es la escuela del siglo XXI? ¹²

¹² La pregunta se realizará a través de menti (código: 31 91 99)

	<ul style="list-style-type: none"> - Coloquio sobre las aportaciones realizadas - <i>¿Cómo te gustaría que fuese la escuela del siglo XXI?</i>¹³ - Coloquio sobre las aportaciones realizadas - Exposición de introducción al curso por parte de la formadora.
--	---

Fuente: elaboración propia

En la primera sesión se tratará de hacer una introducción a la educación al aire libre. El objetivo principal de esta jornada, por tanto, será descubrir la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela. Para ello, en primer lugar, se formulará a los participantes la siguiente pregunta: *¿Cómo es la escuela del siglo XXI?*¹⁴ Posteriormente, se procederá a la lectura y comentarios sobre las aportaciones y se les formulará una nueva cuestión: *¿Cómo te gustaría que fuese la escuela del siglo XXI?*¹⁵ Una vez más, se iniciará un coloquio sobre las aportaciones realizadas y se iniciará una exposición de introducción al curso por parte de la formadora.

Tabla 7: *la escuela noruega*

SESIÓN 2: la escuela noruega	
Tema	Contextualización del centro modelo
Objetivo	Inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecesores y principios metodológicos.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Monográfico¹⁶ sobre la escuela bosque - Rueda de preguntas y aportaciones - Autoevaluación: juego de preguntas¹⁷ tipo test

Fuente: elaboración propia

La segunda sesión tratará de abarcar los contenidos entorno a la contextualización del centro modelo: la escuela noruega. Por ello, el objetivo de esta segunda jornada será inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecesores y principios metodológicos. La formación comenzará con un monográfico¹⁸ de la formadora sobre la escuela bosque nórdico, continuará con preguntas y

¹³ La pregunta se realizará a través de [menti](#) (código: 69 85 10)

¹⁴ La pregunta se realizará a través de [menti](#) (código: 31 91 99)

¹⁵ La pregunta se realizará a través de [menti](#) (código: 69 85 10)

¹⁶ El monográfico está disponible a través del siguiente enlace: [prezi](#)

¹⁷ El juego de preguntas se realizará a través de [kahoot](#) (PIN: 112896)

¹⁸ El monográfico está disponible a través del siguiente enlace: [prezi](#)

aportes que vayan surgiendo por parte de los participantes y, finalizará con un juego de preguntas¹⁹ tipo test a modo de autoevaluación.

Tabla 8: *apertura de la escuela noruega*

SESIÓN 3: una escuela sin paredes	
<i>Tema</i>	Apertura de la escuela noruega
<i>Objetivo</i>	Apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación sobre el concepto de apertura - Ejemplos prácticos de la escuela de Noruega²⁰ - Coloquio y rueda de dudas y preguntas.

Fuente: elaboración propia

A partir de la tercera sesión, se dedicarán cuatro sesiones a los cuatro pilares básicos de la escuela infantil de Bodø. En la tercera sesión, se abordará la apertura, teniendo como objetivo principal de la sesión apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente. Se comenzará con una explicación sobre el concepto de apertura del centro noruego, se irá profundizando en ello con ejemplos²¹ y se finalizará con un coloquio general sobre lo que este tipo de experiencias aportan al centro educativo.

Tabla 9: *la diversidad de la escuela noruega*

SESIÓN 4: una escuela de colores	
<i>Tema</i>	La diversidad de la escuela noruega
<i>Objetivo</i>	Contrastar la pluralidad que se ofrece en este centro infantil y la que se ofrece en una escuela tradicional.
<i>Desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación sobre el concepto de diversidad - Contrastar la pluralidad entre ambas escuelas²² - Puesta en común.

Fuente: elaboración propia

¹⁹ El juego de preguntas se realizará a través de [kahoot](#) (PIN: 112896)

²⁰ La exemplificación se realizará a través de la siguiente herramienta: [padlet](#) (contraseña: EduCoLeza)

²¹ La exemplificación se realizará a través de la siguiente herramienta: [padlet](#) (contraseña: EduCoLeza)

²² La comparación se hará a través del siguiente enlace: [genial.ly](#)

A partir de la tercera sesión, se dedicarán cuatro sesiones a los cuatro pilares básicos de la escuela infantil de Bodø. La cuarta sesión irá encaminada a tratar el pilar relacionado con la diversidad, de modo que el objetivo irá encaminado a contrastar la pluralidad que se ofrece en este centro infantil y la que se ofrece en una escuela tradicional²³.

Tabla 10: *La flexibilidad de la escuela noruega*

SESIÓN 5: Educar desde el corazón	
Tema	La flexibilidad de la escuela noruega
Objetivo	Justificar la plasticidad del centro educativo noruego interpretando una serie de las imágenes ²⁴
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación sobre el concepto de flexibilidad - Debate mediante imágenes²⁵

Fuente: elaboración propia

El cimiento flexibilidad será el eje central de la quinta sesión. Así, el objetivo de esta sesión es justificar la plasticidad del centro educativo noruego interpretando una serie de las imágenes²⁶.

Tabla 11: *La presencia de la naturaleza y el aire libre en la escuela noruega*

SESIÓN 6: Educar desde el ‘friluftsliv’	
Tema	La presencia de la naturaleza y el aire libre en la escuela noruega
Objetivo	Evaluar los pros y contras de una educación con la naturaleza
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas²⁷ individual sobre los aportes negativos y positivos de la naturaleza a la educación. - Puesta en común en grupos de tres personas - Puesta en común en el gran grupo - Explicación del pilar naturaleza²⁸

²³ La comparación se hará a través del siguiente enlace: genial.ly

²⁴ Herramienta colaborativa para la interpretación de las imágenes: [linoit](http://linoit.com)

²⁵ Herramienta colaborativa para la interpretación de las imágenes: [linoit](http://linoit.com)

²⁶ Herramienta colaborativa para la interpretación de las imágenes: [linoit](http://linoit.com)

²⁷ Las lluvias de ideas se realizarán a través de [pinup](http://pinupapp.com)

²⁸ Vídeo “Naturaleza”: [kizoa](http://kizoa.com)

	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimentación conjunta de los pros y contras de una educación con la naturaleza - Rueda de dudas y preguntas para responder en la siguiente jornada²⁹
--	---

Fuente: elaboración propia

El último pilar, y no por ello menos importante, hace referencia a la naturaleza. El objetivo de esta sexta sesión será evaluar los pros y contras de una educación con la naturaleza. Es una jornada que requiere de gran participación y reflexión crítica por parte de los asistentes. En primer lugar, se realizará una lluvia de ideas³⁰ individual sobre los aportes tanto negativos como positivos de la naturaleza a la educación. Posteriormente, se completará esa lluvia de ideas en grupos de tres personas, para finalmente, compartirlo con el resto de asistentes. Acto seguido, la formadora mostrará cómo se aborda este pilar desde su experiencia en Noruega³¹ y, por último, se completará conjuntamente el cuadro de pros y contras de una educación con la naturaleza. La sesión finalizará con una rueda de dudas y preguntas que les gustaría que fuesen respondidas en la siguiente jornada³².

Tabla 12: *clausura del curso formativo*

SESIÓN 7: ¡Ha sido un placer!	
Tema	Clausura del curso formativo
Objetivo	Reflexionar y juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas a las preguntas y dudas planteadas en la sesión anterior³³ - Conclusiones por parte de la formadora y de los asistentes³⁴ - Evaluación del curso³⁵ y auto-evaluación personal³⁶

Fuente: elaboración propia

²⁹ Herramienta mediante la cual se recogerán las dudas y preguntas: [stormboard](#)

³⁰ Las lluvias de ideas se realizarán a través de [pinup](#)

³¹ Vídeo “Naturaleza”: [kizoa](#)

³² Herramienta mediante la cual se recogerán las dudas y preguntas: [stormboard](#)

³³ Herramienta mediante la cual se recogerán las dudas y preguntas: [stormboard](#)

³⁴ Acceso al mapa mental que de forma colaborativa recogerá todo lo reflexionado a lo largo de las siete jornadas: [mindomo](#) (Código:lxglm)

³⁵ Encuesta de satisfacción de la actividad formativa: [Google Forms](#)

³⁶ Enlace a la auto-evaluación personal: [piktochart](#)

La última sesión comenzará dando respuesta a las preguntas y dudas planteadas en la sesión anterior³⁷, continuará con una serie de conclusiones por parte tanto de la formadora como de los asistentes³⁸ y, finalizará con una evaluación del curso³⁹ y una auto-evaluación personal⁴⁰. El objetivo de esta jornada, por lo tanto, será reflexionar y juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego en un entorno próximo.

³⁷ Herramienta mediante la cual se recogerán las dudas y preguntas: [stormboard](#)

³⁸ Acceso al mapa mental que de forma colaborativa recogerá todo lo reflexionado a lo largo de las siete jornadas: [mindomo](#) (Código:lxgIm)

³⁹ Encuesta de satisfacción de la actividad formativa: [Google Forms](#)

⁴⁰ Enlace a la auto-evaluación personal: [piktochart](#)

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Con el objetivo de enriquecer la acción diaria e incidir en la reflexión de la comunidad educativa, en el apartado anterior se han diseñado siete sesiones formativas innovadoras. En este apartado, por lo tanto, se describe cómo fueron implementadas en el colegio vizcaíno elegido- Además, se realiza una evaluación del desarrollo de intervención, dando pie a una propuesta de mejora para el futuro.

4.1. Descripción de la implementación

La implementación de la propuesta no se ha realizado exactamente del mismo modo que se especifica en el diseño de la misma. Debido a la cantidad de trabajo acumulado al final de curso, los docentes del centro no disponían de siete módulos de hora y media para asistir a las sesiones. Las reuniones con las familias, la cumplimentación de los informes del tercer trimestre, la creación de los grupos de cara al curso siguiente, los claustros, etc., ocupaban una gran parte de sus horas de trabajo personal y por ello, les era prácticamente imposible asistir a tantas sesiones.

Sin embargo, todos tenían muchas ganas de formarse y aprender en torno a la educación al aire libre y no quisieron perderse la oportunidad de reflexionar que este curso les brindaba. Así, se decidió ajustar la formación al calendario que ellos proponían, comprimiendo contenidos y realizando más de una sesión en un mismo día. A continuación, se muestran los detalles de estas adaptaciones:

Tabla 13: adaptación del diseño

Adaptación del diseño		
<i>Sesiones impartidas</i>	<i>Equivalencia de las sesiones</i>	<i>Temática tratada en cada sesión</i>
SESIÓN A (16/05/2017)	Sesiones 1 y 2	Introducción a la educación al aire libre y contextualización del centro modelo.
SESIÓN B (23/05/2017)	Sesiones 3, 4 y 5	Apertura, diversidad y flexibilidad en la escuela noruega.
SESIÓN C (30/05/2017)	Sesiones 6 y 7	La presencia de la naturaleza y el aire libre en la escuela noruega y clausura del curso formativo.

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 13, la intervención se implementó en tres sesiones: el 16, el 23 y el 30 de Mayo, de 17:00h a 18:30h en la sala de reuniones del colegio.

La primera jornada se utilizó a modo de introducción, realizando una toma de contacto con los participantes y presentándoles el centro infantil de referencia. Para ello, se tomó de referencia el material preparado en el diseño de la propuesta. En primer lugar, se llevó a cabo un coloquio respondiendo a las preguntas de: ‘*¿Cómo es la escuela del siglo XXI?*’ y ‘*¿Cómo te gustaría que fuese la escuela del siglo XXI?*’. Posteriormente, se realizó un monográfico sobre la escuela bosque por parte de la formadora. Para terminar el módulo, a modo de gamificación, se desarrolló un juego de preguntas tipo test, con el que comprobaron los nuevos conocimientos adquiridos durante la sesión A.

En la segunda sesión, en la del 23 de Mayo, se abordaron tres de los cuatro pilares esenciales del centro infantil de Bodø, concretamente, los referidos a la apertura, la diversidad y la flexibilidad del bosquescuela. Se comenzó con una breve explicación sobre el concepto de apertura del centro noruego, profundizando poco a poco en el tema mediante ejemplos. Después, se contrastó la pluralidad y la diversidad entre una escuela tradicional y una escuela al aire libre mediante un mural interactivo. Finalmente, se llevó a cabo un debate mediante imágenes, con el que se tuvo la oportunidad de trabajar el pilar dedicado a la flexibilidad en el centro modelo.

La última sesión, en cambio, estuvo destinada a trabajar el pilar de ‘naturaleza’ y especialmente a realizar una evaluación del curso, concluyendo en los aspectos más importantes de educar desde el corazón y la naturaleza. Ha sido una sesión muy especial, ya que ha permitido reflexionar y juzgar una posible transferencia de una educación al estilo noruego en un entorno próximo a los participantes.

4. 2. Evaluación de la propuesta

Para realizar la valoración de la propuesta, se han tenido muy en cuenta tanto los objetivos del diseño, como los criterios de evaluación:

Tabla 14: *evaluación de la propuesta*

Sesión	Objetivos	Criterios de Evaluación de los objetivos
SESIÓN A	<ul style="list-style-type: none"> ● Descubrir la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Participa activamente en las dinámicas grupales. ● Muestra interés por la

	<ul style="list-style-type: none"> Inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecesores y principios metodológicos. 	escuela bosque nómada.
SESIÓN B	<ul style="list-style-type: none"> Apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente. Contrastar la diversidad que se ofrece en este centro infantil y en una escuela tradicional. Justificar la flexibilidad del centro educativo noruego interpretando una serie de las imágenes 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce el valor de la experiencia ajena. Participa en las actividades ajustando su actuación al conocimiento propio. Favorece el diálogo en torno a la educación con la naturaleza.
SESIÓN C	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar los pros y contras de una educación con la naturaleza. Reflexionar y juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabaja de forma crítica, demostrando capacidad para juzgar y analizar una educación al aire libre. Muestra motivación y compromiso personal con la transferencia de lo aprendido.

Fuente: elaboración propia

Tras realizar el curso se puede concluir que a pesar de haber reducido la formación, es posible hacer una valoración muy positiva de la implementación. De hecho, los doce participantes valoraron⁴¹ con una media de 5 puntos sobre 5 puntos la formación obtenida durante las tres sesiones, por lo que es posible asumir que todos los objetivos del diseño han sido superados satisfactoriamente:

⁴¹ La valoración de la formación se realizó en la sesión C a través de la siguiente encuesta de satisfacción:
[Google Forms](#)

Gracias a las tres sesiones realizadas en Mayo, todos los asistentes al curso pudieron descubrir, partiendo de sus conocimientos, la relación actual entre el niño, la naturaleza y la escuela. Además, fueron capaces de inferir el tipo de educación del bosquescuela noruego, examinando su localización, características, antecesores y principios metodológicos. Todo ello, lo hicieron de forma activa y lúdica, que se tradujo en un sentimiento de admiración y curiosidad por otra forma de educar. Esta emoción, a su vez, acarreó un índice alto de participación en el aula, dando como resultado un aprendizaje significativo.

En la segunda sesión, todos ellos supieron apreciar los aportes de una escuela abierta tanto ideológicamente como físicamente. A su vez, contrastaron la diversidad que se ofrece en este centro infantil con el de una escuela tradicional, como la suya. Al finalizar la jornada, supieron justificar la flexibilidad del centro educativo noruego interpretando una serie de imágenes. En esta sesión, valoraron mucho una forma alternativa de ver la educación y, usando su propia experiencia docente, fueron capaces de llegar a conclusiones y reflexiones sobre dos modelos de educación contrarios.

Sin duda alguna, la valoración más positiva de todas es la que respecta a la última sesión. En este último día de formación, además de evaluar los pros y los contras de una educación con la naturaleza, pudieron juzgar la posible transferencia de una educación al estilo noruego, ideando un proyecto piloto para su propia ikastola. La creación de este último proyecto, junto a las palabras de agradecimiento por parte de los asistentes y del centro, y especialmente, la evaluación y autoevaluación que cada uno de los participantes cumplimentó tras la última sesión, son indicadores que corroboran el éxito de EduCoLeZa.

4. 3. Discusión de los resultados de la evaluación

Tal y como se ha especificado en el apartado anterior, el resultado obtenido en la evaluación va mucho más allá de los objetivos planteados en el diseño de la intervención del trabajo. De hecho, esta formación no solo ha suscitado un interés y una reflexión profunda entre los profesionales de la etapa de infantil, sino que también ha alimentado las ganas y la necesidad de un cambio educativo en su día a día en la escuela. Ello ha acarreado la ilusión de llevar a cabo un proyecto piloto durante el mes de junio, con la esperanza de poder seguir trabajando en ello durante el curso académico 2017-2018.

En este proyecto se ha tenido como referente la acción pedagógica vivida Noruega, tratando de llevar a la práctica unas pinceladas de su metodología. En otras palabras, acercando a la escuela y al niño a la naturaleza. Se trata de un programa que incluye las

siguientes novedades: una salida a la playa de *Gorliz* y una excursión al monte *Serantes*, la compra de unos aspersores y una manguera (para poder realizar juegos acuáticos en el patio), la creación de un huerto urbano y el establecimiento oficial de dos horas semanales al parque más cercano (situado a tan solo tres minutos andando desde la entrada del colegio).

Con las excursiones propuestas, de forma general, se ha pretendido descubrir y crear vínculos afectivos con la naturaleza típica vizcaína: la costa y la montaña. En el primero de ellos, se han familiarizado con los seres vivos de la zona rocosa, tales como el cangrejo, la lapa, los caracolillos, las quisquillas, pequeños peces, las algas.... En el segundo, en cambio, con numerosas especies de árboles y plantas típicas de la cornisa cantábrica. De esta manera, se ha comenzado a crear un vínculo con el que poder sensibilizarse con la naturaleza.

El desarrollo de las habilidades motoras es otro de los aprendizajes que se ha intentado realizar mediante el contacto con la naturaleza. Es por ello que otra de las novedades se destina a emplear dos horas lectivas a la semana en un parque natural que está a tan solo tres minutos andando de la escuela. Este terreno de juego natural, en el que pueden saltar, correr y caerse sin hacerse daño, ofrece la posibilidad de volver a intentarlo sin miedo a lastimarse. La mejora de estas habilidades, repercutirá en una mejora de la autoestima y de la autoconfianza, aspectos que resultan claves de cara a aprendizajes posteriores.

Además, se han acercado al medio mediante los sentidos, percibiendo el mundo de una forma diferente. Cabe destacar que en esta etapa del desarrollo infantil, la utilización de los sentidos, especialmente, adquiere una gran importancia. Por otro lado, la cooperación entre iguales, el desarrollo de habilidades manipulativas y la imaginación, son otro de los logros que se han esperado de estas salidas al parque. Se ha pretendido, por lo tanto, que aprendan de forma lúdica y divertida, con materiales totalmente distintos a los del aula, de forma que todo el alumnado se acerque al aprendizaje de una forma espontánea.

Finalmente y mediante la creación del huerto escolar, el alumnado sigue estando en contacto con la naturaleza a pesar de estar dentro de la escuela. Los niños y niñas adquieren nociones básicas sobre el cuidado y el mantenimiento de los vegetales de la huerta, además de aprender el manejo de diferentes herramientas.

4. 4. Propuesta de mejora del diseño de la propuesta de intervención

Viendo los apartados anteriores es posible asumir que el diseño de la propuesta de intervención es adecuada para lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, a pesar de haber logrado la involucración y participación activa de los asistentes, haber suscitado la reflexión, haber promovido el aprendizaje significativo, haber partido de los conocimientos previos, y a pesar de haber cumplido todos los objetivos del diseño, siempre es posible mejorar algún aspecto.

El hecho de haber tenido que comprimir las sesiones ha marcado una diferencia clara en la implementación de la intervención: El tiempo estaba muy limitado y por ello, en ocasiones, ha resultado casi imposible centrarse en opiniones y comentarios de los participantes. A su vez, me gustaría mencionar que en la última sesión hicieron una pregunta a la que no se supo responder de manera detallada y segura. La cuestión fue la siguiente: *¿cómo compaginar una metodología así (basada en la libertad y el juego libre del niño) con una escuela que tiene que enseñar un idioma como el euskera (que no es su lengua materna pero que será la principal lengua para desarrollar sus estudios en las etapas educativas posteriores)?* Esta pregunta me lleva a determinar que la formación necesita una octava sesión dedicada al tratamiento de las lenguas en la escuela, mediante la cual poder responder ampliamente a preguntas como esa.

Por otro lado, viendo la temática del curso, considero que la formación quizás debería haber tratado de combinar el uso de las nuevas tecnologías con la manipulación sensorial, realizando alguna de las jornadas en plena naturaleza. Así, podría ser muy interesante realizar una sesión al aire libre, para que los asistentes experimenten en primera persona un aprendizaje desde y con la naturaleza.

Finalmente, viendo el éxito del proyecto piloto de la ikastola, llevado a cabo durante el mes de Junio tras las tres sesiones de formación recibidas, considero que EduCoLeZa debería ir un poco más allá; debería contar esta experiencia piloto a través de su página web, con el fin de enriquecer a toda la comunidad educativa y crear redes de esperanza entre escuelas.

5. CONCLUSIONES

El objetivo general del trabajo era diseñar una propuesta de intervención para formar al profesorado sobre la metodología empleada en la escuela-bosque.. Para ello, se han estudiado las características de la metodología alternativa de un jardín de infancia situado en plena naturaleza noruega y se ha desarrollado una síntesis exhaustiva de sus prácticas educativas. Una vez analizada la información, se concluye el trabajo transmitiendo el estudio a modo de propuesta formativa para docentes de una escuela vasca.

En cuanto a los objetivos específicos de este trabajo de fin de máster, el primero era hacer un acercamiento a la realidad actual entre la naturaleza y la educación. Y es que la distancia existente entre ambos es cada vez más evidente hoy en día. Se ha desarrollado una extensa revisión bibliográfica en la que se ha concluido que la brecha entre el infante y la naturaleza nace de las nuevas formas de vida, de la tecnología, de los ritmos ajetreados de las familias, del miedo y del entorno en el que vive el niño. Sin embargo, la escuela también tiene un papel primordial.

Esa es la razón por la que el segundo objetivo era conocer la historia y las características de la educación al aire libre. Para ello, se ha desarrollado un recorrido por la historia de este modelo educativo, concluyendo que es un tipo de pedagogía alternativa e innovadora, pero no novedosa, ya que numerosos pedagogos, doctores e ilustres investigadores han hablado durante años de sus beneficios. Se ha concluido también que se trata de un modelo muy extendido, especialmente en Alemania y en el norte de Europa, pero que poco a poco está siendo un referente el mundo entero entre las escuelas que quieren dejar atrás la metodología pasiva de enseñanza.

El tercer objetivo específico era identificar las principales características del bosquescuela visitado durante seis meses en Noruega. Tras observar y analizar en profundidad las prácticas alternativas de esta escuela de primera mano durante el semestre invernal, se ha determinado que su actividad pedagógica se basa en cuatro pilares fundamentales: *la apertura, la diversidad, la flexibilidad y la naturaleza*. Así, estas cuatro características pueden ser los rasgos de identidad más destacables del centro educativo de Bodø. Además, se ha concluido que al igual que ocurre en el sistema educativo español, las intervenciones de enseñanza-aprendizaje de este centro nórdico pueden organizarse en los siguientes principios metodológicos: *el principio cooperativo, el principio interdisciplinar o de globalización, el principio de acción, el principio de la personalización, el principio de la creatividad, el principio del afecto y el principio de la transferencia*. Es importante mencionar que aunque muchas de las intervenciones que realizan en esta escuela son propias y se

han creado en función de su contexto y de las necesidades específicas identificadas a lo largo de su experiencia, la mayoría de sus prácticas educativas tienen detrás una ilustre corriente pedagógica como base metodológica. Reggio Emilia y la pedagogía Waldorf, puede que sean sus modelos de inspiración más claros.

El cuarto objetivo específico era crear un espacio virtual o página web en el que difundir la investigación realizada a la comunidad educativa: EduCoLeZa. En este espacio virtual se ha desarrollado una formación innovadora para docentes de infantil, teniendo como referente la escuela bosque analizada en Bodø. En esta propuesta formativa se hace una introducción de la situación actual de la escuela, el niño y la naturaleza, y a medida que las sesiones avanzan, se va especificando en todo lo observado y analizado en Noruega. Para lograr llegar a la profundidad de los temas, se utilizan herramientas digitales y un modelo de aprendizaje centrado en el alumno. Se puede concluir, por tanto, que se trata de una formación muy viva, que busca la participación, la cooperación y la reflexión interna de cada participante.

El quinto objetivo era implementar la propuesta de intervención. Tras numerosos obstáculos en la implementación completa del curso, finalmente, se ha realizado una adaptación del diseño de la propuesta, implementando tres sesiones formativas durante el mes de Mayo en un centro concertado vasco. Tras realizar esas sesiones educativas a los profesores de infantil se puede concluir que este nuevo aprendizaje ha generado un profundo cambio en el pensamiento de muchos profesionales. Y es que, como consecuencia de esta formación, se ha decidido llevar a cabo un proyecto piloto durante el mes de junio en esa misma escuela. Este proyecto piloto consta de novedades como excursiones al monte y a la playa, actividades lúdicas y acuáticas, la creación de un huerto escolar y el establecimiento oficial de dos horas semanales de juego en el parque más cercano a la escuela. Pero además, se ha logrado encender la curiosidad por el manejo de las nuevas tecnologías entre los profesores. Los docentes que han asistido al curso han visto que las TICS pueden ser muy útiles en el aula y han llegado a la conclusión de que quizás no están potenciando como deberían sus recursos digitales en el aula. Por ello, se puede asumir que esta formación ha generado una doble reflexión: la educación al aire libre y el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

El último objetivo específico era evaluar las consecuencias de un aprendizaje con la naturaleza en el niño. Se puede concluir que este objetivo ha sido superado con creces, ya que con la creación del proyecto piloto, se han superado todas las expectativas. No solo se han evaluado las consecuencias de un aprendizaje con la naturaleza, sino que

también han sabido transferir los conocimientos interiorizados, incorporando en su día a día la naturaleza como fuente de aprendizaje, juego y creatividad.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En este apartado del trabajo de fin de máster se detallarán las principales dificultades encontradas a lo largo del proceso de elaboración. A su vez, se plasmarán unas posibles líneas de investigación que se podrían llevar a cabo en el futuro. Se tratan de unas recomendaciones para continuar con el estudio del tema tratado en este proyecto, con el objetivo de llegar a conseguir una educación desde el corazón y la naturaleza también en España.

6.1 Limitaciones

Las limitaciones que este proyecto presenta, en lo que respecta al análisis y marco teórico, vienen dadas por la recogida de los datos. El haber ido a Noruega antes de realizar el trabajo, ha dificultado la recopilación de la información, el rememorar detalles, etc. También ha habido limitaciones en la redacción del trabajo. Por un lado, había numerosa información que contar y ha habido que realizar una gran selección de los aspectos verdaderamente relevantes en el estudio. Por otro lado, la creación de un espacio virtual como EduCoLeZa ha generado la necesidad de formarse en el uso de las TICS y las herramientas digitales.

Respecto a la implementación del diseño de la intervención, un punto determinante a tener en cuenta ha sido el contexto. De hecho, la propuesta ha sido diseñada específicamente para una escuela y unos docentes determinados, por lo que en el caso de querer aplicar estas sesiones en otro centro escolar, lo cual resultaría sumamente interesante, habrá que estudiar sus recursos con detalle, siendo la implicación y el apoyo del centro educativo (dirección y profesorado) determinante.

Otra limitación que presenta la implementación de la propuesta, es el tiempo. La formación está diseñada en total para suponer alrededor de 10 horas presenciales lectivas, por lo que debe haber una clara decisión por parte del centro de participar y extraer lo mejor posible de cada una de las sesiones.

Por último, cabe destacar también el hándicap que ha supuesto obtener la bibliografía. Al ser un estudio basado en una experiencia en primera persona, es complicado encontrar autores que hayan investigado algo parecido anteriormente. Además, el modelo escuela bosque todavía es bastante desconocido en España, por lo que son muy pocos los educadores que se decantan por una pedagogía al aire libre. Este factor, también ha limitado muchísimo el estudio, ya que apenas existen publicaciones que traten sobre este tipo de aprendizaje con la naturaleza en español.

6.2. Prospectiva

Para llevar a cabo un verdadero cambio educativo, queda un largo camino que realizar. Será pedregoso y exhaustivo, pero es esencial no perder la ilusión y las ganas. Para ello, se debe coger fuerza de los comentarios de los asistentes a la formación diseñada e implementada en este trabajo y, especialmente, en el día a día de escuelas que arriesgan por el cambio. Son centros educativos alternativos que apuestan por el niño. Como ejemplo tenemos, la “pedagogía de la confianza” que emplea la ikastola Arizmendi; el centro educativo infantil “Egunsenti” de Pamplona (inspirado en las escuelas Reggio Emilia); Parsifal, seguidores de la pedagogía Waldorf en Vitoria, etc. Todas estas escuelas nacieron de un proyecto piloto y, a día de hoy, son un referente en el sistema educativo nacional.

La prospectiva de este trabajo será dar credibilidad y continuidad a EduCoLeZa, diseñando un proyecto para una escuela española basado en el bosquescuela noruego. Además, sería muy conveniente encontrar un centro educativo en el que poder implementar ese proyecto global, y poder dar a conocer los resultados del mismo desde la página web creada en este trabajo. Y es que, es tan importante desarrollar el proyecto, como difundir los resultados y las reflexiones sociales poniéndolos a la disposición de la comunidad educativa entre la sociedad.

A su vez, y aunque en este momento parezca algo idílico, estaría bien diseñar e implementar una propuesta metodológica para Educación Primaria que tenga las mismas bases; pues tal acción pedagógica no se limita solamente a la etapa de Infantil.

Sin embargo, hay que tener muy claro que la experiencia vivida en Bodø sirve para aprender, pero que ese modelo no puede reproducirse al 100%. Noruega es un territorio muy diferente, y sus costumbres, su cultura, su economía, su política y su sociedad, no tienen nada que ver con el sistema que tenemos en España. Así, aunque se puedan coger ideas y Bodø pueda convertirse en el referente principal, siempre habría que adaptar las intervenciones al propio contexto.

Por lo tanto, como educadores, más que repetir el modelo deberíamos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Qué tipo de escuela queremos?, ¿Qué queremos enseñar?, ¿Qué sociedad queremos en el futuro? Ahí está su punto de partida; a raíz de esas respuestas se ha creado todo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aiertza, M., Bilbao, M. B., Elizalde, L. M., Etxague, X., Garagorri, X., Huegun, A., ... Oihartzabal, L. (2004). *Didaktika Orokorra*. Donostia: Erein.
- Aguerrondo, M. (2005). *Los Grandes Pensadores*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aucouturier, B. (Abril, 1994). *El educador y la ayuda educativa*. Conferencia de Lille. Lille, Francia. Publicado en: La Hamaca. (1999). La acción como transformación, 10: Fundari.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26-29.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calvo-Muñoz, C. (2014). Niños y Naturaleza, de la teoría a la práctica. *Medicina naturista*, 8 (2), 73-78.
- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid, España: AKAL.
- Carlgren, F. (2004). *Pedagogía Waldorf, una educación hacia la libertad*. Madrid: Antroposófica.
- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood, New Jersey: Ablex. Recuperado el 04/04/2017 de <http://reggioalliance.org/resources/free-resources/>
- Elkind, D. (2007). *The power of play. Learning what comes naturally*. Cambridge: De Capo Press.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ferrini, R. (2000). *Hacia una educación personalizada*. México: Limusa.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Fundación Félix Rodríguez de la Fuente (2016). *Bosquescuela*. Recuperado el 06/05/2017 de <http://bosquescuela.com/>
- Gardner, H. (1994): *Estructuras de la mente: La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, M., y Grau, S. (2001). *Curriculum cognitivo para educación infantil*. Alicante: Ecu.
- Gutiérrez, J. M., Benito, J., y Fernández, R. (2007). *Agenda 21 Escolar 2003-2006*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente.

- Hernández, A., Ferriz, A., Herrero, Y., González, L., y Morán, C., Brasero, A., y Ortega, A. M. (2009). *La crisis ecosocial en clave educativa. Guía didáctica para una nueva cultura de paz.* Madrid: FUHEM, CIP-Ecosocial. Recuperado el 1/05/2017 de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Blog/Guia_Crisis_Ecosocial_Capitulo-1.pdf
- Herrero, Y., Cembranos, F., y Pascual, M. (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo.* Madrid: Ed. Libros en acción.
- Hik Hasi. (Abril, 2006). *Waldorf eskolak. Haurren garapen naturala.* Hik Hasi, 107.zbkia. Donostia: Xangorin S.L.
- Hik Hasi. (Octubre, 2007). *Reggio Emilia. 0-6 urte bitarteko udal haur hezkuntza.* Hik hasi, 19. Monografikoa. Donostia: Xangorin S.L.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso perdido.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Iza, J. B., Gutiérrez, J. M., Hernández, R., y Marañón, J. (2008). *Educar para la sostenibilidad. Guía de la Agenda 21 Escolar.* Recuperado el 05/05/2017 de http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.eus/r49-4152/es/contenidos/documentacion/guia_agenda21_escolar/es_pub/adjuntos/guia.pdf
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder.* Londres: Atlantic Books.
- Martínez Huerta, J. (2010). *Viaje a la sostenibilidad. Una guía para la escuela.* Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Marcén, C. (2014). *Biodiversidad a la baja, educación al rescate.* Cuadernos de Pedagogía, 446, 74-78.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016.* Recuperado el 07/05/2017 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>
- OECD (1999). *Early Childhood Education and Care Policy in Norway.* Recuperado el 10/04/2017 de <http://www.oecd.org/norway/2534885.pdf>
- Orr, D.W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect.* Washington: Island Press. Recuperado el 02/05/2017 de [http://my.woodbury.edu/Faculty/Writing/AW%20112%20Sustainability%20Reading%20List/The%20Sustainability%20Reading%20List%20\(Selected%20Documents\)/Orr,_D._Earth_in_Mind.pdf](http://my.woodbury.edu/Faculty/Writing/AW%20112%20Sustainability%20Reading%20List/The%20Sustainability%20Reading%20List%20(Selected%20Documents)/Orr,_D._Earth_in_Mind.pdf)

- Palacios, J. y Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial
- Pascual, R. (1998). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1994). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Pikler, E. (1969). *Moverse en libertad. Desarrollo de la Motricidad Global*. Madrid: Narcea.
- Pramling, S. I. & Kaga, Y. (2010). *La educación en la primera infancia para transformar el modelo cultural hacia la sostenibilidad*. En Worldwatch Institute (Ed. Starke, L. y Mastny, L.), *La situación del mundo 2010. Transformando culturas. Del consumismo a la sustentabilidad*. México: Icaria editorial. (pp.1-9)
- Rivas, M. (2000). *La innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Rivkin, M. (Marzo, 1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 61-66.
- Sala, G. (8 de Marzo de 2017). ¿Qué se puede sembrar en el huerto en Marzo? Recuperado el 01/05/2017 de
<http://www.todoahuertoyjardin.es/blog/sembrar-en-marzo-el-huerto>
- Standing, E. M. (1976). *La revolución Montessori en la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Tardos, A. (2010). Introducing the Picklerian developmental approach: History and principles. *The Signal*, 18(2-3). Recuperado el 10/05/17 de
http://www.waimh.org/files/Signal/Signal3-4_2010.pdf
- The High/Scope Curriculum series. (ed.). (1992). *Setting up the Learning Environment*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un mundo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (11 de Septiembre de 2007). Se aprende más jugando que estudiando. (Belver, J., entrevistador). *La Vanguardia*, la contra. [Entrevista en línea]. Recuperado el 05/04/2017 de
<http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2007/09/11/pagina-64/61760019/pdf.html>
- Tourón, J., Santiago, R., y Díez, A. (2014). Los fundamentos del modelo: ¿por qué es necesario un cambio en la escuela? *The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Recuperado el 01/07/2017 de
<http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/FlippedClassroom.pdf>
- Van Dijk, S. (Febrero-Marzo de 2013). *Filosofía para niños: La autonomía del educando*

como logro educativo. Reflexiones marginales. 3 (13). Recuperado el 07/04/2017 de
<http://reflexionestmarginales.com/3.0/17-la-autonomia-del-educando-como-logro-educativo/>

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo. Recuperado el 18/04/2017 de
<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>

Vladimirovich Zaporozhets, A. (1980). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 11. 67-75. Recuperado el 09/04/2017 de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2798544>

Wagner, W. (2011). *Consumo responsable*. Bilbao: Unesco Etxea. Recuperado el 29/04/2017 de
http://www.unescoetxea.org/ext/manual_EDS/pdf/15_consumo_castellano.pdf

Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia, the Human Bond with Other Species*. Cambridge: Harvard University Press.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjesi, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicius, J., Young, J. (Junio, 2014). *Forest and nature school in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning* [Reportaje en línea]. Recuperado el 23/06/2017 de http://childnature.ca/wp-content/uploads/2016/05/FSC-Guide_web.pdf
- Bernal, J. M. (2012). *De las escuelas al aire libre a las aulas de naturaleza*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 20/07/2017 de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23011/1/10%20De%20las%20escuelas%20del%20aire%20libre%20a%20las%20aulas%20de%20la%20naturaleza.pdf>
- Bilton, H., y Crook, A. (2016). *Exploring outdoors ages 3-11. A guide for schools*. Nueva York: Routledge.
- Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The journal of environmental education*, 40 (2). Recuperado el 3/07/2017 de <http://www.mariaarambula.com/wp-content/uploads/2014/01/childrens-gardens.pdf>
- Education Scotland (2009). *Curriculum for Excellence* [Artículo en línea]. Livingston: Education Scotland. Recuperado el 16/07/2017 de <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>
- Gelter, H. (2000). *Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life*. Suecia: Luleå University of Technology. Recuperado el 20/05/2017 de http://www.natureandforesttherapy.org/uploads/8/1/4/4/8144400/friluftsliv_scandinavian_philosophy_of_outdoor_life.pdf
- Henderson, B., & Vikander, N. (Eds.). (2007). *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto: Natural Heritage Books
- Knight, S. (2013). *Forest school and Outdoor learning in early years. Second edition*. Londres: Sage publications.
- Leirhaug, P. E. (2009). *The role of friluftsliv in Henrik Ibsen's works*. Levanger: North Trøndelag University College. Recuperado el 18/07/2017 de <http://norwegianjournaloffriluftsliv.com/doc/172010.pdf>
- Rodríguez, F. J. (2003). *Renovación arquitectónica y pedagogía del aire libre en España (1910-1936)*. En Châtelet, A.-M. (dir.): *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. París: Éditions Recherche. Recuperado el 17/07/2017 de <http://laescueladelarepublica.es/wp-content/uploads/2016/12/RenovacionArquitectur>

[aypedagogialibre.pdf](#)

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1: Diario

Para realizar este apartado del trabajo, la observadora ha utilizado un pequeño cuaderno. Mediante las anotaciones que tenía en el mismo, se han creado las siguientes reflexiones:

16 de Agosto

Uno de mis principales objetivos de mi Erasmus en Noruega es tener la oportunidad de involucrarme en un aula de infantil. En la universidad he oído hablar del éxito de las pedagogías escandinavas y por lo tanto, quiero vivir y comprobar de primera mano su sistema educativo. Antes de llegar a Bodø parecía fácil cumplir mi propósito, pues este tipo de escuelas tienen un alto compromiso y colaboración con la comunidad. Sin embargo, la realidad ha sido muy diferente. Al llegar aquí, he tenido que realizar numerosas reuniones con la policía y la universidad, he tenido que firmar documentos, obtener permisos, mandar emails, ponerme en contacto con centros educativos de la zona, etc. Finalmente, después de todos los intentos y esfuerzos, he sido aceptada oficialmente en un centro escolar infantil.

El 15 de agosto me reuní con la directora del centro. Ella me ofreció numerosa información sobre la escuela, los profesionales, las familias y los niños. Me describió con detalle a cada participante del grupo al que yo iba a pertenecer. Es importante mencionar, que me trató en todo momento como trabajadora de la plantilla, poniendo toda la confianza sobre mí desde el primer momento que me conoció. No es la forma de ser de esta mujer, todas las personas de esta sociedad que he conocido son así. En mi opinión, confían demasiado y un ejemplo que lo confirma es que dejan la puerta de la escuela abierta al público siempre (incluso de noche, los fines de semana o vacaciones).

Esta escuela está ubicada en Bodø, concretamente en el barrio de Mørkved. La universidad y la naturaleza son lo más destacable del mismo y por ello, todos los niños que acuden al centro escolar tienen una estrecha relación con ambas.

La escuela está dividida en dos: *Sócrates* y *Pitágoras*, y cada zona le corresponde a una clase. Sin embargo, como es una escuela en continuo crecimiento, a partir del segundo cuatrimestre pondrán en marcha una tercera zona: *Hipócrates*. Mi grupo será *Sokrates*, es decir, 19 niños de 2 a 6 años con diferentes nacionalidades y religiones. Junto a ellos, trabajan cuatro profesionales: un maestro, una pedagoga y dos auxiliares (una al 80% y el otro al 20%). Esto ha sido una sorpresa para mí, que haya tantos adultos es fascinante, y

que los niños de diferentes edades confluyan en un mismo aula me resulta casi inimaginable. ¿Cómo es posible que un niño de dos años siga el ritmo de un niño de seis? ¡Esto hay que vivirlo, sin duda!

Hay que explicar que las primeras vivencias han sido muy buenas. En primer lugar, y en lo que respecta al espacio, me he quedado alucinada y enamorada de las aulas. En la escuela todo-todo es nuevo: los muebles, la cocina, los juguetes... Tienen un patio enorme, con muchos espacios y muy diferentes. También tienen grandes ventanales, que llenan las aulas de luz y color, mostrando paisajes espectaculares. ¡De verdad que es bonito y cómodo! Benetan polita eta erosoa! He de confesar que me ha asombrado que no haya rincones, y que apenas haya mesas ni sillas. Por ello, estoy deseando ver su forma de trabajar en esos espacios tan inusuales.

Este primer día, me ha producido muchas preguntas y mucho interés, por lo que estoy deseando que llegue mañana para ponerme manos a la obra. Estoy dispuesta a pasármelo bien, a aprender de ellos y con ellos, y sobre todo, ¡de vivir experiencias inolvidables!

18 de Agosto

Mi primer día como voluntaria empezó muy pronto, a las 07:30h. A esa hora, llegaron muy pocos niños, únicamente cuatro. En esta escuela, de 07:30 a 08:00h es la hora del desayuno, y es la auxiliar Wenche quien les pone el desayuno. En cuanto a las familias, los padres y las madres entran hasta dentro e incluso se quitan los zapatos (al igual que lo hacen los estudiantes y los profesionales del centro). Se quedan en el interior unos 15 minutos, ayudando a sus hijos a quitarse la chaqueta, desayunando junto a ellos, charlando con el resto de familias y profesionales, despidiéndose de sus hijos... En definitiva, habiendo una separación casa-escuela muy muy dulce y tranquila. Desde mi experiencia, yo no he vivido nunca algo parecido. En mi entorno, normalmente, los padres se quedan en la puerta del colegio y no tienen una relación tan estrecha.

Otra cosa que llamó mi atención este día fue que hubiese una cocina en el interior del aula. Pero, a su vez, me pareció algo muy lógico, estudiado y con sentido; ya que muchos de los niños y niñas desayunan, comen e incluso meriendan en la escuela. Por lo que he visto cada niño trae su desayuno, pero en el centro educativo tienen leche, pan, mantequilla... Me parece una idea fascinante, pues el hambre es una necesidad vital (¡es la base de la pirámide de Maslow!)

El resto de los niños y también el maestro llegaron alrededor de las 08:30. Dedicaron la mañana a jugar libremente. Es increíble cómo dominan los espacios, cómo cuidan y recogen los materiales, qué felices vienen y qué alegres están en la escuela.

Por lo que he podido observar, no sólo en España hay una tendencia a jugar los chicos con los chicos y las chicas con las chicas. También he visto bastante distinción en los tipos de juegos que unos y otros eligen: a las chicas les gusta mucho dibujar, hacer pulseras, el juego simbólico (jugar a las familias, a superhéroes...); mientras que los niños se decantan más por las construcciones, los coches, etc.

Todos los niños hablan en el dialecto local. No saben inglés, por lo que es muy complicado entenderles. Aún así, me arreglé mejor de lo esperado con las pocas frases que había podido estudiar hasta entonces en la universidad (los números, las horas, los colores, los días de la semana, etc.). Además, no me pareció difícil comunicarme mediante gestos son ellos. Ellos estaban preparados, ya sabían que iba a llegar y que yo no sabía mucho noruego. De hecho, cuando llegaron todos me decían “hola”. Wenche me contó que el día anterior estuvieron practicando el saludo para cuando yo llegase (¡qué detalle más bonito!)

A las 10:30 nos reunimos en el aula de juego, con una madre de uno de los niños que a su vez es estudiante de la universidad, y con un auxiliar que trabaja en la escuela; ya que los profesionales de este aula tenían claustro. ¡Es increíble lo acostumbrados que están a ver gente diferente! Cuando ha llegado el hombre del mantenimiento también, todos le han saludado y le han dado las gracias espontáneamente.

En este aula de juego, me hicieron una pequeña presentación, y posteriormente cada niño dijo su nombre. Después la madre contó un cuento *Den lille røde høna*. Se trata de un cuento basado en la tradición inglesa. La gallina hace el pan pero el resto de animales no le quieren ayudar. Cuando el pan está hecho, en cambio, todos lo quieren comer. A lo largo del cuento, han trabajado muchas onomatopeyas y también el proceso para elaborar el pan. Al final de la historia, han hablado sobre la actitud del resto de los animales, y han concluido en que para comer el pan, todos deberían echar una mano. Ha sido un cuento muy entendible, ¡incluso yo lo he entendido casi sin saber noruego! Por lo que la mayoría han participado con muchas ganas.

Finalmente, han representado la canción *takn over skapet* (el techo encima del armario) y ¡ahí sí que han estado motivados! Se trata de la misma mecánica que el “pase misí, pase misá”. En la puerta se ponen dos niños y los nombres que la maestra vaya diciendo van pasando a lavarse las manos. Es una dinámica para que en el baño no se junte demasiada gente, y a su vez, un jueguecito muy divertido.

A las 11:10 empezaron a comer. Entre los niños, la pedagoga, el maestro, la auxiliar y yo preparamos la mesa, comimos una especie de papilla caliente y recogimos todo. Esto en España no pasa. Son los empleados del comedor, quienes hacen la comida, preparan la mesa y la recogen. Posteriormente, sobre las 12:00h, les ayudamos a vestirse, ponerse las botas, etc y salimos al patio.

Este primer día lo tengo muy presente. Me fui muy contenta a la universidad, con mis dibujitos y todo el amor que me regalaron los niños. Me aceptaron muchísimo más fácilmente y muchísimo más rápido de lo que me esperaba, a pesar de que no hablaba el mismo idioma que ellos. Estaba recibiendo información nueva de todos los sitios, y toda ella era muy diferente. Me estaba gustando verdaderamente todo aquello.

Del 20 al 29 de Agosto

Pasaban los días, y aún me sorprendía la estrecha relación con las familias. Abrían los armarios y cogían lo que necesitaban, jugaban con los niños antes de irse a trabajar, les daban de desayunar, etc.. A algunos niños les costaba verdaderamente despedirse de sus padres y madres, pero entonces Wenche, le ofrecía esas caricias que necesitaban, les abría los ventanales para despedir a las familias... Les facilitaba la separación, ofreciéndoles una seguridad emocional de apego en la escuela.

Otra cosa que me encantaba era el juego libre. Le dan mucha importancia, y ocupa el gran porcentaje de su actividad en la escuela. Juegan al Ipad, con muñequitos de diferentes sexos, profesiones y nacionalidades, con telas, con juegos de mesa... De esta manera, adquieren muchos valores y competencias para la vida real: el respeto, esperar turnos, socializarse, aceptar los no, la resolución de conflictos, etc.

La actitud de los profesionales también es admirable. El 22 de Agosto, por ejemplo, escuché la siguiente frase al maestro: “qué bien te queda ese vestido Pernille”. Las palabras de Vegard tenían todo el sentido. No le dijo, “que vestido tan bonito”; es decir, no destacó las cualidades del vestido, sino las cualidades de la niña. Puede sonar a una tontería, pero para mí, fue un claro ejemplo de su filosofía educativa: el niño es el protagonista, y su bienestar es lo primordial.

El 27 de Agosto, la pedagoga me dijo lo siguiente: “con nosotros vas a aprender mucho, pero nosotros también queremos aprender mucho contigo”. Esa misma filosofía es la que tienen también con los niños, con la sociedad e incluso con la naturaleza. “enséñanos una canción en tu idioma, queremos aprender a saludar en Euskera, queremos ver fotos de la escuela y de los niños de tu entorno, queremos aprender de lo que hacéis.

En mi opinión, estar abierta al cambio, y tener una actitud positiva hacia el aprendizaje es la clave en educación". Al escuchar esas palabras de Anniken, me parecieron muy humildes, pero especialmente sabias y basadas en la experiencia de muchísimos años en el mundo educativo. ¡Siempre hay algo nuevo que aprender!

El 29 de Agosto fue viernes, y eso se notó muchísimo en la escuela. Vinieron muy pocos niños, once concretamente. Cuando los padres tienen fiesta, no traen a sus hijos a la escuela. Me parece algo bastante bueno en esta edad, ya que el estar con la familia es primordial los primeros años de vida. Eso sí, no para quedarse en casa viendo la televisión, sino para jugar con ellos, ir al parque o al monte, etc. Los adultos de esta sociedad vivimos muy atareados y los niños necesitan mucho amor. Y mucho más cuando son tan pequeños. ¿Dónde va a estar mejor que con papá y con mamá?

Todos los viernes, en pequeños grupos de 5 o 6 niños, van a la piscina de la escuela. Los grupos no son fijos, van cambiando. Eso sí, tratan de alternar las diferentes edades y sexos. Los grupos están muy pensados, se realizan entre todos los profesionales y proponen dependiendo de las vivencias sufridas a lo largo de la semana. Por ejemplo, si ha habido algún conflicto entre dos niños, se trata de ponerles en el mismo grupo, con la intención de arreglarlo. O si dos niños han estado especialmente juntos y muy bien durante la semana, se trata de reforzar esa amistad poniéndoles juntos también para esta actividad.

La piscina es un aula de cristal en el medio del patio: es una bañera inmensa. A este espacio van junto a sus maestros y es un lugar fabulos para trabajar la autonomía, ya que tienen que quitarse la ropa y ponerse el bañador ellos solos (o casi sin ayuda). Pero a parte de la autonomía se trabajan más cosas: la motricidad fina, el ámbito social, el ámbito lúdico, valores, emociones, etc. En el día de hoy han trabajado los contenidos, partiendo de sus intereses. Un niño, ha cogido un cubo de agua y al llenarlo demasiado ha visto que se desbordaba. Otros dos niños han estado con botellitas intentando calcular cuál era la botella más grande, unas niñas han estado pintando el suelo y haciendo una guerra de agua (reforzando su relación) con unos botes vacíos de ketchup.

Este espacio es precioso; es fascinante ver cómo fuera está granizando y nosotros dentro, en bañador, debajo de un techo de luces de colores que simulan las estrellas del cielo. Es un sitio alucinante, y sus posibilidades educativas son infinitas, especialmente para trabajar las ciencias: realizar experimentos, comprobar la densidad de materias (¿qué pasa si se juntan agua y aceite? ¿y agua y cola cao? ¿y agua y azúcar?), trabajar las temperaturas, quitar el miedo al agua, etc.

El resto de los grupos de mientras, han estado reciclando un puzzle. Como se habían aburrido del puzzle y además, estaba incompleto, han decidido pintar las piezas con tempera de los colores del otoño (rojo, naranja, amarillo...). Así, han creado un gran árbol para decorar el aula. Este tipo de murales, en mi escuela también se hacen, pero muchas veces se usan materiales nuevos para ello. En mi opinión, y después de ver esto, deberíamos tener mucho más presente el reutilizar las cosas, pues se pueden hacer trabajos excelentes.

2 de Septiembre

Este día fui por la tarde al centro educativo infantil. Debido al horario de mis clases universitarias, no podía asistir por la mañana, y además, sentía curiosidad por ver qué se hacía a las tardes. Todos los niños salieron a la calle a jugar, a pesar de que en el día de hoy lloviese o hiciese mucho frío. Corrían, saltaban, andaban en triciclos... A través del juego, también observé que la relación con los adultos se fortalecía, ya que el adulto además de observar, jugaba con los alumnos.

Del grupo al que yo pertenecía solamente un niño echo la siesta. Se trata el niño más pequeño del grupo, Teodor, con dos años de edad. Para mi sorpresa, dormía en la calle, en su sillita (a pesar del frío y de la lluvia). La pedagoga, al ver mi asombro, me dijo: “En Noruega todos lo hacen en la calle. Tenemos ropas muy preparadas para el viento, la lluvia, la nieve y el frío. Aquí no hay mal tiempo, sino mala ropa”. Una reflexión tremenda, sin duda.

Poco a poco, sin horarios fijos, las familias comenzaron a venir a recoger a sus hijos. Las auxiliares cuando se llevaban a uno de los niños, apuntaban la hora, con el fin de llevar un registro. Dos niños se fueron aquella tarde llorando, porque no quería irse de la escuela, algo que en mi contexto no lo he visto nunca. También me ha sorprendido la edad de la mayoría de los padres. Muchos de ellos tendrían mi edad, entorno a veinte años, y diría que ninguno de los que he visto supera los 35. En España, al contrario, las familias cada vez son mucho más mayores.

3 de Septiembre

Cuando alguien dice algo incorrecto, los profesionales no dicen su nombre propio, sino “stop”. La razón de esto es clara: el resto de los alumnos, se quedan muy fácilmente con el nombre del niño que se repite continuamente, y con intención de no generar expectativas en ellos (ese niño es malo, se porta mal, hace tonterías...), emplean la palabra

‘stop’. Los niños saben cuando hacen algo mal, y por ello, consideran que no es necesario gritar, es suficiente con mantener el contacto visual y decir la palabra ‘stop’.

Por otro lado, un niño ha traído su colección de piedras a la escuela. En forma de corro ha ido pasando tres de ellas. Todos los niños las tocaron, mencionaron los colores de cada una, el tamaño, la forma y felicitaron al niño por su hobby. Entre los niños se escuchaban frases como: “Qué bonitas son tus piedras”, “cuando vayamos al patio o al bosque voy a ayudar a conseguirte una piedra especial para tu colección”, etc.

11 de Septiembre

Cada semana, los pedagogos de cada aula se reúnen con la directora del centro. En el caso del grupo Sócrates, la pedagoga es Anniken. Los maestros de los grupos, en cambio, se reúnen cada quince días, y en esas reuniones planifican día a día lo que van a realizar y se centran en cada niño, compartiendo en común lo que han observado de cada niño durante ese tiempo.

15 de Septiembre

El 15 de septiembre hizo un tiempo excelente, y aprovechándose de ello, pasamos el día fuera. La mayoría de los niños aprendieron a jugar al paraíso, lo que en nuestro país es conocido como rayuela. Mediante este juego tradicional, han repasado los números, han practicado respetar los turnos, han hecho cierto ejercicio físico, han interactuado entre ellos, etc. También han ideado varias versiones nuevas del juego: con las letras del alfabeto, con animales, con comidas, con profesiones, etc. He visto que puede ser un bonito juego para trabajar vocabulario. Muchas veces, nos empeñamos en buscar cosas muy elaboradas para nuestras clases, cuando la tradición y el folclore popular muchas veces nos ofrecen herramientas muy buenas.

Mientras estábamos jugando, un niño se calló y se hizo una herida en el labio. Siguiendo el protocolo, le limpiamos la herida con agua, le pusimos hielo y llamamos a la familia. Enseguida vino el padre, y le miró la boca, y especialmente los dientes (porque aquí el dentista es especialmente caro). Al ver que estaba todo en orden, se volvió al trabajo y el niño continúo jugando en la escuela.

Otros niños estuvieron jugando en la arena. Estuve haciendo tartas junto a ellos, repasamos las formas geométricas, los números, los ingredientes para hacer tartas, e incluso la canción noruega de cumpleaños.

Al irme a la universidad, todos me despidieron desde la puerta y eso hizo que de mis mejillas cayesen alguna que otra lágrima. Llevaba muy poco tiempo yendo a la escuela y ¡cuánto nos queríamos ya! Estos niños son verdaderamente encantadores.

22 de Septiembre

El 22 de Septiembre llegué más tarde de lo normal a la escuela, pues por la mañana temprano, había tenido clase en la universidad. Cuando llegué los niños ya habían hecho la pasa de los pumcakes. Habían cortado plátanos, añadido leche, mantequilla, harina, pasas y habían batido todo. Cuando llegué, estaban dando formas redondas. Al terminar el maestro, los metió al horno.

Cabe mencionar, que esa no era la actividad que correspondía a ese día. El 22 de septiembre iban a montar un gran tipi en el patio e iban a contar historias alrededor del fuego con palomitas. Pero como el día estaba siendo extremadamente ventoso, no pudieron montar el tipi, y decidieron hacer un cambio de planes.

Aún así, fue una actividad muy bonita la del taller de cocina. Los niños estuvieron muy motivados porque ellos, habían creado la comida y ellos lo iban a disfrutar. Al terminar el taller, salimos al patio y estuvimos jugando con las hojas. Como el viento movía muchísimo los árboles, jugar con las hojas caídas era toda una fiesta.

Del 22 al 26 de Septiembre

Esta semana trabajamos los peces. Para ello, el lunes, estando en el aula, cogieron todos los animales de la escuela (muñecos, platos, peluches, cuentos, dibujos, etc.) y empezaron a clasificarlos en peces y no peces. Para ello, se fijaron en las características básicas de los peces: viven en el agua, tienen dos ojos, aletas, escamas, no tienen piernas ni brazos, etc.). El martes, crearon un gran océano: pusieron una tela azul en el suelo y allí jugaron con diferentes peces. El miércoles, fueron al puerto a por salmón, lo cocinaron y se lo comieron. También jugaron al juego de la pesca (con la intención de trabajar la motricidad fina y los colores, pero la competitividad entre los alumnos fue demasiado). El jueves hicimos un mural, con la foto de cada uno y la fecha de nacimiento para ponerlo en la escuela. El viernes, en cambio, hemos pescado peces con redeños de la piscina y hemos creado el acuario de clase, asignando las responsabilidades que ello conlleva.

30 de Septiembre

Todavía me asombraba la cantidad de ropa que llevaban: dos calcetines (uno normal y el otro de lana), ropa interior térmica, pantalones normales, camiseta y sudadera o forro polar, mono impermeable para la calle, katiuskas, guantes, gorro y bufanda. Después de vestirnos así, fuimos al patio a hacer una barbacoa.

Me sorprendió que cada uno llevarse su comida. Cada uno trajo sus salchichas, su pan, su verdura, y su fruta de casa. Sin embargo, muchos padres, metieron a sus hijos más cantidad de comida, por si a alguno de los niños se le olvidaba. Ese es un reflejo de la la sociedad noruega. Es muy bonito, por ejemplo, ver a un niño, por ejemplo, partir su zanahoria por la mitad y que la comparta con el compañero.

Entre los niños hay uno de religión musulmana, y como no puede comer cerdo, ese niño trajo salchichas de pollo. Por ello, a la hora de cocinarlas, las introdujimos en un albal, con toda naturalidad. El ambiente fue muy acogedor, comiendo alrededor del fuego, rodeados de naturaleza. ¡Una experiencia para repetir sin duda!

Como se terminó el pan, pero aún quedaban salchichas, entre todos realizamos una especie de torta de pan. Mezclamos leche, aceite, sal, harina y levadura, y cada uno realizó su bolita. Fue genial, ¡lo pasamos en grande y trabajamos la motricidad fina!

Al terminar la barbacoa, recogimos todo entre todos y jugamos libremente. Ha sido sorprendente ver cómo a un niño se le ha quedado un aro entre las ramas de los árboles. Entre todos los niños, sin ayuda de los adultos, han intentado desenganchar el palo: tirando otro aro, moviendo las ramas, empujando con un palo... Finalmente, han tenido que recurrir a la ayuda del adulto, pero yo me quedo en que ese ha sido su último recurso; primero han ideado soluciones para resolverlo ellos mismos, trabajando sin quererlo el pensamiento divergente y la resolución de problemas.

2 de Octubre

Cuando he llegado a la escuela, la pedagoga estaba en el patio con un niño solamente. Es un niño bastante activo, que necesita moverse, y por ello, le dejan salir a fuera cada vez que lo necesite (para que corra, ande por el bosque, salte...). En las escuelas de mi entorno, ese niño tendría que seguir el mismo ritmo que sus compañeros, tendría que estar seguramente muchas horas sentado, y estaría muy posiblemente medicado. Todo lo que no sigue el canon, tiene necesidades educativas especiales, aunque probablemente no sea más que un niño nervioso.

Cuando ese niño se ha tranquilizado, han entrado en el aula y junto al resto de compañeros han cantado una canción: *a, du gode sparegrisen min* (oh, mi cerdito bueno). Esa canción cuenta la historia de un cerdo que está vacío y lo llenan de dinero. Para cantarlo, usaron una hucha y cada niño iba metiendo al ritmo de la música una moneda. De mientras también sumaban el número de monedas introducidas.

3 de Octubre

Esa semana en India se celebraba un festival especial. La auxiliar del grupo de Hipócrates, siendo de allí, ha decidido preparar comida típica india. ¡Estuvo genial! Oportunidades así hay que aprovecharlas, pues son situaciones muy enriquecedoras. A través de la comida, estuvimos hablando sobre India: geográficamente dónde está, qué tipo de bandera tienen, cómo son, cómo visten, sus tradiciones, los elefantes, etc. ¡cuánto saben estos niños!

A la hora de comer ha sido interesante que cada uno tuviese su nombre escrito en el plato. Ellos, tenían que buscar su nombre y sentarse en su sitio. Cada día por lo tanto, se sientan en sitios diferentes, con el objetivo de fomentar relaciones y amistades diferentes y además, identificar los nombres del aula. Es un juego bonito, funcional y fácil de aplicar a muchos contextos.

7 de Octubre

Como cada martes, hicimos una excursión. El 7 de Septiembre, fuimos al bosque. Cuánta preparación, llevaban mucha ropa y me ha costado saber el orden de cada prenda. Una vez que todos estábamos vestidos, nos hemos puesto los chalecos reflectantes y nos hemos encaminado en el bosque. Los niños, en lugar de ir en filas de uno, van como en aviones (de tres en tres y de cuatro en cuatro), dejando en el medio a los niños más pequeños. En el bosque cada uno come su comida, en la asamblea. Cuando terminan, recogen la basura y van a jugar.

Según el maestro, el andar por el bosque les ayuda a adquirir una serie de competencias específicas, como andar en cuesta, crear su propio aprendizaje, descubrir el entorno autónomamente, reducir la obesidad y cultivar la creatividad. En mi opinión, esta última está muy presente en el tipo de juegos simbólicos que realizan en el bosque. Por ejemplo, un palito puede llegar a ser, la manguera de un bombero, una pistola, una varita mágica... Por otro lado, me ha dejado alucinada un niño de cinco años al decirme que un tronco estaba mordido por ardillas.

A mi juicio, es increíble que tengan tal bosque tan cerca de la escuela y que hayan sabido sacarle tanto provecho. En la CAV, tenemos este tipo de opciones, pero deberíamos usarla infinitamente más de lo que lo hacemos.

8 de Octubre

El día 8 celebramos el día Sami. Es un día cultural que celebran una vez al año en la escuela. Para celebrar este día montan un gran tipi en el patio del colegio, y llenan el centro educativo de banderas. También hablan mucho de los Samis, ven fotos y videos de sus formas de vida, cantan sus canciones tradicionales, escuchan sus cuentos, aprenden alguna de sus palabras, prueban sus comidas, etc... Fue un día muy especial, tanto para los niños, como para mí. Ambos aprendimos mucho acerca de la cultura Sami y fue una verdadera experiencia ver a todos los niños de la escuela reunidos bajo el gran tipi, son piel de reno como suelo, probando comidas tradicionales... ¡Fue algo mágico!

9 de Octubre

Ese día tuvieron salmón para comer. Tuvieron que encontrar su nombre en el plato, como muchos otros días. Ellos, se servían el agua de la jarra, y también se partían el salmón. Cada uno de ellos, se preparaba su comida; en pequeños cuencos había brócoli, arroz, zanahoria y salmón, y cada uno se echaba la cantidad que quería comer. La autonomía es, por lo tanto, un principio esencial de la escuela. Cuando alguien manchaba la mesa o el suelo, hacía esfuerzos por limpiarlo con la fregona, el trapo... Me gustaría destacar también que los profesionales también comen junto a ellos, pues a la hora de comer se puede aprender mucho. Además, es un camino para conseguir el apego y esa relación afectiva (al igual que lo es vestirse para ir al bosque, desnudarse para ir a la piscina, etc.).

14 de Octubre

Esta semana también fuimos al bosque. Ese día me di cuenta de que los niños apenas lloraban y, decidí preguntarle al maestro sobre ese tema. Me contestó lo siguiente: "Los niños aquí no lloran, o lloran muy poco. Les enseñamos a controlar sus emociones. Si se caen, se levantan; si les quitan algo, lo solucionan hablando; y muy pocas veces se pegan o se gritan entre sí. Queremos prepararles para avanzar como sociedad".

Esas palabras no me gustaron demasiado. ¿Hasta qué punto puede ser bueno controlar tanto las emociones? A fin de cuentas son niños, y lo más natural es que lloren si

se caen, que lloran para llamar la atención... Están en la edad del egocentrismo y es normal que quieran para ellos el juguete del otro. Somos humanos y las emociones son nuestra seña de identidad: cuando estás contento sonrías y si estás triste lloras, no somos un robot.

16 de Octubre

El 16 de octubre fue un martes muy especial en la escuela: ¡Fuimos a la granja! Durante todo Septiembre y Octubre, los animales han sido centro de interés en el aula, y por ello, se decidió ir a ver los animales. Fue un día fabuloso: vimos cerdos, ovejas, vacas, gallinas, conejos... Los niños estaban felices de poder tocar e incluso coger aquellos animales. Los niños más mayores, de cinco y seis años, ordeñaron a las vacas. Después de coger esa leche, la bebimos para comer. Los más pequeños, especialmente, Teodor, tuvo muchísimo miedo en todo momento. Fue increíble para mí, ver como un niño tan activo, valiente y nervioso como él tan atemorizado.

Junto a los 19 niños fuimos 5 adultos: la pedagoga, el maestro, el auxiliar, el estudiante de prácticas y yo. Es una pasada ir con tantos adultos con formaciones tan diferentes.

Comimos alrededor del fuego, y estuvimos jugando con la ovejas en una campa. Fue una excursión preciosa. Que los niños vieran los animales, que descubriesen de dónde proceden los alimentos, que vieran otra forma de vida diferente a las suyas... es muy importante.

En la CAV, se hacen este tipo de excursiones también, pero el trato no suele ser tan cercano, ni tan autóctono, debido a que van muchos más niños y a que no suelen ser granjas que se dediquen al primer sector económico, sino que son granjas preparadas para visitas escolares.

20 de Octubre

Wenche se puso mala y no pudo ir a trabajar. Los niños estuvieron muy nervios, y encima hacía un tiempo horrible. Las calles estaban llenas de hielo y apenas se podía salir de lo muchísimo que resbalaba. Por ello, decidimos quedarnos en el patio de la escuela. Los niños echaban en falta a Wenche, y quizás por eso, muchos de los niños me cogieron como referente ese día. Eso me produjo estrés en cierto modo, porque no entendía completamente sus mensajes, debido al idioma; y también porque quería ofrecer esos mimos y esa atención que todos demandaban (y era prácticamente imposible). Pero, a su

vez, esa situación me alegró mucho, ya que significaba que me querían, que comenzaba, en cierto modo, a ser importante en sus vidas.

24 de Octubre

Mientras comíamos, hablé con Anniken de los objetivos y la evaluación de los niños, pues tenía muchas dudas al respecto. Después de mis preguntas ella me dijo que el ministerio de Oslo es el que publica lo que tienen que trabajar, pero que al final, es cada barnehage quien toma la última decisión de qué trabajar y qué no trabajar ese curso escolar. Cada aula tiene sus objetivos, y cada niño tiene sus objetivos. Por lo tanto, en Sócrates, por ejemplo, tienen un objetivo grupal que es interiorizar el concepto de otoño (los meses que lo conforman, las características....), pero luego, cada niño tiene sus objetivos específicos. Por ejemplo, Teodor esta semana ha empezado a morder a los amigos, por lo que su objetivo será no morder. Los profesionales del centro incidirán en su caso en ese acto en concreto (ofreciéndole mordedores, hablando con él cada vez que lo haga...).

La evaluación, en cambio, no es como la nuestra. El grupo de profesores se reúne cada 15 días para hablar del seguimiento del grupo y de cada niño. Escriben todo lo observado en 15 días, y sus propuestas y comentarios van dirigidos tanto para felicitar como para mejorar.

Una o dos veces al trimestre se reúnen formalmente con las familias, para comentarles lo que van observando en sus hijos. Sin embargo, como tienen una relación muy estrecha a diario con ellos, cuando llegan a la reunión no les pilla por sorpresa, y van sobre sabido.

Finalmente, me gustaría recalcar que no tienen boletines de notas. A estos profesionales no les importa tanto que el niño sepa contar del 1 al 20 o del 1 al 15, porque entienden que cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y que hay edades diferentes en el aula. Por lo tanto, lógicamente, unos tienen mucha más experiencia que otros en la vida, y tienen más conceptos interiorizados). A su parecer, al final, todos aprenderán los colores, las letras, los números... más rápido o más lento. Si en algún momento la diferencia entre unos y otros fuese extremadamente grande, o alarmante, se le ofrecerá la ayuda necesaria. A lo que ellos verdaderamente le dan la máxima importancia es a la interacción los unos con los otros; a compartir; a convivir; a los valores: más que enseñar, quieren educar a los niños.

29 de Octubre

Después de comer salimos al patio, y allí estuvimos toda la tarde, jugando con las primeras nevadas del año. Hay niños muy valientes que se tiran a modo de tobogán por las cuestas del patio, una y otra vez. Algunos de ellos incluso hacían carreras de a ver quién llegaba al suelo primero. Otros en cambio, estuvieron jugando a excavar en la arena, intentando sacar arena entre la nieve. Pero toda mi atención la acaparó, especialmente, un niño de 3 años. Se dio cuenta de que al pisar la nieve o al meter la nieve en un charco esta se derretía; por lo que estuvo intentando derretir la nieve para conseguir agua, ¡con la intención de regar las plantas!

Me alegró ver a los niños y a todos los profesionales tan activos con este tiempo.

31 de Octubre

Aquel día el maestro tenía el día libre. A lo largo de la semana, los profesionales, libran un día, que varía. Por ejemplo Vegard esa semana tenía libre el viernes, pero la anterior semana lo tuvo un miércoles). Por ello, ha venido Thomas, otro auxiliar de la escuela.

Hoy han celebrado Halloween. Según la pedagoga, normalmente no se celebra esta fiesta en las escuelas porque no es parte de la tradición noruega, pero como se está integrando cada vez más en su cultura, han decidido celebrarlo este año.

Hemos hecho una actividad relacionada con el miedo. La pedagoga, ha traído un gran maleta, llena de objetos. Los niños estaban sentados en semicírculo, y la pedagoga iba sacando objetos que tenían que ir adivinando. Después, hacían pequeños comentarios sobre los objetos (con qué emoción lo relacionaban, contaban alguna anécdota, etc.). Salieron muchos objetos diferentes: la careta de un gato negro, la nariz de un payaso, una capa azul de terciopelo, una araña de plástico, un abrigo enorme de pelo negro, y finalmente, una hucha de un cerdito.

Han cantado la canción trabajada anteriormente (*sparegrisen mine*) y han roto la hucha con un martillo. Cada niño ha dado un golpe con el martillo hasta que finalmente, una niña ha logrado romperla. Entre todos, han contado todo el dinero. De esta manera, han hecho un pequeño acercamiento al dinero, a conocer los billetes y monedas, y además han realizado sumas. Cuando han contado todo el dinero, lo han metido en una cajita, para mandar a Rumanía. Toda la clase, tiene apadrinado un niño rumano, y van a mandarle el dinero para que pueda comprarse ropa y zapatos para el invierno.

Cabe mencionar, que este niño está muy presente en el grupo. Tienen fotos del niño por el aula, y en ese cerdito, ellos han ido metiendo dinero cada vez que querían. Están muy concienciados de la necesidad de este niño, y aunque ninguno conoce al niño físicamente, lo quieren de verdad.

A través de esta actividad, los niños han trabajado valores como la generosidad y la solidaridad. Además, como dice la pedagoga, tienen una responsabilidad como grupo, cuidar de ese niño (al igual que de los peces).

4 de Noviembre

Aquel martes fuimos al bosque. Para ir allí, como siempre, teníamos que ponernos montones de ropa. Una niña llamada Siv, en cambio, no entendía por qué había que ponerse las katiuskas ese día. La pedagoga se lo explicó despacio, pero de repente, comenzó a llorar a mi lado. Estaba claro, que debía tranquilizarse para poder adentrarnos en el bosque. La pedagoga, entonces, la cogió en su regazo y la llevó lejos del vestuario. La niña estuvo 15 minutos llorando, y finalmente, al ver que todos sus compañeros llevaban puestas las katiuskas, cogió su calzado y se lo puso ella sola.

Fuimos al bosque, pero esta vez encontramos allí a niños de otras dos pequeñas escuelas infantiles del barrio. Fue muy bonito ver a los profesionales relacionarse tan bien, y a los niños jugar entre ellos. Compartimos experiencias y decidimos comer todos juntos en la asamblea del bosque. Así, puede verse como las escuelas son instituciones abiertas que viven en el pueblo y participan en él.

5 de Noviembre

El 5 de Noviembre fui a hacer fotografías de los espacios de la escuela. Aquel día comprobé que los niños cada vez me querían más, pues la mayoría de ellos vinieron hasta la puerta a recibirmee repitiendo mi nombre una y otra vez. Otro de los niños, iba detrás mío, haciendo fotos imaginarias, imitandome. Otra de las niñas ha venido donde mí para que la ayude a ponerse un disfraz, porque solo quería mi ayuda. Eso me hizo sentirme muy bien; los niños me valoraban y me querían. Sin duda, una señal de que algo estaba haciendo bien.

7 de Noviembre

Como cada viernes, de cinco en cinco los niños pasaron por la piscina. Después, celebramos el día de los indios, que fue una intervención del alumno de prácticas. Vegard, y este alumno entraron disfrazados a la escuela (uno de vaquero, y el otro de indio).

Para ser indios de verdad, nos pintamos las caras y nos adentramos en el aula de juego (que había sido previamente decorado como un tipi indio). Allí, hablamos de los indios y compartieron sus ideas previas. Después, observamos la foto de un verdadero indio, y la comentamos. Acto seguido, hicimos un baile al sol, y una canción sin letra para trabajar los ritmos. Finalmente, hicimos un juego por la escuela a modo de gymkhana. El objetivo era ir como los indios “de caza” por la escuela. Teníamos que seguir unas pistas hasta encontrar la comida. ¡Fue un día muy pero que muy divertido!

11 de Noviembre

El once de Noviembre, llovía a mares, pero aún así salimos a la calle. Ese martes, fuimos al polideportivo y comimos allí. Por el camino hemos simulado que íbamos en ferry, de tres en tres y de cuatro en cuatro, riéndonos de la lluvia. Los niños hacían incluso los sonidos del ferry, y la lluvia o la oscuridad no les tristecía.

Aunque parece una tontería comer en el polideportivo, a mí me pareció una acción muy enriquecedora. Por una parte, salieron a la calle, y eso relajó a los niños, reduciendo los conflictos entre ellos. Por otro lado, conocieron un nuevo espacio, y se detuvieron en conocer diferentes deportes.

Es increíble la de cosas que se pueden hacer en el entorno sin tener que moverse demasiado. Y también es alucinante, la cantidad de ropa diferente que tienen los niños. Aquel día, se pusieron otro tipo de ropa. Cuando ya me había aprendido el orden del equipamiento anterior, ¡tenía que aprender otro nuevo! Sin embargo, mi intuición había mejorado, y entendía las peticiones de los niños muchísimo mejor (quizás fuese el resultado directo de las clases de noruego a las que asistía en la universidad).

del 17 al 24 de Noviembre

En Noruega los cursos académicos comienzan en Enero. Por ello, Diciembre será para muchos niños el último mes en este centro infantil, comenzando una nueva etapa en la escuela Primaria. Con la intención de que vayan preparados para ello, en el barnehage todos los lunes juntan a los niños de cinco años en pequeños grupos para trabajar por proyectos más elaborados.

Escogieron el tema del tráfico y la educación vial, ya que es muy común en Noruega que los niños de educación primaria vayan solos a la escuela, pues la mayoría de ellos, acuden a la escuela pública de su barrio. Es por esta misma razón, por la que quieren que conozcan muy bien las señales y las normas viales.

El lunes vieron imágenes de señales que se encuentran por el barrio, y entre todos dedujeron sus significados. El martes, en cambio, hicieron el juego “memory”. Uno de los alumnos cogía una señal y el resto tenía que identificar cuál era la señal que había cogido e interpretar su significado. El miércoles, vieron el sentido y la importancia de llevar reflectantes mediante un experimento (algunos se pusieron chalecos reflectantes y pulseras reflectantes y otros no. Apagaron las luces y encendieron una linterna. Así, entendieron la necesidad de ir correctamente equipado). El jueves hicieron un mural del barrio, dibujando cada detalle: pasos de cebra, coches, rotondas... ¡Es increíble con todos los detalles que se quedan! El viernes, en cambio, salieron a la calle a dar una vueltita. EL objetivo era encontrar todas esas señales que habían visto a lo largo de la semana y ver su función. Para dar por finalizado el proyecto, el 24 de Noviembre, vino un policía con su coche a modo de visita. Los niños tuvieron la maravillosa oportunidad de montarse en él, darle a la sirena y preguntar al policía cuestiones sobre educación vial.

Me pareció un planteamiento magnífico, funcional, necesario para su día a día y por ello, muy interesante y motivador para los niños. Ese gusto por lo que estaban descubriendo, se ha visto a lo largo de la semana, ya que en su juego libre, ha sido común verles jugar a realizar carreteras, hacer simulacros en el patio con los triciclos (unos eran peatones, otros semáforos, otros una determinada señal...) ¡cuánta imaginación, qué maravilla!

25 y 26 de Noviembre

El tema de las comidas no me han gustado desde el primer momento. Cada niño trae su comida de casa. Eso está bien, porque seguramente participarán en la preparación de la comida (irán a comprarlo y lo cocinan en familia) perro a su vez genera grandes diferencias en el grupo. Por ejemplo, Theo, para las excursiones de los martes, siempre trae tacos o pizza. Está fatal en cuanto a la salud, pero el profesor puede hacer bien poco en ello, únicamente hablar con los padres y con el niño. Emilia, en cambio, siempre trae, una manzana, una zanahoria, dos galletas marias y una tostada con mantequilla. A consecuencia de ello, y al ver la comida “rica” de su compañero, hoy Emilia no ha querido comer su comida. Una situación verdaderamente complicada.

El 25 de Noviembre fuimos al bosque. Allí cogimos piñas, con el objetivo de hacer mini arbolitos de navidad con ellos al día siguiente. En primer lugar cogieron la maceta pintada la semana anterior, y dentro de ella, metieron las piñas recogidas en el bosque. Les dieron kola por encima y añadieron brillantina. Lo hicieron por parejas, en el taller y con la pedagoga. Fue una actividad bonita, que surgió de la preocupación de uno de los niños, que dijo que en su casa no tenían árbol de navidad. Así, desde esa preocupación individual, decidieron hacer los mini-arbolitos creativos para llevar a casa. ¡todos diferentes y todos preciosos!

El resto de niños, de mientras, estuvieron jugando libremente.

27 de Noviembre

El 27 de Noviembre fue un día muy movido. La pedagoga, Anniken, estaba mala y eso se notó muchísimo en el grupo. Los niños gritaron mucho más de lo habitual y hubo bastantes conflictos. El maestro, como siempre siguió la misma técnica. Cuando alguien lloraba demasiado, le decía “stop, stop” y le pedía que verbalizase lo que le pasaba. En su opinión está bien estar triste, y hay que dejarles a los niños momentos para que saquen esa tristeza, pero también deben de aprender que los conflictos en la sociedad no se resuelven únicamente llorando. Tienen que aprender a hablar, a llegar a acuerdos, a empatizar. Por ello, el primer impulso del maestro siempre es ofrecerle su amor y preguntarle por lo que le ocurre. En otras palabra, exige al niño una explicación de lo ocurrido. Después, trata de que los niños lleguen a un acuerdo mutuo. Finalmente, y si ese acuerdo no se consigue, trata de canalizar la atención mediante la propuesta de algún juego, o la organización de una actividad concreta, que crea que pueda unirlos otra vez.

28 de Noviembre

Ese día hicimos las galletas típicas navideñas noruegas, llamadas “paperkake”. Vinieron dos abuelitas y los niños, en grupos de cuatro, fueron haciendo galletas con ellas. Las Paperkakes son unas galletas muy famosas en toda escandinavia y tienen diferentes formas relacionadas con la navidad: estrella, corazón, abeto, regalo... Para realizar las galletas los niños se han inundado de ese espíritu navideño escuchando villancicos y poniéndose el típico gorro navideño. En toda la escuela se respiraba ese ambiente de hogar, más que nunca si cabe.

Por la tarde, adornaron con caramelos y chocolate las galletas realizadas a la mañana. En cada papercake tenían que poner 7 chocolates y dos gominolas, por lo que han

trabajado los números. Además, también han recordado los colores, pues los adornos eran de diferentes colores.

En cuanto a estas galletas, es tradición en la escuela, que cada día un niño sólo tenga la oportunidad de comerse su paperkake. De esta manera, realizan un calendario de adviento, contando los días que quedan para navidad y trabajan la paciencia, el saber esperar. La elección del niño lo hacen a sorteo, justo antes de comer, y es el niño el que decide dónde y con quién quiere comer su galleta. Según la pedagoga es increíble todo lo que se puede ver en esta decisión, ya que a su parecer, dice mucho de la forma de ser del alumno. Hay quienes comparten su galleta con algún amigo, quienes se lo comen ellos solos al instante de recibirla, quienes la llevan a casa y la regalan, quienes la guardan y la comen día a día poco a poco (como para que no se gaste), etc.

1 de Diciembre

El 1 de Diciembre, trabajaron el cuento tradicional de ricitos de oro con muñequitos. El cuento lo contó la pedagoga, provocando la participación de los niños. Por ejemplo ella decía “pequeño, mediano y...”) los niños entonces debían decir ‘grande’. En su discurso, la pedagoga también hizo alguna leve transformación con el objetivo de acercar el cuento al entorno de los niños: a la protagonista le puso nombre noruego; el bosque tenía el nombre del bosque de la lado de la escuela. La comida de los osos, era el postre noruego por excelencia: grot, etc. .

Es una técnica muy bonita y fácil, que se hace con poco material y que es aplicable a cualquier cuento. Para los niños fue muy atractivo, cada vez hacían el círculo más pequeño, para sentir la historia más de cerca, ver mejor...

Por otro lado, me gustaría añadir, que este día estuvo en Sócrates, un niño de la otra clase. De hecho, los niños pueden introducirse en cualquier aula durante el juego libre. Eso hace que estén tan acostumbrados a trabajar con agrupaciones diferentes y gente totalmente diferente.

2 de Diciembre

Con los palos recogidos en el bosque, hicimos un árbol de navidad y lo colgamos en la pared del comedor. Era original y creativo, además de significativo para ellos, ya que eran palos cogidos por los niños. Además fueron los propios niños quienes tuvieron que ordenar los tamaños de los palos recogidos para poder montar el árbol.

Por otra parte, el bedel, trajo un gran árbol de Navidad para colocar en el patio de la escuela. Encendió las luces del mismo, y todos se quedaron asombrados con su trabajo.

Cabe mencionar, también, que el 2 de Diciembre, cambiaron también los libros de la biblioteca. En las baldas, pusieron libros relacionados con los nuevos temas. la navidad, el invierno, la solidaridad, la familia... con intención de empezar a introducirles en ellos. Para ello, fuimos a la biblioteca de la escuela y entre todos elegimos 10 libros para llevar a nuestro aula.

3 de Diciembre

Estuvimos haciendo en parejas angelitos de Navidad con la pedagoga. En esta actividad se notaba claramente la alta capacidad de los más mayores para la motricidad fina, por lo que las parejas que se conformaron fueron mezclando diferentes edades, con el objetivo de que se ayudasen entre sí. Posteriormente, cada uno colocó su angelito en el lugar que quio, decorando la escuela.

Al finalizar los angelitos, en corro y todos juntos leyeron una poesía, pues los niños, deben conocer más géneros literarios a parte de los cuentos. Mediante esa poesía los niños trabajaron las consonantes trabadas y tuvieron la oportunidad de conocer un poeta noruego. Un niño comentó, que su padre leía poesía a su madre. Otro contó que las poesías eran como canciones, pero más tristes y difíciles. Otro de los niños dijo que la poesía estaba unida a los besos, etc. ¡Escuchamos cosas de todo tipo!

5 de Diciembre

El cinco de Diciembre, tuvimos la comida anual de Navidad. Todos los profesionales de la escuela se unen a los niños y comen juntos. Para ello, se quita la pared entre el gimnasio y la biblioteca y se monta una mesa larguísima. Los niños más mayores ayudan a preparar y a decorar la mesa, mientras que algunas familias voluntarias cocinan.

Este año, cocinaron pavo, con el objetivo de que todas las personas, indiferentemente de su religión, pudiesen comer. En cuanto al postre, fue un postre típico de Noruega: grot. Tanto los niños, como los profesores iban muy muy elegantes. Llevaban taconcitos, vestiditos, trajecitos, pajaritas, corbatas... Era muy gracioso verles así vestidos, pero en mi opinión, fue demasiado, pues dejaron a la vista una clar distinción de géneros.

Cantamos y bailamos mucho en la fiesta. A mi parecer, fue una bonita actividad, y con mucho sentido. Al fin y al cabo, la escuela es su segunda familia, ¿por qué no celebrar entonces, con ellos, también la Navidad?

8 de Diciembre

Ese día cantamos villancicos en el gimnasio. Para ello, Vegard tocó la guitarra, y la maestra de hipócrates guió la sesión con un micrófono. Los niños de 4 años de toda la escuela, representaron la canción tradicional noruega “musevisa”. Ha sido una actividad muy bonita, porque ha reunido a todos los alumnos del centro escolar, incluidos a los niños de 0 a 2 años.

10 de Diciembre

Ese día bailamos una canción de un cuento tradicional de navidad. Posteriormente, escuchamos el cuento al completo “musevisa”. Además, pudieron ver y tocar la bota que aparece en el cuento. Para finalizar la actividad, Vegard les ha propuesto la siguiente tarea: ¿y luego qué?. Todo el que quería levantaba la mano y finalizaba la historia. Ha sido una actividad fabulosa para trabajar el idioma y la creatividad. Sin embargo, es preciso mencionar que en esta tarea, la comprensión y asimilación de los más mayores, ha hecho que ellos hayan sido los mayores participantes de la misma.

12 de Diciembre

El 12 de Diciembre fue un día muy triste. Fue mi último día en la escuela con los niños. Para celebrar mi despedida llevé jamón serrano e hicimos tortillas de patata, con el objetivo de que probasen sabores nuevos. He de decir, que entre los adultos, fueron muy bien recibidas, pero a los niños no les gustó tanto.

Por parte de los niños recibí muchos regalos inesperados: dibujos, postales, marionetas,, el amuleto tradicional noruego... Pero mis regalos favoritos fueron sus besos y abrazos. Esos los llevaré siempre conmigo. Adiós; adiós, sí, pero no os olvidaré.

El tiempo ha pasado muy muy rápido, y he aprendido muchísimo de ellos; mucho, mucho, mucho. Me han enseñado muchas cosas personalmente (alegría, especialmente en estos últimos meses tan difíciles) y profesionalmente (experiencia, esperanza, ilusión, etc.). No tengo palabras para agradecer todo eso que me dieron. Solo espero, seguir manteniendo esta relación, y que continúen haciendo lo que hacen con la misma convicción e ilusión.

9. 2. Anexo 2: Entrevistas a los profesionales del centro

A continuación se muestra el guión de las entrevistas realizadas a los profesionales de centro educativo noruego:

Good morning.

As you might know, I'm working on my bachelor final thesis. The core of my research is to implement some of your kindergarten's educational practices in our country. This is the reason why I'm going to ask you some questions. Are you ready?

Then, let's start.

- *To begin with, tell us a bit about yourself; that is, describe your job in the kindergarten, tell us what kind of training you have had and the time you have been working with children.*
- *As an educational agent, which are the most relevant things for you? I mean, in your opinion, which principles are essential in a preschool class?*
- *And here, do you teach according to those principles?*
- *Have you always taught in agreement with those ideals?*
- *How did you make the change?*
- *In your opinion, which are the most meaningful and noteworthy activities you make?*
- *And which would you like to change?*
- *Why don't you change it/them?*
- *In this kindergarten there are children of very different ages in the same class. What are the pros and cons of it?*
- *How do you face those obstacles?*
- *The relationship with nature is really strong in the Norwegian society. The school is the reflect of that society, so here, of course, you daily have it in mind as well. Why do you think that is important for children being in contact with nature?*
- *Could you illustrate us with evidence and remark its importance?*
- *Families have also a significant weight in the kindergarten. What kind of involvement do they have?*
- *And the community or society?*
- *As an educational agent, what do you do to promote and ensure their cooperation?*
- *We have previously talked about the activities you make here, but where do they come from? How do you set up their aims?*
- *How is the evaluation? How do you make it?*

- *And how do parents get that feedback?*
- *Regarding punishment, how do you manage children's bad behaviour? Do you shout or send them out? What kind of role you take in accordance with those?*
- *To sum up, after the activities you make here, what do children learn in your kindergarten?*
- *And to finish with, in my opinion the main goal of your job, do children enjoy in your kindergarten? Do they come happy to school?*

Los siguientes enlaces contienen la respuesta de cada profesional:

- Anniken (Pedagoga): https://www.youtube.com/watch?v=pX6_dJXR_ll
- Vegard (Maestro): https://www.youtube.com/watch?v=mtEl6U_QZzM&t=243s
- Wenche (Auxiliar y madre): <https://www.youtube.com/watch?v=GcWCvaX9-zw>