

LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN LA NATURALEZA: UNA INVERSIÓN EN CALIDAD DE VIDA, SOSTENIBILIDAD Y SALUD

Katia Hueso Kortekaas y Emma Camina Garrido

Febrero 2015

Katia Hueso Kortekaas y Emma Camina Garrido

Asociación Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes

Correo-e: grujuegosaltamontes@gmail.com

Esta comunicación fue presentada en el CONANA 2014. ISBN 978-84-697-2060-8

Esta publicación no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.

Queda autorizada la reproducción de este artículo, siempre que se cite la fuente, quedando excluida la realización de obras derivadas de él y la explotación comercial de cualquier tipo.

El CENEAM no se responsabiliza del uso que pueda hacerse en contra de los derechos de autor protegidos por la ley.

El Boletín Carpeta Informativa del CENEAM, en el que se incluye este artículo, se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0](#)

RESUMEN

Cuando recordamos la geografía de nuestra infancia, nuestros recuerdos más gratos están indefectiblemente asociados a la naturaleza: un solar, una playa, un bosque, una montaña, algún animal... Está demostrado que las experiencias tempranas con la naturaleza condicionan nuestra actitud hacia ella en la edad adulta. Por otro lado, también está comprobado que el contacto temprano con la naturaleza tiene efectos tanto preventivos como terapéuticos sobre la salud. Cuanto más regular y frecuente es ese contacto, más potentes y duraderos serán los efectos, tanto en un sentido (actitudinal) como en otro (salud y bienestar). Estos son, entre otros, los pilares en el que se fundamentan muchos de los proyectos educativos que tienen a la naturaleza o sus elementos como protagonista. Se trata de propuestas pedagógicas que son incipientes en nuestro país, pero ya consolidadas en los ámbitos escandinavo y germano.

En la presente comunicación se explican los beneficios para la salud y bienestar físico, psíquico y actitudinal que tiene la permanencia temprana en la naturaleza a través de experiencias fuera de nuestras fronteras. Se presenta asimismo el caso del Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, en Collado Mediano (Madrid), cuya reciente experiencia de integración de niños con discapacidad ha permitido observar que esos efectos terapéuticos y preventivos sobre la salud y calidad de vida de los pequeños son tangibles y que tienen lugar de forma inmediata. Siendo además proyectos a pequeña escala, de fácil implantación geográfica, limitada necesidad de recursos y con un bajo ratio de niños por educador, se apoya así la creación de empleo y la sostenibilidad local, sobre todo en el medio rural. Esperamos con ello contribuir a la normalización de propuestas pedagógicas donde la naturaleza no sólo sea un escenario, sino el vehículo para la transformación de nuestra sociedad en una más sostenible, más responsable, más saludable y con mejor calidad de vida a largo plazo.

NATURALEZA Y SALUD, UN TÁNDEM SOSTENIBLE

Es de sobra conocida la contribución que la naturaleza puede hacer a la salud y al bienestar humano, y que esa relación es biunívoca, es decir, beneficiosa también para la propia naturaleza. Vivimos sin embargo en una sociedad cada vez más alienada de esta relación, que nos aleja de los ciclos vitales y los recursos naturales de nuestro entorno y nos desvincula de nuestros espacios físicos de referencia. Esta alienación ha llegado a tal punto que se han acuñado términos como "síndrome de déficit de naturaleza" (Louv 2008) o "ecofobia" (Sobel 1996) para expresar la falta de contacto con el medio natural que venimos sufriendo en las últimas décadas.

Quizá en respuesta a una ubicua urbanización, automatización e industrialización de la vida, se produce un anhelo cada vez más patente de retorno a la naturaleza, a lo natural. Ejemplo de ello es la emigración "inversa" de la ciudad al campo que se empezó a producir en Occidente en los años 60, a cuyos protagonistas se les denominó neorrurales (Nogué 1988), ya fuera para buscar un estilo de vida más apegado a la tierra con el fin de ejercer algún oficio tradicional, trabajar a distancia, vivir de las rentas o para buscar un refugio agradable para la jubilación. Similar es la proliferación de productos agrícolas ecológicos y/o de proximidad, que continúan expandiendo su mercado en Europa a pesar de la delicada situación económica (Schaack *et al.* 2014). De manera análoga, existe un interés cada vez mayor por el turismo de bienestar y de salud (Voigt & Pforr 2013), así como el turismo en espacios abiertos (Múgica *et al.* 2013) y el auge de los deportes de aventura o en escenarios naturales (Brymer & Gray 2009). Por otro lado, se observa un auge de terapias y técnicas de desarrollo personal más cercanos a la naturaleza o que se combinan con estancias lúdicas en la misma (Lindquist *et al.* 2014).

Un ámbito emergente y poco estudiado en ese retorno a las raíces naturales del ser humano es precisamente el contacto temprano, asiduo y estructurado con la naturaleza. En esta contribución se pretende explorar el rol que tiene ese contacto más o menos permanente con la naturaleza en el desarrollo y en la salud infantil y cuál es la oferta desde el sector educativo. Se presenta también el estudio de caso del Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes, proyecto pedagógico para niños hasta 6 años ubicado en la Sierra de Guadarrama. Donde además se acoge a niños con necesidades –o, como también se denomina, *derechos*– educativos especiales y se discutirán algunas observaciones al respecto.

LAS GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA

El contacto temprano del niño con la naturaleza comienza en realidad ya desde el útero. Es sabido que el estilo de vida de la madre influye directamente en la salud y el bienestar del feto. Así, los hábitos de vida cercanos a lo natural como la alimentación sana, la permanencia al aire libre, un entorno limpio o el ejercicio físico tienen beneficios directos para ambos (p. ej. Greene 2007). También son conocidos los



efectos favorables de un estilo de crianza cercanos al niño y al medio natural, empezando por la lactancia materna (p. ej. Moody 1996) o por facilitar al bebé el libre movimiento y exploración de su entorno (Pikler 2010). Este tipo de enfoque aparece en numerosos libros de educación y crianza, incluso para niños ya más mayores (p. ej. Hodgkinson 2009, Skenazy 2009).



La libre exploración, similar a la que practicábamos los niños no hace mucho en pueblos y ciudades, nos permitió descubrir espacios que constituyeron las geografías de nuestra infancia, aquellos espacios de referencia a los que nos sentimos apegados ahora, ya adultos, independientemente de las vueltas que hayamos dado en la vida. No en vano decía el poeta alemán Rainer Maria Rilke que “la patria del hombre es su infancia”. Cuando esos espacios fueron elegidos por nosotros mismos, sin la intervención del adulto, se convirtieron en nuestro refugio, en un segundo hogar; definido, configurado y organizado con nuestros propios criterios.

Estos lugares constituyeron un elemento imprescindible en el crecimiento, pues es en ellos donde se configuró nuestra personalidad, donde se fraguó nuestra identidad y donde se fortalecieron nuestras relaciones personales. Posiblemente hicimos en ellos la siempre difícil transición de la niñez a la pubertad y tal vez más allá. Son, en fin, los escenarios donde se escribe nuestra historia.

Está demostrado que existe un vínculo natural entre los niños y la naturaleza, que se traduce en un interés genuino por lo vivo y un sentimiento innato de empatía por los seres vivos, que se ha venido a denominar “biofilia” (Kellert & Wilson 1993). Los niños se sienten intuitivamente a gusto en la naturaleza y tienden de forma espontánea a buscarla. Por ello, si esa libre exploración se dio -se da- en áreas naturales o al menos, al aire libre, es más fácil que se produzca un vínculo estable y duradero con la naturaleza.

La relevancia emocional de esas geografías de la infancia es, sin duda, verdaderamente profunda (Nabhan & Trimble 1995 Dahlgren *et al.* 2007). Ese vínculo que se marca de forma indeleble en nuestro carácter, influye además de manera positiva en nuestra actitud hacia la naturaleza y el medio ambiente en la edad adulta y nos predispone a respetarlos (Chawla 2006, 2007, Wells & Lekies 2006, Zaradic *et al.* 2009). En un plano más íntimo, muchas personas adultas que se declaran amantes de la naturaleza dicen sentir que el contacto con ella les permite tomar perspectiva de sus vidas y sentirse plenos, completos y realizados; en paz consigo mismos (Brügge *et al.* 2011).

A falta de espacios naturales donde poder desarrollar esta libre exploración, cada vez más difícil por su limitada accesibilidad o por los temores de los adultos, se ofrece a los niños entornos naturales controlados. Así, amén de las visitas a la naturaleza que puedan realizar con sus familias, existen desde hace décadas los campamentos de verano, las granjas-escuela o los centros de educación ambiental, por poner algunos ejemplos. Estos lugares ofrecen experiencias cercanas a la naturaleza, desde ámbitos y filosofías muy diferentes, pero que siempre han sido prediseñadas por un adulto. Esto tiene como grave inconveniente que se puede perder fácilmente el vínculo emocional con el lugar o la experiencia que se ofrece al niño, mucho más si lo visita una sola vez y en el marco de una actividad programada. Es muy útil ofrecer espacios que se puedan frecuentar repetidas veces o que permitan la libre exploración dentro de ellos. Idealmente, en realidad, ambas cosas. Algunos campamentos dan la posibilidad de estancias más asiduas e informales y poco a poco los centros escolares van ofreciendo esta forma de contacto controlado pero asiduo y relajado con la naturaleza. Es el caso de las *Forest Schools* en el Reino Unido (O'Brien & Murray 2007) o de las visitas al Aula de Naturaleza que ofrece la Cooperativa Gredos San Diego a sus alumnos (M. López, Coop. GSD, com. pers.). Por otro lado, están surgiendo en el ámbito anglosajón los parques infantiles “de aventura”, que son solares o espacios más o menos libres ubicados en un entorno urbano y con acceso restringido, donde se pone a disposición de los niños materiales naturales o incluso de derribo para que desarrollen su juego libremente con una supervisión mínima o inexistente.

LAS PEDAGOGÍAS DEL "AIRE LIBRE"

Hace ya algún tiempo, en los países del norte de Europa, se detectó la necesidad de proveer a los niños de la oportunidad de entrar en contacto con la naturaleza de una manera más regular y organizada que las visitas esporádicas al bosque. Así fueron creadas en Dinamarca las *Udeskoler* o "escuelas exteriores" desde los años 50, un modelo a caballo entre las Forest Schools británicas, donde los niños pasan periodos breves de tiempo pero regulares en ellas, y las escuelas al aire libre en toda regla, donde los niños permanecen a diario en el exterior, durante todo el curso escolar. Desde entonces hasta la fecha se ha conseguido que el 10% de la población escolar infantil en Dinamarca esté escolarizada en este tipo de centros. Similar a éstos, en Alemania se fundó el primer *Waldkindergarten* o "jardín de infancia en el bosque" en el año 1968. Unas décadas después ya existen más de 1.000 centros de este tipo en el país, que cuentan con un importante apoyo y estímulo institucional. En otros lugares, como en los Países Bajos, se trata de un movimiento aún incipiente, pero que ya ha impulsado la creación de centros de actividades extraescolares con esta filosofía. Aunque parezcan toda una novedad, sobre todo en nuestro país, las escuelas al aire libre hunden en realidad sus raíces en el pensamiento aristotélico (s. IV A.C.), cuya filosofía se basaba en lo percibido por los sentidos y en la experiencia directa.

Pedagogos de la talla de Jean-Jacques Rousseau (1712-1784), John Dewey (1859-1952) o Maria Montessori (1870-1952) también resaltaban la necesidad del contacto con la realidad y consideraban el movimiento como una herramienta para ser más libres de pensamiento y acción. El propio Friedrich Fröbel (1782-1852) fundó en su día los *jardines* de infancia con la idea de conectar a los niños con la naturaleza, si bien desde una perspectiva más religiosa, para que se acercasen a la obra de Dios (Dahlgren *et al.* 2007, Brüggé *et al.* 2011).



La necesidad de contacto con la naturaleza no surge tampoco en vacío. La industrialización más temprana, intensa y extensa del norte de Europa que en otras zonas, así como un clima que no incita a permanecer al aire libre más allá de lo imprescindible, sin duda contribuyó a ello. Pero las pedagogías al aire libre tienen unas raíces culturales más profundas. Conscientes del fuerte vínculo entre el hombre y la naturaleza, en Escandinavia se ha prestado siempre atención a la necesidad de vivir en contacto pleno y permanente con la naturaleza, tanto niños como adultos. Esta manera de pensar, consecuencia de la presencia imponente de la naturaleza en las sociedades nórdicas, y por tanto enraizada en su tradición, se ha traducido en la filosofía de la *Friluftsliv* o "vida al aire libre". A partir de ella se ha desarrollado la llamada *pedagogía al aire libre* (*utepedagogik, utomhuspedagogik...*), que presenta dos escuelas de pensamiento principales. La primera considera a la naturaleza como un escenario, donde realizar determinadas actividades, y un proveedor de recursos o materiales, con los que trabajar los objetivos curriculares que sean. Desde el punto de vista pedagógico resulta estéticamente atractivo y muy inspirador. Permite transmitir de forma transversal el mensaje de cuidado hacia el medio y ejercitar habilidades que resultan saludables a corto y largo plazo. Esta es la corriente más habitual en la mayoría de las *Waldkindergärten* alemanes (Bolay & Reichle 2007).

En la tradición cultural escandinava, en cambio, ésta forma de pensar se considera antropocentrista y que no llega a alcanzar el ideal de *Friluftsliv* que allí prevalece. Así, la filosofía escandinava considera que la naturaleza no es sólo un recurso, sino que es parte de nuestra esencia; que vivimos en ella y con ella. Nuestra relación no se entiende desde una actitud de gestión o de manejo, por muy sostenible que sea. Estamos en la naturaleza como seres de paso y debemos mostrar una actitud de respeto y de uso responsable, como si fuésemos sus huéspedes: Tomamos de ella lo justo y necesario para vivir, y a cambio la dejamos estar. Según esta escuela de pensamiento, la vida al aire libre es pues el objetivo en sí mismo, más que un camino o método para alcanzarlo. Además, mediante la práctica consciente de la *Friluftsliv* se alcanzan objetivos de desarrollo, salud y sostenibilidad de manera casi automática.

Aunque ambas corrientes pedagógicas son muy similares y de hecho apenas distinguibles desde fuera, la segunda otorga un significado más profundo y duradero a las experiencias que viven los niños en la naturaleza, adquiriendo así una dimensión existencial (Brüggé *et al.* 2011). Ello se puede observar en la vida diaria de esta región, con un grado de urbanización muy inferior al de otros países occidentales, y un estilo de vida modesto y sereno, tanto en el ámbito doméstico como público. Como ejemplo cabe citar sus cementerios, cuyas lápidas apenas destacan entre el follaje forestal que las rodea o el permanente interés en mantener su independencia agrícola, pese a las duras condiciones climáticas que allí imperan. Con este ideario, surgieron ya en los años 50 del siglo pasado las escuelas infantiles al aire



libre en Suecia. Estas escuelas, dirigidas fundamentalmente a niños menores de 6 años, pero que también existen en la etapa de educación primaria (Robertson 2008), se basan en el contacto diario con la naturaleza como base para el aprendizaje. Hoy en día existen un par de centenares de centros de este tipo por todo el país.

EFFECTOS DE LA PERMANENCIA EN LA NATURALEZA SOBRE EL DESARROLLO Y LA SALUD

La salud no se puede definir sólo como la “ausencia de enfermedad” (OMS 1948), sino que debe incluir la existencia de un bienestar físico, psíquico y emocional, a las que se añade una calidad de vida adecuada y un sentimiento de reconocimiento y realización personal, tal y como la misma OMS reconoce en definiciones posteriores (OMS 1986). En ese contexto, la salud es un proceso dinámico donde es el individuo quien maneja las oportunidades que le ofrece la vida. Incluso permite convivir con situaciones de enfermedad crónica, cuando se ha pasado por un proceso de aceptación serena. Así, cuando se trabaja con niños, se les debe proveer de recursos para comprender, manejar y crear un equilibrio en sus vidas y realizarse en su existencia. La vida al aire libre puede contribuir significativamente a ello (Brügge *et al.* 2011).

Hay abundantísima literatura que demuestra que la naturaleza ofrece beneficios claros para el bienestar en general y la salud física, mental y emocional (véase por ejemplo la Tabla 1). Independientemente de todos los aspectos beneficiosos de la permanencia en la naturaleza, como son la mejora de la forma física, el refuerzo del sistema inmune, la moderación de estados de ánimo... (Lier 2007; para más referencias, consúltese también Hueso Kortekaas *et al.* 2012), en esta contribución queremos reseñar la interdependencia que presentan estos beneficios.



La naturaleza actúa de manera integrada, holística, abarca al individuo en su conjunto y por tanto muchos de sus efectos son sinérgicos, pues unos potencian a otros. Un ejemplo claro es la relación tan directa que hay entre el movimiento y la capacidad cognitiva, sobre todo en los niños. Se suele decir que los niños experimentan un desarrollo acelerado del lenguaje cuando comienzan a caminar y a moverse con soltura, es algo que cualquier padre puede observar en sus hijos. Esta relación, que continúa en edades posteriores, hace que el moverse en un entorno natural, no preparado, tenga beneficios no sólo para la forma física, sino para el desarrollo cerebral (Bushnell & Boudreau 1993, Chaddock-Heyman 2014). Además, el movimiento al aire libre hace que el cuerpo, los sentimientos y los

pensamientos funciones de forma integrada, lo que nos permite experimentar la vida y aprender en varios planos al mismo tiempo. Así, la vida sensorial se integra con la emocional y la cognitiva (Tordsson 1993). Queda claro que el cuerpo es la conexión del cerebro con el mundo exterior. Adaptando la famosa cita de Descartes, no se trata tanto de “pienso, luego existo”, sino de “conozco –*ergo*, experimento, siento... – luego existo” (Damasio 2011).

Otro ejemplo de efecto claramente sinérgico son los beneficios sociales de ejercitarse en la naturaleza. En ella se trabaja la forma física sin necesidad de hacerlo en un contexto estrictamente deportivo, de carácter competitivo. Cada cual se ejercita a su ritmo y sin atender a hitos o prestaciones, más allá de las que se imponga a sí mismo. La realización de actividades en grupo en la naturaleza crea un sentimiento de pertenencia al mismo que se ve reforzado por encontrarse al aire libre, en un espacio abierto, sin límites cercanos, y donde existen ciertos riesgos. Esto fomenta la empatía, la solidaridad, el sentido de la cooperación y del trabajo en equipo. A título más individual, encontramos en la naturaleza retos desafiantes, como el propio riesgo, la incertidumbre, la aventura, que nos enseñan a manejar nuestros miedos, nuestras limitaciones, nuestras frustraciones, a relativizar y a crecer como personas.

En un plano más emocional, la ausencia de muros y los espacios abiertos en la naturaleza nos ofrece un sentimiento de libertad que no solemos experimentar en nuestra vida cotidiana. Es una libertad tanto física como psíquica, que nos permite dejar fluir el pensamiento e incentiva nuestra creatividad, efecto potenciado por el movimiento que nos ha llevado hasta allí. En la naturaleza, nadie nos juzga ni nos encasilla y llegamos a percibir un sentimiento de realización personal.

Si entendemos la salud también como un indicador de calidad de vida, se puede decir que la naturaleza actúa como un lugar seguro donde refugiarse de la complejidad de la vida cotidiana, nos permite encontrar el equilibrio, nos da alegría de vivir y nos ofrece un desarrollo armónico desligado de un estilo de vida materialista (Brügge et al. 2007, Mårtensson 2011). Contribuimos de esa manera no sólo a nuestra propia salud, si no a la de nuestro entorno y la de las generaciones venideras.

Tabla 1: Referencias bibliográficas sobre los efectos preventivos y terapéuticos de la naturaleza

Ámbito de intervención	Aspectos	Acción*	Referencias
Desarrollo en general	Motricidad fina y gruesa	P/T	Ayres 2006 Fjørtoft 2001, 2004 Stanner 2004 O'Brien & Murray 2007 Louca-Mai et al. 2008 McCurdy et al. 2010
	Integración sensorial	P/T	Ayres 2006 Fjørtoft 2001, 2004 Stanner 2004
	Forma física	P/T	Stanner 2004 O'Brien & Murray 2007 Brady et al 2008 Louca-Mai et al. 2008 McCurdy et al. 2010 Ryan et al. 2010 Dadvand et al. 2014 Korpela et al. 2014
	Valoración del riesgo Manejo de la incertidumbre	P	Travlou 2006 Gleave 2008 Little & Wyver 2008 Hansen Sandsetter 2009
Salud física	Asma	T	Dadvand et al. 2014
Salud mental	Atención Concentración	P/T	Amoly et al. 2014 Barton & Pretty 2010 White 2004 Spritzer 2005 Mind 2007 Bishop 2012
Salud emocional	Estrés Comportamiento antisocial Resolución de conflictos	P/T	Wells & Evans 2003 White 2004 Rosenberg 2006 Taylor & Kuo 2006 Wild 2006 Mind 2007 O'Brien & Murray 2007 Aassen et al. 2009 Corraliza & Collado 2011 Bishop 2012 Corazon 2012 Surau-Ott 2012 Balsevičienė 2014

*P = acción preventiva; T = acción terapéutica

LA NATURALEZA COMO TERAPIA

Ya en la Antigüedad se usaba a la naturaleza como remedio para la enfermedad y, de hecho, se consideraba que era la naturaleza y no el médico, quien curaba (Brügge *et al.* 2011). No fue hasta mucho más adelante que los médicos empezaron a disfrutar del prestigio social actual y cuando se creó ese distanciamiento "tecnológico" de la naturaleza. Durante mucho tiempo se mantuvo esa distancia, hasta que se fueron viendo de nuevo los efectos beneficios e incluso terapéuticos que tenían las



actividades en el medio natural con respecto a algunas patologías, considerándose hoy un hecho aceptado y consolidado (Nilsson *et al.* 2007, Bowler *et al.* 2009, Hartig *et al.* 2014). Así, la naturaleza, sus escenarios y sus elementos se están utilizando en la actualidad como terapia, tanto principal como complementaria, para muy diversas patologías o discapacidades. Muchas terapias asistidas con animales y naturaleza (*nature assisted therapies* o NATs), contrastadas hoy en día con el mismo rigor científico que cualquier otra, se pueden considerar como una aportación relevante a la salud pública (RMNO 2004, Maller *et al.* 2006, Annerstedt & Währborg 2011). Más allá aún de las NATs se emplea también a tal efecto la llamada Atención Verde (*Green care*) que incluye intervenciones de muy diversa índole, combinando actividades lúdicas con usos terapéuticos, como la horticultura social, las granjas terapéuticas, los baños de bosque, la ecoterapia o la terapia de vida salvaje (p. ej. Ulrich 1999, Fine 2010, Haubehofer *et al.* 2010, Karjalainen *et al.* 2010, Tsunetsugu *et al.* 2010, Plourde 2014). Aunque la diversidad de propuestas es grande, el término *Green Care* tiene como base común la relación positiva que hay entre la exposición a la naturaleza y la salud humana (Sempik *et al.* 2010).

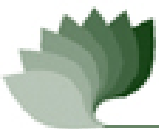
En cuanto a la salud infantil y la aportación a niños con algún tipo de discapacidad (sensorial, física, intelectual o incluso múltiple), son muy pocas las experiencias de educación al aire libre que tengan un enfoque inclusivo para con ellos. En muchos casos se debe a la dificultad técnica y/o económica de acoger a niños con este tipo de situación, asunto sobre el cual no se suele reflexionar lo suficiente como para encontrar una solución viable (Hueso Kortekaas 2014). En Suecia existen experiencias con alumnos de cursos más avanzados, con discapacidad física (Johansson & Södergård 2009) y algunas *Forest Schools* británicas reciben grupos específicos de alumnos con necesidades especiales. En los *Waldkindergärten* alemanes, los educadores identifican la discapacidad motora como un factor que dificulta o imposibilita el acceso a este tipo de educación (Huppertz 2004) aunque existen experiencias puntuales con niños con dificultades leves (obs. pers.). En el Grupo de Juego de Naturaleza Saltamontes (ver más abajo) se ha superado esta dificultad buscando una solución que permite la inclusión de niños con necesidades especiales (Hueso Kortekaas 2014), cuya pertinencia se estudiará caso a caso. De nuevo, cabe reflexionar –aunque sea en un plano aún teórico– sobre las ventajas de la filosofía escandinava de la *friluftsliv* sobre la salud de las personas con discapacidad y su influencia en la formación integral de la persona, que permite a los niños conocerse muy bien así mismos (Soulié 2011). Mediante esa consciencia de su propio ser y de su cuerpo, estarán mejor preparados para cuidar su salud, y por ende de la salud de su entorno, en el sentido más amplio de la palabra (Brügge *et al.* 2011).

CASO DE ESTUDIO: EL GRUPO DE JUEGO EN LA NATURALEZA SALTAMONTES

El Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes es un proyecto pedagógico dirigido a niños hasta los seis años que pasan las mañanas de diario en el monte, sito en Collado Mediano (Madrid), al pie de la



vertiente meridional del Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama (Hueso *et al.* 2012). El proyecto se basa en el trato respetuoso e individualizado al niño, el juego libre y la permanencia en la naturaleza. A diferencia de otros proyectos que siguen pedagogías libres o alternativas, muchas de las cuales se acercan a la naturaleza con salidas frecuentes, jardines o huertos, el espacio de referencia para los niños es el propio monte. Esta es una diferencia cualitativa esencial, pues la naturaleza adquiere así protagonismo en el día a día de los niños e influye en todas sus decisiones tanto de desarrollo del juego, como de otra índole. La naturaleza pasa pues a formar parte de ellos. No haciendo además un “uso curricular” de ella, sino permitiendo el juego libre en todo momento, la naturaleza deja de ser un proveedor externo de recursos o materiales para ser parte integrante de su juego. La permanencia a diario en ella hace que se consolide una relación espontánea con el medio y con lo que éste ofrece de positivo (diversidad de ambientes para el juego, retos, sorpresas, amplitud...) o incluso de negativo (incertidumbre, incomodidad física...). Tal y como postula la pedagogía de la *Friluftsliv*, los niños van percibiendo cómo lo que empieza siendo un escenario acaba siendo una parte de sí mismos, con la que aprenden a convivir, a jugar y a respetar.



Desde el punto de vista de la salud, en el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes se ha podido constatar que los niños que comienzan su andadura escolar en él, no suelen enfermar con la misma frecuencia que niños que inician su escolarización en espacios cerrados (obs. pers.) aunque no se dispone de datos epidemiológicos. Por otro lado, parece que los niños que acuden a este proyecto tienen habilidades sociales y motoras más desarrolladas que niños de su edad que permanecen a cubierto (L. López-Roncero, educadora, com. pers.). Pero quizá la experiencia más llamativa es la reciente participación de niños con necesidades especiales (véase también Hueso 2014), que pueden disfrutar de un espacio relajado, donde se les va a tratar como a uno más. Esto es especialmente beneficioso para su salud emocional, pues son niños que tienen un programa muy completo de terapias y aquí se les permite elegir su juego, su actividad, sus compañeros; en fin, descubrir sus preferencias, sus motivaciones, su personalidad y, en última instancia, conocerse mejor a sí mismos. La permanencia en el proyecto tiene además evidentes beneficios para su salud, tal y como atestiguan los testimonios de personas cercanas a ellas: "Lo mejor para esta niña [con retraso psicomotor] es triscar por el monte" (Dra. Sánchez de Muniáin, médico rehabilitador, com. pers.); "con ella he adelantado el programa de terapia, porque muchas habilidades ya las entrena de manera natural ahí fuera" (C. Valencia, fisioterapeuta infantil, com. pers.); "desde que está en Saltamontes, le ha bajado la espasticidad, está más relajada y come y duerme mejor" (J.C., padre de una niña con parálisis cerebral). Pero quizá el mejor indicador de que este proyecto contribuye al bienestar y a la calidad de vida de los niños, tengan o no necesidades especiales, es que no quieren regresar a casa cuando termina su jornada y que viven los períodos de descanso escolar con impaciencia por regresar al monte.

El Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes fue la primera escuela al aire libre que se fundó en España (en 2011) y hoy en día hay algunas iniciativas similares en marcha en Alicante, Álava, Asturias, Baleares o Canarias, todas ellas con idéntico carácter "artesanal" donde prima el trato cercano y el respeto profundo al entorno. Aunque se desconoce si en esas experiencias se han observado los mismos efectos sobre la salud y el bienestar de los niños, cabe esperar que tengan una respuesta parecida.

Sería deseable la expansión y aceptación institucional de este modelo educativo, que en otros países recibe un claro apoyo administrativo y financiero. Son proyectos que se pueden iniciar con pocos recursos, muy versátiles en su ubicación, flexibles en su ejecución y de gran aceptación popular. Con un mínimo apoyo administrativo, legal y logístico, debería ser sencillo ponerlos en marcha. Lamentablemente, ese apoyo institucional es inexistente. De momento no cabe la homologación de este enfoque pedagógico, basado en la citada *Friluftsliv* escandinava, pues resulta inaceptable, al parecer, que niños hasta seis años no reciban contenidos curriculares preestablecidos. Aunque los proyectos de esta índole podrían suponer un apoyo a la economía rural, con la creación de varios puestos de trabajo y la atracción de familias jóvenes al entorno rural (como de hecho ha sido el caso de Saltamontes), la falta de apoyos hace que la supervivencia de este tipo de proyectos sea muy frágil. Todos los gastos (en gran medida, los sueldos de los trabajadores) han de ser sufragados por las familias y no todas tienen la capacidad para hacerlo, imponiéndose así un sesgo económico en su selección o incluso en la propia ubicación del proyecto. Debemos pues aspirar a que la administración entienda que la diversidad educativa no es una amenaza, sino un reflejo de la diversidad social de un país y del derecho de sus ciudadanos a elegir el modelo educativo que desean para sus hijos, sea cual sea su situación económica y su localización geográfica. Esperemos que esta labor divulgativa contribuya a normalizar iniciativas de este tipo que tienen claros beneficios a corto y largo plazo sobre la salud, la calidad de vida y la sostenibilidad. No en vano, el lema de Saltamontes reza "mejores personas para un planeta mejor".

REFERENCIAS DEL TEXTO

Annerstedt, M. & Währborg, P. (2011). Nature-assisted therapy: Systematic review of controlled and observational studies. *Scandinavian journal of public health*

Bolay, E. & Reichle, H. (2007) *Waldpädagogik*. Schneider Verlag Hohengehren, Alemania

Bowler, D. E., Knight, T. M., & Pullin, A. S. (2009). *The value of contact with nature for health promotion: how the evidence has been reviewed*. Centre for Evidence-Based Conservation. Bangor, Reino Unido

Brügge, B., Glantz, M., Sandell, K. (2011). *Friluftlivetspedagogik. En miljö- och utomhuspedagogik för kunskap, känsla och livskvalitet*. Liber AB, Estocolmo, Suecia

Brymer, E., & Gray, T. (2009). Dancing with nature: Rhythm and harmony in extreme sport participation. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 135-149.



Bushnell, E. W., & Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child development*, 64(4), 1005-1021.

Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Holtrop, J. L., Voss, M. W., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Hillman, C. H. & Kramer, A. F. (2014). Aerobic fitness is associated with greater white matter integrity in children. *Frontiers in human neuroscience*, 8.

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

Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P. & Szczepanski, A. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö*. Studentlitteratur AB, Lund, Suecia

Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Ed. Destino, Madrid

Fine, A. H. (Ed.). (2010). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. Academic Press. Londres, Reino Unido

Greene, A. (2007). *Raising baby green. The Earth-friendly guide to pregnancy, childbirth and baby care*. Wiley, San Francisco, EEUU

Haubenhofner, D., Elings, M., Hassink, J. & Hine, R.E (2010). The development of green care in western European countries. *Explore*, 6:106-11.

Hodgkinson, T. (2009). *The idle parent: why less means more when raising kids*. Penguin, Londres, Reino Unido

Hueso Kortekaas, K. (2014) La diversidad funcional en la educación infantil al aire libre ¿utopía o realidad? *Cuadernos de Pedagogía* 450 (en prensa)

Hueso Kortekaas, K., Camina, E. & Monzón, E. (2012). Mejores personas para un planeta mejor: El proyecto pedagógico al aire libre "Saltamontes", pionero en España. *Proceedings of the 12th CONAMA – Congreso Nacional de Medio Ambiente*, Madrid, Spain, 26-30 November 2012.

Huppertz, N. (2004) *Handbuch Waldkindergarten. Konzeption, Methodik, Erfahrungen*. PAIS Verlag, Oberried bei Freiburg, Alemania, 234 pp.

Johansson, J. & Södergård, L. (2009) *Utan ben över stock och sten – En studie om hur friluftslivsundervisningen ser ut för rullstolsburna elever i tre skolor*. Gymnastik- och Idrottshögskolan, Estocolmo, Suecia

Karjalainen, E., Sarjala, T., & Raitio, H. (2010). Promoting human health through forests: overview and major challenges. *Environmental health and preventive medicine*, 15(1), 1-8.

Kellert, S. & Wilson, E.O. (1993) *The Biophilia Hypothesis* Island Press, EEUU

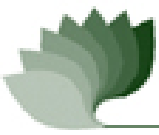
Lier, A. (2007). *Natur- und Waldkindergärten: ein Weg zur Integration der Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte*. Blauer-Punkt-Verlag, Magdeburg, Alemania

Lindquist, R., Snyder, M. & Tracy, M.F. (2014). *Complementary & alternative therapies in nursing*. Springer, Nueva York, EEUU, 7ª ed.

Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. Algonquin Books, EEUU

Maller, C., Townsend, M., Pryor, A., Brown, P., & St Leger, L. (2006). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health promotion international*, 21(1), 45-54.

Moody, J., Britten, J., & Hogg, K. (1996). *Breastfeeding your baby: a National Childbirth Trust guide*. Londres, Reino Unido



Múgica, M., Muñoz, M. & Puertas, J. (2013). *Salud y áreas protegidas en España. Identificación de los beneficios de las áreas protegidas sobre la salud y el bienestar social*. Europarc-España, Madrid

Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström, M., & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga utevistelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Naturvårdsverket, Estocolmo, Suecia

Nabhan, G.P. & Trimble, S. (1995). *The geography of childhood: why children need wild places*. Beacon Press, EEUU

Nilsson, K., Baines, C., & Konijnendijk, C. C. (2007). *Health and the natural outdoors: Final report of a COST strategic workshop*. Bruselas, Bélgica

Nogué, J. (1988). El fenómeno neorrural. *Agricultura y sociedad*, 47, 145-175.

O'Brien, L. & Murray, R. (2007). *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales* Forest Research, Surrey, Reino Unido

Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf [Consultado el 21 de octubre de 2014]

Organización Mundial de la Salud (1986) Carta de Ottawa para la promoción de la Salud. OMS, Ginebra, Suiza

Pikler, E. (2010). *Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Ed. Narcea

RMNO (2004). *Nature and Health: The influence of nature on social, psychological and physical well-being*. La Haya, Países Bajos

Robertson, J. (2008). *"I ur och skur". Swedish Forest Schools*. Creative Star Learning Company, Reino Unido.

Plourde, L. (2014). Cat cafés, affective labor, and the healing boom in Japan. *Japanese Studies*, 34(2), 115-133.

Schaack, D., Lernoud, J., Schlatter, B., & Willer, H. (2014). The Organic Market in Europe 2012. *The World of Organic Agriculture. Statistics and Emerging Trends*, 200-206.

Sempik, J., Hine, R.E. & Wilcox, D. (2010). *Green care: A conceptual framework. A report of the working group on the health benefits of Green care. COST Action 866, Green Care in Agriculture*, Loughborough University, Reino Unido

Skenazy, L. (2009). *Free-Range Kids, Giving Our Children the Freedom We Had Without Going Nuts with Worry*. John Wiley & Sons. Nueva York, EEUU

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia. Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society, EEUU

Soulié, T. (2011) Friluftsliv og Paedagogik. En: T. Soulié & B. Therkilsen (Eds.) *Friluftsliv for mennesker med funktionsnedsaettelse*, Handicapdraettens Videnscenter, Roskilde, Dinamarca, pp.: 12-21

Tordsson, B. (1993) *Perspektiv på friluftslivets pedagogik*. Telemark distrikthøgskole, Bø, Noruega

Ulrich, R. S. (1999). Effects of gardens on health outcomes: Theory and research. En: Cooper, M. C., Barnes, M., (Eds.) *Healing Gardens Therapeutic Benefits and Design Recommendations*. John Wiley & Sons, Nueva York, EEUU

Voigt, C. & Pforr, C. (Eds.). (2013). *Wellness Tourism: A Destination Perspective* (Vol. 33). Routledge, Reino Unido.

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)

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



REFERENCIAS DE LA TABLA

- 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
- Amoly, E., Dadvand, P., Forns, J., López-Vicente, M., Basagaña, X., Julvez, J., Álvarez-Pedrerol, Nieuwenhuijsen, M. J. & Sunyer, J.** (2014). Green and blue spaces and behavioral development in Barcelona schoolchildren: the BREATHE project. *Environmental health perspectives*.
- Ayres, J.A.** (2006) *La integración sensorial y el niño*. Ed. Mad
- Balsevičienė, B., Šinkariova, L., Gražulevičienė, R., Andrušaitytė, S., Uzdanavičiūtė, I., Dėdelė, A., & Nieuwenhuijsen, M. J.** (2014). Impact of residential greenness on preschool children's emotional and behavioral problems. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 11, 6757-6770; doi:10.3390/ijerph110706757
- Barton, J., & Pretty, J.** (2010). What is the best dose of nature and green exercise for improving mental health? A multi-study analysis. *Environmental science & technology*, 44(10), 3947-3955.
- Bishop, B. P.** (2012). Nature for Mental Health and Social Inclusion. *Disability Studies Quarterly*, 33(1).
- Brady, L.-M., Gibb, J., Henshall, A. & J. Lewis** (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
- Corazon, S. S.** (2012). Stress, nature & therapy. Frederiksberg: Forest & Landscape, University of Copenhagen, Dinamarca
- Corraliza, J.A. & Collado, S.** (2011) La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema* 23(2): 221-226
- Dadvand, P., Villanueva, C. M., Font-Ribera, L., Martinez, D., Basagaña, X., Belmonte, J., Vrijheid, M., Gražulevičienė, R., Kogevinas, M. & Nieuwenhuijsen, M. J.** (2014). Risks and Benefits of Green Spaces for Children: A Cross-Sectional Study of Associations with Sedentary Behavior, Obesity, Asthma, and Allergy. *Environ Health Perspect*.
- 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
- Gleave, J.** (2008) *Risk and Play. A literature review*. Play day Give us a go! Campaign, Reino Unido
- Hansen Sandsetter, E.B.** (2009) Risky play and risk management in Norwegian preschools. A qualitative observational study. *Safety Science Monitor* 1 (13)
- Korpela, K., Borodulin, K., Neuvonen, M., Paronen, O., & Tyrväinen, L.** (2014). Analyzing the mediators between nature-based outdoor recreation and emotional well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 37, 1-7.
- 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
- 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



Mind (2007). *Ecotherapy: The Green Agenda for Mental Health. Executive Summary*. Mind, Essex, Reino Unido

Nabhan, G.P. & Trimble, S. (1995) *The geography of childhood: why children need wild places*. Beacon Press, EEUU

O'Brien, L. & Murray, R. (2007). *A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales* Forest Research, Surrey, Reino Unido

Rosenberg, M.B. (2006) *Comunicación no violenta*. Gran Aldea Editores

Ryan, R. M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K. W., Mistretta, L., & Gagne, M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 159-168.

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 (2012) *Proceedings of the workshop on "Spiritual values of the protected areas of Europe"* Island of Vilm, November 2011

Taylor, A. F. & F. E. Kuo. (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

Wells, N.M., and Evans, G.W. (2003) Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior* 35 (3): 311-330

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