

Pedagogías alternativas na educación infantil: dúas Escolas ao aire libre de Galicia

***(Alternative Pedagogies in Childhood Education:
Two Outdoor Schools in Galicia)***

*María Noelia DÍAZ PORTILLO
Máster en Dirección de Actividades Educativas na Natureza (USC)*

*Eugenio OTERO URTAZA
Universidade de Santiago de Compostela*

RESUMO: Este estudo persegue aproximarnos á historia presente partindo do auxe actual das pedagogías alternativas na educación infantil, potenciando a súa divulgación. Con esta intención, realizouse unha revisión bibliográfica sobre varios proxectos innovadores (*Waldorf, Amara Berri, Reggio Emilia, Centros democráticos, Educación no fogar...*), a cal se centrou en como evolucionou a educación na natureza ao longo dos anos e as súas particularidades. Xusto despois a investigación virou arredor de dúas escolas galegas ao aire libre (*Nenea, medrar creando e Amadahi*), afondando nos seus espazos, na súa organización temporal, nas actividades primordiais, nos materiais dispoñibles e nas relacións establecidas nelas mediante observacións e cuestionarios realizados ás mestras co fin de coñecerlas máis polo miúdo.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil; Escolas alternativas; Educación ao aire libre; Amadahi; Nenea, medrar creando

ABSTRACT: This study seeks to give us a closer understanding of recent history starting with the current boom in alternative pedagogy in Childhood Education, and to promote its dissemination. For this purpose a review of the literature was carried out examining the different innovative projects (*Waldorf, Amara Berri, Reggio Emilia, Democratic schools, Homeschooling, etc.*) which focus on the evolution of education in nature over the years and its particular characteristics. Following this, it centers on two outdoor schools in Galicia (*Amadahi and Nenea, Medrar Creando*), closely examining the different spaces, their temporary organization, the essential activities, the available materials and the relationships that develop there using observational methods and questionnaires completed by the teachers, in order to gain a more in-depth knowledge of these schools.

KEYWORDS: Childhood Education; Alternative schools; Outdoor education; Amadahi, Nenea, grow creating

A historia do presente e o espazo que ocupa nesta investigación

Na actualidade, as escolas alternativas gozan de moita estima e publicidade, quizais porque o profesorado máis reflexivo busca outros métodos que concorden cos principios dunha educación activa e menos bancaria; ou, tamén, debido a que as pedagogías innovadoras estimulan o crecemento dos nenos e nenas en diversos planos do desenvolvemento dun xeito máis visible que as escolas convencionais. A rama da historia que se ocupa de estudar o auge destas e outros fenómenos acaecidos nas últimas décadas é a historia do presente, mais a historia da educación tamén ten que estudar o presente e os fenómenos emerxentes dos derradeiros anos.

En gran parte do período que abarcan os séculos XIX e XX, segundo nos informa Fazio,¹ defendeuse a crenza de que o pasado era o único eido de estudo para a historia por varias razóns: a necesidade da formación das identidades nacionais a través dos personaxes, símbolos e sucesos da antigüidade; a confusión froito dos rápidos cambios que trouxo consigo a modernidade coa consecvente dificultade para a súa análise, o que levou a centrarse na historia pasada, máis fácil de asimilar e que permitía gozar do saber dun pasado que desaparecía con celeridade; e a importancia de dar á historia un carácter científico e, polo tanto, de ter un obxecto de investigación verdadeiro (o pasado) e non en construción (o presente)

A historia do presente céntrase na investigación histórica do tempo actual. O seu propósito é coñecer o noso mundo, cotexándoo na temporalidade, pescudando as circunstancias de produción dos feitos e as dificultades de interpretar acontecementos próximos, contribuíndo a dar as explicacións pertinentes para o seu entendemento.² A historia do presente implica distinguir estre esta e a historia contemporánea, de modo que se establece o inicio da primeira e o remate da segunda coa finalización da Segunda Guerra Mundial (1945), aínda que hai disparidades.³ Algunhas institucións que xorden ao longo deste período son o *Institut of Contemporary British Story* (Londres), o *Institut della Resistenza* (Italia), ou o *Zeitgeschichte* (Austria e Alemaña), contando no noso país co labor da Universidade de Santiago de Compostela.⁴ Esta última impulsa a rede *Historia a Debate-Red Nacional de Investigación Historia del Tiempo Presente*, ademais de dispoñer de revistas como *Ayer* ou *Historia del Presente*.⁵ É unha modalidade de coñecemento histórico que está adquirindo moito florecemento en comparación con outras etapas como a Idade Moderna ou a Antigüidade clásica⁶.

¹ Hugo Fazio, «La historia del tiempo presente y la modernidad mundo» *Historia Crítica*, no. 34 (2007): 186-188.

² Maximiliano Javier Lezcano, «Una historia vigente como particular enfoque de la historia del presente», *Revista Pilquen-Sección Ciencias Sociales* 14, no. 1 (2011): 3-4.

³ Abdón Mateos, «Historia del presente, conciencia histórica y uso público del pasado», *Historia del presente*, no. 8 (2006): 146-147.

⁴ Ángel Soto, «Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización», *Historia Actual Online*, no. 3 (2004): 104.

⁵ Historia del Tiempo Presente-Red Nacional de Investigación, *Vínculos de revistas y artículos*. En liña en <http://historiadelpresente.org/index.php/vinculos-de-revistas-y-articulos/> (consultado o 14/08/2018).

⁶ Pedro Ruiz, «La historia en nuestro paradójico tiempo presente», *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, no. 9 (2002): 18.

Certos aspectos a favor desta son os que enumera Soto: permite a posibilidade a cada xeración de poñer por escrito a súa propia historia partindo da súa perspectiva e enriquecendo a da anterior; proporciona datos recentes, necesarios para complementar os estudos levados a cabo no ámbito da economía ou socioloxía...⁷ No referido ás fontes, implica concreción e certeza, xa que só quen experimenta un suceso directamente ten o pleno coñecemento deste. Pola contra, tamén pode ter varios trazos negativos como a problemática para estudar procesos inacabados; a relación existente entre o investigador e o obxecto de estudo, o que resta obxectividade...⁸ Entre as fontes principais de información atopamos os xornais, as sondaxes e enquisas, as estatísticas, as redes telemáticas e as fontes orais⁹ (algunhas delas son as que usamos neste estudo).

A investigación educativa está presente no día a día e serve para descubrimos, entre outros fenómenos, o xurdimento de novos paradigmas. Pode considerarse como unha actividade que descobre cambios dun modelo no transcurso da historia da educación ao igual que o xurdimento da escola pública gratuita e universal o foi para o século XIX.¹⁰ A investigación enténdese como o emprego do procedemento estruturado, sistemático e empírico do método científico para interpretar e entender o contexto educativo.¹¹

Existen varias razóns que determinan o valor dos estudos históricos de tempo actual no ámbito educativo: os mestres e as mestras están a miúdo intentando comprender os procesos en que están mergullados e deben optar por decisións profesionais nas distintas situacións que viven acotío, valéndose, por exemplo, da intuición, pero nalgunhas ocasións non é suficiente, senón que é necesario tomar man da indagación científica; é sinxelo acceder a ela; gran número de educadores realizan estudos como un excelente recurso para mellorar, innovar, programar ou avaliar...¹² Pódese establecer un procedemento para entender os novos modelos educativos que teñen unha visión distinta da nenez e tratar de estudar estas pedagogías alternativas desde a mentalidade dos seus docentes porque, conforme a coñecida frase de John Cotton Dana «quen se atreve a ensinar, nunca debe deixar de aprender», e no caso dos docentes innovadores, esas novas aprendizaxes atesouran xa un cúmulo de experiencia que merece ser estudado.

Neste caso, preséntase unha investigación arredor dos modelos que van máis alá da ensinanza convencional e especificamente das *Escolas ao aire libre*, que se concreta na análise da xornada diaria de dous centros de educación infantil deste tipo (*Nenea, medrar*

⁷ Soto, «Historia del presente», 108-111.

⁸ Julio Aróstegui, «La historia del presente, ¿una cuestión de método?» en *Actas del IV Simposio de Historia Actual*, coord. Carlos Navajas vol. 1 (Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2002), 43-51.

⁹ Diego Iturriaga, «Historia de nuestro tiempo o la necesidad de historiar nuestro presente», en *Actas del Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo: Crisis, dictaduras, democracia*, coords. Carlos Navajas e Diego Iturriaga (Logroño: Universidad de la Rioja, 2008), 87-90.

¹⁰ James H. Mcmillan e James Schumacher, *Investigación educativa: una introducción conceptual* (Madrid: Pearson, 2006), 9.

¹¹ Marta Sabariego e Rafael Bisquera, «Fundamentos metodológicos de la investigación educativa», en Rafael Bisquera (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (Madrid: La Muralla, 2014), 37.

¹² Mcmillan e Shumacher, *Investigación educativa*, 6-7.

creando e Amadahí). Optamos por eles por seren os que máis coñecemos dos existentes en Galicia. A través destas escolas descubrimos algunhas particularidades pedagóxicas e metodolóxicas, innovadoras, ligadas aos modelos pedagóxicos que se definen como «Escolas alternativas» .

Que entendemos por escolas alternativas?

As escolas alternativas non seguen moitos dos principios da escolarización ordinaria de aí que tomen variadas denominacións como *Radicais*, *Abertas* ou *sen paredes...*, que poden englobarse nas pedagogías e escolas libres non directivas que xurdiron non hai máis de cincuenta anos, polo que seguindo a Carbonell non formarían parte desta corrente as escolas *Waldorf* e *Montessori*¹³ que algúns autores si inclúen neste grupo. A maior parte delas pónense en marcha nas derradeiras décadas do século XX, con base en varios principios como o respecto ao crecemento libre da infancia, a seguridade na posibilidade das nenas e dos nenos de se construíren a si mesmos/as e a inexistencia de intervención dos adultos nas eleccións dos pequenos e pequenas.¹⁴

No momento actual, as escolas de educación infantil que se sustentan en pedagogías alternativas están a incrementarse. No noso país a cantidade aproxímase ao millar. Centrándonos naqueles proxectos cun menor número de escolas en España, preséntanse diferenzas: os que se encadran dentro da pedagogía *Waldorf* son máis de cincuenta (en Galicia sitúase a *Escola Waldorf Meniñeiros*, aberta no ano 2009); logo temos os centros *Amara Berri*, que se aproximan aos vinte e localízanse maioritariamente no País Vasco, pero tamén existen algúns nas Illas Canarias, Cantabria e Cataluña; a seguir, están as *Escolas ao aire libre* que non chegan ás trinta e as escolas que seguen o modelo *Reggio Emilia*, as cales non alcanzan as dez; e, finalmente, temos as chamadas «escolas democráticas», das que apenas hai presenza. Isto último tamén ocorre co *High Scope*.¹⁵

No terreo dos modelos educativos alternativos na educación infantil hai unha gran variedade. A pedagogía *Waldorf* baséase na antroposofía (movemento filosófico centrado no plano espiritual da existencia), cuxo promotor é Rudolf Steiner, quen fundou a primeira escola en Stuttgart (Alemaña) en 1919. Esta caracterízase por varios aspectos explicados por Quiroga e Igelmo:¹⁶ a educación organízase en períodos de sete anos (desde os cero ata os sete, dos sete aos catorce e desde os catorce ata os vinte e un); a xornada estrúcturase partindo dun concepto específico de respiración que combina as actividades de contracción (cunha finalidade clara e tempo concreto como modelaxe con cera de abella) e expansión (que prima a liberdade, por exemplo, o xogo libre); as vías principais de co-

¹³ Jaume Carbonell, *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa* (Barcelona: Octaedro, 2015), 99, 100 e 105.

¹⁴ *Ibidem*. 99.

¹⁵ Almudena García, *Ludus: Proyectos educativos*. En líña en <http://ludus.org.es/es/projects> (consultado o 21/08/2018).

¹⁶ Patricia Quiroga e Jon Igelmo «La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular», *Bordón*, 65, no. 1 (2013): 81-88.

ñecemento son a imitación e o exemplo; e os obxectos para o xogo son simples case sen detalles que os definan, ademais de crearse con materiais e formas naturais (bonecas e animais de la e feltro, castañas, teas...). Estes mesmos autores nunha publicación posterior¹⁷ sinalan que se rexeitan as aprendizaxes intelectivas tradicionais.

No caso das Escolas democráticas, un dos seus referentes principais é Alexander S. Neill, fundador da *Sumerhill School* en 1921. Nestas séguense varios requisitos enumerados na publicación de Beane e Apple,¹⁸ entre os que se recollen o libre tránsito de ideas e opinións, a crenza na capacidade individual e grupal dos individuos e o recoñecemento dos dereitos das persoas. Para o seu cumprimento úsanse distintos medios enunciados por Feito¹⁹ nun artigo recente: un enfoque globalizador baseado nos proxectos e que parte das suxestións do alumnado, usando a biblioteca e as tecnoloxías, atendendo á diversidade e achegándose á contorna por albergar esta importantes coñecementos; e deseño de espazos para contrastar ideas cunha educación centrada no traballo de equipo e no diálogo, co uso das asembleas para conversar sobre diversas novas e a convivencia democrática, co fin de acordar as normas que se establecerán.

O modelo *Reggio Emilia* ten como representante a Loris Malaguzzi e a primeira *Escola Infantil Municipal de Reggio Emilia* que se fundou foi en 1963. Profundamos neste modelo a través dos artigos de Hoyuelos,²⁰ García²¹ e Cavallini, Quinti, Rabotti e Tedeschi.²² É salientable referirse aos edificios que albergan cada unha destas escolas que adoitan ter unha soa planta con fiestras grandes e moita luminosidade. Os muros da escola están documentados con fotografías e debuxos do sucedido na escola. Os espazos sobresaen pola conexión entre eles, a súa circularidade e a ligazón entre interior e exterior. Un lugar característico é a praza central, onde as pequenas e pequenos se reúnen. Tamén hai un taller do que se ocupa o «atelierista», que potencia as diversas linguaxes, ademais de coidar a estética dos espazos. Todos os membros da comunidade educativa se relacionan entre eles co obxectivo de co-construír a escola, ao tempo que os pais realizan unha colaboración activa no día a día.

¹⁷ Jon Igelmo e Patricia Quiroga, «La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el *homeschooling*, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana», *Teoría de la educación* 30, no. 1 (2018): 86.

¹⁸ James Beane e Michael Apple, «La defensa de las escuelas democráticas», en Michael Apple e James Beane (comps.), *Escuelas democráticas*, (Madrid: Morata, 2005), 21.

¹⁹ Rafael Feito, «Educar para la diversidad: el ejemplo de las escuelas democráticas», *Investigación en la escuela*, no. 82 (2014): 10. Véxase tamén do mesmo autor: «Escuelas democráticas», *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 2, no. 1 (2009): 20-32

²⁰ Alfredo Hoyuelos, «Territorios posibles en la educación infantil: la cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi», en *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*, María Isabel Cabanellas e Clara Eslava (coords.) (Barcelona: Graó, 2005), 160-166.

²¹ Iciar García «Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia», *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, no. 42 (2011): 35.

²² Ilaria Cavallini, Barbara Quinti, Annalisa Rabotti e Maddalena Tedeschi, «Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 6, no. 1 (2017): 185.

No correspondente ao modelo *High Scope* orientámonos polo sinalado por Vasconcellos²³ e Brito.²⁴ Ponse en funcionamento en Ypsilanti (Michigan) co apoio de David Weikart na década dos sesenta do pasado século. A aula distribúese en varias zonas, de modo que para unha aula de dous e tres anos os recunchos que se establecen son: a área da casa, da expresión plástica, dos bloques... En cada un hai materiais específicos etiquetados. O día a día organízase en varias rutinas: momento de acollida; tempo de planificación (cada pícaro selecciona a actividade que vai realizar no intre de traballo); de traballo; de recoller; de revisión (reflexión sobre o feito); de refrixerio; de recreo ao aire libre; de traballo en pequenos grupos (actividades programadas polas docentes); e de traballo en círculo (en gran grupo cántanse melodías, nánranse historias...). En cada xornada están presentes tres tarefas fundamentais (planear, facer e revisar). No ámbito das actividades destacan as experiencias-clave, aquelas que xorden autonomamente no alumnado e que permiten ter constancia da súa evolución nunha área de coñecemento, adaptando as actividades que se lle presentan. As ditas experiencias-clave divídense en: representación, linguaxe...

O xurdimento do sistema *Amara Berri* da man de Loli Anaut e un conxunto de mestres e mestras ten lugar nun centro de xesuítas de Durango (Biscaia) no ano 1972. Sete anos máis tarde, a propia Loli Anaut dirixe o *Colexio Público Amara Berri* situado en Donostia. Este defínese por varias particularidades sinaladas por Anaut,²⁵ Martín e Guerrero²⁶ e Bona.²⁷ Os agrupamentos de cada ciclo caracterízanse pola mestura de idades, concibindo o neno ou nena como un ser global. Na educación primaria, cada aula (departamento) dedícase a unha materia e distribúese en varios contextos, dos cales un é *Charlas*, que se divide en *Cuentos inéditos*, *Correspondencia*... Nelas atópase un mestre especializado nas distintas temáticas e son os meniños os que rotan polas clases. Na educación infantil existen varios espazos na aula en que se moven os nenos (por exemplo, na de cinco anos está o do teatro, o da tenda, o das letras...). O profesorado reúnese unha vez por semana para conversar sobre a evolución nos diferentes ámbitos (persoal, social e propios de cada área) de cada pequeno ou pequena. Un espazo esencial para a busca de información é a mediateca que achega o alumando aos medios da chamada sociedade da información. As tarefas estrutúranse tendo en conta o método de traballo en que hai que seguir unha serie de pasos, pero que é flexible para deixar oco ás decisións dos nenos. Trabállase por medio de actividades-xogo en que se relacionan distintas materias. O resultado das actividades preséntase en distintos medios de comunicación (radio, xornal...).

A educación no fogar (*Homeschooling*) é un tipo de escolarización realizada principalmente no ambiente familiar ou nun contexto un pouco máis amplo como a

²³ Helena Jácome, «El currículo High/Scope para niños y niñas entre 2 y 3 años», en *Calidad en la educación infantil*, coord. Miguel Ángel Zabalza (Madrid: Narcea, 2009), 177-190.

²⁴ Dalila Brito, «La rutina diaria en las experiencias-clave del modelo High/Scope», en *Calidad en la educación infantil*, 191-212.

²⁵ Loli Anaut, *Sobre el sistema Amara Berri* (San Sebastián: Varona), 82.

²⁶ Emilio Martín e Elena Guerrero, «El sistema Amara Berri», en *Escuelas Inclusivas Singulares*, coords. Alejandro Martínez e Juan Luis Gómez (Madrid: Grupo 5, 2013): 43-57.

²⁷ César Bona, *Las escuelas que cambian el mundo* (Barcelona: Plaza&Janés, 2016), 29.

veciñanza, sen asistir a un centro educativo. Estados Unidos é o país de aparición desta modalidade educativa co empuxe que lle deu John Holt.²⁸ En España, o *Homeschooling* non é unha opción aceptada pola lei,²⁹ pero o programa *Preescolar na Casa* que botou a andar da man de Antonio Gandoy en 1977 pode relacionarse con esta modalidade. Gandoy quería acabar con certas problemáticas que xurdiron no mundo rural galego como consecuencia da aplicación da Lei xeral de educación de Villar Palasí do ano 1970 (a política de concentracións escolares pechaba as escolas unitarias e levaba os nenos a grupos escolares lonxe das aldeas; o elevado índice de nenas e nenos sen o nivel escolar ligado á súa idade; e a inexistencia de educación dos dous aos cinco anos, entre outros). Comezou o seu percorrido principalmente en zonas de Lugo, ao principio a modo de preparación para a escola para pasar logo ao apoio da educación en familia e tamén ampliarse aos pícaros de cero a tres, xa que nun principio era só para aqueles de tres a seis. Unha actividade fundamental que se realizaba eran as reunións entre nais e pais cos seus fillos e o docente (orientador), nas que se conversaba sobre as dificultades observadas nos nenos, propoñéndose actividades para levar a cabo no fogar.³⁰

Así mesmo, tal e como indican Armesto³¹ e Borrajo³² este programa potenciaba as singularidades propias de Galicia como a tradición, a cultura e a lingua, pero no ano 2012 desapareceu por falta de financiamento. Algunhas educadoras que traballaron en *Preescolar na Casa* formaron a *Asociación Socio-educativa Antonio Gandoy* e actualmente desenvolven un novo programa chamado «Espazos das Familias».

No caso das *Escolas infantís ao aire libre* guiámonos pola información facilitada por Bruchner.³³ A súa característica fundamental e que non existe unha construción arquitectónica relevante: usan na maior parte dos casos cabanas de madeira ou remolques. A primeira hora da mañá adoitan levarse a cabo actividades didácticas con recursos pertencentes á contorna natural. Logo fan a camiñada a unha zona próxima onde toman o almorzo e dedícanse ao xogo libre e espontáneo. Máis tarde, regresan ao lugar de saída para reunirse cos seus familiares.

Tras coñecer nos parágrafos precedentes distintas formas de organización escolar, nos apartados seguintes centrámonos neste último modelo comezando por explicar o que se entende por educación ao aire libre.

²⁸ Marian García, «Homeschooling: la responsabilidad de educar en la familia», *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, no. 20 (2009): 275.

²⁹ José Eliseo Valle, «Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el *homeschooling* en España», *Perfiles educativos* 34, no. 138 (2012): 170.

³⁰ Rodolfo Lois Ferradás e José Pablo Franco, «Preescolar na casa: de preparación para la escuela a educación familiar en el medio rural de Galicia (España)», *Historia y Memoria de la Educación*, no. 7 (2018): 335-361.

³¹ Celia Armesto, «Preescolar na Casa: historia dunha atinada intuición», *Eduga: Revista Galega do Ensino*, no. 58 (2010).

³² Gena Borrajo, «Preescolar na casa: 25 años dedicados a la Educación Infantil familiar en Galicia», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 321 (2003): 17.

³³ Philip Bruchner, «Escuelas infantiles al aire libre», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 420 (2012): 26-29.

A educación na natureza

A educación ao aire libre é un tipo de ensinanza na natureza que parte dunha perspectiva integradora da aprendizaxe que comprende os ambientes naturais, comunitarios e individuais, e na que destacan as vivencias directas e multisensoriais.³⁴ Nesta ensinanza experiencial hai que ter en conta tres dimensións: extensión, contido e método de ensinanza. En canto á primeira, refírese á aprendizaxe máis alá da aula; a segunda correspóndese co que se ensina (destrezas para empregar no medio natural, saberes sobre as accións con que a sociedade prexudica a contorna...); e a terceira relaciónase cun modelo que inclúe actividades que buscan amosar as conexións entre as distintas áreas de coñecemento e así dar lugar a debates reflexivos.³⁵

Os antecedentes das *Escolas ao aire libre* están xa bastante estudados e neste mesmo número, Ananda Casanova, fai unha descrición ampla en que se aborda tamén a actual situación en España. Otero manifestou recentemente que a pesar de que o movemento da Escola Nova puxo en primeiro plano a natureza e que en moitos países houbo defensores de levar os escolares a viviren experiencias ao aire libre, a aprendizaxe escolar realizouse case sempre entre os muros dos colexios durante todo o século XX. É certo que apareceron movementos escolares que fixeron da natureza o seu campo de traballo, pero na maioría dos casos o aire libre entendeu-se como un apéndice ou un recurso complementario ao que se aprendía no recinto escolar. Realmente na primeira metade do século XX a natureza era un espazo que fundamentalmente foi usado polas organizacións de educación non formal como o escultismo, fundado por Baden Powell en 1907, que se estendeu rapidamente aos cinco continentes e que tomou a natureza como escenario para unha ampla educación da cidadanía, aínda que en ocasións se tinguiu de trazos militaristas. É tamén coñecido o movemento *Wanderwögel*, que o 11 de outubro de 1913 xuntou catro mil mozos no monte Meissner, onde xuraron fidelidade aos seus principios, nun impulso co que querían «volver a la natureza».³⁶ O movemento de colonias escolares, que en España iniciara Manuel B. Cossío en San Vicente de la Barquera (Cantabria) en 1887, estaba xa moi consolidado ao comezo da Segunda República, en 1931.³⁷

Ao longo da segunda metade do século XX, as formas de vida e a relación dos nenos coa natureza comezou a transformarse radicalmente. O crecemento das cidades, a dispersión urbana, o aumento do uso dos vehículos a motor e o despoboamento das aldeas xunto coa irrupción dunha forte cultura audiovisual fixeron que a vida infantil se desenvol-

³⁴ Ken Gilbertson, Timothy Bates, Terry McLaughlin e Alan Ewert, *Outdoor education: methods and strategies* (Champaign, IL: Human Kinetics, 2006), 5.

³⁵ Camille J. Bunting, *Interdisciplinary teaching through outdoor education* (Champaign, IL: Human Kinetics, 2006), 4-5.

³⁶ Eugenio Otero Urtaza, «Escuelas al aire libre, naturaleza y educación escolar: la inquietud en el siglo XXI», en *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI*, eds. Núria Llevot e Jaume Sanuy (Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2018), 376.

³⁷ Eugenio Otero, Rubén Navarro e Silvia Basanta, «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza», *Revista de investigación en educación* 11, no. 2 (2013): 146.

vese cada vez máis en espazos pechados e o xogo e as camiñadas que antes podían facer os nenos urbanos ata espazos naturais de proximidade fosen cada vez máis escasos. A cultura ao aire libre que existía en España antes da Guerra Civil substituíuse, a partir de 1939, por un modelo de corte fascista que foi tutelado en primeira instancia polo *Frente de Juventudes* que recollía o modelo da Hitler Jugend,³⁸ o cal deu lugar a *Organización Juvenil Española* en 1960. Durante o franquismo subsistiu algunha actividade de colonias escolares de xeito oficial e tamén actividades excursionistas e acampadas amparadas por organizacións da Igrexa católica. Porén, pouco teñen que ver coas experiencias anteriores á Guerra Civil que se desenvolveron coa pedagogía propugnada pola *Institución Libre de Enseñanza* (ILE).

O final da ditadura franquista non provocou unha especial atención a este ámbito. A democracia deu cabida de novo ao movemento escultista que volveu ter moito pulo, reapareceu con asociacións diferentes e unha gran renovación metodolóxica.³⁹ Conforme as comunidades autónomas asumían as súas competencias en xuventude creáronse redes de campamentos para a mocidade, con frecuencia nos mesmos escenarios que foran usados polo franquismo, e incluso antes do franquismo, polas colonias escolares. A propia ILE recuperou as súas propias colonias no ano 1979 por iniciativa de Laura de los Ríos e Elvira Ontañón. As primeiras tiveron lugar en Villablino (León) e nestes últimos anos tamén se veñen celebrando en Galicia. Concretamente, en 2018 desenvóléronse en Arbo (Pontevedra), na contorna do río Deva, baixo a dirección de Silvia Basanta. Conservan basicamente o modelo establecido nas antigas: trabállase co envío de correspondencia, a elaboración dun diario en que reflicten as súas reflexións e fanse camiñadas a lugares representativos da comarca.⁴⁰

Pero o certo é que nos derradeiros anos do século XX en España non houbo moito interese pola educación ao aire libre na educación formal. Mentres, en Europa levantouse un importante movemento, aínda que minoritario, de *Escolas ao aire libre*, o cal empezou a impulsar Ella Flautau, en Dinamarca, no ano 1950. Estas escolas reciben diferentes nomes segundo o país e a idade: Dinamarca (*Udeskole*), Noruega (*Naturbarnehage*), Islandia (*Útiskóla*), Finlandia (*Ulkokoulu*), Alemania (*Waldkindergarten*)... As múltiples denominacións deixan constancia da difusión deste modelo, que está asentando no norte e centro do territorio europeo.⁴¹ No contexto español contamos con máis de vinte e cinco *Escolas ao aire libre*, segundo a listaxe da Aso-

³⁸ José Ignacio Cruz Orozco, «Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo», *Revista de Educación*, no. 357 (2012): 523-525.

³⁹ María Tejedor Mardomingo, Judith Quintano Nieto e Sonia Ortega Gaité, «La naturaleza del escultismo y su relación con la naturaleza: primeros pasos de educación ambiental en el escultismo de la Transición en España», en *Historia y presente de la educación ambiental. Ensayos con perfil iberoamericano* (Salamanca: FahrenHouse, 2014), 117-119.

⁴⁰ Silvia Basanta Camiño, «Aprender y convivir también en verano», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 471, (2016): 61-63.

⁴¹ María Mayorga. *Escuelas en la naturaleza en el mundo* (2014). En liña en <http://innatura.13t.org/wp-content/uploads/2014/08/Escuelas-en-la-Naturaleza-en-el-mundo.pdf> (consultado o 07/08/2018): 1.

ciación Nacional de Educación na Natureza (EDNA),⁴² a cal agrupa estas iniciativas pedagóxicas, e que xa celebrou o seu quinto encontro en Oleiros (A Coruña) no mes de febreiro deste mesmo ano.⁴³

A lexislación española establece unha normativa que impón moitos atrancos para a súa difusión, en particular debido á falta de homologación destas escolas ou á dificultade de ampliación a máis niveis educativos.⁴⁴ A partir do ano 2010, o movemento centrado na educación no medio natural volve expandirse con forza. *Saltamontes, el Grupo de Juego en la Naturaleza* abriu no ano 2011 en Collado Mediano (Madrid). Diríxese a pícaros de idade temperá, entre os que hai algúns con diversidade funcional, e fundaméntase nun enfoque inclusivo.⁴⁵ O proxecto baséase en varios aspectos: a valía do xogo libre, a importancia da relación coa natureza e o respecto pola infancia.⁴⁶ En Galicia, contamos con *Nenea, medrar creando* en Lugo e *Amadahi* en Oleiros (A Coruña), que son obxecto deste estudo. Hai pouco abriu *Foresta*, na cidade de Vigo e *Aloumiños no Bosque*, en Ourense.

Outras iniciativas para devolver a natureza á infancia son os campamentos para unha estancia de varios días e con actividades que adoitan ser lúdico-deportivas. En Galicia, os ofertados pola Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado pasan de vinte.⁴⁷ Tamén están os servizos propostos polas aulas de natureza, que adoitan estar localizadas nunha área protexida e a súa finalidade principal é o desenvolvemento de proxectos de sensibilización ambiental.⁴⁸ Así, *Escolas amigas dos bosques*, é un proxecto de Greenpeace que busca unha alianza cos centros educativos para a preservación dos bosques primarios.⁴⁹ Outra proposta que está collendo moito pulo, xa apuntada por Freire⁵⁰ e Carbonell,⁵¹ é *El Safareig*, o que traducido o galego sería 'O lavadoiro'. Os seus promotores son Carme Cols e Pitu e Josep Fernández, que crearon un lugar de encontro entre a infancia e a natureza, localizado en Torrelles de Llobregat (Barcelona). Unha actividade

⁴² In Natura, *Directorio de Escuelas de la Naturaleza en España* (actualizado en outubro de 2018). En liña en <http://escuelainnatura.com/directorio-escuelas-en-la-naturaleza-espana/> (consultado o 28/12/2018).

⁴³ Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza. *Encuentros Edna*. En liña en <https://asociacionedna.wordpress.com/encuentros-edna/> (consultado o 14/09/2018).

⁴⁴ In Natura, *Escuelas Bosque en el mundo*. En liña en https://documentop.com/escuelas-bosque-en-el-mundo-in-natura_598431f11723ddb404626f04.html (consultado o 07/08/2018): 6.

⁴⁵ Katia Hueso, «La diversidad funcional en la educación al aire libre», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 450 (2014): 39.

⁴⁶ Katia Hueso, Emma Camina e Elena Monzón, «Mejores personas para un planeta mejor: El proyecto pedagógico al aire libre «Saltamontes», pionero en España». *Congreso Nacional del Medio Ambiente* (2012). En liña en <http://www.conama2012.conama.org/conama10/download/files/conama11/CT%202010/1896699911.pdf> (consultado o 07/08/2018): 2-4.

⁴⁷ Xunta de Galicia, *Oferta campamentos en Galicia*. En liña en <http://xuventude.xunta.es/accion-de-veran/oferta-campamentos-en-galicia> (consultado o 25/09/2018).

⁴⁸ José Mariano Bernal Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, no. 20 (2000): 179-180.

⁴⁹ Greenpeace. *Escuelas amigas de los bosques*. En liña en <http://archivo-es.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/other/escuelas-amigas-de-los-bosques.pdf> (consultado o 28/12/2018).

⁵⁰ Heike Freire, «Patios vivos para crecer y aprender», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 465 (2016): 16 e 18.

⁵¹ Jaume Carbonell Sebarroja, «Cambiar los espacios escolares exteriores de forma cooperativa» *Escuela*, no. 4091 (2016): 8-9.

moi distintiva do seu traballo é o asesoramento que prestan aos colexios que queren transformar os seus patios cementados ou asfaltados en zonas verdes, para así estar máis presente o medio natural nos espazos escolares. Son iniciativas que apuntan á natureza, a lograren que os nenos estean en contacto con ela, o cal é unha preocupación crecente entre os educadores do século XXI.

A perda de contacto das novas xeracións coa contorna natural é unha realidade que produce eivas na súa educación. Nas grandes cidades os escolares, especialmente aqueles de barriadas con poucos recursos, poden pasar toda a súa infancia sen coñecer un espazo natural xenuíno, ter unha experiencia de montaña, cruzar un bosque ou intimar coa vida rural. Cada vez temos máis estudos sobre o efecto negativo que a ausencia de contornas verdes e paisaxes agrestes produce na educación de todas as persoas. Richard Louv foi quen de falar, por vez primeira, do trastorno por déficit de natureza, unha problemática que se manifesta polo incremento da ansiedade a consecuencia da desvinculación da persoa coa natureza. Desenvolveu a idea da necesidade da vitamina N, referida ao que nos achega o contacto co medio natural.⁵²

Nas derradeiras décadas, obsérvase un cambio social e cultural que causou unha modificación nas actividades de lecer da infancia, ao se pasar de espazos abertos a pechados, así como do xogo non estruturado a un máis dirixido polas persoas adultas, en especial coa difusión das actividades deportivas. Hoxe colle pulo un movemento que tenta revertir esa situación.⁵³ A ausencia de natureza, de contacto co campo e a vida rural é unha realidade do noso tempo que mudou a vida da infancia, o universo do seu xogo, os elementos que nutren a súa imaxinación, que deron como resultado a perda dun conxunto de experiencias que antes eran comúns nos xogos e que marcan cambios históricos que poden ser analizados historicamente.⁵⁴ Existen tamén outros motivos do distanciamento da natureza, como o caso das cargas laborais dos pais ou a gran distancia aos espazos verdes urbanos, nos cales, ás veces, abunda a contaminación e carecen de elementos de xogo apropiados, ben como o exceso de precaución ante os perigos.⁵⁵

Ademais, como lembra María Mayorga, os nenos pasan mais tempo diante das pantallas que na escola, cunha sobrecarga de estímulos que fai que non lle presten atención a aquilo que está fora delas. O contacto co medio natural ten varios beneficios: potencia o comportamento social, incrementa a fortaleza ante as doenzas, promove o desenvolvemento da motricidade, fomenta a concentración e a creatividade e

⁵² Richard Louv, *Volver a la naturaleza: el valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria* (Barcelona: RBA, 2012), 68.

⁵³ Silvia Collado e José Antonio Corraliza Rodríguez, *Conciencia ecológica y bienestar en la infancia: efectos de la relación con la naturaleza* (Madrid: CCS, 2016), 36-37.

⁵⁴ Eugenio Otero Urtaza, «Los recuerdos de la infancia en relación con la naturaleza: un nuevo núcleo de trabajo sobre la memoria reciente», en *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla e Luigiaurelio Pomante, eds. (Salamanca: Fharenhouse, 2018), 876

⁵⁵ Clemente Calvo-Muñoz, «Niños y Naturaleza, de la teoría a la práctica», *Medicina naturista* 8 no. 2 (2014): 75.

existe un menor estrés polas maiores dimensións do espazo.⁵⁶ Tamén permite afrontar situacións desfavorables con resultados máis positivos.⁵⁷ Por último, a relación coa contorna natural é un das vías para promover que se tomen decisións acertadas arredor da sustentabilidade.⁵⁸

Todas estas evidencias foron creando unha nova cultura pedagóxica que busca incrementar o contacto dos escolares coa natureza e incluso, cada vez máis, algúns movementos educativos propoñen situar a contorna no centro das aprendizaxes na educación infantil e primaria. É unha corrente que na actualidade está crecendo con moita celeridade, especialmente en Escocia, que é o país onde existe un acordo social máis amplo, amparado institucionalmente polo seu goberno, para difundir o valores da educación ao aire libre na cidadanía. En outubro de 2018, *Inspiring Scotland*, unha asociación sociocultural co apoio de Maree Todd, ministra da Infancia e Xuventude, fixo unha reunión con cincuenta persoeros e organizacións representativas e asinaron un compromiso para que o xogo e a aprendizaxe ao aire libre sexa una parte fundamental da identidade escocesa. *Inspiring Scotland* creou unha sociedade, a *Scotland's Outdoor Play and Learning Coalition* para levalo adiante, transformando entre todos o sistema educativo para que o feito de aprender ao aire libre sexa unha actividade cotiá. Nesa reunión Celia Tennant, a directora executiva da asociación, manifestou:

Queremos que todos os nenos de Escocia prosperen e con paixón cremos que estar ao aire libre, estar activo, xogar e divertirse é a forma en que podemos facelo. Sabemos que o xogo ao aire libre e a aprendizaxe baseada no xogo teñen grandes resultados para eles; a actividade física mellorada conduce a unha mellor saúde e benestar, pero o xogo é tamén onde os nenos aprenden, fan amizades, comparten e cooperan, asumen riscos, poñen a proba os seus límites, pensan de xeito creativo e resolven problemas. Tamén teñen beneficios moi amplos para a sociedade: unha xeración de nenos que medra, non só familiarizados co aire libre, senón tamén seducida por el, unha xeración que ama e entende o mundo que ten arredor, unha xeración que o vai protexer e coidar. Se queremos un futuro para todos, necesitamos que sexa así.⁵⁹

Dous valiosos exemplos en Galicia: *Amadahi* e *Nenea, medrar creando*

En Galicia, este modelo de *Escolas ao aire libre* pode dicirse que está comezando a implantarse na etapa de educación infantil e xa dispoñemos dalgúns centros cuxa curta experiencia podemos estudar⁶⁰. Trátase de *Amadahi* (Oleiros, A Coruña) e *Nenea, medrar creando* (Lugo).

⁵⁶ Philip Bruchner, «Escuelas infantiles al aire libre», *Cuadernos de Pedagogía*, no. 420 (2012): 28-29.

⁵⁷ José Antonio Corraliza e Silvia Collado, «La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil», *Psicothema* 23, no. 2 (2011): 225.

⁵⁸ Meg Lowman, *Let your kids get muddy once in a while*. En liña en: https://www.huffingtonpost.com/meg-lowman/let-your-kids-get-muddy-once-in-a-while_b_5157236.html (consultado o 12/09/2018).

⁵⁹ Inspiring Scotland. Scotland commits to life-enhancing outdoor play (22 de outubro de 2018). En liña en <https://www.inspiringscotland.org.uk/news/scotland-commits-life-enhancing-outdoor-play/> (consultado o 18 de decembro de 2018). Tradución ao galego de Eugenio Otero Urtaza.

⁶⁰ Estudo baseado en observacións de campo complementadas con entrevistas ás mestras no ano 2017 co fin de clarificar algúns aspectos.

Amadahi

Presentación

Localízase en Dexo (Oleiros) na provincia da Coruña. É un proxecto de aprendizaxe no medio natural posto en marcha no curso 2016-2017 e dirixido a nenos e nenas de tres a seis anos.

Ambiente de aprendizaxe

Esta escola sitúase nunha antiga casa restaurada de dúas alturas, a chamada «Aula con teito». Na planta baixa (a que se usa) distínguense dous espazos principais, un para as actividades que implican movemento e outro para aquelas outras tarefas máis tranquilas (a asemblea e o xantar). A finca en que se atopa a escola, así como os bosques e praia que forman parte da costa Dexo-Serantes recoñecida como monumento natural en 2004, son a denominada «Aula con ceo». Esta última ten zonas específicas para que os meniños descubran as características dos recursos naturais mentres experimentan coas distintas artes, o propio corpo... Así, para traballar a música teñen tubos sonoros de cana; para coñeceren o proceso do crecemento das plantas existe un horto; para o xogo simbólico gozan dunha *MudKitchen* na que xogan a elaborar comidas con recursos naturais. Isto é froito de que na actualidade e no ámbito educativo produciuse un cambio na visión dos espazos exteriores, concibidos como un lugar de recreo e agora como un espazo educativo, no que teñen lugar infinidade de aprendizaxes e relacións.⁶¹

Así mesmo, os nenos e as nenas desprázanse camiñando a lugares próximos, coñecendo bosques de piñeiros, muíños, praias... e observando os cantís, a illa da *Marola*... cos que dispoñen dunha vinculación emocional, poñéndolles nomes (*Madrigueras*, *Bosque de las ardillas pillas*...). Ademais, nestes lugares naturais incrementase a sensación de protección.⁶²



Ilustración 1. Unha das partes da Aula con teito.
(Foto de Noelia Díaz Portillo).

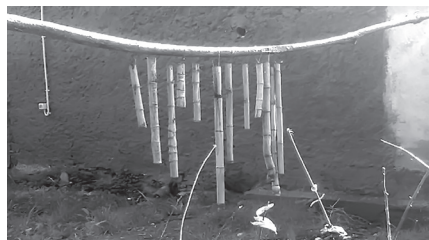


Ilustración 2. Tubos sonoros de cana da Aula con ceo.
(Foto de Noelia Díaz Portillo).

⁶¹ Laura Lladós, «El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad?», *Aula de infantil*, no. 96 (2018): 31-32.

⁶² Claire Warden, *Nature kindergartens and forest schools: an exploration of naturalistic learning within nature kindergartens and forest schools* (Crieff, United Kingdom: Mindstretchers, 2012), 45.

A xornada organízase para dar resposta ás demandas do grupo-aula e adáptase ás condicións climáticas. Un dos trazos característicos deste tipo de escolas é a flexibilidade á hora de programar, permitindo unha maior adaptabilidade aos variados estilos de aprendizaxe e comportamentos.⁶³ Aínda así, hai varias rutinas que se fan día a día, caso da asemblea. Fican no exterior arredor do 80% da xornada. O horario estrúturase do seguinte modo: a entrada na aula é entre as 9.00 h e as 9.30 h; xusto despois fan a asemblea (denominada *Niño*), decidindo o plan do día; sobre as 9.45 h toman un pequeno almorzo e logo, gozan do xogo libre; posteriormente, recollen e equipanse coa roupa impermeable para deixar a escola ás 10.15 h; aproxímanse a pé a un lugar non moi afastado para exploralo e regresan, desfrutando dun segundo petisco, ademais dun conto ou outro tipo de dinámica de peche; ás 13.20 h os que non quedan á xantar na escola, volven aos seus fogares, e ten lugar o xantar ás 13.30 h na propia escola, mentres que máis tarde hai un período para o repouso e a tranquilidade; e, finalmente, ás 15.30 h, o centro pecha. Cada xornada realízanse obradoiros. Dunha banda, aqueles convertidos case nunha rutina (caso da elaboración do pan para o xantar) e, da outra, os específicos que parten dos intereses dos nenos e nenas.

A ensinanza

A actividade fundamental é o xogo libre (espontáneo, de rol...). No intre en que un ou unha infante xoga, ponse a crear, empregando unha linguaxe simbólica que nos amosa o seu interior, logrando coñecer como é, o que pensa ou sente.⁶⁴ Ademais, as docentes programan tarefas tendo en conta o xogo das nenas e nenos, así como aquelas referidas aos cambios acaecidos na contorna como son as estacións e as colleitas (falan co tractorista para que lles explique as súas funcións, cooperan na recollida do millo...). As vivencias que teñen durante os cambios de cada estación apóianas na construción da súa conciencia sensorial.⁶⁵ Tamén fan saídas dun día (castelos, museos, parque...) co fin de potenciar a súa autonomía nos desprazamentos.

No referido aos recursos, na aula con teito existe unha gran variedade de materiais da contorna con que as mestras crean algúns recursos didácticos (por exemplo, as pedras con distintas palabras para achegarse o mundo das letras). Así mesmo, contan con materiais doutras pedagogías como *Waldorf* (unha tenda elaborada con teas, unha árbore musical...) e embelecen o espazo con plantas. Na aula con ceo existen infinidade de recursos do medio natural (con varios anacos de ramas deseñan a montura dunhas gafas, debuxan con pedras en terreos arxilosos...). Ademais, as e os infantes do segundo ciclo de educación infantil gozan da fauna e flora da costa Dexo-Serantes e mais dos animais domésticos dalgúns veciños.

⁶³ Karen Constable, *The outdoor classroom in practice, ages 3-7: a month-by-month guide to forest school provision* (Londres; Nova York: Routledge, 2015), 97.

⁶⁴ Vicenç Arnaiz e Mari Carmen Díez, *Infancias: educar y educarse* (Barcelona: Graó, 2017), 93.

⁶⁵ Clare Lamb, «Forest school – A whole school approach», en *Forest school for all*, Sara Knight (ed.), (Londres: SAGE, 2011), 37-38.



Ilustración 3. Un neno desenvolve un xogo espontáneo con que alimenta un dinosauro solitario, o que se vincula coa aparición dunha gata nas mesmas condicións na escola. (Fotografía cedida por *Amadahí*).



Ilustración 4. Xogo de rol en que os infantés toman o papel de cachorros e os adultos de dinosauros. (Fotografía cedida por *Amadahí*).



Ilustración 5. Pedras con palabras. (Fotografía de Noelia Díaz Portillo).

Vínculos

As mestras enténdense a si mesmas como «acompañantes», o que implica a presenza absoluta e a observación sen xuízo. Realizan unha escoita activa e prestan atención ás estratexias polas que os nenos optan para superar un obstáculo. No caso de que xurdan temores, as docentes están ao lado deles para apoialos no recoñecemento da emoción e darlles os instrumentos para xestionala. Tamén son investigadoras, crean materiais e deseñan espazos atractivos. As pequenas e os pequenos aprenden a través do pracer e o abraio. Ademais, son responsables e autónomos (solucionan os seus conflitos contendo os seus impulsos e traballando a empatía; encárganse de levar a súa mochila nas saídas...). Así mesmo, están concienciados da importancia de buscar o benestar do medio natural e chama a atención como se avisan uns aos outros de que non se poden abanear as árbores. Nestas escolas ensínaselles a teren un gran respecto por aquilo que os/as rodea.⁶⁶

Os familiares teñen unha relación próxima coas mestras e realizan suxestións sobre as actividades. Tamén colaboran no deseño de materiais, así como na posta a punto dos espazos (montaxe da *MudKitchen*, arranxos...). Ademais, visítanos outros especialistas (compoñentes de grupos musicais como *Mamá Cabra*, pintores...). En relación co anterior, cabe comentar que a educación implica relación, nin distancia nin indiferenza, de modo que o lazo que une familias, alumnado e profesorado é o de pertenza a unha mesma comunidade e tendo en conta que aquel que se sente acollido convértese en axente activo en beneficio do colectivo, importándolle e crendo no apoio deste último.⁶⁷

⁶⁶ Lidia Hervàs, *Aprender en la naturaleza: La experiencia de las escuelas bosque en España* (2015). En liña en https://www.mapama.gob.es/en/ceneam/articulos-de-opinion/2015-07-08-hervas_tcm38-163579.pdf (consultado o 23/09/2018).

⁶⁷ Arnaiz e Díez, *Infancias*, 95-96.

Nenea, medrar creando

Presentación

Localízase en San Xoán do Alto (Lugo) e consiste nun espazo de aprendizaxe activa a través da natureza e a arte. Abriu no curso escolar 2015-2016 e a ela acoden nenos de tres a seis anos.

Ambiente de aprendizaxe

Este divídese nun edificio e o medio natural de arredor. En canto ao inmoble, ten un andar e no pasado acolleu unha escola unitaria. Dispón de varias dependencias, das cales a máis grande é a que se usa como aula (repartida en distintos recantos como o da experimentación plástica, o da construción e material *Montessori*...). No referente ao exterior, a poucos metros da porta da escola hai un prado para o xogo libre, tomar o almorzo e coidar dos cultivos do horto. Na parte traseira da escola contan cun bosque de bidueiros e carballos, onde observan as modificacións na paisaxe co paso do tempo (as pólas sen vida tras seren sacudidas polos fortes refachos de vento no inverno, os novos brotes...). Transitando por camiños naturais feitos polos seres vivos do bosque, achan outras zonas (piñeirais, eucaliptais...). Así mesmo, gozan dos elementos da contorna próxima como granxas, castros celtas (como o de Rebordaos)... Deste xeito, os nenos e nenas desenvolven unha ética de coidado da terra e dos seus variados habitantes.⁶⁸



Ilustración 6. Recuncho de construción e material *Montessori*. (Fotografía de Noelia Díaz Portillo).



Ilustración 7. Horto escolar. (Fotografía de Noelia Díaz Portillo).

A organización temporal é variable, pois as actividades non están fixadas, senón que se valoran as necesidades e os ritmos dos nenos e nenas, os ciclos da natureza... Podemos afirmar que se segue a *pedagogía do caracol*, ligada á importancia de retardar os ritmos na ensinanza e, por tanto, de modificar a organización escolar.⁶⁹ Tamén hai unhas rutinas estables vinculadas cos coidados da hixiene, a alimentación e o descanso. Están no exterior un 80 % da xornada.

⁶⁸ Simon Beames, Peter Higgins e Robbie Nicol, *Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice* (Londres: Routledge, 2012), 41.

⁶⁹ Gianfranco Zavalloni, *La pedagogía del caracol: por una escuela lenta y no violenta* (Barcelona: Graó, 2011), 37-38.

A partir das 9.00 h é a entrada, a cal é flexible ata as 10.00 h para que os pequenos e as pequenas adapten os seus ritmos á xornada escolar; despois céntrase no proxecto de traballo co que están ou ocúpense da conservación do xardín e do horto; prepáranse para saír da escola co equipamento necesario, dependendo das esixencias do día, e a primeira actividade que se realiza no exterior é a asemblea, arredor das 10.15 h, en que se redacta o plan do día; aproximadamente ás 11.00 h é o intre do almorzo no exterior; logo ten lugar a execución do plan; despois volven á escola e póñense cos preparativos do xantar, que ten lugar ás 13.30 h; unha hora despois é a despedida cun conto, unha poesía... O primeiro grupo regresa ao seu fogar mentres que os que fican na escola descansan ata as 16.00 h. O horario, por tanto, é de 9.00 h a 15.00 h, ampliado ata as 16.00 h.

Mais tamén hai xornadas especiais: os xoves é o día de caza e non van ao bosque; e os venres fan unha ruta longa de corenta minutos, realizando un pícnic no bosque da veciña Chelo, unha carballeira centenaria. Tamén é os venres cando os acompaña Duna, unha cadela con adestramento específico para intervencións asistidas con animais, pois unha das mestras está formada neste eido. As nenas e os nenos ocúpense do seu coidado e coñecen outra linguaxe distinta da oral.

A ensinanza

A actividade esencial é o xogo libre no medio natural. As demais propostas xiran arredor de proxectos de vida baseados en actividades que xorden dos desexos dos nenos e nenas. Tamén versan sobre o que ocorre ao arredor da escola e as variacións estacionais (fan as súas propias pegadas ou seguen as dos seres vivos). Tamén realizan diversas modalidades de saídas, entre elas as consistentes na exploración dun espazo novo equipados con compases, lupas..., quedándose ou non a xantar; e as baseadas en visitar emprazamentos urbanos.

Nunha clase requirense materiais diversos: mercados e elaborados; formais e cotiáns; de calidade e desbotables aos que se lles dá un segundo uso; de distinta medida e forma.⁷⁰ Neste caso, na aula non existe un número excesivo de materiais, de modo que existe espazo abondo para moverse. Entre eles hai toros de varios tipos de árbores, pedras... Ademais, a maioría son da natureza. Estes son «desestruturados» (sen unha función establecida), o que dá lugar a un xogo máis libre e con múltiples posibilidades, o cal potencia a imaxinación, a fantasía e a experimentación.⁷¹ Tamén posúen algúns doutros modelos educativos como *Montessori* (cilindros sonoros, torre rosa...) e *Waldorf* (arco da vella, bonecos de la...). No exterior, as nenas e os nenos do segundo ciclo da educación infantil teñen os recursos da contorna (pólas para construír refuxios, follas...).

⁷⁰ Miguel Ángel Zabalza, «Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad», en *Calidad en la educación infantil*, coord. Miguel Ángel Zabalza (Madrid: Narcea, 2008), 52-53.

⁷¹ Freire, *Educación en verde*, 54-55.



Ilustración 8. As pequenas e pequenos plasman follas con masa e realizan pegadas (Fotografía cedida por Nenea, medrar creando).



Ilustración 9. Os nenos inician un xogo de corro. (Fotografía cedida por Nenea, medrar creando).



Ilustración 10. Dominó con pedras. (Fotografía de Noelia Díaz Portillo).

Vínculos

As mestras son as acompañantes. Elas observan a unha distancia de seguridade para non influír na actividade infantil; fanlles propostas aos nenos e eles deciden se queren levalas a cabo; escóitanos e axúdanos cando o piden; e apóíanos na superación das dificultades (no exterior, os nenos e as nenas quedan prendidos nas espiñas das plantas e perden o equilibrio e as mestras aléntanos a que se ergan por si mesmos; potencian a autonomía no vestido). Son os protagonistas da súa propia aprendizaxe e adquiren autonomía na realización das tarefas, incluso na posta a punto da mesa, como xa se facía nas primeiras *case dei bambibi* montessorianas.

Hai unha relación moi próxima entre pais e docentes. Colaboran na preparación de materiais e na planificación de actividades, nas cales tamén participan. Tamén están en contacto coa veciñanza. Unha delas, Chelo, axuda cos labores do campo. Este tempo que pasan no medio natural é proveitoso para nenos e adultos, xa que incrementa os lazos afectivos e minimiza a tensión, proporcionándolles vivencias comúns.⁷² As familias están tamén moi preocupadas polas alternativas que teñen para continuar con esta formación para os seus fillos na escola primaria, tratando de concentrar os seus esforzos, levándoos a un mesmo colexio público, unha tenra experiencia que, posiblemente, axude a atopar unha boa solución nun futuro próximo.

Conclusión

O estudo histórico de institucións e movementos pedagóxicos emerxentes é unha tarefa á que deben atender os historiadores da educación porque a historia non rexistra unicamente o que aconteceu no pasado, tamén serve para entrever o que pode ocorrer nun futuro próximo analizando as raíces do tempo presente. Aínda que en Galicia é un movemento pequeno, as Escolas ao aire libre probablemente cobren moita importancia nos vindeiros anos: é unha tendencia que vai perdurar e trocar moitos hábitos escolares. Non é unha moda lixeira porque o cambio de paradigma no modo de ocupar o territorio

⁷² Louv, *Volver a la naturaleza*, 195-196.

–coa desaparición do campesiñado e a concentración da poboación en grandes urbes conectadas por medios de transporte moi velozes–, a difusión da realidade virtual sen asistencia de interlocutores e a celeridade da información, unida á comodidade, que non fai preciso o esforzo físico e o control telemático dos movementos e actividade diaria das persoas, crearon unha nova realidade e un estilo de vida en que a natureza e o aire libre son espazos que con frecuencia se observan con desconfianza, cando non cunha visible biofobia.

As cidades actuais, modernas e industriais, teñen poucos espazos específicos para a infancia, pois deseñáronse para as persoas maiores e produtivas e non para aquelas máis vulnerables e novas.⁷³ A perda da cultura rural non so é unha traxedia para as familias que habitaban aquelas contornas, senón para o conxunto da humanidade porque era un modo de vida que contiña altos valores educativos que non poden recuperarse nas grandes urbes. Existe un malestar provocado pola destrución constante da memoria arquitectónica dos lugares queridos. O ruído, a contaminación, a falta de traballo e recursos para saír da miseria, a inseguridade, a especulación e a cobiza pola propiedade, os tempos de desprazamento... converten o día a día dunha gran cidade nunha loita atafegante por sobrevivir. Moitas familias urbanas tentan atopar unha alternativa para educar os fillos preto dos valores da natureza porque queren que teñan contacto con ela, pero sen abandonar a cidade, o que provoca un malgasto de tempo e enerxía que non parece estar avaliado, ademais de ser unha alternativa moi cara.

Nas *Escolas ao aire libre* as ensinanzas non se limitan a un recinto pechado, pois a aprendizaxe recóllese tamén dos sucesos cotiáns da contorna e da convivencia máis alá dos muros dos colexios. Algunhas destas sitúanse en zonas rurais: é o caso de *Amadahi* e *Nenea, medrar creando*, as cales, coa súa presenza, revitalizan esas contornas con novos habitantes: os nenos e súas familias, que acoden alí polo día, afrontando experiencias. Tamén son un apoio na recuperación do afecto polo propio do lugar, da cultura inmemorial dos labregos, da historia que gardan os obxectos e a paisaxe, os animais, os bosques e os campos cultivados xunto cos descubrimentos realizados polos picaros nas súas saídas a pé.

Tras os erros dos primeiros ensaios, as *Escolas ao aire libre* estanse a implantar tanto nos distintos niveis do sistema educativo como no ámbito da educación especial. Todo indica que un contacto estreito coa natureza vai encher a mocidade de valores máis estimables, que os vai a afrontar coa necesidade pura, fóra da molicie e o entumecemento das habilidades que permiten vivir con independencia. Pero unha transformación desta índole ten un custo que só unha sociedade moi desenvolvida pode abordar, polo que a súa difusión vai instituír redes internacionais fortes. A educación avanza de forma imparabile coas novas tecnoloxías, mais cremos que é preciso desaprender (usando os medios antigos para satisfacer as necesidades da ensinanza actual), e reaprendendo, botando man dos recursos naturais.

⁷³ Francesco Tonucci, *A cidade dos nenos: un novo xeito de pensar a cidade* (Pontevedra: Kalandraka, 2014), 64-65.

