



Mejores personas para un planeta mejor: El proyecto pedagógico al aire libre "Saltamontes", pionero en España

Autor: Katia Hueso Kortekaas

Institución: Asociación Cultural Amigos de las Salinas de Interior

Otros autores: Emma Camina (Asociación Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes); Elena Monzón (Asociación Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes)

Resumen

Un grupo de niños de entre tres y cinco años se afana en hacer añicos el hielo de un charco. Una semana antes habían chapoteado en su agua. Un mes después, ya no hay agua en la que chapotear. Y así transcurre el tiempo en el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, un proyecto pedagógico para niños de 3 a 6 años que pasan todas las mañanas de lunes a viernes en el monte, en plena Sierra de Guadarrama. Sin aulas, sin paredes, sin pizarra... su rutina diaria consiste en subir a un monte de encinas, pinos y jaras y jugar con lo que la naturaleza les ofrece. Lo hacen bajo el acompañamiento respetuoso de unos educadores que crean un clima de seguridad, confianza y alegría para el desarrollo armonioso del juego espontáneo, que les ayudan en la búsqueda de su camino y les dan apoyo emocional en el proceso. Así, el proyecto pedagógico GJN Saltamontes está basado en dos grandes pilares: El respeto al niño y el permanente contacto con la naturaleza. Aunque no sigue ninguna línea pedagógica en concreto (Piaget, Montessori, Waldorf...), se fundamenta en la confianza en el niño, sus intereses, sus motivaciones y su proceso individualizado de aprendizaje: se presta más atención a su desarrollo socioafectivo que al alcance de hitos concretos; en definitiva se ve al niño como una persona y no como un proyecto de persona. Desde el punto de vista del contacto con la naturaleza, ésta les ofrece espacios y experiencias difíciles de reproducir en ambientes cerrados o en visitas puntuales al campo. Ofrece materiales suficientemente ricos y variados como para estimular sus sentidos, despertar su curiosidad, dar alas a su imaginación, fabricar sus juguetes, construir su juego simbólico, y ofrecer retos de diferente nivel para su desarrollo. Este tipo de proyecto, aunque pionero en España, funciona desde hace décadas en países de los entornos germánico y escandinavo. Ya ha generado numerosos estudios científicos donde se muestran las ventajas que supone permanecer a diario en la naturaleza para el desarrollo motor, sensorial, cognitivo, social y psicológico de los niños, así como para su salud física y mental. Y desde el punto de vista más curricular, como se ve en el ejemplo del principio, a estos niños no hace falta explicarles la naturaleza, porque la viven a diario... Reciben por tanto un enfoque más ecocentrista y menos catastrofista del medio ambiente y ello resultará en una actitud más inclusiva y proactiva hacia la naturaleza en la edad adulta. Por ello quizá la principal ventaja para todos los implicados en este proyecto y para la sociedad y el medio ambiente en general, la que constituye una mejor inversión a largo plazo, es la de estar formando mejores personas para un planeta mejor.

Palabras claves: educación; infantil; naturaleza; juego libre; pedagogía al aire libre

1. Qué es el proyecto pedagógico Saltamontes

El Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes es un proyecto pedagógico libre y en la naturaleza para niños de 3 a 6 años basado en dos pilares fundamentales: el respeto al niño y el juego espontáneo al aire libre. Los niños pasan todas las mañanas de lunes a viernes en el monte con acompañantes adultos que les proveen un marco de seguridad, confianza y respeto para que desarrollen su juego y sus intereses con libertad en el medio natural.

El proyecto tiene por escenario principal un monte cercano a Collado Mediano, en la sierra de Guadarrama. Se encuentra a unos 1.100 metros de altitud, en la rampa serrana, y se ubica en el piso bioclimático supramediterráneo. Está orientado al sur y por tanto abrigado del viento de las cercanas cumbres del Guadarrama. Se trata de un monte bajo de regeneración natural reciente con afloramientos de bolos graníticos y suelos pobres en materia orgánica, cuya vegetación está dominada por encinas jóvenes, enebros y jaras, además de especies comunes de flora anual y macrofauna típica de monte mediterráneo como conejos, zorros, jabalíes, culebras, paseriformes y rapaces. Presenta una gran variedad de espacios (abiertos o cerrados; expuestos o abrigados; soleados o en umbría; planos o escarpados), y ofrece retos de diferente nivel para el juego (árboles bajos para trepar, rocas de diverso tamaño para sentarse o escalar; terraplenes para deslizarse, arbustos para esconderse...). Así, el juego que desarrollan en estos ambientes se vuelve muy rico y prueba de ello es la gran variedad de topónimos que han ido asignando a cada lugar (el lago, las tirolinas, la osera, el barco pirata...).

El proyecto pedagógico Saltamontes nació como respuesta a una inquietud de tres familias al no encontrar un espacio tranquilo y sosegado para el inicio de la escolaridad de los niños, que además aprovechara el magnífico entorno natural habitual de sus hijos, residentes en una zona de montaña que es futuro parque nacional. Aunque ya empiezan a ser numerosos los proyectos basados en pedagogías activas en España, no había ninguno lo suficientemente cercano como para evitar largos traslados en vehículos particulares, lo cual venía a contradecir el estilo de vida que querían inculcar a sus hijos.

2. Antecedentes de la educación al aire libre

La vertiente más novedosa del proyecto, que sepamos pionero en España en ese aspecto, es el hecho de desarrollar la actividad diaria en la naturaleza, en lugar de hacerlo en un espacio cerrado. Existe sin embargo mucho camino recorrido en este ámbito por parte de las escuelas al aire libre que existen en los países del norte de Europa. Pioneros en este esfuerzo fueron las *Udeskoler* de Dinamarca, movimiento iniciado por Ella Flatau en 1950 y que hoy cuenta con 300 centros que ofrecen educación infantil al aire libre, dando servicio a un 10% de la población escolar (Lamprecht *et al.* 2004, Bergholdt 2010). Esta iniciativa sirvió de inspiración a los *Naturbarnehager* noruegos, de constitución relativamente reciente (Aasen *et al.* 2009, Hansen 2009). Por otro lado, el movimiento *Friluftsrämjandet* sueco, referencia en la educación ambiental y naturalista de este país desde la primera mitad del siglo XX, fue el origen de las actuales escuelas *I Ur och Skur*. Hoy cuentan con 200 centros de educación infantil y cerca de una veintena que también ofrecen educación primaria (Grahm *et al.* 1997, Robertson 2008, Wejdmark & Lättman-Masch 2010). En Alemania surgió el modelo de los

Waldkindergärten, con el primer centro privado abierto en 1968. En la actualidad cuentan con cerca de 1.000 escuelas infantiles de este tipo, la mayoría públicas, con una cobertura del 4% de este segmento de población (Bickel 2001, Miklitz 2005, Häfner 2008, del Rosso 2010). Estas escuelas están hoy presentes también en otros países de su entorno, como Austria, Luxemburgo o Suiza. Finalmente, en el ámbito anglófono existen las *Forest Schools* y algunas *outdoor nurseries* privadas (Borradaile 2006). Todas ellas forman parte del sistema educativo oficial y se ofrecen a las familias en las mismas condiciones que los centros convencionales. La existencia de una cantidad significativa de este tipo de escuelas desde hace décadas ha generado un importante corpus de investigación sobre los beneficios del contacto continuado con la naturaleza en la infancia temprana, que da así soporte conceptual a este pilar del proyecto pedagógico Saltamontes y que se reseñarán más adelante.

Por otro lado, existe en España un importante antecedente de la educación que se tradujo entre otras cosas en el importante movimiento guadarramista de finales del siglo XIX, en la llamada Edad de Plata: la Institución Libre de Enseñanza. Sus pioneros, con Francisco Giner de los Ríos al frente, supieron aprovechar la naturaleza como inspiración para su actividad pedagógica (Jiménez 2000), cuya ubicación curiosamente coincide con los escenarios del proyecto Saltamontes: La sierra de Guadarrama. Este catedrático, firme defensor de la libertad personal, del aprendizaje pragmático y basado en la experiencia y de la formación integral del ser humano, mantenía una relación cálida y cercana con sus alumnos, sin los autoritarismos ni rigideces típicos de la época. Dejó una firme huella como ensayista y pedagogo en nuestro país, influyendo en importantes pensadores y estadistas del siglo XX (Ruiz Berrío 1999). Si el proyecto Saltamontes ha de buscar raíces en España, sin duda Giner de los Ríos sería su figura de referencia. De él decía su gran amigo Antonio Machado, a su muerte:

“ . . . Oh, sí, llevad, amigos,
su cuerpo a la montaña,
a los azules montes
del ancho Guadarrama.”

3. El concepto Saltamontes

Como muchas iniciativas similares, el proyecto Saltamontes está basado en pedagogías activas. Pero al contrario que tantos, no se adscribe a ninguna corriente en particular (Waldorf, Montessori, Pestalozzi...) aunque toma la esencia de ellas: Un profundo respeto al niño y a sus procesos de desarrollo, intereses e inquietudes. Quizá si se tuviera que establecer un hilo conductor en el trabajo pedagógico del proyecto, éste sería el del sentido común. Se trata, al fin y al cabo, de ofrecer afecto, respeto y confianza. El objetivo principal del proyecto es que los niños (y por ende sus familias) sean personas libres, felices y competentes. En definitiva, consiste en tratar a los niños como personas pequeñas y no como proyectos de persona. A continuación se argumentan las razones de la elección de los dos pilares sobre los que se fundamenta el proyecto: El juego espontáneo y el contacto con la naturaleza.

3.1 Por qué un grupo de juego (espontáneo)

El proyecto pedagógico que se presenta aquí recibe el nombre de “grupo de juego” porque consideramos que el principal catalizador del desarrollo de los niños, especialmente en la edad de 3 a 6 años, es el juego. Jugando el niño se descubre a sí mismo, desarrolla su personalidad y autonomía, asimila y aprende lo que vive, se adapta al mundo que le rodea, revive sus experiencias y descarga tensiones. Es la forma que tienen de descubrir, experimentar, explorar, crear... (véanse por ejemplo Lebovici 1969, Gutton 1979, Elkonin 1980, Eriks *et al.* 1982, Huizinga 2000, Piaget & Inhelder 2002) Permitiendo al niño vivir el juego espontáneo, éste se convierte además en una experiencia placentera, sin constantes exigencias e interrupciones por parte del adulto (Burdette & Whitaker 2005). Creemos en el juego espontáneo desde una postura de acompañamiento no directivo porque estimula a los niños a elegir su camino, ofreciendo la máxima libertad a la hora de desarrollar sus habilidades y competencias según sus intereses. También porque fomenta su autoestima e independencia y estimula el intercambio social, el respeto mutuo y la confianza en sí mismos. El hecho de que sean los niños quienes diseñen y desarrollen el juego sin interferencias del exterior, permite que lo aprendido durante el mismo quede mejor fijado en el cerebro, pues la motivación y predisposición para ello son máximas. En el momento de máxima concentración en el juego se produce un estado mental conocido como *flow* (flujo) que acelera la formación de sinapsis en el cerebro aún inmaduro de los niños. Este estado de concentración profunda sólo se alcanza cuando el niño está realmente interesado en el juego y dispone de tiempo para llegar a él, siendo por tanto esencial proveer de oportunidades para que esto se pueda dar (Csikszentmihalyi 1991, Spitzer 2005). La negociación para el diseño del juego y las normas para su ejecución con sus iguales fomenta también un importante desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales del niño. No se producen conversaciones estereotipadas y de contenido más formal, típicas de la interacción entre niños y adultos, sino que los niños deben desplegar todos sus recursos lingüísticos para proponer, seducir, convencer, argumentar y explicar sus objetivos a sus pares.

Es importante recordar aquí que creemos en el juego espontáneo desde el *acompañamiento* no directivo, atento y respetuoso, pues este matiz es lo que diferencia a este proyecto de una ludoteca al uso. Este acompañamiento está basado en la escucha y el respeto profundo al niño, a sus intereses y necesidades, a su ritmo individual de desarrollo (Elkind 2006, Honoré 2008). Se parte de la confianza en las capacidades personales de cada cual y del respeto a su personalidad. Así, la relación que el adulto establece con el niño es cálida, afectuosa, de aceptación de la forma de ser, de expresarse, de manifestarse, de sentir... de cada uno. La metodología *Saltamontes* busca el equilibrio en el papel y las actitudes que el adulto asume frente al niño: entre la libertad y la directividad, entre la implicación y el retiro, la seguridad y la inseguridad, entre lo que surge espontáneamente de los niños y lo que surge espontáneamente de los adultos... para que todo pueda tener lugar sin imponerse. La relación con los niños tiene lugar con una actitud que equilibre la distancia necesaria para que ellos crezcan con autonomía y la presencia que les haga sentir que un adulto les acompaña, les acoge, no les juzga y les ayuda a recordar las normas y límites que van a permitir una convivencia armoniosa y relajada. El acompañante además realiza una importante tarea de observación, que permite conocer en mayor profundidad a los niños, atender a su desarrollo personal, entender cómo se relacionan entre sí y con el medio, detectar necesidades, anhelos y dificultades y prevenir conflictos.

Así, los límites y normas deben estar claramente definidos para garantizar la seguridad de los niños y conseguir un ambiente relajado. El límite del que surgirán todas las normas de convivencia es el hecho de que no se puede(n) hacer daño, ni física, ni verbal ni emocionalmente. Esto se refleja en una manera de resolución de conflictos –facilitada o no por el adulto– basada en el reconocimiento de la situación por ambas partes; la expresión de los sentimientos de forma ordenada y sincera y sin violencia física o verbal; la descripción del origen del conflicto, dándole la importancia real que tiene para los implicados y la invitación a la propia resolución, en la medida de lo posible espontánea, por ellos mismos (Goleman 1996, Faber & Mazlish 1997, Juul 2004, Rosenberg 2006, Wild 2006). También se mantienen unas mínimas normas de seguridad en el monte que son esenciales para garantizar el juego tranquilo. Son pocas, pero muy claras, lo cual facilita su cumplimiento (la permanencia conjunta en los espacios, para evitar dividir el grupo y por tanto, la atención de los acompañantes; las imposibilidad de jugar en lugares peligrosos como barrancos; el no molestar a los animales en sus refugios...). Los acompañantes reciben además formación en los riesgos que se pueden presentar en la zona (incendios forestales, picaduras o mordeduras de animales, meteorología adversa...) y existe un protocolo de actuación para minimizarlos o subsanarlos, en caso de que se lleguen a producir.

El hecho de estar al aire libre y funcionar como grupo hace que otra norma importante sea el respeto a los ritmos del día y los lugares de permanencia del grupo. Aunque la mayor parte del tiempo los niños desarrollan su juego de forma espontánea, deben respetar la estructura del día en las rondas de saludo y despedida, la subida y bajada del monte y el tentempié de media mañana. Aceptar esta norma, además de reforzar el sentimiento de grupo, permite mejorar habilidades sociales como el respeto a los demás, la escucha, la atención y la empatía. El hecho de que haya unos determinados hitos a lo largo de la jornada permite también a los niños organizarse en su planificación del día, anticipar lo que va a suceder y por tanto, les ayuda a centrarse en lo que verdaderamente importa, que es el juego. Estos ritmos preestablecidos permiten también alternar momentos de expansión y de recogimiento, de movimiento y quietud, de expresión y de escucha, tan necesarios para conocerse a sí mismos y entre sí.

Aunque en este proyecto sea esencial el juego espontáneo, en ocasiones se propone alguna actividad, en la que los niños podrán elegir participar o no, según su interés. Creemos que las actividades propuestas pueden ofrecer nuevas herramientas y experiencias de aprendizaje que permiten luego explotar las nuevas habilidades adquiridas y explorar nuevos ámbitos de interés en su juego espontáneo (Linaza 1989, Decroly 2002). Otras veces surgen propuestas de actividades a partir de iniciativas de personas cercanas a las familias (familiares, amigos, vecinos...), que por ejemplo deseen compartir determinadas habilidades con los niños. Son oportunidades excelentes para crear comunidad con el entorno más cercano del proyecto y por tanto suelen ser aprovechadas.

3.2 Por qué en la naturaleza

La infancia temprana es especialmente sensible a la naturaleza, pues los niños se identifican con ella de una manera holística, integrada, se sienten parte de ella. Nada les produce tanto placer como estar fuera y poder zambullirse con todos los sentidos en lo que la naturaleza les ofrece (Kellert & Wilson 1993, Kahn 1997, Kellert & Kahn 2002). Se trata de una etapa en la que prima el desarrollo sensoriomotriz (Gesell 1989) y la naturaleza ofrece espacios de calidad para el movimiento y la percepción sensorial, difíciles de reproducir en otro tipo de emplazamientos.

Aunque no es necesario buscar escenarios grandiosos, pues el interés de los niños a estas edades está en la escala micro, en lo que tiene lugar al alcance de su mano, es importante proveerles de un espacio natural lo menos manipulado posible. En esta etapa no importan tanto los valores naturales objetivos (biodiversidad, hábitats, paisaje) o su singularidad sino que el lugar sea “salvaje”, por lo que igual sirve un bosque natural que un solar. Sin embargo, las experiencias sustitutorias, como la naturaleza domesticada que supone un jardín, un huerto o una granja, o las experiencias vicarias como las imágenes o sonidos grabados de la naturaleza o incluso las representaciones de ella, sin ser perniciosas, no producen el mismo efecto que la naturaleza en su estado más puro (Kellert & Kahn 2002, Louv 2008). Tratándose además de la infancia temprana, es esencial poder proveer contacto estrecho con su naturaleza más cercana, pues el niño debe conocer su mundo antes de adentrarse en otros (Montessori 1994). De poco sirve intentar seducirle con la selva tropical si no le llama la atención la naturaleza de su entorno inmediato, pues por pobre que ésta pueda parecer, es tangible y no una mera abstracción. El contacto frecuente o casi permanente con la naturaleza, como es el caso aquí al estar a diario en el monte, genera un sentido de identidad y pertenencia a ella que es difícil de conseguir con visitas esporádicas. Ello se traduce de manera casi inmediata en actitudes y comportamientos de respeto al entorno, casi sin necesidad de explicación o mediación por parte del adulto (obs. pers.).

Además, ese contacto prolongado y habitual con la naturaleza provee a los niños de experiencias sensoriales intensas, profundas y gratificantes a la larga. La información que les llega a través de todos los sentidos es coherente, consistente y llena de matices y sutilezas, frente a los estímulos disonantes y planos de los espacios infantiles al uso: cuando vemos a las hojas agitarse por el viento, sentimos éste en la cara; cuando vemos a un pájaro cantar, también lo oímos... Esta coherencia sensorial es imprescindible a la hora de integrar la información en el cerebro y permite un mayor autoconocimiento de su cuerpo y lo que éste les permite hacer (Ayres 2006).

Los infinitos matices de formas, colores, tamaños y materiales, que además varían de un día a otro y con la luz que les ilumine en cada momento, hace que los niños se hagan más sensibles a la belleza y se sientan en armonía con el entorno y consigo mismos. El espacio amplio y abierto les permite expandirse física y mentalmente, sentirse libres; pueden desarrollar su juego sin interferir los unos con los otros y en un escenario con múltiples ambientes, estructuras, materiales y retos de diferente nivel y características. La permanencia al aire libre, en un entorno por definición cambiante, hace que estén más alerta, tengan una mayor capacidad de observación y concentración, y sean más flexibles

consigo mismos y con los demás que cuando están en el aula (Nabhan & Trimble 1995, Sobel 1996, White 2004). Por esta misma razón, mejoran en el reconocimiento de las necesidades propias y ajenas. Los ritmos del mundo natural, en general más pausados que los que impone nuestra sociedad, permiten desarrollar la paciencia, les aportan serenidad y contribuyen al encuentro con su espiritualidad (Wells & Evans 2003, Taylor & Kuo 2006, Corraliza & Collado 2011, Surau-Ott 2012).

Por otro lado, el juego en la naturaleza, con su terreno irregular, y el manejo de los materiales que allí se encuentran (palos, piedras, hojas, barro, agua...) estimula su curiosidad, su imaginación, su creatividad, su lenguaje y, sobre todo, su motricidad, tanto gruesa como fina. Se trabaja la propiocepción, es decir, el conocimiento de su cuerpo como un todo, sus capacidades y limitaciones (Pickler 2010). El hecho de tener que fabricar, modelar o definir sus propios juguetes crea la necesidad de usar el lenguaje para ello, enriqueciendo enormemente su capacidad descriptiva y la fantasía. Los desafíos físicos y sensoriales que encuentran en ese medio fomentan su autonomía, independencia y capacidad de cooperación, de negociación, de razonamiento y de decisión, pues son los propios niños quienes estiman su propia capacidad de enfrentarse a ellos y valoran los resultados de sus intentos. El entorno natural presenta además situaciones de riesgo variable, que los acompañantes procuran controlar, pero no eliminar. El riesgo que allí afrontan contribuye a aprender a evaluarlos de forma más realista, al autoconocimiento de sus habilidades, a su mejor capacidad para afrontar la adversidad, a una mayor tolerancia a la frustración y al respeto de límites y normas (Travlou 2006, Gleave 2008, Little & Wyver 2008, Hansen 2009). Así pues, el conjunto de experiencias sensoriales y motoras que ofrece la naturaleza en la infancia temprana contribuye a un desarrollo físico, emocional y espiritual más armónico e integrado.

El contacto con la naturaleza en edades tempranas tiene además múltiples beneficios para la salud: No sólo se trata del ejercicio físico evidentemente más intenso que realizan en el exterior. Eso sólo ya contribuiría a prevenir la obesidad infantil y otras patologías típicas de un estilo de vida más sedentario, como la diabetes o la hipertensión, cada vez más frecuentes en este segmento de la población (OCDE 2010). La necesidad de moverse en un espacio tridimensional irregular, con diferentes campos de profundidad, previene patologías visuales. Por otro lado, el hecho de estar en un espacio abierto relativamente silencioso, donde no hay ecos ni reverberaciones que distorsionen o amplifiquen el sonido, les permite escuchar mejor a los demás y a sí mismos, lo cual tiene una repercusión directa sobre la adquisición más rápida y correcta del lenguaje (Fjørtoft 2001, 2004, Stanner 2004, Ginsburg 2007, Brady *et al.* 2008, Louca-Mai *et al.* 2008, McCurdy *et al.* 2010). El adecuado desarrollo del sentido de la propiocepción, tratado arriba, hace que podamos adoptar de forma más natural posturas ergonómicas, previniendo patologías posturales y distracciones frecuentes por discomfort (Gorges 2002, Häfner 2008). También tiene efectos beneficiosos para niños con trastornos del espectro autista, de déficit de atención, discapacitados físicos, psíquicos o sensoriales y enfermos crónicos. Además de todo lo citado anteriormente, contribuye a la reducción de la tensión y de la espasticidad; fomenta la concentración y capacidad de atención y, permite una integración sensorial más coherente (Wells & Evans 2003, Taylor & Kuo 2006). Los beneficios son también demostrables en colectivos en riesgo de exclusión, pues mitiga comportamientos antisociales como la violencia, el acoso, el vandalismo y el absentismo y fomenta actitudes como la cooperación, la capacidad de negociación y el respeto. No sin razón, se ha acuñado el término “trastorno por déficit de naturaleza” (Louv 2008),

pues son tantos los beneficios de permanecer en ella que, quien no lo hace, acaba sufriendo ese déficit a la larga en uno u otro sentido (Nabhan & Trimble 1995, Moore 1996, Cooper 2008, Garrick 2009).

Quizá por esta misma razón, está también demostrado que un contacto temprano y habitual con la naturaleza influye positivamente en las actitudes conservacionistas y en una visión más ecocentrista de la vida en la edad adulta (Chawla 2006, 2007, Wells & Lekies 2006, Zaradic *et al.* 2009). En la educación ambiental al uso es habitual encontrar un discurso negativo y pesimista, desde una postura antropocentrista y cargando de responsabilidad al que lo recibe. Ese tipo de mensajes suelen generar ansiedad y, a largo plazo, sentimiento de rechazo hacia el mundo natural. En este proyecto no se explica a los niños la importancia del medio ambiente porque lo ven a diario. Ellos viven ya como propio el daño medioambiental causado por el vertido de residuos, el vandalismo o el ruido, presentes en la zona donde se mueven, y tratan de mitigarlo con los medios a su alcance de forma espontánea (p.ej. recogiendo la basura que encuentran). Las experiencias vividas en primera persona les permitirán tener una actitud proactiva, sintiéndose capaces de cambiar su mundo y por tanto tener una visión positiva y optimista de la naturaleza y del medio ambiente. Se saben, en definitiva, parte de ella, actitud que les acompañará, creemos, el resto de sus vidas.

4. Mejores personas para un planeta mejor: Expansión del modelo a otros ámbitos

El *concepto Saltamontes*, por todo lo expuesto arriba, es fácilmente trasladable a otros modelos de educación, tanto formal como no formal, y a otros ámbitos de la comunicación en su sentido más amplio. En la educación formal se pueden desarrollar numerosas iniciativas que acerquen las escuelas a la naturaleza, a cualquier nivel formativo e impregnar de ella a cualquier área temática del currículo escolar (veáanse ejemplos de ello en Freire 2011). En el ámbito no formal, las iniciativas de educación y concienciación ambiental llevan tiempo ocupándose de esa tarea, si bien pueden pecar en ocasiones de exceso de formalismo en la estructura y contenidos de las actividades y dejan poco tiempo y espacio para un contacto sereno y personalizado con el medio natural. Sirva como modelo de este otro enfoque los senderos “silenciosos” que se ofrecen al visitante en la isla de Vilm (Alemania), cuyo valor es, precisamente, poder recorrerlos al ritmo de cada cual y en silencio (J. M. Mallarach, com. pers.). Quizá un día, cuando el concepto pedagógico que aquí se presenta sea moneda común, la educación ambiental, tal y como hoy se practica, deje de ser necesaria y los senderos de la vida puedan ser recorridos con serenidad. Porque entonces habremos formado mejores personas para un planeta mejor.

Referencias

- Aasen, W., Torunn Grindheim, L. & Waters, J. (2009) The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens. *Education* 37: 3-13
- Ayres, J. A. (2006) *La integración sensorial y el niño*. Ed. Mad
- Bergholdt, L. (2010) *Udepædagogik - naturligvis!* Bogforlaget Frydenlund A/S, Dinamarca

- Bickel, K. (2001) *Der Waldkindergarten*. NordenMedia, Alemania
- Borradaile, L. (2006) *Forest School Scotland: An Evaluation*. Research for Forestry Commission Scotland and Forest Education Initiative
- Brady, L.-M., Gibb, J., Henshall, A. & Lewis, J. (2008) *Play and exercise in early years: Physically active play in early childhood provision*. National Children's Bureau, Department for Culture, Media and Sport. Reino Unido
- Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005) Resurrecting free play in young children. Looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*159:46-50
- Chawla, L. (2006) Learning to love the natural world enough to protect it *Barn* 2:57-58
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments* 17(4): 144-170
- Cooper, G. (2008) Disconnected children. *Horizons* 33: 22-25
- Corraliza, J. A. & Collado, S. (2011) La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema* 23(2): 221-226
- Csikszentmihalyi, M. (1991) *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial, EEUU
- Decroly, O. (2002) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ed. Morata.
- Elkind, C. (2006) *The hurried child. Growing up too fast too soon*. Da Capo Press, EEUU
- Elkonin, D. B. (1980) *Psicología del juego*. Ed. Pablo del Río. Madrid.
- Eriks, H. et al. (1982) *Juego y desarrollo*. Ed. Grijalbo
- Faber, A. & Mazlish, E. (1997) *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Ed. Medici.
- Fjørtoft, I. (2001) The natural environment as a playground for children. The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal* 29 (2). 111-117
- Fjørtoft, I. (2004) Landscapes as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14 (2): 21-44
- Freire, H. (2011). *Educar en verde*. Ed. Graó, Barcelona
- Garrick, R. (2009) *Playing outdoors in the early years*. Continuum Ed. Reino Unido
- Gessell, A. (1989) *El niño de 1 a 5 años*. Ed. Paidós, Barcelona
- Ginsburg, K. (2007) The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*. [doi/10.1542/peds.2006-2697](https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697)
- Gleave, J. (2008) *Risk and Play. A literature review*. Play day Give us a go! Campaign, Reino Unido
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós.
- Gorges, R. (2002) Waldkindergartenkinder im ersten Schuljahr. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Erlebnispädagogik* 7/8: 10-18
- Grahn, P., Martensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997) *Ute på Dagis*. Stad och Land 145. Håssleholm, Sweden: Nora Skåne Offset
- Gutton, F. (1979) *El juego de los niños*. Ed. Nova Terra, Barcelona

- Häfner, P. (2008) *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland*. Vdm Verlag Dr. Müller, Alemania
- Hansen, E. B. (2009) Risky play and risk management in Norwegian preschools. A qualitative observational study. *Safety Science Monitor* 1 (13)
- Honoré, C. (2008) *Bajo presión*. RBA Libros.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jiménez, C. (2000) *Naturaleza, ecología y enseñanza en España*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Juul, J. (2004) *Su hijo, una persona competente*. Ed. Herder, Barcelona
- Kahn, P. (1997) Developmental psychology and the Biophilia Hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review* 17: 1-61
- Kellert, S. & Kahn, P. (2002) *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations*. The MIT Press, EEUU
- Kellert, S. & Wilson, E. O. (1993) *The Biophilia Hypothesis* Island Press, EEUU
- Lamprecht, L., Mohr, S., Tybjerg, F. & Vilhelmsen, J. (2004) *Liv, leg og læring i naturen. Børns kropslige- sansemæssige læring i og om naturen, som den foregår i en skovbørnehave*. Toftegaardens Børnehave, Fåborg Kommune, Dinamarca
- Lebovici, S. (1969) *Significado y función del juego en el niño*. Ed. Proteo.
- Linaza, J. (1989) El juego en los niños (capítulo 9) En: *Psicología evolutiva y educación infantil*. Ed. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play - does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood* 33(2), 33-40
- Louca-Mai, B., Gibb, J., Henshall, A. & Lewis, J. (2008) *Play and exercise in the early years. Physically active play in early childhood provision*. National Children's Bureau, Reino Unido
- Louv, R. (2008) *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books, EEUU
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S. & Roberts, J. R. (2010) Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care* 5:102-117
- Miklitz, I. (2005) *Der Waldkindergarten: Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes*. Verlag Scriptor, Alemania
- Montessori, M. (1994) *La mente absorbente del niño*. Ed. Diana. México
- Moore, R. C. (1996) The need for nature. A childhood right. *Social Justice* 24 (3): 203-220
- Nabhan, G. P. & Trimble, S. (1995) *The geography of childhood: why children need wild places*. Beacon Press, EEUU
- OCDE (2010) *Obesity and the Economics of Prevention: Fit not Fat*, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264084865-en](https://doi.org/10.1787/9789264084865-en)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2002) *Psicología del niño*. Ed. Morata.
- Pikler, E. (2010) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Ed. Narcea
- Robertson, J. (2008) *"I ur och skur". Swedish Forest Schools*. Creative Star Learning Company, Reino Unido.
- Rosenberg, M.B. (2006) *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida* Gran Aldea Editores.
- del Rosso, S. (2010) *Waldkindergarten. Ein pädagogisches Konzept mit Zukunft?* Diplomata Verlag GmbH, Alemania

- Ruiz Berrío, J. (1993) Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XXIII (3-4): 808-821
- Sobel, D. (1996) *Beyond ecophobia. Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society, EEUU
- Spitzer, M. (2005) *Aprendizaje: Neurociencia y escuela de vida*. Ed. Omega
- Stanner, S. (2004) At least five a week – a summary of the report from the Chief Medical Officer on physical activity. British Nutrition Foundation *Nutrition Bulletin* 29: 350–352
- Surau-Ott, V. (2012) Spiritual experiences within nature. *Proceedings of the workshop on “Spiritual values of the protected areas of Europe”* Island of Vilm, November 2011. German Federal Agency for Nature Conservation. Alemania
- Taylor, A. F. & Kuo, F. E. (2006) Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In Spencer, C. & Blades, M. (Eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Travlou, P. (2006) *Wild adventure space for young people. Literature review*. Open Space, Edinburgh College of Art and Heriot-Watt University, Reino Unido
- Wejdmark, M. & Lättman-Masch, R. (2010) *Att lära in ute året runt*. Outdoor teaching, Suecia
- Wells, N. M. & Evans, G. W. (2003) Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior* 35 (3): 311-330
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006) Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16(1)
- White, R. (2004) *Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the Earth's future*. White Hutchinson Leisure & Learning Group
- Wild, R. (2006) *Libertad y límites. Amor y respeto*. Ed. Herder, Barcelona
- Zaradic, P. A., Pergams, O. R. W., Kareiva, P. (2009) The impact of nature experience on willingness to support conservation. *PLoS ONE* 4(10): e7367. doi:10.1371/journal.pone.0007367