



Trabajo Fin de Máster
Master Amaierako Lana
Curso 2022/2023 Ikasturtea

La educación ecofeminista como una propuesta para hacer frente a las problemáticas globales y alcanzar la transformación social

Paula Lucas López

Tutoría / Tutorea
Amaia Pérez Orozco



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA

Esta publicación ha recibido financiación de eLankidetzta - Agencia Vasca de Cooperación y Solidaridad.
Argitalpen honek eLankidetzta - Garapenerako Lankidetzaren Euskal Agentziaren finantziarioa jaso du.



LANKIDETZARAKO ETA
ELKARTASUNERAKO
EUSKAL AGENTZIA
AGENCIA VASCA DE
COOPERACIÓN Y
SOLIDARIDAD



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

Máster de Formación Permanente en Cooperación Internacional y Educación Emancipadora /
Nazioarteko Lankidetzta eta Hezkuntza Askatzailea Etengabeko Prestakuntzako Masterra

Trabajo Fin de Máster / Master Amaierako Lana
Curso 2022/2023 Ikasturtea

La educación ecofeminista como una propuesta para hacer frente a las problemáticas locales y alcanzar la transformación social

Paula Lucas López

Tutoría / Tutorea: Amaia Pérez Orozco

Hegoa. Trabajos Fin de Máster, n.º 1134/ Master Amaierako Lanak, 114 zkia.

Fecha de publicación: noviembre de 2023

Argitalpen data: noviembre de 2023



Hegoa

Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional
Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari buruzko Ikasketa Institutua

www.hegoa.ehu.eus
hegoa@ehu.eus

UPV/EHU
Zubiria Etxea
Lehendakari Agirre etorb., 81
48015 **Bilbao**
Tel. (34) 94 601 70 91

UPV/EHU
Koldo Mitxelena Biblioteka
Nieves Cano kalea, 33
01006 **Vitoria-Gasteiz**
Tel. (34) 945 01 42 87

UPV/EHU
Carlos Santamaría Zentroa
Elhuyar Plaza, 2
20018 **Donostia-San Sebastián**
Tel. (34) 943 01 74 64



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
Agiri hau Aitortu-EzKomertziala-PartekatuBerdin 4.0 Nazioartekoa (CC BY-NC-SA 4.0) Creative Commons-en lizentziapean dago.

ÍNDICE

1. Introducción.....	2
2. Justificación: Académica y personal. motivo de elección del tema.....	2
3. Objetivos.....	2
4. Metodología.....	3
5. Contexto histórico actual de crisis multidimensional.....	4
6. La importancia de una educación ecofeminista.....	7
7. Dimensiones clave para una educación ecofeminista.....	9
7.1 Visibilización y concienciación de los problemas desde una perspectiva glocal.....	9
7.2 Despertar una preocupación por la satisfacción de las necesidades humanas básicas.....	10
7.3 Preocupación por la preservación del medio ambiente y por vivir en conexión con la naturaleza.....	11
7.4 Coeducación desde el cuidado y para el cuidado.....	12
7.5 Educación transfronteriza que rompa con todo tipo de barreras.....	12
8. Aterrizaje de la educación ecofeminista en diversos y múltiples entornos.....	14
8.1 Implementación ecofeminista: Análisis y rediseño de los patios desde esta misma perspectiva.....	14
8.2 Construcción del patio coeducativo.....	16
8.2.1 Espacios y ejes pedagógicos a tener en cuenta.....	16
8.2.2 Renaturalización.....	17
8.2.2.A La naturaleza como alternativa que proporciona diversidad de espacios y actividades.....	17
8.2.2.B La naturaleza como recurso para alcanzar el bienestar físico, psicológico, emocional y social..	18
8.2.2.C Necesidad de realizar una combinación equilibrada entre los distintos elementos inertes y vivos.	18
8.3 Los espacios próximos de la ciudad como lugares relevantes de aprendizaje.....	19
8.3.1 Construcción de puentes entre el colegio y la ciudad.....	20
8.3.2 Transición: de escuela coeducativa a ciudad coeducadora.....	21
8.3.2.A Importancia de Formaciones, transmisión de la corresponsabilidad y participación compartida	21
8.3.2.B Propuesta educativa para aprender haciendo en el contexto comunitario: Aprendizaje-servicio...	22
9. Las escuelas bosque.....	23
9.1 Origen, recorrido histórico y diversidades entre las escuelas bosque.....	23
9.2 Metodología.....	25
9.3 Rol de la/del docente.....	26
9.4 Aspectos positivos de esta enseñanza.....	27
9.5 Debilidades de esta enseñanza.....	28
9.6 Análisis de las escuelas bosque según mis criterios de educación ecofeminista.....	30
9.6.1 Visibilización y concienciación de los problemas desde una perspectiva glocal.....	30
9.6.2 Despertar una preocupación por las necesidades básicas.....	32
9.6.3 Preocupación por la preservación del medio ambiente y vivir conectados a la naturaleza.....	34
9.6.4 Coeducación desde el cuidado y para el cuidado.....	35
9.6.5 Educación transfronteriza que rompa con todo tipo de barreras.....	37
9.7 Conclusiones de las escuelas bosque.....	39
10. Conclusiones del TFM.....	40
11. Bibliografía.....	42
12. Anexos.....	48

1. Introducción

El tema principal de este trabajo de fin de máster es la transformación de la educación actual por una educación ecofeminista; apostando por la enseñanza al aire libre. Concretamente, esta educación da importancia al rediseño de los patios escolares para centrar la enseñanza en ese espacio, en conexión con la naturaleza; pero, conectada también al espacio próximo y cercano del colegio, estableciendo una relación con los distintos lugares y con las personas que habitan en ellos.

2. Justificación: Académica y personal. motivo de elección del tema.

La razón principal por la cual me he centrado en el ámbito educativo ha sido personal. Hace unos años que me gradué en educación infantil y aunque no haya tenido la oportunidad de experimentar demasiado como docente soy consciente de que la educación merece una clara transformación tal y como también la merece la sociedad actual. De hecho, en la educación se reflejan las problemáticas existentes en la sociedad. Por esta razón, considero imprescindible poner especial atención a educar desde la infancia en el ecofeminismo, con el objetivo de promover la sostenibilidad ambiental, la justicia social y la igualdad de género desde una perspectiva interseccional. Y, reconociendo la conexión que existe entre la opresión de género y la opresión y degradación del medio ambiente.

Asimismo, esta propuesta surge por el gran interés de informar y sensibilizar a la infancia y a la ciudadanía sobre esta intersección para invitarles a que piensen sobre ello y sean conscientes de lo que verdaderamente está ocurriendo.

Finalmente el gran motivo por el que he elegido educar desde el ecofeminismo es para poder llegar a conseguir que las personas se co-impliquen para que entre todxs podamos ir reconstruyendo y transformando la sociedad; convirtiéndola en un lugar seguro y habitable para todas las personas y sostenible para el planeta.

3. Objetivos

Los objetivos que ha perseguido este trabajo son:

1. Cuestionamiento sobre qué tipo de educación es necesaria para afrontar el momento de crisis ecosocial y de colapso civilizatorio ante el cual nos encontramos.
2. Identificar qué es y qué significa una educación ecofeminista y aplicación de los cinco criterios establecidos para este tipo de educación en los patios y en los entornos.
3. Análisis de las escuelas bosque para identificar en qué medida responden a la idea de educación ecofeminista que pone el énfasis en los cuidados y en la educación en el patio y en el entorno natural y comunitario.

4. Metodología

La metodología llevada a cabo a lo largo de este trabajo ha sido principalmente la revisión documental. Primeramente, se ha analizado el contexto actual de la sociedad y después se ha realizado una investigación social sobre estrategias y metodologías con potencial transformador en el ámbito de la educación. Una vez investigadas distintas alternativas esperanzadoras, se ha identificado un modelo de enseñanza ecofeminista, adaptado a la situación de crisis multidimensional con el objetivo de revertir los problemas existentes y caminar hacia otra sociedad más respetuosa medioambiental y socialmente, más humana, más justa y más esperanzadora; concienciada y preocupada por los problemas ecosociales.

Además de identificar la educación ecofeminista como un modelo de enseñanza eficaz para mejorar la sociedad, se ha ido más allá. Se ha optado por establecer cinco dimensiones claves para garantizar que la educación es de este tipo, camina hacia la resolución de los problemas globales desde la perspectiva de género y avanza hacia la transformación social, apostando por la intercooperación.

Asimismo, gracias a estas cinco dimensiones establecidas, se podrá reconocer con facilidad que modelos de educación corresponden a una educación ecofeminista. Y, en caso contrario se podrá identificar con facilidad cuales son las dimensiones que necesita cumplir necesariamente en cada caso para convertirse en una de ellas. De manera que, si el objetivo es responder a esta perspectiva podrá modificar la educación teniendo en cuenta esas cinco claves principales.

Por último, se ha apostado por hacer un análisis crítico de las escuelas bosque para identificar la metodología que se lleva a cabo en ellas y clasificar cuáles son los aspectos positivos y las debilidades de esa forma de enseñanza. Además, se ha dado mucha importancia a buscar alternativas para mejorar este método educativo aparentemente satisfactorio, para que responda a esas cinco dimensiones claves de una educación ecofeminista.

Explicación del esquema o estructura general:

Los primeros dos puntos (puntos 5 y 6) corresponden al marco teórico. En el primer apartado se habla del contexto histórico actual de crisis multidimensional y en el segundo se comunica sobre la importancia de establecer una educación ecofeminista encaminada hacia la resolución de problemas globales y centrada en el decrecimiento feminista.

En segundo lugar, en el punto 7 se muestran los cinco aspectos esenciales que tiene que cumplir una educación para que se reconozca como ecofeminista. Igualmente, en el siguiente punto (punto 8) se presenta una forma de aplicar estos criterios establecidos en una enseñanza basada principalmente en los patios y en los entornos de la ciudad estableciendo un vínculo entre los distintos espacios, naturaleza y personas que conviven en esos lugares. De manera que estos dos puntos explicados responden al segundo objetivo del trabajo.

Finalmente, el último y amplio apartado (punto 9) responde al tercer y último objetivo establecido. En este punto se profundiza en la metodología de las escuelas bosque, destacando los aspectos positivos y negativos de este tipo de enseñanza y se proporcionan

propuestas de mejora para que responda a todas las dimensiones fijadas y sea una educación ecofeminista.

5. Contexto histórico actual de crisis multidimensional

En la actualidad, vivimos en un sistema extractivista, androantropocentrista, heteropatriarcal, colonialista y capitalista (Celorio, J.J 2020) que solamente se preocupa por la obtención del máximo beneficio económico posible de una minoría privilegiada y bastante homogénea, sobre la cual se concentra la mayoría del poder y de los recursos. Además, cabe señalar que, en gran parte, es la representación política la que refleja las posiciones de privilegio y de desventaja en el interior de la sociedad; por lo tanto, en base a dicha representación y a las formas de interacción social se pueden (re)moldear las posiciones de privilegio y de desventaja (Severs, E, et al., 2017).

No obstante, por cómo está estructurada la sociedad actual, las intersecciones de privilegio se podrían vincular a un grupo homogéneo reconocido por el término BBVAh¹, que sus siglas hacen referencia a: burgués, blanco, varón, adulto y heterosexual. Aquellas personas que cumplen con todas estas características, sus vidas gozan de mayor valor en la sociedad y ejercen poder sobre otras personas. Este colectivo actúa de forma individualista y egoísta llevando a cabo prácticas medioambientalmente y socialmente insostenibles e injustas; generando un gran deterioro medioambiental, acaparando los territorios y los recursos que les pertenecen a otras personas y destruyendo sus estilos de vida. Además, explotan y dominan a todas aquellas personas, principalmente mujeres, que se encuentran en una posición de inferioridad; solamente por alcanzar la maximización de beneficio.

En primer lugar, nuestro sistema es considerado sobre extractivista, porque está basado en la extracción masiva de recursos naturales. Este modelo, actúa imposibilitando la regeneración de los recursos renovables, al mismo tiempo que colabora en el agotamiento de los recursos no renovables; y además, contribuye en el rápido deterioro ambiental (destrucción de hábitats naturales, pérdida de biodiversidad, desertificación, aumento de fenómenos climáticos extremos, cambio climático...) que afecta a nuestra propia salud humana.

Los seres humanos somos seres ecodpendientes y necesitamos extraer los bienes naturales de la tierra para la posterior producción de materiales. Sin embargo, tenemos que poner especial atención a la forma, al ritmo y a la cantidad de extracción, porque como consecuencia de las distintas prácticas devastadoras y biocidas, se ha alcanzado un momento de colapso y nos encontramos ante la imposibilidad de hacer frente a la satisfacción de las necesidades humanas básicas (Puleo, A, 2019). Del mismo modo, Juan José Celorio afirma que:

“La especie humana, con la extensión globalizada del modelo capitalista y extractivista hoy hegemónico, está detrás de esta crisis que nos sitúa al borde del colapso ecológico y civilizatorio.” (2020: p.7)

¹ Terminología creada por María José Capellín en el seminario de lanzamiento de la campaña organizada por colectivos de mujeres y sindicatos por una Ley Vasca de Atención a la Dependencia, Bilbao, 13/05/2005. No obstante, la “h” ha sido añadida por Amaia Pérez Orozco (Hegoa).

Igualmente, cabe destacar que, son muchas las personas que denuncian y se colocan en contra de estas actuaciones por la manera y la intensidad con la que se realizan y por el objetivo que persiguen. Alicia Puleo (2023), filósofa y profesora feminista entre muchas otras mujeres reclama que: "Urge superar la idea de dominio sobre la naturaleza y reemplazarla por la noción de cuidado".

La naturaleza proporciona los recursos esenciales para la vida humana. Si queremos garantizar nuestra propia supervivencia y la de las generaciones futuras y vivir de manera digna, tenemos que respetarla y sin duda, apostar por una extracción limitada y moderada, que se preocupe por los límites físicos del planeta, por la salud y la vida digna de las personas; protegiendo siempre los derechos de los territorios y de las personas que conviven en ellos. Incluso, defendiendo los derechos de las personas trabajadoras, concediéndoles unas condiciones dignas y seguras, en vez de unas condiciones de explotación y dominación como ocurre también con la naturaleza (Herrero, Y, 2022).

Por otra parte, tomando como referencia los argumentos de Victoria Aragón (2022) Yayo Herrero (2022) y Alicia Puleo (2019) sobre la sociedad que estamos construyendo con nuestros modelos explotación, producción y consumo actuales, es lógico que resulta imprescindible informar a la ciudadanía sobre cómo se producen esas actuaciones, al mismo tiempo que, sensibilizar y concienciar de sus impactos medioambientalmente y socialmente perjudiciales para que se co-impliquen por adoptar otros que contribuyan en la mejora de todo el planeta.

En esta misma línea, al producido colapso ecológico y civilizatorio, hay que añadirle el de la crisis de la desigualdad y de la pobreza que afecta tanto a las personas como a los pueblos, ciudades o países. Como bien se ha mencionado al comienzo, vivimos en una sociedad sexista, androcéntrica y patriarcal y sobre esta base se estructura y se organiza la vida (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020). Este modelo patriarcal, excluye, explota y subordina a la mitad de la humanidad, de tal forma que, las mujeres continuamente sufrimos violencias tanto en la vida pública como en la privada. Además, estas violencias tienen distintos grados de intensidad según la interseccionalidad, es decir, dependiendo de la etnia, raza, la clase social, edad, nacionalidad, la religión, la orientación sexual... somos más propensas a sufrir explotaciones y subordinaciones. De hecho, haciendo referencia a la "matriz de dominación" de Patricia Hill Collins (Martínez Palacios, J, 2020/21) sabemos que cada persona sufre una dominación particular y específica que surge en cada caso al intersectar las diversas categorías (género, etnia, raza, clase social...) mencionadas anteriormente y los diversos sistemas de dominación. Esto es así que, dependiendo de la identidad de las mujeres, no solo van a ser los hombres los que ejerzan el poder sobre estas, sino que, también se posicionarán en subordinación con otras mujeres; siendo la mujer blanca, Europea, de clase media alta y heterosexual la que ejerce mayor poder. Ahora bien, la relación entre los hombres tampoco es homogénea y entre ellos igualmente se establecen estas relaciones de poder. Por todo ello, es necesario incluir una mirada con perspectiva de género interseccional para no reproducir miradas hegemónicas sobre las estrategias de liberación de la dominación.

Igualmente, es imprescindible subrayar que las opresiones que sufren las mujeres no ocurren de esta manera por casualidad, sino que existe un fuerte vínculo entre la

dominación de la naturaleza y la opresión de las mujeres y así lo defienden y lo comparten las diferentes perspectivas feministas por muy plurales que sean. En efecto, las mujeres son normalmente las que colaboran en primera línea resistiéndose a la globalización, preocupándose y trabajando por mantener la vida de las personas y del planeta, al mismo tiempo que miran por el bienestar de las generaciones futuras (Herrero, Y, 2022). Por esta misma razón, tanto la crisis medioambiental como la social les afecta con mayor intensidad, agravándose en algunos casos dependiendo de su identidad. Aunque, también afectan fuertemente a lxs niñxs y a lxs ancianxs por su mayor vulnerabilidad (Herrero, Y, 2022).

A esto hay que añadirle que, la división existente entre hombres y mujeres es la misma que entre cultura y naturaleza, estableciéndose una jerarquía entre ambos dualismos. El hombre se coloca en una esfera superior, junto con todo lo que se le asocia (cultura, mente, ciencia, ámbito privado y productivo, conocimiento científico y razón) y la mujer y la naturaleza así como a todo lo demás vinculado a ella (trabajo reproductivo, cuerpo, conocimiento tradicional, experiencia y emoción) se sitúa en un ámbito inferior, desvalorizándolo y invisibilizándolo (Nemocon García, M.E, s.f, diapositivas 7-8).

Por otro lado, aunque las mujeres con el transcurso de los años hayan ganado poder en la toma de decisiones en el ámbito político, económico, cultural o social y hayan logrado formar parte del mercado laboral, todavía permanece la idea de asociar a cada género con unos roles, comportamientos, actitudes y actividades determinadas que han sido socialmente construidas. A día de hoy, seguimos siendo principalmente las mujeres las que nos encargamos de cuidar la vida en sus múltiples facetas y espacios y las que en muchas ocasiones nos vemos ante la necesidad de renunciar a nuestros estudios o sino a nuestros empleos o a una reducción de estos, para dedicarnos exclusivamente a los cuidados personales o familiares; quedando así excluidas de la vida pública, del poder, de las relaciones educativas y/o comunicativas, aunque esto ocurra con distinta intensidad en los diversos lugares del planeta.

Además, conviene destacar que, en espacios ocultos en la sociedad, hay normalmente mujeres, territorios, animales, recursos naturales y plantas que se hacen cargo de sostener esa ficción de individualidad y de autosuficiencia que defiende el actual sistema capitalista, heteropatriarcal e individualista en el que vivimos. De hecho, no existe vida humana totalmente independiente y autónoma, capaz de vivir solamente del trabajo remunerado, para ser feliz y tener una vida digna. Todas las personas como seres sociales ecodependientes e interdependientes que somos, necesitamos relacionarnos con el entorno natural y con las personas y necesitamos de cuidados para alcanzar la verdadera felicidad. Sin embargo, como desde el sistema hegemónico nos transmiten justamente lo contrario, para que se siga manteniendo esa idea de que somos completamente independientes, es imprescindible el dominio, la subordinación y explotación de todos estos sujetos que son los que sostienen las vidas (Herrero, Y, 2022b). De modo que, tanto el patriarcado como el capitalismo explotan y se apropian de las mujeres, al mismo tiempo que de la naturaleza y las definen como un recurso de consumo para su propio beneficio (Echave-Sustaeta, A, 2021).

En relación con lo anterior, se puede certificar que la gran crisis multidimensional que se está atravesando en estos momentos en la sociedad es consecuencia directa del sistema hegemónico y es evidente que aunque no todas las personas hayamos contribuido en ella

con la misma intensidad, toda la sociedad somos responsables y es necesario que nos preocupemos y nos impliquemos colectivamente por emprender un camino distinto, posicionándonos en un marco decrecentista anticapitalista y ecofeminista, siendo el enfoque ecofeminista un ámbito fundamental a tener en cuenta. De lo contrario, se estaría ignorando que el capitalismo se asienta sobre la apropiación del trabajo invisibilizado de las mujeres en la misma medida en que lo hace sobre la naturaleza (Desazkundera, 2015).

Por último, siguiendo a Alicia Puleo (2019) se refuerza que el objetivo es : “avanzar hacia un futuro de igualdad postandropocéntrico que no inferiorice a las mujeres y a lo considerado femenino ni haga de la naturaleza no humana un simple instrumento para sojuzgar y explotar.”

6. La importancia de una educación ecofeminista

Una vez analizado el contexto de crisis multidimensional frente al que nos encontramos en la sociedad actual, resulta más que evidente que necesitamos un cambio profundo en nuestra manera de actuar para alcanzar un futuro mejor. Las responsabilidades históricas han sido muy diversas y se han repartido de forma muy desigual tanto entre colectivos sociales como entre los territorios del planeta; esto es así que, no todo el mundo ocupaba y ocupa el mismo lugar en las relaciones de poder. Mientras que unxs actúan con mucha intensidad y repetidamente en los problemas ecológicos, sociales y económicos, otrxs asumen principalmente las consecuencias más graves y con más intensidad. Sin embargo, si no ponemos todxs atención a estas problemáticas, toda la sociedad acabaremos sufriendo consecuencias mucho más graves que las que hemos sufrido hasta ahora. Por esta razón, como son problemas comunes para todxs, debemos responsabilizarnos colectivamente en igualdad para resolverlos. Pero, antes aquellos grupos que gozan de mayor poder tienen que prescindir de muchos más privilegios e implicarse con más intensidad en esa causa.

En esta misma línea, cabe destacar que la participación ciudadana es necesaria para establecer otros modelos alternativos, más justos, más humanos y más sostenibles; que pongan la sostenibilidad de la vida del planeta y de las personas y los cuidados en el centro. Sin embargo, para poder alcanzarlo es imprescindible apostar por una transformación de la educación formal, porque esta es fundamental para contribuir en el cambio global. De hecho, es necesario apostar por educar desde una perspectiva ecofeminista, que sitúe la vida real de las personas y los acontecimientos que suceden en nuestro contexto más cercano como lejano, como centro de experiencia y de reflexión, puesto que no podemos vivir aislados al mundo real actual (Gómez Chuliá, C, 2022). Igualmente, uno de los quehaceres de la escuela según Jose Luis Fdez y Charo Morán (2022), consiste en: “preparar al alumnado para que se desenvuelva ante la incertidumbre, darle herramientas que le permita adaptarse a los cambios del porvenir y motivarle para que sea un agente activo de cambio.”

Por otro lado, la educación ecofeminista indudablemente tiene que educar hacia el decrecimiento, la solidaridad y la participación equitativa (Herrero, Y, 2022). Desde la teoría del decrecimiento defienden que se puede vivir mucho mejor con menos explotación de recursos naturales, menos producción y menos consumo. Aunque, haciendo referencia a

diferentes expertas como: Victoria Aragón (2022), Yayo Herrero (2022) y Alicia Puleo (2019), que se encargan de poner la sostenibilidad de la vida de las personas y del planeta en el centro; somos conscientes de que no se trata solamente o necesariamente de extraer, producir y consumir menos, sino que, más bien consiste en modificar esos tres hábitos; extrayendo respetando los límites de la naturaleza y produciendo de manera distinta y realizando producciones socialmente necesarias (Pérez Orozco, A, 2006) que garanticen las necesidades básicas de todas las personas y miren por el cuidado del planeta.

En relación con lo anterior, Latouche (2008) nos recuerda que las 8R claves para decrecer consisten en: reducir, reutilizar, reciclar, redistribuir, relocalizar, reestructurar, reevaluar y reconceptualizar y estas se pueden aplicar a ámbitos muy diversos. En efecto, gracias a las contribuciones de Amaia Pérez Orozco (2006b) sobre la redistribución y reorganización de los trabajos de cuidados, a la visión del grupo de Decrecimiento Feminista Desazkundera (2015) y al hincapié que hace Yayo Herrero (2022) a la dimensión de los cuidados; se ha dado gran importancia a la reconceptualización, reestructuración y relocalización del trabajo, incluyendo los cuidados como aspecto esencial (Desazkundera, 2015), visibilizándolos, revaluándolos y desfeminizándolos (Pérez Orozco, A, 2006b), siempre transmitiéndolos e inculcándolos como responsabilidad social compartida y equitativa (Herrero, Y, 2022).

Apostar por un decrecimiento ecofeminista que tenga en cuenta los principios de suficiencia, reparto y cuidados (Herrero, Y, 2022) es imprescindible para lograr el sostenimiento de todas las vidas y del planeta. No obstante, además de preocuparse por la justicia social y ambiental como lo hace el decrecimiento, este también interrelaciona la justicia de género/cultural/étnica, centrándose en que la satisfacción de las necesidades básicas no suponga la imposición de relaciones de dominación, explotación y/u opresión. Además, pone el foco en preservar la máxima libertad posible de cada persona (Desazkundera, 2015).

La educación ecofeminista que se propone debe iniciarse siempre desde la primera infancia para garantizar desde un primer momento la adquisición de unos hábitos sostenibles que beneficien a la sociedad al completo y no reproduzcan desigualdades, ni opresiones y prevenga cualquier tipo de violencia hacia naturaleza e indudablemente hacia las personas. No obstante, en caso de producirse, se intervendrá rápidamente, transmitiendo tanto los valores de admiración, paz y respeto hacia la naturaleza como los de igualdad entre hombre y mujeres, independientemente de su interseccionalidad.

Finalmente, otro de los compromisos fundamentales consiste en alejarse de la competitividad y la individualidad que impera en nuestra sociedad y apostar por fomentar la cooperación y la vida comunitaria (Puleo, A, 2019), (Herrero, Y, 2022) para avanzar hacia una sociedad en la que los valores centrales sean “Compartir”, ‘simplicidad’, ‘convivencialidad’, ‘cuidado’ y ‘procomún, donde lxs niñxs desde bien pequeños aprendan a convivir, a ser solidarixs, respetuosxs y compasivxs con todas las personas y se retroalimenten colectivamente (Kallis et al., 2015).

En definitiva, modificar la escuela y la forma de educar en ella es clave, y, en relación con esto, Yayo Herrero (2022) recalca lo siguiente: “la escuela no lo cambia todo; pero, sin duda, el aula es un lugar de disputa de la hegemonía cultural.” Sin embargo, es evidente que necesitamos repensar diferentes alternativas sistémicas para lograr un cambio transformador; aunque, modificar la educación actual por la ecofeminista sea el primer paso.

7. Dimensiones clave para una educación ecofeminista

Una vez analizadas las problemáticas actuales de nuestra sociedad y habiendo adelantado la importancia de introducir una educación ecofeminista; se considera imprescindible seleccionar cinco dimensiones de necesario cumplimiento para que la educación se considere ecofeminista, sea efectiva y camine hacia la resolución de los problemas globales y por ende, hacia la transformación social.

Por lo tanto, establecer estas dimensiones concretas proporcionará un claro marco para la planificación y evaluación, ayudará a (re)definir los objetivos y las metas de la educación y contribuirá a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Además, gracias a estas medidas ecofeministas, se conseguirá por un lado, comprender la realidad en la que vivimos y por otro, aproximarse a los problemas desde una perspectiva de género, promoviendo la igualdad y la sostenibilidad; apostando por la acción colectiva.

7.1 Visibilización y concienciación de los problemas desde una perspectiva glocal.

La educación ecofeminista que propongo tiene que educar partiendo de las problemáticas reales del entorno más próximo y cercano; pero sin olvidarse nunca de los problemas lejanos, ya sea de otras ciudades, comunidades autónomas o países, puesto que los problemas son globales. Sin embargo, siempre es más sencillo y motivador comprometerse a hacer cambios en nuestra comunidad porque tendremos una repercusión directa e inmediata, además de que, generalmente, no suele existir implicación o actuación alguna por modificar las conductas insostenibles y biocidas que predominan en la sociedad y construir un mundo mejor, hasta el momento que nos vemos directamente amenazados y en peligro.

Ahora bien, si el proceso llevado a cabo en un lugar concreto para alcanzar el propio beneficio de la sociedad civil y el de su territorio, se comparte de manera solidaria con otras regiones, aunque estas necesiten hacer diferentes adaptaciones para adecuarse a su contexto, se contribuirá en la mejora de otros territorios y por ende en la transformación mundial (Gutiérrez Goiria, Jorge et al, 2022). De manera que, es imprescindible que además de conocer y analizar las problemáticas mundiales, se tomen decisiones colectivas y se intervenga en la medida de lo posible para lograr una sociedad más justa, equitativa y sostenible en todos los ámbitos.

Esta educación, apuesta por educar de cara a la realidad, vinculada a lo que ocurre en el mundo; estableciendo una conexión clara y real con las experiencias y cultura de la vida cotidiana y encaminada hacia la resolución de todo tipo de conflictos ecosociales. En efecto, como bien nos muestra Yayo Herrero (2022): "Enseñar ocultando la realidad es un ejemplo de educación inadaptable."

Igualmente, Lía Pinheiro Barbosa (Aneiros, M, 2021), coincide con Yayo Herrero en que debemos tener en cuenta todo lo que ocurre en la sociedad a la hora de educar, añadiendo que: "Es esencial romper con el discurso del opresor y contar en las escuelas la otra versión de la historia." Con esto se quiere transmitir que, sobre todo, hay que dar prioridad y voz a

aquellas personas que históricamente han permanecido y aún todavía continúan invisibilizadas y ocultas en la sociedad, por un sistema de relaciones de desigualdad.

En relación con lo anterior, desde La Mundial (2018), también consideran que, “el conocimiento debe tener un carácter inter y transdisciplinar, y también transfronterizo, que promueva no solo el diálogo entre diferentes disciplinas y aproximaciones a la realidad, sino también entre distintos saberes y formas de construcción del conocimiento”. Es importante derribar las paredes de la escuela y dar importancia al saber popular, cualquier ciudadanx puede participar y colaborar transmitiendo sus conocimientos cultivados desde la práctica en la experiencia social y la vida cotidiana, con el objetivo de dialogar y reflexionar desde la igualdad, con la diversidad de saberes, vivencias y formas de conocimiento y con el objetivo de nutrirse de todas ellas. Además, lxs niñxs pueden ofrecer sus puntos de vista desde sus propias vivencias prácticas como más teóricas producidas tanto dentro como fuera de la escuela. Por tanto, es crucial reconocer a todos y cada uno de los sujetos y sus aportaciones de manera igualitaria, otorgándoles el protagonismo que se merecen porque todxs tienen algo enriquecedor que aportar (Martínez Bonafé, J, 2015).

Asimismo, siguiendo la pedagogía del educador brasileño Paulo Freire confirmamos que:

“la verdadera educación no se concibe como un ejercicio de depositar contenidos en las personas, sino de partir de sus realidades para aprender a leerlas conjuntamente desde sus mundos propios.” (Viñas, A, 2014: p.32)

De manera que, la educación tiene que estar siempre contextualizada y conectada con la realidad que está viviendo cada persona en cada momento, sin que exista por un lado, una clara separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir y por otro lado, una división entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela como ocurre en la enseñanza formal actual (Martínez Bonafé, J, 2012).

7. 2 Despertar una preocupación por la satisfacción de las necesidades humanas básicas.

Esta segunda dimensión, se preocupa por la satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, sin realizar ningún tipo de distinción de género, cultura, clase social, etnia, capacidad... y teniendo siempre en cuenta su interseccionalidad (Herrero, y, 2022b). Además, proporcionar servicios básicos de calidad a toda la sociedad es hoy en día una de las prioridades y así lo ha reconocido la Organización Mundial de la CGLU (CGLU, s.f).

Esta dimensión, además de implicarse por garantizar unas buenas condiciones de vida y un buen desarrollo humano, nos ayuda considerablemente a hacer frente a la pobreza y a las desigualdades, unos de los desafíos globales más preocupantes por los que esta educación apuesta por revertir, y de hecho, así lo demuestra en estas dos primeras dimensiones.

Asimismo, resulta imprescindible destacar que, la satisfacción de las necesidades humanas básicas se debe llevar a cabo de manera consciente. Siempre haciendo un uso sensato y responsable de los recursos que disponemos y conteniéndonos ante las expectativas de consumo, es decir, controlando los deseos y gastos innecesarios y priorizando las necesidades humanas reales. En efecto, la acumulación de bienes materiales o

inmateriales, es innecesaria e inefectiva y no ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas ni garantiza su bienestar (Aragón, V, 2022). Por el contrario, para alcanzar la verdadera felicidad, solamente necesitamos satisfacer las necesidades humanas básicas; no obstante, es necesario reflexionar y tomar consciencia sobre cual es lo verdaderamente necesario y sobre lo que podemos prescindir.

Por último, se otorga gran valor a las relaciones humanas de calidad, es decir, a la construcción de vínculos cercanos, horizontales y simétricos; además de apostar por un crecimiento feliz y saludable de todo el planeta, preocupándose por la salud y el bienestar de las generaciones del hoy y del mañana y por la conservación del medio ambiente, que repercute directamente en nuestro bienestar (Puleo, A 2019), (Herrero, Y, 2022) & (Aragón, V, 2022).

7.3 Preocupación por la preservación del medio ambiente y por vivir en conexión con la naturaleza

Una de las principales características que tiene la educación ecofeminista como bien se ha explicado antes, es la preocupación por alcanzar la igualdad entre todas las personas; pero, además, otro de sus grandes compromisos es la preservación del medio ambiente, la cual es una tarea fundamental para que las personas crezcan sanas y tengan bienestar (Puleo, A, 2019).

Entre sus objetivos imprescindibles se encuentran, por un lado, la sensibilización, concienciación y educación ciudadana para impulsarlos a que se co-impliquen por modificar aquellas actuaciones que causan o promueven el deterioro ambiental y por otro, la analización y restitución de las conductas androantropocéntricas. Como seres ecodependientes que somos no podemos aceptar y mucho menos contribuir en las actuaciones biocidas, ni conformarnos con el deterioro ambiental, es nuestra necesidad y obligación implicarnos tanto personal como colectivamente por la conservación de los pueblos, la naturaleza y los seres vivos que habitan en ella y apostar por vivir entre todxs ellxs en armonía (Puleo, A, 2019).

Igualmente, es imprescindible fomentar el aprendizaje vivencial en los diversos espacios exteriores como son el patio escolar y los territorios próximos y cercanos de la ciudad en contacto con la naturaleza (Fdez. Casadevante, L & Morán, C, 2022) ya que, lxs niñxs necesitan estar en constante contacto con el medio natural y tener la oportunidad de explorar libremente para llegar a admirarla, respetarla y sentir paz y felicidad al estar en contacto con ella (Puleo, A, 2019). Además, como dice Bernardo de Claraval (2018): “Encontrarás mucho más en los bosques que en los libros; los árboles y las piedras te enseñarán lo que nunca aprenderás de un maestro”.

En relación a lo anterior, añadir que, la acción es clave para el aprendizaje, esta provoca infinidad de riesgos, alegrías y desencuentros; además de traer consigo muchos errores. Sin embargo, todos ellos son parte imprescindible del aprendizaje; porque promueven el pensamiento crítico, la reflexión colectiva, el diálogo, el apoyo mutuo, la investigación, la búsqueda de nuevas soluciones y de nuevo la acción (Basurama, 2018).

Con respecto a la acción, cabe destacar que, en la infancia principalmente se lleva a cabo mediante el juego. Esta actividad, es fundamental en cualquiera de las etapas de educación infantil, ya que, garantiza el bienestar y el disfrute e igualmente contribuye en el desarrollo físico, motor, socioafectivo, y cognitivo, es decir, en su desarrollo integral. El juego también es una manera de comunicarse y socializarse con el entorno social y natural y permite ganar confianza y seguridad en unx mismx (Recio Cabrero, I, 2021).

Finalmente, Alberto Slocker, biólogo y educador ambiental (Slocker, A, 2021) asegura que la naturaleza en el entorno de aprendizaje trae múltiples beneficios psicosociales principalmente a la población infantil; esta, además de fomentar la actividad física tonificante, colabora en la disminución del estrés y evita problemas como la ansiedad o la depresión. Igualmente, esa conexión con la naturaleza y los entornos naturales, garantiza un aprendizaje adecuado que perdura en el tiempo (Barriendo, J. et al., 2018) y contribuye en el aumento de la satisfacción personal (Toro Villarroya, A, 2022).

7. 4 Coeducación desde el cuidado y para el cuidado

Una de las principales responsabilidades de la escuela debería ser cuidar de todas las personas que forman parte de ella en total igualdad, respetando su interseccionalidad, y por ello, respetando sus estilos de vida, sus culturas, sus tradiciones... sin obligarles a desprenderse de ellas para adoptar las de la cultura hegemónica (Puleo, a, 2019). Siguiendo las propuestas de Yayo Herrero (Herrero, Y, 2022) para educar para la sostenibilidad de la vida, es imprescindible educar desde el cuidado y para el cuidado, dando importancia además de al cuidado de todas las personas, al autocuidado, al cuidado de la naturaleza y al cuidado de los espacios.

Haciendo hincapié al cuidado de los espacios, la escuela debe disponer de espacios coeducativos seguros, donde, ni el género ni tampoco la clase, la raza, el origen o las capacidades se conviertan en elementos de categorización y de exclusión basado en creencias y estereotipos (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020). Esto es así que, se apuesta por la construcción de espacios sin género, que permitan la convivencia e integración de todas las personas (Roco Sanfillippo, J, s.f), y que del mismo modo, resulten acogedores, atractivos y divertidos para todxs y les permitan sentirse a gusto. Igualmente, para asegurar que son coeducativos, se realizará un continuo análisis de los estereotipos de género, de las relaciones de género entre todo el alumnado; pero, también deteniéndose en las relaciones entre alumnxs y docentes y entre docentes. Además, se examinarán con todo detalle los materiales que disponen, en vistas de que no transmitan ni reproduzcan estereotipos de género, asimetrías o exclusiones y por último, se realizará un análisis de los roles de género, comportamientos y actitudes que desempeñan en cada actividad, juego o espacio y el lenguaje que utilizan, con el objetivo de detectar y eliminar cualquier diferencia, privilegio o violencia que se produzca y construir relaciones sanas, horizontales y solidarias basadas en el respeto (Molines Borrás, S, 2015).

7.5 Educación transfronteriza que rompa con todo tipo de barreras

Es indudable que el ámbito de la educación formal tiene un gran privilegio para el desarrollo de la educación emancipadora; pero, no es el único lugar donde se enseña, las personas

estamos continuamente aprendiendo a lo largo de toda nuestra vida en cada vivencia y relación que establecemos. Por esta misma razón, si se quiere conseguir una clara transformación social, la educación tiene que apostar por derribar los muros escolares para que la escuela se abra al mundo y para que el mundo entre en la escuela (Celorio, G, s.f).

Esta educación con perspectiva ecofeminista, apuesta porque el patio de la escuela sea un espacio público y comunitario que permanezca abierto en todo momento para todas las personas que quieran o necesiten entrar. Pero, además, se preocupa especialmente de cuidar el momento y lugar de entradas y salidas del colegio, para que invite a permanecer allí y para que sea un momento de encuentro y socialización entre familias. De manera que, se implica por construirlo con mucho detalle para garantizar la comodidad, el disfrute la diversión y el aprendizaje de toda la comunidad, favoreciendo las relaciones intergeneracionales y el contacto con la naturaleza (Herrero, Y, 2022).

En esa misma línea, hay que destacar que, en la sociedad actual existe un distanciamiento generacional bastante notorio. Además, la reciente pandemia de la Covid 19 ha contribuido claramente en que se produzca un mayor alejamiento. Dada esta situación de distanciamiento generacional con el paso de los años, y, también como consecuencia de la pandemia, considero imprescindible recuperar esta cercanía y convivencia y no solamente en el ámbito familiar; lxs jóvenes y las personas mayores podemos realizar proyectos increíbles en sintonía y además este vínculo es recomendable porque genera infinidad de beneficios para todas las personas.

Los seres humanos como seres sociales e interdependientes que somos necesitamos estar acompañados e intercambiar experiencias y aprendizajes; de hecho, con cuanta más gente nos juntemos y más diversa sea, más nos enriqueceremos mutuamente y conseguiremos un mayor desarrollo integral. Según Albuerno, F y Juanco, A (2002), la interacción intergeneracional es imprescindible porque cada generación satisface determinadas demandas y necesidades de otras generaciones. Todas ellas y todas las personas que las componen, tienen algo que aportar a la sociedad, al mismo tiempo que tienen mucho que aprender de lxs demás y tenemos que ser conscientes de ello. Es así que, por un lado, es necesario confiar en nuestras propias capacidades y ser solidarios, compartiendo todo lo que sabemos; pero, por otro lado, tenemos que estar dispuestos a aprender de lxs demás y para ello, es imprescindible saber escuchar atentamente a todas las personas puesto que es una alternativa muy eficaz para beneficiarnos colectivamente.

En este sentido, para las generaciones más mayores recuperar estos lazos resulta necesario porque se sienten realizadxs, comprendidxs, acompañadxs, escuchadxs y respetadxs además de con vitalidad, esperanza y entusiasmo por poder compartir sus estilos de vida, sus saberes ancestrales ecológicamente sostenibles y sobre todo porque estos se respeten y se tengan en cuenta con el objetivo de conseguir entre todxs un mundo mejor. Para lxs niñxs y jóvenes también son atractivos y necesarios estos vínculos, gracias a estos, aprenden a valorar la edad y la experiencia como una gran fuente de sabiduría, mejoran sus habilidades sociales y cognitivas, al mismo tiempo que desarrollan valores como la empatía, el respeto, la tolerancia y aprenden la importancia de crecer en comunidad y de trabajar en equipo (fundación San Rosendo, 2016).

En definitiva, estas relaciones aportan sabiduría, madurez y mentalidad crítica. Además, son muy importantes para superar los posibles prejuicios intergeneracionales, favorecer el

entendimiento entre diferentes grupos de edad (García, Lorena, 2021) y aumentar la responsabilidad social entre los jóvenes (Cuideo, s.f).

Finalmente, también se pretende fomentar las relaciones intergeneracionales entre los alumnos de la escuela, fomentando los vínculos entre lxs niñxs y adolescentes de todos los cursos. En vez dar prioridad a una educación aislada para cada curso y de transmitir los conocimientos de manera pasiva siempre dentro de una misma aula, el objetivo es que el alumnado aprenda de forma vivencial y activa, explorando y colaborando con lxs niñxs de diferentes edades en un espacio abierto, más informal y con más libertad de movimiento ya sea el patio del colegio o un espacio natural próximo y seguro de la ciudad (Herrero, Y, 2022).

8. Aterrizaje de la educación ecofeminista en diversos y múltiples entornos

En este apartado veremos como aterriza la educación ecofeminista en los múltiples y diversos espacios; concretamente en los patios y espacios próximos y cercanos de la ciudad.

Primeramente, se va a mostrar por qué es recomendable implementar esta educación en el patio y como hacerlo para que resulte efectivo. Este espacio concretamente se considera un lugar educativo fundamental para cumplir con los objetivos pedagógicos de una educación ecofeminista, aunque no sea el único espacio indispensable. En este caso de educación ecofeminista, se quiere dar protagonismo a educar en este lugar, pero sin olvidarse de los espacios próximos de la ciudad, estableciendo una conexión cercana con los espacios naturales, comunitarios y con todas personas y/o seres vivos que forman parte de ellos. Además, la elección del patio como espacio de enseñanza, no ha sido al azar, sino que tiene un motivo consistente. El patio se considera un lugar favorito de lxs niñxs en el contexto escolar; en él habitan experiencias y recuerdos que generalmente están asociados a lugares favoritos (Lorenzo, E, 2021). Asimismo, según Siro Lopez (2021): “el patio de la escuela es la mejor aula-espacio de aprendizaje en la esencia del ser durante la infancia y adolescencia”.

Sin embargo, a pesar de la insistencia de distintos profesionales sobre la potencialidad del patio como aula; durante la etapa de Infantil, pasan muchas horas en los espacios interiores del colegio. Además, aunque en algunas ocasiones utilicen los patios fuera del horario del recreo como espacio educativo; estos suelen tener poca presencia de elementos naturales y la estructuración no suele incitar a la exploración o descubrimiento, ni al desarrollo de la creatividad. Normalmente, no disponen de estructuras abstractas que promueven juegos diversos y la posibilidad de usar el espacio de la manera que quieran (Basurama, 2021).

8.1 Implementación ecofeminista: Análisis y rediseño de los patios desde esta misma perspectiva

Tomando como referente a Sandra Molines (2020), se puede certificar que “la mayor parte de patios ha evolucionado muy poco y las infraestructuras se han modificado o nada o mínimamente”. Además, “escuelas de nueva creación, continúan arquitectónicamente

siendo «futbolcentristas», con predominio de asfalto y rejas, con ningún elemento natural y poquísimo espacio para la interacción.”

Asimismo, Inmaculada Marín (2010) después de haber realizado una investigación de los patios escolares en Barcelona comparte prácticamente las mismas ideas:

“Los patios de juego son pobres en espacios, diseños y equipamientos; a menudo poco cómodos y estimuladores y muy alejados de la naturaleza (sobre todo en las grandes ciudades), además de poco o mal mantenidos. Su aprovechamiento como espacios de educación y crecimiento de la sociabilidad, convivencia, curiosidad y descubrimiento y creatividad es insignificante si se compara con su potencial.” (2010: p. 91)

Una vez analizadas las opiniones actuales sobre los patios escolares de ambas expertas y teniendo en cuenta también que la arquitectura escolar es una forma silenciosa de enseñanza (Toro Villarroya, 2022), se está empezando a tomar consciencia de que el patio tiene que estar diseñado con todo detalle. Este rediseño es imprescindible porque el diseño actual de los espacios no es neutro y las desigualdades existentes en la sociedad se ven reflejadas en el modo de construir el espacio (Ciocoletto, A, 2021).

Los patios tienen que tener unas características determinadas para garantizar el aprendizaje en igualdad y para que no reproduzcan ningún tipo de desigualdad de género o cualquier otra. En efecto, su estructura condiciona claramente en el espacio que ocupan los niños y las niñas. Pero, el tipo de juego y los materiales elegidos (que suele variar entre los distintos géneros), también contribuye tanto en la dimensión del espacio, como en la distribución en el patio (Molinés, S, 2015).

Esto es así que, tomando como fuente de inspiración a Adriana Ciocoletto, arquitecta y urbanista de Col·lectiu Punt 6 (2021) propongo unos patios coeducativos concretos:

“Unos espacios donde las actividades, los roles y las dinámicas no reproducen los estereotipos de género y donde se da un uso compartido de los espacios, recursos y actividades entre niñas y niños. Al mismo tiempo, ofrecen un equilibrio en su uso entre géneros, edades, orígenes y capacidades diferentes. Asimismo, presentan una diversidad de opciones de uso, tanto a nivel de materiales y actividades, como de configuración. Dado su carácter pedagógico, no están desvinculados de lo que sucede en el interior de las aulas y se viven como un continuo con el tiempo lectivo.” (2021:p.39)

Igualmente, para que no se reproduzca ninguna jerarquía o discriminación, es imprescindible que lxs que proyectan y edifican los patios de los centros educativos tengan conocimientos sobre género, pedagogía y educación (Molines, S, 2020). Ahora bien, todo ese diseño del espacio, actividades y materiales también es conviene que se realice de forma participativa y colaborativa junto con la sociedad civil, ecologistas, jardinexs, profesorxs, equipo docente, familiares, alumnado... (Fdez. Casadevante, L & Morán, C, 2022) Es importante contar con todos y todas para el diseño y construcción, puesto que el patio es entendido como una parte importante del colegio, de propiedad muy compartida (Basurama, 2017). Pero, sobre todo, es esencial otorgar gran protagonismo y dar voz a todas las personas que van a disfrutar y aprender en esos espacios.

Finalmente, es necesario apostar por un urbanismo feminista que sitúe la vida cotidiana de las personas en el centro, asignando el mismo valor a la esfera productiva, reproductiva, personal y comunitaria frente al urbanismo tradicional hegemónico que prioriza la esfera productiva del trabajo (Ciocoletto, A, 2021).

8.2 Construcción del patio coeducativo

Hacer un buen análisis y rediseño de los patios actuales es necesario para después reconstruirlos, convirtiéndolos en espacios coeducativos. Este proyecto de construcción se implica por la creación de un espacio inclusivo y equitativo para que niñas y niños se diviertan y aprendan juntxs sin ningún tipo de condicionante, ya sea de género, cultural, étnico, social...

Los patios coeducativos fomentan la convivencia y la cooperación entre todas las personas y se preocupan por el desarrollo de unos valores imprescindibles como lo son: la empatía, la solidaridad y el respeto entre otros. Ahora bien, para que esto ocurra necesariamente se tiene que poner especial atención a la hora de establecer los espacios. Este lugar tiene que disponer de una serie de espacios diversos y estos tienen que estar equilibrados. Además, tienen que responder a las diversas necesidades de todxs lxs participantes a la vez que tienen que combinar elementos naturales e inertes como se detalla a continuación.

8.2.1 Espacios y ejes pedagógicos a tener en cuenta

En primer lugar, para asegurar que el patio sea coeducativo, obligatoriamente se tiene que otorgar el mismo valor a las distintas esferas mencionadas anteriormente (productiva, reproductiva, personal y comunitaria) y para ello, es esencial que se diseñen tres áreas de espacio diversas. Aquella que fomente el movimiento y la psicomotricidad, otra para la tranquilidad e intimidad y una tercera para la experimentación y el contacto con la naturaleza. Ahora bien, a su vez, es imprescindible que haya un equilibrio entre esas áreas y también entre los tipos de actividades que se realizan, consiguiendo una armonía entre la dimensión física, funcional y social (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, 2020).

Por otro lado, tomando como modelo a Mariana Morales (2018), se puede observar como también propone tres ejes pedagógicos bastante similares a los mencionados anteriormente para reestructurar el patio. Lxs niñxs tienen la necesidad de movimiento y reposo, de socialización y de soledad y por último la necesidad de seguridad y de riesgo; es por eso que el patio, tiene que disponer de espacios, estructuras y materiales diversos para responder a todas sus necesidades.

Haciendo referencia al primer eje, es fundamental que existan espacios amplios y diversos para asegurar el movimiento como juego libre: correr, saltar, perseguirse, escalar, subir, columpiarse... Hay una gran multiplicidad de alternativas para poder conseguir este objetivo, entre ellas se encuentran: rocódromos, columpios, estructuras hechas con neumáticos, topografías lúdicas para rodar, saltar, experimentar sensaciones... , troncos para equilibrios, espacios multifuncionales para jugar con pelotas, pañuelos, comba..., colocación de diversas texturas, juegos en el suelo, plataformas, circuitos, rampas ...² Pero, también necesitan disponer de espacios y materiales para cuando quieran estar tranquilxs, relajarse y descansar, como por ejemplo: bancos, colchonetas, tumbonas, cabañas, areneros, juegos de mesa, libros, pinturas...

² Todas estas propuestas están seleccionadas de distintas guías/propuestas para la estructuración del patio. Patios silvestres, Basurama, Guía de patios coeducativos (Col·lectiu Punt 6 y Coeducació), Guía de diseño de entornos escolares (Pablo Garcia Serrano, Patricia Leal Laredo y Lucila Urda Peña, 2017). Todas ellas comparten la idea de disponer de espacios variados y equilibrados.

En segundo lugar, necesitan tener la oportunidad de establecer vínculos cercanos con lxs compañerxs de distintas edades, culturas, géneros... En efecto, la construcción de estructuras de juego colectivas y creativas (mencionadas en el primer eje) impulsan la cooperación, el trabajo en equipo y el compañerismo y contribuyen en el desarrollo de la empatía. No obstante, algunas veces también les apetece estar solxs por distintas razones como por estar cansados, porque están tristes o enfadados, quieren llorar... y hay que respetar esa necesidad reequilibrando los espacios para todo tipo de situaciones.

En tercer lugar, los entornos del patio deben ser seguros, aunque también tiene que incitar a los niñxs a arriesgarse. Los retos forman parte de la vida y es a través del juego cómo se aprende a gestionarlos, a evitarlos o a superarlos.

8.2.2 Renaturalización

Entre los retos fundamentales para alcanzar los objetivos de la educación ecofeminista está la renaturalización de los patios sin ninguna duda. Como bien se ha ido argumentando a lo largo del trabajo, los seres humanos necesitamos obligatoriamente estar en contacto con la naturaleza; por lo cual, tenemos que alejarnos de los patios grises y asfaltados que perduran en la gran parte de los colegios e integrar la naturaleza en todos los espacios, porque esta contribuye en el desarrollo integral, en la mejora de la salud y ofrece una buena oportunidad para adquirir actitudes y comportamientos proambientales.

8.2.2.A La naturaleza como alternativa que proporciona diversidad de espacios y actividades.

El entorno natural, está vinculado a zonas de mayor tranquilidad. Ayuda a relajarse y a descansar, al mismo tiempo que ayuda a encontrar espacios de intimidad, un territorio propio donde sentirse autónomo y construir la identidad lejos del persistente control de los adultos (Freire, 2011). Además, introducir la naturaleza, permite comprometerse con el cuidado de las plantas, insectos, pájaros y otros animales, de igual manera que da la posibilidad de experimentar y jugar con la tierra, el agua, las hojas o los frutos.

Por otro lado, la naturaleza también es compatible con las actividades de movimiento. *Playscapes* es una propuesta metodológica que consiste en modificar o reemplazar los espacios de juego pobres en espacios; y, materiales poco atractivos y alejados de la naturaleza por otros más diversos y enriquecedores para la infancia. Principalmente, se centra en el diseño específico de áreas de juego que fomentan la actividad física y el juego activo, creativo y simbólico; porque son favorables para el desarrollo físico, social y cognitivo de lxs niñxs y fomentan su imaginación y exploración. Sin embargo, no proporciona espacios o espacios suficientes para el descanso y la tranquilidad.

8.2.2.B La naturaleza como recurso para alcanzar el bienestar físico, psicológico, emocional y social.

A pesar de que la naturaleza ofrezca múltiples posibilidades beneficiosas para jugar, esconderse y relajarse por ejemplo, también es una herramienta eficiente para lograr el confort térmico tanto en meses fríos como en cálidos. Concretamente la plantación de árboles caducifolios es recomendable porque se adaptan a las estaciones, aportando sombra con sus hojas en primavera y dejando pasar la radiación solar en invierno. No obstante, cabe señalar que es imprescindible introducir siempre especies vegetales adaptadas al clima y condiciones de cada entorno, apostando siempre que sea posible por especies autóctonas.

Igualmente, Penny Ritscher (2006) afirma que la vegetación es eficaz para dividir el espacio, amortiguar el ruido y disminuir la contaminación acústica y atmosférica, es decir, que la naturaleza sirve como elemento de protección, al mismo tiempo que proporciona salud y bienestar para el ser humano.

Otro aspecto a tener en cuenta es la luz solar, esta, aumenta la satisfacción personal, mejora el estado de ánimo, disminuye el estrés e influye positivamente en la capacidad visual (Toro Villarroya, A, 2022). Por esta razón, hay que saber aprovecharla al máximo; pero, siempre garantizando la seguridad, sin exponer demasiadas zonas y las zonas de mucho movimiento al sol en los meses más cálidos. Según Alberto Slocker (2021), al menos el 50% del área de juego debe exponerse a la luz solar, eso sí, tiene que combinarse con zonas amplias de sombra, que para garantizarla se apostará por equilibrar elementos inertes y naturales (porches, pérgolas, carpas, toldos, refugios, sombrillas, árboles caducifolios, perennes, arbustos, plantas trepadoras...) Además, es necesario construir también algún cerramiento de hormigón para poder protegerse de la lluvia y del frío y garantizar el aprovechamiento del patio sea cual sea las condiciones meteorológicas.

8.2.2.C Necesidad de realizar una combinación equilibrada entre los distintos elementos inertes y vivos.

Haciendo referencia a la inclusión de los elementos inertes y vivos, es importante señalar que es imprescindible saber estructurar y diferenciar los distintos espacios del patio, combinando estos elementos diversos (Basurama, 2017), (Ritscher, 2006) y que estos posibiliten la dimensión física, funcional y social.

Entre los elementos inertes se recomienda construir los siguientes (Ritscher, 2006):

- Pequeñas tapias de hormigón y troncos: estas además de servir de limitación entre los espacios valdrán para subirse, caminar, saltar y/o sentarse.
- Desniveles: estos impulsarán a los niños a moverse y a arriesgarse y les ayudarán a estimular y desarrollar el equilibrio, la coordinación y la motricidad gruesa. Se podrán construir estructuras hechas con neumáticos o con otros elementos reciclados y reutilizados que tengamos a mano en nuestro entorno, reconvirtiéndolos usando la imaginación (Basurama, 2017); aunque también se podrán crear con elementos naturales.

- Caminos: permitirán el acceso a las diversas zonas del patio y evitará el entorpecimiento y la interrupción de los juegos y de la concentración.

Entre los elementos vivos se opta por una gran diversidad:

- Plantas trepadoras: para disimular, embellecer y reverdecer las paredes, a la par que para dar sombra.
- Arbustos y jardineras: Como elementos de diferenciación y modulación de los espacios. Las jardineras además son muy recomendables porque es más fácil evitar que las plantas sean pisoteadas, sin necesidad de tener que advertirles o impedirles ese paso.
- Plantas aromáticas: Se pueden colocar en las jardineras que servirán de diferenciación de espacios mencionadas anteriormente e igualmente valdrán para fomentar la experimentación y la exploración, podrán verlas, tocarlas, olerlas e incluso probarlas y podrán usarlas en los distintos juegos simbólicos.
- Huerto: Es importante y necesario reservar un espacio para el cultivo de verduras, hortalizas y árboles frutales, destacando que este lugar no solamente está diseñado para ello; sino que, se convierte en un lugar que garantiza infinidad de condiciones de aprendizaje. En este caso, la naturaleza juega el papel de aula y de recurso educativo y didáctico; en efecto, posibilitan el desarrollo de procesos donde se hibridan lo teórico y lo práctico, lo lúdico y lo vivencial (Fdez. Casadevante, L & Morán, C, 2022). Además, este contacto con la naturaleza en la primera infancia es fundamental puesto que se considera una etapa de andamiaje para desarrollar un estilo de vida sostenible (Freire, 2011).

Asimismo, establecer una conexión cercana entre el huerto y el comedor es fundamental puesto que, ambos entornos forman parte de un entorno educativo primordial para transmitir, impulsar y acercar a lxs niñxs y a sus familias hacia unos hábitos y estilo de vida saludables y sostenibles, al mismo tiempo que para concienciar sobre la importancia de una producción y consumo agroecológica, sostenible, de temporada, local y justa, la importancia del reciclaje y el compostaje de residuos orgánicos entre otras cuestiones.

8.3 Los espacios próximos de la ciudad como lugares relevantes de aprendizaje

Una vez concretada la reestructuración del patio para aprovechar su máximo potencial como espacio educativo, de socialización, de creación de lazos de amistad, de investigación, de desarrollo de la creatividad, de vinculación con la naturaleza y de buscar solución a los problemas sociales y ambientales; también se dará importancia a los espacios próximos de la ciudad. Además, se garantizará una fuerte conexión entre el colegio, la ciudad y las personas que forman parte de ellas.

8.3.1 Construcción de puentes entre el colegio y la ciudad

El marco normativo en la educación infantil de la Comunidad Autónoma Vasca apuesta por “una escuela abierta al medio, receptiva al bagaje de experiencias que viven los niños y niñas fuera de la escuela y sensible a todo lo que sucede en su entorno”. Igualmente, añade que, tanto el medio natural como los seres y elementos que lo integran son objeto preferente de la curiosidad e interés infantil (Decreto 237/2015). Sin embargo, en muchas ocasiones la realidad de las escuelas es otra completamente diferente. De hecho, en los últimos años se está produciendo un alejamiento cada vez mayor tanto del entorno natural como sociocultural en nuestras aulas (Murillo García, J.L., 2022).

Lxs niñxs no tienen apenas tiempo de vivir su infancia a su propio ritmo, jugando y explorando el mundo que les rodea y las posibilidades que tienen de descubrir el entorno por su propio interés son mínimas (Grande, A. de Andrés, 2022). El contacto con la naturaleza se realiza de forma puntual y no continuada (Sanz Alonso et. al, 2018) y lo mismo ocurre con el entorno social. En este caso, suelen ser las diversas personas (familias, participantes de movimientos sociales, distintos profesionales...) las que acuden a la escuela. Esto es así que, diferentes expertos en el ámbito de la educación (Calvo Soto, M, 2022) proponen como recurso educativo, salir del centro al entorno, para conocerlo y experimentar en él y para conectar con las personas que habitan en él, pero a su vez promueven integrar todo ello dentro de la escuela.

En esta misma línea, Manuel B. Cossío (1905) y Gema Celorio (s.f) también proponen romper con los muros de la escuela y salir al entorno próximo a aprender. En efecto, Manuel B. Cossío añade lo siguiente:

“enseñémosle la realidad en la realidad antes que en los libros, y entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca o en él haya brotado (recopilado de Murillo García J.L.,2022).”

Por lo cual, es evidente que, el aprendizaje y el crecimiento se dan en un contexto vivo y que lxs niñxs aprenden directamente experimentando. Pero, también es necesario organizar actividades dentro de las aulas para realizar talleres, motivarles, completar investigaciones... e incluso para complementar y afianzar el aprendizaje que se ha adquirido de manera vivencial (Murillo García J.L, 2022).

Una vez confirmado que es esencial tener en cuenta como recursos educativos tanto los entornos físicos y naturales, como los culturales y sociales resulta importante especificar las razones. Por un lado, son imprescindibles porque tenemos que conocer la realidad en la que vive cada alumnado, es decir, necesitamos ser conscientes de que espacios físicos habita, cuál es su cultura, sus estilos de vida y con quienes interactúa, porque todo ello contribuye en su aprendizaje. Pero, por otro lado, también es necesario salir al entorno físico para conocer, experimentar y explorar aquellos espacios físicos en los que viven las distintas experiencias. Incluso, para dialogar y reflexionar sobre las actividades que realizan y tenerlos presentes dentro de la escuela para que haya una conexión entre ambas realidades y no sean experiencias aisladas (Calvo, M, 2022).

En definitiva, el objetivo de la educación ecofeminista, es alejarse considerablemente de las aulas y educar al aire libre como se hace en las escuelas bosque; priorizando el aprendizaje vivencial, el juego libre y el contacto con el medio natural y social para que aprenda de sus

propias experiencias a través de su curiosidad y motivación (Grande, A de Andrés, 2022). En este modelo educativo lo verdaderamente importante es aprender aprovechando todas las posibilidades que nos ofrece la vida y los entornos exteriores en vez de estudiar o aprender memorísticamente. Necesitamos vivir conectados a nuestro medio, porque solo así nos comprometeremos con él y podremos aprender y crecer de una forma más respetuosa y humana (Murillo, J.L, 2022).

Tomando como referente a Emilio Pedrinaci (2012), insisto en que las salidas de campo deben considerarse insustituibles, De la misma manera, Peter Higgins y sus compañerxs; basándose en diversos estudios señalan que el aprendizaje al aire libre es un eje central del sistema educativo escocés y que no entienden las salidas a la naturaleza como un complemento, sino como una experiencia esencial y cotidiana de la actividad escolar. En efecto, garantizan un contacto regular, directo y permanente con la naturaleza (Escuela In natura, 2018).

8.3.2 Transición: de escuela coeducativa a ciudad coeducadora

Con respecto a la coeducación, es importante extenderla a los espacios próximos de la ciudad, construyendo puentes entre los colegios, los distintos entornos de las ciudades y entre las personas que conviven en ellos. Cocrear una ciudad coeducativa, donde los espacios escolares y los espacios públicos de los barrios se entremezclen y colaboren en la construcción de valores feministas es la clave para alcanzar un mundo más justo, más equitativo, más humano y más solidario. No obstante, para lograr esta transformación, es imprescindible iniciar un proceso de análisis, diagnóstico y formación coeducativa desde una perspectiva de género interseccional, con la participación e implicación de niñas y niños y la comunidad educativa del entorno (Adriana Ciocchetto, A, 2021).

8.3.2.A Importancia de Formaciones, transmisión de la corresponsabilidad y participación compartida

Las formaciones de la comunidad educativa, de las familias, incluso la de la ciudadanía en coeducación e igualdad, y también, en resolución de conflictos son esenciales para saber revertir de manera efectiva las problemáticas de la sociedad actual. Todas estas formaciones se tienen que realizar de forma permanente y continua; sin embargo, solamente con estas no es suficiente.

Descubrir, reconocer y transmitir la importancia de la corresponsabilidad en los trabajos invisibilizados, la importancia de adaptar los materiales, juegos y espacios escolares y comunitarios para que no reproduzcan jerarquías o segregaciones y la importancia de cuidar el lenguaje y todo lo relacionado con el currículum oculto y ausente es imprescindible. Todo ello resulta clave; pero, hace falta dar un paso más e implicar a toda la comunidad para que participe en igualdad tanto en tiempo como en tareas en las distintas esferas de la vida porque se interioriza aquello que se ve. Por esta misma razón, es necesario implicarles para que participen en el diseño y creación de materiales, juegos y espacios polifuncionales de forma colectiva. De esta manera, se responderán a las necesidades y aficiones de todas las personas, puesto que, muchas de ellas son compartidas y recíprocas; y además, se garantizará el vínculo y la unión de toda la comunidad. Educa lo que se hace, cómo y dónde se hace, y es por ello que en todos los

espacios y ámbitos nos tenemos que comprometer por la intercooperación (intercultural, intergeneracional, intergénero, transfronteriza...) sin que se establezca ninguna jerarquía, relaciones de poder y/u opresión hacia nadie y siempre respetando su interseccionalidad.

8.3.3 Propuesta educativa para aprender haciendo en el contexto comunitario: Aprendizaje-servicio

Los seres humanos aprendemos mediante la experimentación y las vivencias personales, de hecho, en cada espacio que habitamos y en cada acción que desempeñamos siempre podemos aprender algo nuevo y es por esta razón que queremos educar dando importancia a la acción. En este caso, apostamos por la propuesta educativa del aprendizaje servicio (APS) , que va más allá del aprendizaje basado en proyectos. Esta forma de enseñanza convierte dichos proyectos en servicios para la comunidad; y, además, transforma a los agentes educativos en parte de los movimientos sociales(González, L, s.f).

Gracias a esta propuesta, el alumnado adquiere una forma diferente de situarse en el mundo y se transforma en sujeto activo de cambio. Mediante ella, todxs lxs participantes aprenden de manera activa a la vez que participan en distintas actividades de acción comunitaria. Además, se forman al involucrarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Guerra Treviño, E. P, 2019).

Es una alternativa eficiente para educar en la responsabilidad, ya que si queremos una transformación tenemos que responsabilizarnos e implicarnos colectivamente y actuar unidxs de manera igualitaria. No obstante, es importante que a la hora de realizar esta propuesta sea el educando el que elija de manera cooperativa la acción a desempeñar. Si se les otorga protagonismo en la elección, seleccionarán revertir un problema les llame la atención, les genere curiosidad o les afecte de manera directa o indirecta. Asimismo, se involucrarán rápidamente en el proceso y aportarán ideas sobre cómo actuar; y, sabrán argumentar porqué y para qué es necesario implicarse en esa causa. Al contrario, si es una acción impuesta por el tutor o la ciudadanía, correrá el peligro de que se pierda el interés y la motivación por ayudar en esa causa que no conocen o que no es lo suficientemente cercana a ellxs (Guerra Treviño, E. P, 2019).

Por último, junto con esta propuesta, conseguiremos acercar la vida al aprendizaje, mejorando los recursos personales del educando; de manera que pueda afrontar los retos que le presentará la vida. Estxs serán lxs protagonistas de su propio desarrollo y conseguirán crecer tanto personalmente como socialmente (Mendía, R, 2012). Haciendo referencia al ámbito personal; potencia el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de la imaginación, fomenta la implicación en la resolución de problemas y favorece el empoderamiento personal. Por otro lado, es favorable para el desarrollo de la empatía, para aprender a trabajar en equipo y a colaborar con todas las personas, valorar las diferencias de cada una de ellas, y ayuda a consolidar las relaciones y a cuidar a las personas.

9. Las escuelas bosque

9.1 Origen, recorrido histórico y diversidades entre las escuelas bosque

En la actualidad existen numerosas escuelas que apuestan por la educación al aire libre y sitúan la naturaleza en la base de su proyecto educativo. Pero, aunque sus propuestas parezcan novedosas, su origen se encuentra muchos años atrás (Pérez de Ontiveros, A, 2021). Concretamente, en el siglo XIX se empezó a cuestionar la pedagogía tradicional y a finales de este mismo siglo, se introdujo un nuevo modelo de enseñanza, la Escuela Nueva, con renovaciones pedagógicas propuestas por diferentes pedagogxs, educadorxs y/o naturalistas como Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Froebel entre otrxs. Rousseau (1712 - 1778) centró su atención en el alumnado, otorgándole un claro protagonismo y preocupándose por respetar sus ritmos de aprendizaje y dió gran valor al entorno y a la naturaleza (Trilla, J. et al, 2001). Por su parte, Pestalozzi (1746 - 1827) propulsó el aprendizaje por descubrimiento; de hecho, para él, el fundamento absoluto del conocimiento es la intuición y se preocupó por el desarrollo integral de las capacidades intelectuales, afectivas y artísticas. Froebel (1782 - 1852) fue el fundador del primer kindergarten en Alemania, este priorizó el juego como forma de aprendizaje y apostó por una educación en contacto directo con la naturaleza (Trilla, J. et al, 2001).

Desde el momento de creación del movimiento de Escuela Nueva, se han ido sumando diferentes pedagogxs y expertxs en educación con el objetivo de transformar la realidad escolar y el modo de enseñanza en todos los contextos. Algunxs de ellxs son lxs siguientes: María Montessori, Paulo Freire, Célestin Freinet, Jean Piaget y Ovide Decroly. A pesar de haber transcurrido los años, se siguen teniendo presentes y a día de hoy tienen todavía gran influencia. De hecho, muchas de las actuales corrientes alternativas surgen partiendo de sus principios.

Tomando como referente a María Montessori (1870 - 1952) y su método de la pedagogía científica, somos conscientes de que es imprescindible preparar a la infancia para la vida y para enfrentarse a ella. Lxs niñxs aprenden mediante las distintas experiencias y las acciones que realizan, es por ello que necesitamos facilitarles un ambiente agradable en el que puedan descubrir de manera libre y autónoma. De igual manera, necesitamos respetar la identidad y el ritmo evolutivo de cada niñx, confiando en sus capacidades, ya que, es el primer paso para que se produzca su desarrollo. Incluso, es imprescindible proporcionarle materiales sensoriales que ejerciten los sentidos y desarrollen su voluntad (Trilla, J. et al, 2001).

Por otro lado, me gustaría otorgar protagonismo también a Ovide Decroly (1871-1932), este en aquella época ya mencionaba lo siguiente:

“El error constante es querer en esta materia hacer algo definitivo e inmutable. La obra de la educación más que cualquier otra ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar. Es absurdo querer preparar para la vida social de mañana con procedimientos que convenían a la sociedad de ayer. En educación nada hay definitivo, siempre ha de haber investigación, siempre experiencia.” (obtenido de Trilla, J. et al, 2001: p. 103)

Haciendo referencia a las escuelas al aire libre, es necesario señalar que fueron las primeras escuelas que ofrecían un contacto directo con la naturaleza, ejerciendo esta el papel de aula. La primera se creó en Charlottenburg, en la primera década del siglo XX.

Pero, si nos centramos en España, este concepto de escuela llegó en el año 1914 a Barcelona acompañado de Rosa Sensat, con la creación de "l'Escola de Bosc de Montjuïc"(Murillo García, J.L, 2022). Con ella, este tipo de escuela pasó de estar únicamente destinada a alumnos con problemas de salud que necesitaban un espacio al aire libre como método curativo a extenderse a la educación a toda la etapa de educación infantil, en un centro educativo ordinario (Aguado, 2018),(recogido de Pérez de Ontiveros, A, 2021); entendiéndose como una forma de desarrollo educativo y de acercamiento de los alumnos al medio natural (In natura, 2018).

Esta manera de educar poco a poco ha ido cogiendo fuerza, mejorándose y extendiéndose a gran parte del mundo, hasta llegar a otorgarles el nombre de escuelas bosque o bosquesuelas, que es como se conocen en la actualidad. Estas comienzan a surgir en Dinamarca en los años 50, bajo el nombre de *Udeskoler* un movimiento que comenzó Ella Flatau y desde entonces, las escuelas infantiles en la naturaleza, - Waldkindergarten o Forest Kindergarten - comienzan a extenderse por otros países europeos, fundamentalmente del norte de Europa; hasta llegar a considerarse en Alemania por ejemplo, desde 1993 como escuelas oficiales (In natura, 2018).

Con respecto a España, la primera Bosquesuela³ homologada se introdujo gracias al educador alemán Philip Bruchner. Este, quiso fundar la Bosquesuela Cerceda en Madrid, de la mano de la empresa Interprende y la Fundación Félix Rodríguez de la Fuente (Pérez de Ontiveros, A, 2021). Esto es así que, nuestro modelo está inspirado en el waldkindergarten alemán. Este primer centro comenzó a funcionar en el curso 2015-16 y destina su educación al segundo ciclo de Infantil (3-6 años). No obstante, en su mayoría, esta educación se destina a toda la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, a pesar de que la primera escuela de estas características abrió sus puertas solamente hace ocho años, en estos años ha habido muchos avances. In natura (2023) nos informa de que actualmente en España se reconocen 60 escuelas bosque extendidas por las diferentes comunidades autónomas, entre las cuales, 3 se encuentran en el País vasco y solamente carecen de ellas dos comunidades: La Rioja y Castilla la Mancha. Además, se espera que este número vaya en aumento. De hecho, actualmente conscientes de la situación de crisis y emergencia planetaria y civilizatoria ante la que nos encontramos, están cogiendo fuerza alternativas como la enseñanza al aire libre y las escuelas bosque que surgieron con el movimiento mencionado anteriormente: la escuela nueva. Estas metodologías se establecen con el objetivo de: adquirir un vínculo más cercano y respetuoso con el medio ambiente, ser conscientes de la necesidad de la naturaleza para nuestro desarrollo integral y bienestar y, por consiguiente, ser responsables de las acciones que llevamos a cabo. Incluso, pretende impulsar a realizar acciones que contribuyan en la preservación del planeta y por supuesto en el cuidado de todo ser humano.

³ Esta metodología recoge además de escuelas bosque el nombre de bosque escuela porque la primera escuela de esas características que se abrió en España incorporó este nombre.

Además, según Vicente Llorent y Alicia Sianes (2014) el principal objetivo que se pretende alcanzar con la iniciativa Bosquescuela es el siguiente:

“preparar a futuros ciudadanos capaces de abordar con éxito los desafíos futuros de la sociedad en la que se encuentran inmersos, desarrollando una serie de competencias y habilidades que complementan aquellas básicas establecidas por la legislación educativa española.” (2014: p. 7)

Finalmente, resulta imprescindible señalar que todas y cada una de las escuelas bosque que existen actualmente en España son muy diversas y no existen dos iguales o similares. Entre las similitudes destacan la importancia que se le da al contacto directo y continuo con la naturaleza, al aprendizaje al aire libre y al juego libre. Sin embargo, a pesar de que este tipo de institución educativa se desarrolla generalmente en el bosque, según el contexto en el que se sitúe la escuela se puede extender a otros entornos exteriores como: la playa, el campo y/o entornos urbanos, derribando los muros entre la escuela y el entorno.

Otra de las semejanzas que tienen todas ellas es que carecen de instalaciones tradicionales para educar (Bruchner, P, 2012). Estas son sustituidas (o deberían de estarlo) por una cabaña o edificio de apoyo hacia la cual lxs niñxs puedan acudir en caso de climatologías adversas, para la realización de actividades concretas o para guardar los diferentes recursos (García-González y Schenetti, 2019).

9. 2 Metodología

En cuanto a la característica más distintiva de este modelo es que los niños y niñas crecen y se desarrollan en un entorno natural silvestre, centrándose en el conocimiento de su entorno más inmediato, el desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, los ritmos y las rutinas, la resolución de problemas y la adquisición de autonomía e independencia para las tareas (In natura, 2018). Todo ello en un contexto al aire libre, de espontaneidad, libertad, de placer, experimentación, investigación y desarrollo de la creatividad y la imaginación.

La metodología de las escuelas bosque se basa principalmente en cuatro pilares fundamentales (Díaz Bajo, M.P, 2019):

1. El juego libre: La mayor parte del tiempo lxs niñxs eligen con total libertad en qué lugar quieren jugar, con quién y con qué materiales; de forma que pueden variar considerablemente los tipos de juegos y los materiales que utilizan, en función de sus intereses. Este tipo de juego surge mayoritariamente de forma espontánea y se fomenta con la intención de crear sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones y de experimentar aquello que realmente les interesa y les genera curiosidad, sin obligarles a realizar cualquier actividad que no les apetezca.
2. Clases: La naturaleza forma parte del espacio de aprendizaje, esta cumple la función de aula excepto para realizar actividades concretas como: analizar y sistematizar la información recogida en el medio natural, es decir, para realizar actividades que requieren concentración, reflexión individual o trabajos manuales delicados o en caso de inclemencias climatológicas (Sensat, R, 2020). Además, la naturaleza funciona como recurso educativo y didáctico. Nos brinda infinidad de materiales

(frutos, flores, hojas, palos, piedras, ramas...) efectivos para iniciarse en las matemáticas y la lectoescritura (Bruchner, P & Aragón, A, 2021).

3. Entorno (natural): Lxs niñxs aprenden en el medio natural cercano, lo conocen, reconectan con la naturaleza y desarrollan unas actitudes y comportamientos de respeto hacia ella, preocupándose por todos los seres vivos que habitan en ese entorno. Asimismo, se realizan salidas continuas a entornos urbanos (municipios de la zona, teatros, centros culturales, museos, bibliotecas, cines, centros de trabajo de padres...) para conocer el lugar en el que viven y a las personas que conviven en ellos.
4. Diálogo: Se fomentan las conversaciones a todos los niveles, las niñas y niños de diversas edades pueden permanecer juntxs el tiempo que quieran y jugar a pesar de la gran diferencia de edad; Considerando este vínculo como una forma beneficiosa de retroalimentarse colectivamente. Esta práctica demuestra que si se tiene interés, se escucha y se respeta a todas las personas con las que convivimos, todxs podemos aprender de lxs demás.

9.3 Rol de la/del docente

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en las bosque escuela es el papel que desempeña el o la docente. Estxs cumplen con la función de guía, acompañan de manera respetuosa a todxs y cada uno de lxs niñxs, respetando siempre sus ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones.

En estas escuelas cada niñx es protagonista de su propio aprendizaje, exploran y experimentan, buscan, se mueven, toman decisiones y actúan con total libertad mientras que lxs maestrxs observan sus movimientos y actividades y les acompañan desde la cercanía generando un ambiente de confianza, seguridad, cariño y cuidado sin entrometerse en sus juegos, a no ser que sea necesario.

Igualmente, el profesor o la profesora puede inspirar al alumnado con diversas actividades. Pero, son ellxs lxs que deciden si quieren acercarse a jugar, o si quieren jugar adaptando el juego a sus intereses.

Finalmente, es imprescindible que el docente cumpla con la labor de guardián de la seguridad (Pérez de Ontiveros, A, 2021). El factor de la libertad permite a lxs niñxs arriesgarse, de manera que el adulto deberá comprobar la peligrosidad de los espacios y recursos, y entre otras funciones, tendrá que definir y asegurar límites físicos y emocionales que generen un contexto seguro para asegurar que las necesidades y derechos de la infancia estén cubiertas (Bruchner, P & Aragón, A, 2021). También deberá atender a la ropa que llevan lxs niñxs para realizar cada actividad, comprobando que se adecúa al tipo de juego o excursión y al clima.

9.4 Aspectos positivos de esta enseñanza

La escuela bosque ofrece muchas oportunidades diferentes para el desarrollo integral de la infancia y tiene múltiples beneficios. Dos de los factores fundamentales de este método de enseñanza son la educación en contacto directo con la naturaleza y los entornos naturales y la gran disponibilidad de tiempo libre.

Este primer factor, contribuye en el desarrollo físico, emocional y social al mismo tiempo que en el desarrollo de unos comportamientos y actitudes proambientales. Además, la constante vinculación con el entorno físico ofrece estímulos sensoriales que ayudan a desarrollar de manera integral los cinco sentidos y les hace estar al tanto del mundo que les rodea.

Centrándonos en el segundo factor, la disponibilidad de tiempo libre, cabe destacar que durante ese periodo tiempo lxs niñxs tienen la posibilidad de descubrir el mundo a su propio ritmo y con total libertad, acercándose hacia los lugares que les transmiten interés, curiosidad y confianza. Ofrecer tiempo libre desde la infancia es imprescindible a la vez que favorable para que aprendan a administrarlo de la forma que ellxs quieran. De esta manera, juegan, exploran y aprenden en el mundo, respondiendo a sus intereses y motivaciones intrínsecas y descubren la infinidad de posibilidades que ofrece el entorno para crecer personal y socialmente.

En este tipo de escuelas, el alumnado aprende de forma natural en contacto con la vida real. Este se divierte y se ilusiona durante el proceso de aprendizaje y no se cansa nunca de explorar y examinar el entorno para seguir desarrollándose. Además, esta metodología es esperanzadora porque educa para desenvolverse ante la incertidumbre. En efecto, ofrece constantemente vivencias imprevistas y espontáneas que ayudan a lxs niñxs a enfrentarse a lo desconocido y a ser más resilientes.

Asimismo, les ofrece una gran oportunidad para salir de la zona de confort. La inmensa mayoría de las situaciones a las que se enfrentan son inquietantes e imprevisibles y eso les impulsa al desarrollo crítico y reflexivo. Lxs niñxs se ven ante la necesidad de pensar para hacer frente a esa situación o situaciones inesperadas puesto se encuentran ante problemas reales que requieren una solución para poder seguir avanzando. Por esa razón, necesitan pensar para encontrar soluciones creativas y oportunas para resolver el problema de manera satisfactoria. Sin embargo, esta forma de educar no incita solamente a pensar de manera individual y autónoma, sino que también les incentiva a dialogar para resolver de manera más sencilla y eficaz los problemas. Mediante esa conexión intergeneracional desarrollan también la escucha activa y aprenden a trabajar en equipo, dos valores fundamentales que contribuyen en el desarrollo intelectual, emocional y social del ser humano.

Por otro lado, otra de las vivencias esenciales y básicas que se realizan en las escuelas bosque son las salidas por el entorno natural cercano y por la ciudad en conexión con la ciudadanía. Además, estas excursiones se realizan de forma continuada, estableciendo un contacto directo y constante con la naturaleza. Esta conexión con el entorno natural permite incorporar conocimientos y procedimientos científicos mediante experiencias directas (Freire, 2011). A su vez, permite trabajar contenidos conceptuales, potenciando el desarrollo de actitudes favorables hacia la ciencia, el trabajo científico y el mantenimiento del medio

(Barriendo, J. et al., 2018). No obstante, para que tanto las salidas sean efectivas, como para que los conocimientos y procedimientos adquiridos sean duraderos y se de un aprendizaje significativo; estas tienen que darse acompañadas de juegos interactivos y exploratorios dentro del medio natural y de pensamiento crítico y reflexivo junto con el diálogo. Esta última función, debe realizarse durante todo el proceso, es decir, antes, durante y después de cada salida (Barriendo, J. et al., 2018).

Otro de los aspectos positivos de esta educación es que facilita la conexión con unx mismx y esta produce beneficios para la salud mental y emocional. Reconectar con unx mismx implica autoconocerse, comprender quiénes somos y cuáles son nuestras potencialidades, debilidades, aficiones, miedos... Esta práctica, conlleva a mejorar la autoestima y la autoconfianza e igualmente ayuda a aprender a respetarse, a aceptarse y a valorarse tal cual se es; e incluso, a implicarse por mejorar nuestras conductas.

Finalmente, colabora en la mejora de las relaciones interpersonales, puesto que si nos conocemos personalmente podemos entender mejor al resto. La educación al aire libre por su parte, también puede contribuir en la mejora de las interacciones sociales porque uno de sus pilares es el diálogo. Pero, es imprescindible observar cómo se relacionan entre lxs compañerxs e intervenir siempre que se visualicen jerarquías, discriminaciones o actitudes y comportamientos de odio o violencia entre otras.

Un último factor importante a destacar es la baja ratio numérica por cada docente, esta debe ser de 1 guía por 8 alumnx (Pérez de Ontiveros, A, 2021). Después de haber estado investigando sobre las ratios en las diferentes escuelas bosque puedo asegurar que el más generalizado y elevado es el que nos muestra Ana Pérez. Sin embargo, en algunas optan por la reducción de 1 alumnx (total 7 alumnx) por cada docente. Estas ratios permiten atender con facilidad a todo el alumnado, ofreciéndoles a cada unx de ellxs una atención personalizada y siempre respetando sus ritmos. Además, permite garantizar la total seguridad de lxs niñxs porque puede observar sus movimientos desde fuera e intervenir siempre que fuera necesario como por ejemplo: en caso de peligro o riesgo excesivo, para ayudar a resolver un conflicto, detener una pelea...

Por último, estas escuelas tal y como están diseñadas también ofrecen diversas situaciones de riesgo e incertidumbre necesarias para que se produzca el aprendizaje. Estas situaciones son imprescindibles porque ayudan a lxs niñxs a prepararse para las incertezas que depara la vida, al mismo tiempo que les proporciona enseñanzas de forma natural.

9.5 Debilidades de esta enseñanza

Las escuelas bosque dedican la mayor parte del tiempo o mucha parte del día exclusivamente al juego libre, porque lxs niñxs necesitan disponer de tiempo libre para decidir por ellxs mismxs la actividad que quieren realizar. En efecto, en el anterior apartado se ha hablado sobre la importancia que tiene dejar explorar y jugar a la infancia con total libertad. Sin embargo, es conveniente fijar una supervisión adecuada y establecer un tiempo determinado para este juego; porque si el tiempo que se destina a ello excede y no se observan sus comportamientos, puede provocar aspectos negativos tal y como veremos a continuación.

Primeramente, este tipo de juego puede provocar golpes, caídas y/o lesiones si antes de otorgarles total libertad de movimiento, no se ha puesto especial atención a supervisar que el entorno, así como los juegos, materiales o los distintos recursos estén en condiciones para cualquier tipo de actividad.

Asimismo, el juego libre puede llevar a una falta de participación en muchas actividades importantes. Cada niñx elige libremente cómo, dónde, con qué y con quién jugar durante todo ese periodo de tiempo; por lo que puede decidir siempre jugar en un mismo espacio, de la misma manera y con lxs mismxs compañerxs. De esta manera, esta libertad podría provocar una gran falta de variedad y una tendencia repetitiva en las acciones y juegos; y, podría no garantizar el desarrollo de habilidades o competencias esenciales y necesarias.

Centrándonos en las relaciones, cómo toman sus propias decisiones, existe el riesgo de que elijan jugar siempre con las mismas personas, con aquellas que tienen más afinidad y comparten aficiones. Pero, resulta esencial que aprendan a relacionarse y a compartir momentos de diversión con otras personas que aparentemente pueda parecer que no coinciden y no comparten gustos. De forma que, el juego libre puede impedir el desarrollo social, porque en muchas ocasiones puede llevar al aislamiento de un/a o varixs niñxs. Además, puede desarrollar dificultades para interactuar con otras personas con las que no están acostumbradas a compartir tiempo. No obstante, con las personas que interactúan constantemente puede que surjan conflictos y peleas, porque es fácil que aparezcan desacuerdos sobre las reglas y sobre la cantidad, variedad y/o distribución de recursos.

Por otro lado, a pesar de que el juego libre fomenta la creatividad y la toma de decisiones; carece de finalidad o no tiene una finalidad concreta. Por esta razón, puede que lxs niñxs no tengan la motivación suficiente y pierdan el interés por seguir explorando o jugando. Y, por ende, acaben aburriéndose y con una sensación de haber estado perdiendo el tiempo, porque no han conseguido alcanzar una meta clara.

Otro aspecto negativo es que prioriza el cuidado de la naturaleza y de los entornos naturales. Como bien se ha argumentado en el apartado anterior, fomentar una relación cercana con estos entornos y apostar por defender el territorio natural es clave y proporciona múltiples beneficios; pero, centrarse exclusivamente en esta dimensión no es suficiente ni beneficiosa. Responsabilizarnos e involucrarnos colectivamente por el cuidado del planeta puede contribuir en el buen cuidado de las personas. Sin embargo, no podemos dejar el cuidado de estas en un segundo plano. Hace falta centrarse profundamente desde el comienzo en el tipo de relaciones que se establecen entre las personas, ya que, como personas interdependientes que somos necesitamos estar acompañadas y nos merecemos poder establecer unas relaciones simétricas e igualitarias sin que existan diferenciaciones de ningún tipo. Mientras que si nos centramos exclusivamente en el cuidado del planeta, pueden darse claras diferenciaciones en cuanto a las actuaciones, ocupación en el espacio, uso de materiales, protagonismo, toma de decisiones... sin llegar a repararlas. Todas esas diferencias, dependerán del género principalmente; aunque, también tendrán influencia factores como la etnia, cultura, clase social o capacidades entre otros.

En esta misma línea, cabe señalar que los recursos que disponemos de la naturaleza no tienen condicionantes de género y son neutros a simple vista, pero aún utilizando solamente estos materiales pueden darse diferenciaciones tal y como se han mostrado. Igualmente,

disponemos de otros muchos recursos contruidos a base de esos elementos naturales y a ambos, les damos un uso simbólico. Al jugar de esa manera, se pueden fomentar y reproducir estereotipos de género, raza, o cultura y roles sociales; llegando a discriminar a ciertos colectivos o generando jerarquizaciones entre los distintos colectivos. De hecho, lo más probable es que imiten y reproduzcan comportamientos, actitudes o expresiones inapropiadas que hayan contemplado en su entorno social cercano, en la calle o en los medios de comunicación. Es así que, cuando llevan a cabo el juego simbólico, mayoritariamente se observa que se reproducen los patrones tradicionales masculinos, vinculados a la fuerza, al poder, a la acción, agresividad y/o competitividad y los modelos tradicionales femeninos ligados a los cuidados, a las tareas del hogar, a la belleza y/o al ámbito familiar (Puerta S, et al, 2015).

Para acabar con las debilidades de este modelo de enseñanza es imprescindible destacar que prevalecen una serie de actividades mencionadas con anterioridad; el juego libre, juego simbólico y el juego al aire libre. Y, con ellos se destacan unas características bastante concretas como son: el movimiento, la acción, exploración, investigación, socialización, resolución de problemas... Sin que exista equilibrio entre las distintas funciones: social, física y funcional ni tampoco entre áreas de espacio diversas. De hecho, en muchas ocasiones ni existen espacios destinados al descanso o a la tranquilidad.

A pesar de tener suficiente tiempo, a veces hasta demasiado, para dedicarlo a hacer lo que quieran, no pueden utilizar ese tiempo para relajarse, dormir, pensar o conectarse con ellos mismos. Como bien se ha mencionado con anterioridad en este trabajo, predomina la propuesta metodológica Playscapes para reacondicionar y mejorar los espacios en conexión con la naturaleza. Pero, este planteamiento más bien se centra solamente en actividades que fomentan la actividad física, el movimiento y la exploración sin dejar espacios para otro tipo de actividades más tranquilas e íntimas que son igualmente imprescindibles y necesarias para el desarrollo integral de la infancia.

9.6 Análisis de las escuelas bosque según mis criterios de educación ecofeminista

Este apartado se va a dedicar a analizar en qué medida responden las escuelas bosque a las dimensiones ecofeministas establecidas. Asimismo, se van a proponer a continuación unas propuestas de mejora para aquellos criterios que no tienen importancia o no son lo suficientemente relevantes para que se tomen en consideración. Todo ello, se tendrá en cuenta en clave de alcanzar una educación transformadora e igualitaria para todas las personas, al mismo tiempo que tendrá también el objetivo de transformar la sociedad.

9.6.1 Visibilización y concienciación de los problemas desde una perspectiva glocal.

Desde este modelo de educación se muestra un claro interés por visibilizar distintas problemáticas existentes; aunque, mayoritariamente y principalmente se centra en visibilizar los problemas ecológicos y medioambientales.

Entre sus objetivos fundamentales, además de la visibilización se encuentran la sensibilización y concienciación del alumnado sobre las prácticas medioambientalmente y

ecológicamente insostenibles que se realizan. Asimismo, se informa sobre las consecuencias que provoca cada una de estas actuaciones y se preocupan porque las comprendan y aprendan a diferenciar entre buenas y malas prácticas. Finalmente, se centran en dar voz y protagonismo al alumnado impulsándoles a que se impliquen colectivamente para alcanzar principalmente una sociedad más sostenible medioambientalmente. Por esta razón, podemos afirmar que esta metodología no responde en totalidad a esta primera dimensión porque prioriza unas problemáticas dejando otras bastante desatendidas.

Ahora bien, como se ha mencionado con anterioridad, no existen dos escuelas bosque idénticas y puede haber muchas variaciones en cuanto a la visibilización, concienciación y resolución de problemas. Cada una de ellas establece con total libertad sus propios objetivos específicos; y, bastantes ponen atención a atender a los problemas sociales, preocupándose por las desigualdades económicas, culturales y sociales y en cuanto a la accesibilidad de los recursos. Sin embargo, no atiende a estas desigualdades con perspectiva de género interseccional, la cual es imprescindible para una educación ecofeminista.

Entre las principales problemáticas ecológicas y medioambientales por las que muestran una gran preocupación y por las que quieren concienciar a la infancia y a la ciudadanía para que se impliquen por revertirlas se encuentran:

- La sobre extracción y el uso insostenible de los recursos naturales.
- La sobreproducción y producciones socialmente insostenibles.
- El consumo excesivo, innecesario o irresponsable.
- La contaminación ambiental: transmitiendo cómo afecta esta al ecosistema, a las personas, a los animales o cualquier ser vivo que habita en el planeta.
- La deforestación: transmitiendo y sensibilizando sobre la importancia de preservar los bosques y hábitats naturales para los animales que habitan allí y para la supervivencia humana
- La distribución desigual de los bienes materiales e inmateriales entre colectivos sociales y entre los territorios del planeta.

En definitiva, desde las escuelas bosque quieren por encima de todo formar personas conscientes de los retos ecosociales del mundo actual y de la amplitud de sus causas y consecuencias. Igualmente, quieren formar a personas que estén motivadas por conocer en totalidad estas problemáticas y analizarlas críticamente, a la vez que quieren que se responsabilicen con sus acciones y estilos de vida. Quieren capacitar a la ciudadanía para que sean conscientes de sus derechos y deberes para construir un mundo con menos extracción de recursos naturales y menos producción, menos contaminación ambiental, menos pobreza, menos desigualdad... Y, más respeto por el medio ambiente, el ecologismo y la vida digna de las personas.

Por otro lado, si ponemos el foco en la segunda parte de esta dimensión y queremos saber en qué medida las escuelas bosque se centran en buscar soluciones locales; necesitamos ser conscientes de si existe una educación transfronteriza y en qué medida y como se da.

Para hacer frente a los desafíos de la sociedad de una manera glocal, es necesario conectar las experiencias directas y concretas del alumnado y del entorno en el que está situada la escuela bosque con problemáticas similares en otros territorios y para saber si se realiza es necesario conocer la realidad de la escuela. Por esta razón, este análisis se efectuará en el último apartado, la dimensión de la educación transfronteriza (5ª dimensión), porque para conseguir que la educación se conciencie sobre los problemas e impulse a revertirlos es imprescindible este tipo de educación.

9.6.2 Despertar una preocupación por las necesidades básicas

La segunda dimensión consiste en despertar una preocupación por las necesidades básicas. Todas las escuelas tienen obligación de proporcionar unos servicios básicos de calidad a todo el alumnado y en principio, muestran un gran interés por satisfacer las necesidades básicas de todos en igualdad, apostando por un crecimiento feliz y saludable.

Centrándonos en las escuelas bosque, podemos decir que se preocupa por responder muchas de las necesidades básicas del alumnado. Ahora bien, algunas consiguen responderlas de manera satisfactoria, mientras que otras no las cuida detalladamente y acaban sin responderse.

Primeramente, cabe destacar que las escuelas bosque muestran una gran preocupación por concienciar al alumnado sobre la importancia de alimentarse de forma saludable y sobre la importancia que tiene la agricultura sostenible para prevenir enfermedades, garantizar un crecimiento sano y mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Como bien se ha remarcado con anterioridad, en estas escuelas se educa en contacto directo con la naturaleza y el aprendizaje en el huerto es clave. Esta alternativa favorece el aprendizaje sobre el tipo de cuidado que necesita cada planta y sobre los beneficios de producir a pequeña escala, respetando los tiempos naturales de crecimiento y maduración en la planta. Además, enseña a cuidar y a proteger debidamente el terreno en el que se cultiva, sin sobreexplotar la tierra y sin utilizar productos dañinos para la salud humana y para el medio ambiente como son los pesticidas. Así, garantiza no solo la necesidad básica de alimentar; sino que va más allá, preocupándose por la transmisión de conocimientos sobre una alimentación saludable, sostenible y rica en vitaminas y nutrientes; y, asegura esos alimentos para toda la comunidad educativa sin ninguna distinción.

En resumen, apuesta por un modelo agroecológico que se preocupa por la justicia socioambiental, es decir, por la defensa de la tierra y de los recursos naturales; al mismo tiempo que por la vida digna, el bienestar y la seguridad de todas las personas.

Por otra parte, se preocupa por educar a los niños haciendo un uso sensato y responsable de los recursos provenientes de la naturaleza, como de cualquier otro recurso que se haya comprado o construido. En las escuelas bosque, en vez de garantizar un material idéntico para cada alumno, se prefiere disponer de más variedad de recursos y optar por la distribución y la compartición de estos. Así, se fomenta el desarrollo de la solidaridad y la empatía y se impulsa el trabajo cooperativo y el apoyo mutuo en vez del aislamiento, la individualidad y la competitividad. Además, el hecho de que desde la escuela se apueste por la distribución de una cantidad suficiente de materiales para que se compartan entre

todo el alumnado; contribuirá en que todxs tendrán la misma accesibilidad a ese material. Y, al menos en el contexto escolar no se reflejarán las desigualdades económicas y/o materiales que pueda haber entre lxs alumnxs.

Disponer una gran cantidad de recursos iguales o muy similares solamente contribuye en la acumulación de estos y este almacenamiento es inefectivo. Esta metodología, para que no se produzca una acumulación de los materiales, apuesta solamente por unos recursos realmente necesarios, los cuales se pueden ir reconvirtiendo en función de los intereses del alumnado, sin necesidad de tener que optar por unos nuevos juegos, por los que rápidamente pueden volver a perder el interés.

El alumnado por su propia cuenta, es capaz de dar a un objeto un valor o un significado completamente diferente del que aparentemente tiene sin necesidad de transformarlo. No obstante, desde esta metodología se transmite al alumnado la posibilidad de transformación de los objetos para que adquieran otra función diferente. En este caso, la reutilización de recursos se tiene muy en cuenta, se piensa colectivamente sobre qué se puede construir con el material que tenemos a nuestro alcance y que no sirve para satisfacer las necesidades del alumnado. Además, si con los materiales que se disponen se puede construir un recurso eficaz y divertido que responda a los gustos y necesidades de las personas que habitan en esos espacios, se opta por la construcción de este, también, de manera colaborativa. Sin embargo, como no siempre resulta factible reconvertir o transformar objetos, dándoles una segunda vida; recurren a la realización de una buena gestión de residuos, reciclando cada tipo de material para la posterior producción de otros nuevos productos; impulsando así la economía circular.

Gracias a este modo concreto de actuar se consigue garantizar tanto el juego como la diversión, unas necesidades básicas de la infancia. Todo ello, mirando por la sostenibilidad de la vida del planeta y las personas; apostando por alternativas pedagógicas sostenibles medioambientalmente socialmente y económicamente.

Igualmente, al alumnado se le ofrece total libertad, un derecho necesario y que todas las personas deberían de tener. En las escuelas bosque, todxs lxs participantes tienen el derecho de poder elegir aprender sobre aquello que les apasiona y en los lugares que realmente se sienten a gusto y les generan interés y curiosidad. Aquí, todas las personas aprenden a su propio ritmo, sin ningún tipo de presión y respondiendo siempre a las necesidades personales. De modo que, se atiende a la diversidad y cada persona es la principal protagonista de su desarrollo; y, se favorece tanto el aprendizaje por sí mismx como el aprendizaje de manera cooperativa.

Todas las personas necesitamos momentos personales, solamente con nosotrxs mismxs y momentos de interacción. Por ello, las escuelas bosque, preocupándose por las necesidades básicas ofrecen los dos tipos de relaciones. Sin embargo, una debilidad que tiene esta metodología es que otorga demasiado tiempo de libertad, sin asegurarse si realmente se establecen relaciones entre todas las personas y se desarrollan todas las habilidades. Asimismo, tampoco cuida la imprescindible necesidad de reposo y tranquilidad; pero, en este eje se profundizará en la dimensión de los cuidados (dimensión nº 4).

Finalmente, si nos centramos en la baja ratio, sabemos que en este sentido también se preocupa por garantizar las necesidades básicas del alumnado. Lxs maestrxs tienen la posibilidad de ofrecer una atención personalizada a todo el alumnado siempre que sea necesario y puede dedicarle el tiempo que necesite, sin ninguna prisa o impedimento.

9.6.3 Preocupación por la preservación del medio ambiente y vivir conectados a la naturaleza.

Otra de las dimensiones consiste en el establecimiento de un vínculo directo y cercano con la naturaleza y en preocuparse por la preservación del medio ambiente; y, ambas funciones forman una parte imprescindible de la filosofía educativa de las escuelas bosque. En estas escuelas, se educa principalmente al aire libre, generando oportunidades para que interactúen con el medio físico y social de manera libre y autónoma siempre y cuando se lleven a cabo acciones y comportamientos desde el respeto y el cuidado del medio ambiente.

En esta propuesta metodológica se supervisa el juego libre para que no desempeñen comportamientos o acciones no proambientales. No obstante, estas acciones no son suficientes y necesita coordinar y combinar esta libertad con juegos más dirigidos para asegurar una conexión profunda con la naturaleza. Asimismo, para que esta propuesta resulte satisfactoria; los juegos dirigidos que se propongan tienen que incluir necesariamente alguna norma o tienen que perseguir uno o varios objetivos concretos. Produciéndose así, se harán frente a las debilidades producidas por el juego libre y además, como estos juegos van más encaminados a obtener un fin concreto, se contribuirá en la adquisición de una serie de contenidos, competencias y procedimientos que con el juego libre puede que no lleguen a interiorizarse nunca.

Volviendo a la preocupación por la conservación del planeta, se sabe que muestran gran interés por realizar acciones concretas tanto en el ámbito escolar como en el comunitario para luchar contra el cambio climático y conseguir un mundo medioambientalmente mucho más sostenible para todxs. Las escuelas bosque utilizan para sus cabañas energías renovables como la eólica o solar para reducir el impacto medioambiental. Aunque, también se encargan de la reducción del agua, de los recursos materiales, alimentos... utilizando lo realmente necesario para garantizar las necesidades reales básicas. Por último, adoptan diferentes prácticas sostenibles en la gestión como por ejemplo: el uso de materiales reciclados, reutilizados o biodegradables e implementan sistemas de compostaje para sacar provecho de los residuos orgánicos y convertirlo en abono natural nutritivo para las plantas del huerto.

Para acabar con esta dimensión, a pesar de que las escuelas bosque muestren una gran preocupación por corregir y readaptar los modelos inapropiados y medioambientalmente insostenibles; me resulta imprescindible aportar una práctica para ello. Esta práctica consiste en la realización de una ecoauditoría.

Mediante esta propuesta se identifican las áreas en las que es imprescindible realizar un cambio y se ofrecen diferentes oportunidades para ahorrar, mejorar y contribuir en la conservación del planeta. Desde Teachers For Future España (s.f) se ha elaborado un modelo de ecoauditoría para que se realice en las diversas escuelas de manera

colaborativa entre el equipo docente, familiares y alumnado e incluso con cualquier ciudadanx que se quiera unir a la causa y contribuir en el cambio. Esta propuesta permite promover un plan de acción para resolver un problema real de diversa índole (ecológicos, económicos, organizativos, sociales, etc) Además, entre sus principales finalidades se encuentran: el acercamiento a la naturaleza, la defensa de la misma y la concienciación sobre el cuidado del medioambiente, por lo que serviría para profundizar aún más en esta dimensión.

9.6.4 Coeducación desde el cuidado y para el cuidado

La cuarta dimensión establecida para una educación ecofeminista consiste en coeducar a todas las personas desde el cuidado y para el cuidado en todos los ámbitos de la vida con el objetivo de acabar con el sexismo expandido en nuestra sociedad.

La sociedad actual en la que vivimos marca unos patrones, presenta unos modelos y asigna unos espacios diferenciados en función del género, que además tienen distinta jerarquía; y esto, se transmite a la infancia desde el primer momento y muchas veces de manera inconsciente. Además, como lxs niñxs siempre buscan la aceptación social, en muchas ocasiones acaban desistiendo a sus intereses y motivaciones y se comportan como la sociedad se espera que lo hagan, ya que comportarse de manera diferenciada siempre es mucho más arriesgado y puede acabar acarreándoles diversos problemas (Lorenzo y Pino, 1993).

Si centramos la atención en el ámbito escolar de educación infantil de las escuelas bosque, pero también de cualquier otra; lo cierto es que el espacio que ocupan en el patio es prácticamente similar; y, en muchas ocasiones además de compartir un mismo espacio comparten juegos y actividades. Sin embargo, a medida que van cumpliendo años es cuando se provoca un mayor distanciamiento entre géneros: los espacios que ocupan y las actividades que deciden realizar son mucho más diversas. Aún y todo, en la etapa de 0 a 6 años a pesar de que compartan un mismo espacio, también se pueden observar diferencias en la forma de jugar, en los roles que desempeñan o en el valor simbólico que le dan a los diversos elementos. Igualmente, hay unos espacios que están más feminizados que otros y viceversa y esa diferencia en cuanto a los juegos y los espacios influye en la forma de relacionarse entre ellxs. Los juegos que suelen vincularse a las chicas, son más relacionados con las relaciones interpersonales, la comunicación y la tranquilidad. Aún así, también están presentes los juegos de movimiento no demasiado expansivos que implican subir, bajar, mantener el equilibrio, trepar, columpiarse... en los que puede existir cooperación y ayuda mutua entre participantes; mientras que los juegos vinculados a los chicos son normalmente más competitivos, implican más movimiento y más fuerza y muchas veces están orientados a alcanzar una meta.

Haciendo referencia a lo anterior, como en las escuelas bosque el juego libre es uno de los juegos principales; habría que planterarse realizar una observación profunda para comprobar si todas las personas están en los mismos lugares, si ocupan el mismo espacio en ellos, si actúan de la misma manera y si eligen los mismos juegos y materiales o por el contrario, seleccionan juegos muy distintos. Esta supervisión no se realiza en este tipo de escuelas y resulta imprescindible. Concretamente, es crucial poner atención en las desigualdades de género que se dan en todas estas elecciones; ya que si existen grandes

diferencias en las elecciones de los espacios y juegos existirán también grandes diferencias en el desarrollo de las habilidades.

En esta misma línea cabe señalar que, el hecho de desarrollar habilidades diferentes según el género principalmente (aunque también pueda variar en base a otros factores), puede acabar reforzando unos comportamientos y prácticas diferentes para mujeres y hombres que con el tiempo, se fijarán los estereotipos de género. Y, además, estos se reproducirán al convivir y mantener relaciones intergeneracionales, interculturales, intergénero, interclase... Por esta razón, el alumnado necesita siempre que la docente le acompañe y que se le guíe para que juegue sin que se produzcan diferenciaciones de género interseccionales y para transmitirles y hacerles saber sobre los secretos reales y simbólicos de las diferentes formas de jugar y actuar con independencia de los modelos dominantes y muchas veces hegemónicos (Pavía, V, 2009).

Por otro lado, para que el juego simbólico se dé con total igualdad y no se reproduzcan diferenciaciones y jerarquizaciones, conviene analizarlo también con perspectiva de género interseccional. Ahora bien, es importante ofrecerles una gran variedad de materiales e impulsarles a experimentar diferentes roles o, a jugar con diferentes materiales que hasta entonces no habían probado para que se den cuenta que tienen muchas más aficiones y gustos en común de los que se creen. Y, para concienciarles de que no existen unos comportamientos o habilidades diferenciadas. Además, motivarles para que realicen todo tipo de actividades y juegos es una manera de comprender, respetar y valorar la diversidad y disfrutar de ella, participando colectivamente en todas las acciones y con todas las personas en igualdad.

Asimismo, es necesario que comiencen a dar valor a conversar con todxs lxs participantes sobre las vivencias experimentadas para impulsarles a reflexionar sobre sus comportamientos y sean conscientes de los aspectos positivos y debilidades que puede tener este juego.

Para ir acabando, con el objetivo de que las escuelas bosque respondan al ámbito de la coeducación; ya que es una dimensión que como bien se ha señalado no tiene apenas importancia en esta metodología; incluiré otras propuestas para que entren a formar parte de las escuelas ecofeministas que propongo.

Una lucha que queda pendiente es la de la modificación de la construcción del espacio para que no produzcan relaciones de poder o exclusiones y todas las personas tengan las mismas oportunidades; y, para ello, tenemos que apostar por el diseño y la construcción colaborativa. Tanto en estas dos ambas acciones, como posteriormente en el juego que se lleve a cabo en estas construcciones, hay que poner atención al tipo de relaciones que se establecen entre lxs compañerxs. En efecto, se tiene que cuidar siempre la forma de participar, de analizar, de tomar decisiones y de actuar; poniendo especial atención en las formas de expresión y comunicación; promoviendo la participación horizontal y simétrica para que prevalezca un buen clima entre todxs lxs participantes. Los cuidados son una necesidad vital de todas las personas; todxs tenemos la necesidad y el deseo de ser cuidados en cualquier momento de la vida; pero, igualmente necesitamos cuidar. De hecho, tenemos que sensibilizarnos sobre que los cuidados tienen que ser siempre recíprocos, y no solo unidireccionales. Todas las personas necesitamos mostrar y que nos muestren afecto,

cariño, atención y compasión para permanecer con esperanza y ganas de seguir caminando y alcanzar nuestros objetivos. Por este motivo, es esencial coeducar en cuidados.

No obstante, para conseguir un buen diseño y construcción del espacio, además de cuidar las relaciones es necesario cuidar el material. Respondiendo a anteriores dimensiones, sabemos que es importante localizar, valorar y cuidar los materiales de nuestro entorno y apostar por su reutilización siempre que fuera posible. Se pueden construir espacios pedagógicamente interesantes y económicamente viables aprovechando materiales. Tomando como referente a basurama (2017) somos conscientes que apostar por la construcción de piezas abstractas reconvirtiendo el material es la clave, porque da la oportunidad de utilizar ese espacio de muchas maneras. Se pueden imaginar gran variedad de juegos y se pueden utilizar para acomodarse, descansar o charlar. Estas a la vez que resultan construcciones entretenidas, son esperanzadoras porque favorecen tanto la socialización como la actividad física, el riesgo y la seguridad e incluso la soledad y la tranquilidad o descanso. Cosa que actualmente en las escuelas bosque no pasa, ya que sabemos que se centran exclusivamente en el diseño de estructuras más enfocadas al movimiento y a la acción.

Finalmente, en cuanto al recinto cubierto que disponen todas las escuelas bosque, también se puede reacondicionar para que responda a todas las necesidades de la infancia y se pueda hacer uso en todo momento que se necesite. La función principal de estas cabañas no debería ser la de cobijo en caso de condiciones meteorológicas adversas o para la realización de ciertas actividades como ocurre actualmente. También debería de poder utilizarse para poder descansar, desconectar, pensar, relajarse, leer o estar solo, así como para realizar ejercicios de relajación en grupo como yoga, conversar, resolver conflictos... Tiene que ser un espacio capaz de adaptarse a todo tipo de circunstancias.

9.6.5 Educación transfronteriza que rompa con todo tipo de barreras

La última dimensión de obligado cumplimiento para garantizar que la educación es ecofeminista consiste en derribar todo tipo de barreras espaciales, generacionales, ideológicas y apostar por una educación transfronteriza.

Uno de los objetivos de este modelo de enseñanza consiste en demostrar al alumnado que el saber de la escuela no es un saber aislado. Los contenidos aprendidos en el contexto escolar no sirven solamente dentro del ámbito académico, sino que tienen siempre una vinculación directa con las vivencias cotidianas. Además, las experiencias que tienen lxs alumnxs en el exterior de la escuela son de gran importancia y se tienen en cuenta para construir el aprendizaje dentro de ella. Aquí, aprenden conectados a la vida sin que exista ningún muro de separación entre escuela, entorno y personas.

Estas escuelas rompen con las barreras espaciales ya que enseñan en los espacios naturales, urbanos y comunitarios y tienen relación con las personas que conviven en esos territorios. Además, fomentan la interacción y el diálogo entre lxs alumnxs de edades diversas. Pero, esto no es del todo suficiente para clasificarlas como un tipo de educación transfronteriza. Por lo cual, se proponen alternativas para que la educación sea transfronteriza y al mismo tiempo sea más esperanzadora y se establezcan cambios estructurales y a largo plazo.

En este caso, me resulta imprescindible que la institución escolar se encargue de mantener una socialización crítica con diversos actores y actrices que tienen intención de actuar o que actúan por el cambio estructural de nuestra sociedad. En efecto, si la propia escuela conecta con personas con militancia en los distintos movimientos sociales y con las luchas emancipatorias del entorno cercano, será mucho más fácil captar la atención de todo el alumnado para poder sensibilizarlo y concientizarlo de muchas de las desigualdades existentes en nuestro entorno, así como de muchas de las problemáticas globales y de sus causas e investigar sobre ellas. Sin embargo, el proceso no acaba ahí, también es necesaria la formación y la capacitación para que se responsabilicen y actúen de manera colaborativa por la transformación de la sociedad, modificando o adaptando muchas de sus actuaciones, comportamientos y/o actitudes que contribuyen en la reproducción de estas y proponiendo distintas soluciones, siempre de manera glocal.

Gracias a esta conexión facilitada por la escuela, resultará mucho más sencilla la vinculación del alumnado a sus reivindicaciones y a sus luchas, ya que, no son solamente sus luchas, sino que es una labor de todxs. Además, se pretende que la reivindicación trascienda más allá de los proyectos, que continúe en todos los ámbitos (formal, no formal e informal) para seguir mejorando nuestras vidas y el mundo completo, porque es una transformación que nos compete a todxs.

La alternativa que proponemos para trascender del aprendizaje basado en proyectos es la del aprendizaje-servicio. Gracias a esta experiencia toda la comunidad se involucra por transformar su entorno cercano, transformándose en sujetos activos de cambio, es decir, asumen la responsabilidad de participar en la toma de decisiones y en las actuaciones para lograr la ciudad de sus sueños, una ciudad habitable para todas las personas y para todo tipo de necesidades, siempre y cuando no vaya en detrimento de ningún colectivo.

Por último, para conseguir alcanzar cambios glociales, se propone facilitar un espacio de trabajo cooperativo efectivo a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que posibilite el conocimiento mutuo, compartir realidades diversas y descubrir problemas comunes, basándose en el lema "piensa globalmente, actúa localmente" (recurso de kaidara)⁴. Mediante esta propuesta se pretende entablar conversaciones y establecer relaciones cercanas con diversos colegios de España para intercambiar información sobre los procesos comunitarios realizados. Aunque cada contexto sea muy diverso, siempre es beneficioso escuchar propuestas transformadoras realizadas en otro territorio, porque se pueden usar como referencia, adaptándolas a los diversos contextos.

Por otro lado, aunque mantener una socialización con actrices y actores que se responsabilizan por el cambio de nuestra sociedad sea imprescindible; necesariamente se tienen que tener más conexiones con el entorno y con las diversas personas y realidades para que esta no quede aislada de todo lo que sucede en el mundo. De hecho, cabe destacar que uno de los pilares fundamentales de las escuelas bosque es que los niños y niñas de diversas edades se divierten y aprenden juntos en conexión con el medio físico y social, por lo cual, además de mantener una relación con niñxs y adolescentes también se socializan y aprenden con adultos y personas mayores que conviven en la ciudad.

⁴ recurso obtenido de esta página web: <https://kaleidoskopio.kaidara.org/>

Apostar por promover vínculos intergeneracionales es importantísimo y más, si encima aprenden de forma vivencial y contextualizada. Mediante esta educación, diversas generaciones pueden compartir experiencias en el entorno natural de manera libre y dialogar sobre las diferentes dudas que les surjan mediante la exploración del entorno. Asimismo, pueden retroalimentarse mientras que se dedican a llevar a cabo actividades más concretas y con un fin más específico.

Siguiendo a Peterat y Mayer-Smith, dos autores que se dedicaron a aplicar la teoría del aprendizaje contextualizado a la práctica en el ámbito de las relaciones intergeneracionales, consideran que esta perspectiva es imprescindible y enriquecedora. Ambos defienden que esta propuesta potencia un aprendizaje social, significativo y recíproco y que igualmente garantiza un rol activo de todos los participantes y favorece un intercambio de conocimientos fructíferos (obtenido de Amer Fernández, J et al. 2016). Gracias a esta práctica además, se logra alcanzar por un lado el empoderamiento personal, es decir, ayuda a que todas las personas confíen en sus capacidades y tengan interés por aportar todo aquello que saben, al mismo tiempo que se alcanza el empoderamiento colectivo, porque todo el mundo consigue enriquecerse y además todo ese aprendizaje ocurre de manera natural y divertida.

9.7 Conclusiones de las escuelas bosque

Finalmente, una vez realizado un análisis completo de las escuelas bosque y haber propuesto unas mejoras para que esta propuesta metodológica pueda ser considerada como ecofeminista, me parece relevante exponer brevemente las conclusiones a las que se ha llegado.

Concretamente me gustaría remarcar cuales son los criterios necesarios a tener en cuenta para una buena y efectiva construcción y redistribución de los espacios en clave ecofeminista. Estos son unos parámetros diseñados por Equal Saree (2017) pero que igualmente se corresponden con lo analizado por mí, de hecho, he adaptado cada parámetro al contexto concreto de las escuelas bosque.

A continuación se muestran los cinco parámetros y una breve explicación de su relevancia.

1. **Diversidad:** Como bien se ha expuesto durante todo el trabajo es imprescindible disponer de diversos espacios, que favorezcan todo tipo de juegos y que combinen naturaleza y elementos inertes y además tienen que tener gran variedad de elementos, de diversas culturas, de diversos materiales, reutilizados, reconvertidos... Este criterio ayudará a que se compartan los espacios/materiales a la vez que favorecerá su uso igualitario.
2. **Flexibilidad:** El contexto escolar es el que es y aunque se eduque sin barreras porque se sale continuamente al contexto natural y comunitario es necesario pensar en construir espacios versátiles. Si un espacio es polifuncional, se puede habilitar para diferentes tipos de juegos dependiendo de los intereses de los niños. Asimismo, ofrece la posibilidad de jugar a diversos juegos a la vez, sin necesidad de colocar

cada juego en un espacio exclusivo más central o más aislado y con una espaciabilidad marcada.

3. Interrelación: Todos los espacios tienen que tener una buena comunicación y un buen acceso, invitando a acercarse a toda la persona que quiera a disfrutar cuándo, cómo y con quién quiera. Si esto ocurre, se impide que se establezcan jerarquías o privilegios entre los espacios e incluso dentro de cada uno de ellos entre lxs participantes. Incluso, si se están realizando actividades muy diversas ayuda a diferenciarlas y evita que se entorpezcan.
4. Representatividad: Todas las personas que componen la comunidad educativa y cualquier ciudadanx puede sugerir ideas, proponer mejoras, aportar recursos... de manera igualitaria. Todas las propuestas son bienvenidas y reconocidas con un mismo valor y con la misma ilusión. Además, actuando de esta manera, se fomentan valores y conductas inclusivas y no sexistas que se reflejarán igualmente en el uso de los espacios y recursos.
5. Confort: Los espacios diversos y variados tienen que garantizar seguridad y comodidad para todxs lxs participantes; asegurando su diversión sin ningún tipo de peligro.

10. Conclusiones del TFM

Primeramente, cuando me decanté por realizar este TFM era más que consciente del contexto actual en el que nos encontramos y de que por supuesto necesitamos un cambio profundo en nuestra manera de actuar para poder alcanzar un futuro mejor. Sin embargo, con que una pequeña parte de la sociedad se comprometa solamente no es suficiente para poder alcanzar un cambio transformador. Se necesita informar y concienciar a toda la población de todas las causas de las problemáticas actuales; así como de las futuras consecuencias que pueden producirse en caso de continuar actuando como hasta ahora. De esta manera, se logrará la responsabilidad y el compromiso equitativo y colaborativo para el cambio.

Hoy en día, se sabe que la participación ciudadana es clave para lograr establecer unos modelos alternativos que pongan la sostenibilidad de la vida de todas las personas y del planeta y los cuidados en el centro. Pero, para lograr su participación además de informar y concienciar es imprescindible apostar por una buena educación y esa sin ninguna duda tiene que ser con perspectiva ecofeminista. Esta, parte educando desde la vida real de las personas y coloca las problemáticas globales como punto de partida y de reflexión. Al actuar así, se educa hacia el decrecimiento, la solidaridad, la distribución de recursos y oportunidades, los cuidados, la inclusión y la participación equitativa. Formando ciudadanxs comprometidxs con la justicia ambiental, social y de género.

A continuación me centro en cerrar este trabajo con unas reflexiones sobre la perspectiva ecofeminista y con unas ideas para integrar en esta educación de cara a mi futuro.

Después de todo este largo recorrido y habiendo analizado la metodología de las escuelas bosque para saber en qué medida responden a una educación ecofeminista, he llegado a la conclusión de que otras medidas son necesarias incluir de cara a futuro. Concretamente, me resulta imprescindible integrar en el currículum educativo de todas las escuelas la perspectiva ecológica-ambiental, social y de género. Formar al alumnado integrando todas estas perspectivas servirá para motivarle y para que se comprometa por hacer frente a los desafíos que nos depara la vida y se transforme en un/a agente activo/a de cambio.

Además, soy consciente que de aquí en adelante, me interesaré por reunir a diferentes expertas o expertos en temáticas como la sostenibilidad ambiental, la justicia social, el ecofeminismo, la igualdad de género e incluso expertxs en la metodología de las escuelas bosque o otras pedagogías innovadoras. Todo ello, con el objetivo de que entre todxs esxs distintxs especialistas se retroalimenten y se empoderen personal y colectivamente y logren mejorar alternativas aparentemente transformadoras que existen actualmente, convirtiéndolas en ecofeministas. Incorporando esta perspectiva, necesariamente se promoverá la igualdad de género, ya que se implicarán por coeducar en corresponsabilidad a niñas y niños y por poner atención a las relaciones que se establecen entre ellxs. Asimismo, el equipo docente también se preocupará por cuidar sus relaciones, estableciendo entre todxs ellxs unos vínculos simétricos e igualitarios, porque lxs niñxs principalmente aprenden de lo que observan en su entorno cotidiano.

Integrando esta perspectiva, entre otras cuestiones también se incorporará la visibilización de las mujeres en la historia y en todos los ámbitos de la vida; con el objetivo de alcanzar el su empoderamiento y contribuir en la equidad de género. Finalmente, se impulsará el conocimiento, respeto, entendimiento y valoración de las diferentes identidades y realidades, desafiando todo tipo de estereotipos y al mismo tiempo se transmitirá una gran preocupación por todas las problemáticas ecosociales y medioambientales.

Por otro lado, otro de mis intereses para sensibilizar a toda la ciudadanía sería organizar eventos y/o conferencias gratuitas en la que se reúnan lxs especialistas mencionadxs anteriormente y conciencien a las familias y a lxs docentes sobre la importancia de educar en el ecofeminismo para lograr una sociedad más habitable. No obstante, los docentes además de conferencias para la sensibilización, necesitarán formaciones para comprender en su totalidad el ecofeminismo y para capacitarse y poder educar en este principio.

Ahora bien, igualmente es imprescindible garantizar el acceso de esta metodología transformadora a todos los territorios, es decir, es necesario integrarla en territorios urbanos y rurales así como en territorios con más o menos poder adquisitivo. La educación con perspectiva ecofeminista tiene que ofrecer una formación a todas las personas sin ninguna distinción.

Finalmente, querría destacar que me parece imprescindible realizar todo este proceso anterior para poder alcanzar la participación comunitaria. Sino se informa y se concientia a la ciudadanía de las ventajas que tiene cambiar nuestra manera de actuar y se educa facilitando herramientas para ello; difícilmente lograremos que se involucren participando en servicios para la comunidad, preocupándose por mejorar sus propias vidas.

11. Bibliografía

Albuérne, F y Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: “Trabajamos juntos, aprendemos juntos”. Revista Interuniversitaria de Formación profesorado nº45, pp 77-88.

Joan Amer Fernández, J; Pascual Barrio, B; March Cerdà, M. X. (2016). Las relaciones intergeneracionales en Europa, presente y futuro. Empoderamiento de las personas mayores. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788499218922.pdf>

Aneiros, María. (2021). *Lía Pinheiro Barbosa: “Es esencial romper con el discurso del opresor y contar en las escuelas la otra versión de la historia”*. V Congreso de Educación para la Transformación Social, una mirada a la participación y su impacto. UPV-Hegoa, Vitoria-Gasteiz

<https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/631/D-2778.pdf?1659693637>

Barriando, J, Ferrer, L.M, Mateo, E & De Echave, A. (2018). Aulas abiertas, avivando el aprendizaje científico: una experiencia sobre la enseñanza fuera del aula, en Martínez Losada, Cristina; García Barros, Susana (eds.) *28º Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo*, A Coruña. (pp. 263-268)

<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20935>

Basurama. (2018). Sin riesgo no hay aprendizaje. Entre lo formal y lo informal. *Hariak, Recreando la educación emancipadora nº5*. pp.22-23

Basurama. (2021). Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles. Madrid.

Basurama. (2017). Cómo intervenir un patio escolar. La aventura de aprender.

[Cómo intervenir un patio escolar - La aventura de aprender \(intef.es\)](https://www.intef.es/publicaciones/como-intervenir-un-patio-escolar-la-aventura-de-aprender)

Bernardo de claraval. *Oxford Essential Quotations*, 6.^a ed. Oxford University Press. editado por Ratcliffe, Susan en 2018. eISBN 9780191866692.

Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420, 26-29.

Bruchner, P., & Aragón Rebollo, A. (2021). Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza. *Aula*, 27, pp. 209-233.

Calvo Soto, M. (2022). La escuela en sus múltiples entornos. *Fórum Aragón, Revista digital de educación del FEAE-Aragón (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón) nº35*, pp 9-11. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>

Celorio Díaz, Juan José. (2020). Transitar de la Educación para el Desarrollo a la Educación para una Transición Emancipadora. Retos alternativos a la crisis civilizatoria de la Modernidad.

Celorio, Gema. (s.f). Una educación emancipadora. La propuesta de Hegoa. Bloque III propuestas educativas que construyen ciudadanía global. (pp. 165-173)

Ciocoletto, Adriana. (2021). Espacios coeducativos, una propuesta feminista de la escuela y su entorno, en Mónica Gutierrez y Rubén Lorenzo (eds.) *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles*, Basurama, Madrid, pp 37-41.

Col·lectiu Punt 6 y Coeducació. (2020). Patios Coeducativos. Guía para la transformación feminista de los espacios educativos. Editorial: Virus.

<https://www.punt6.org/es/books/patios-coeducativos/>

Cuideo. (s.f). ¿Por qué son importantes las relaciones intergeneracionales?

<https://cuideo.com/blog/por-que-son-beneficiosas-relaciones-intergeneracionales/>

Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 247-281.

Echave-Sustaeta, Ainhoa. (2021). Decrecimiento ecofeminista: Los aportes de la teoría feminista a la teoría del decrecimiento. [ADEBATE-17-art2.pdf \(cedhj.org.mx\)](#)

Equal Saree. (2017). El pati de l'escola en igualtat: Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere. Barcelona: Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet.

https://straddle3.net/media/files/proyecto/escola-ramon-llull/el-pati-de-lescola-en-igualtat-guia-de-diagnosi-i-dint_uBwcjPW.pdf

Escuela In natura. (2018). Escuelas bosque en el mundo.

<https://escuelainnatura.com/wp-content/uploads/2018/11/Escuelas-en-el-mundo2018.pdf>

Freire H. (2011) Educar en verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza. Barcelona: Graó.

Fundación San Rosendo. (2016). Beneficios de las actividades intergeneracionales para niños y mayores.

<http://www.fundacionsanrosendo.es/2016/07/01/beneficios-de-las-actividades-intergeneracionales-para-ninos-mayores/#:~:text=Gracias%20al%20contacto%20intergeneracional%2C%20los.la%20tolerancia%20hacia%20lo%20diferente.>

García Nemocon, M.E (s.f). *Ecofemismos*. [Diapositivas de Power point]. Comisión de Eco-Feminismo de Ecologistas en Acción. Madrid.

<https://www.alcobendas.org/sites/default/files/2021-07/Presentacion%20Ecofeminismo.pdf>

García, Lorena. (2021). Beneficios de las relaciones intergeneracionales.

<https://www.cuidum.com/blog/beneficios-de-las-relaciones-intergeneracionales/#:~:text=Las%20relaciones%20intergeneracionales%20promueven%20la.la%20comunicaci%C3%B3n%20o%20la%20memoria.>

Gobierno Vasco. (2015). Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación Política y cultura.- Euskadi.eus

Gómez Chuliá, Carlos.(2022).Todas las voces vivas. Desde la conciencia de lo irreversible. *Hariak, Recreando la educación emancipadora* nº12. pp. 2,3.

González Reyes, L. (s.f). Una Educación Ecosocial. La propuesta de Fuhem. *Bloque III propuestas educativas que construyen ciudadanía global* (pp. 175-183).

Grande, A de Andrés. (2022). Escuela Bosque Caxico. *Fórum Aragón, Revista digital de educación del FEAE-Aragón (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón)* nº35, pp 9-11. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>

Grupo de Feminismos Desazkundera. (2015). Decrecimiento feminista. Una perspectiva desde los comunes. Es parte del IV Congreso de Economía Feminista de octubre del 2013 en Sevilla, bajo el título de “Decrecimiento feminista: reconceptualizar, reestructurar y relocalizar desde postulados feministas” <http://www.ecosfron.org/wp-content/uploads/DOSSIERES-EsF-16-El-procom%C3%BAAn-y-lo-s-bienes-comunes.pdf>

Guerra Treviño, E.P. (21 de abril de 2019). ¿Qué es el aprendizaje-servicio? [Entrada en un blog]. Observatorio. Instituto para el futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/que-es-el-aprendizaje-servicio/>

Gutiérrez Goiria, Jorge et al. (2022). Potencialidades y prácticas de la cooperación al desarrollo descentralizada: una perspectiva internacional. Hegoa UPV/EHU. Bilbao.

Gutierrez, Mónica y Rubén Lorenzo (eds.) (2021): *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles*, Basurama, Madrid.

Herrero, Yayo. (2022). Educar para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación. Ediciones Octaedro, Barcelona.

Herrero, Yayo. (2022b). Desazkundera eta zaintzak / Decrecimiento y cuidados. Fundación EDE. https://www.youtube.com/watch?v=9Xk-y9R2T-4&ab_channel=EDEFundazioa

In Natura. (2023). Directorio escuelas en la naturaleza en España. <https://escuelainnatura.com/directorio-escuelas-en-la-naturaleza-espana/>

Kallis, Giorgos, Federico Demaria y Giacomo D’Alisa (2015), “Prefacio a la edición en inglés”, en Giacomo D’Alisa, Federico Demaria y Giorgos Kallis (eds.), Decrecimiento. Un nuevo vocabulario para una nueva era, Icaria, pp. 11-58

La Mundial. (2018). Un colectivo de creación política para la transformación ecosocial. *Hariak, Recreando la educación emancipadora* nº5. pp.18-19

Lorenzo, Esther. (2021): El patio como espacio restaurador, en Mónica Gutierrez y Rubén Lorenzo (eds.) *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles*, Basurama, Madrid, pp 31-35.

Lorenzo, M.J. y Pino Villalba, C. (1993). ¿Quién decide tus juguetes?. Madrid: Instituto de la Mujer.

Luis Fdez. Casadevante y Charo Morán. (2022). Educación Ecosocial: entre la pedagogía del desastre y la anticipación de alternativas. *Hariak, Recreando la educación emancipadora* nº12. pp.4-11

Llorent Bedmar, V., & Sianes Bautista, A. (2014). Del 'waldkindergarten' alemán a la innovadora 'bosquescuela' española. *IV Jornadas de Innovación Docente. Abriendo caminos para la mejora educativa.*

Martinez Bonafé, Jaume (2015) El sujeto político y la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 455, págs. 91-94. ISSN 0210-0630

Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Revista de Investigación en la Escuela*, 76, 7-21. Universitat de València.

Morales, Mariana (21 de octubre de 2018). Transformar el patio escolar: 3 ejes para reflexionar. [Entrada de blog].

<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/transformar-el-patio-escolar-3-ejes-para-reflexionar>

Molines Borrás, Sandra (2015). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, facultad de Psicología.

Murillo García, J.L. (2022). Escuelas y entorno. *Fórum Aragón, Revista digital de educación del FEAE-Aragón (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón) nº35*, pp 9-11. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>

Pavía, Víctor (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma*, 25, 161- 178.

Pedrinaci, E. (2012). Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. *Alambique*, 71, 81-89. <https://docplayer.es/60750803-Trabajo-de-campo-y-aprendizaje-de-las-ciencias.html>

Pérez Orozco, Amaia. (2006). Perspectivas Feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados. Madrid: consejo Económico y social.

Pérez Orozco, Amaia. (2006b). Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. Departamento de Economía Aplicada I (Internacional y Desarrollo), Universidad Complutense de Madrid

http://www.observatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf

Puleo. H, Alicia. (2023). El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental. *Cuidados y ecofeminismo Consolidar avances y construir futuros igualitarios en Latinoamérica*. pg.31

<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2023/02/Cuidados-y-ecofeminismo.pdf>

Puleo, H, Alicia. (2022). El ecofeminismo, conciencia feminista profunda de la crisis socioambiental. *Análisis Carolina*, (23), 1.

<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2022/12/AC-23.-22.pdf>

Recio Cabrero, Isabel. (2021). Jugar: un placer y aprendizaje para la vida, en Mónica Gutierrez y Rubén Lorenzo (eds.) *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles*, Basurama, Madrid, pp 51-58.

Ritscher, P. (2006). El jardín de los secretos. Barcelona: Octaedro.

Roco Sanfillippo, Josefina. (s.f). Gafas moradas para senti-pensar la ciudad.

Slocker, Alberto. (2021): Emergencia climática, su relación con los patios y la vinculación con la red de patios verdes, en Mónica Gutierrez y Rubén Lorenzo (eds.) *Patios silvestres. Recomendaciones para el diseño de espacios exteriores en las escuelas infantiles*, Basurama, Madrid, pp 43-48.

Toro Villarroya, A. (2022). Espacios (tercer maestro). *Fórum Aragón, Revista digital de educación del FEAE-Aragón (Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón) n°35*, pp 9-11. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2022/04/Forum-Aragon-35-.pdf>

Trilla, J; Cano, M; Carretero, A; Escofert, G; Fairstein, J.A; Fernández, J; González, B; Gros, F; Imbernón, N; Lorenzo, J; Monés, M; Muset, M; Pla, J.M; Puig, J.L; Rodriguez, P; Solà, A; Tort, I; Vila. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Vol. 241). Barcelona: Graó.

https://proletarios.org/books/Trilla-El_legado_pedagogico_del_siglo_XX_para_la_escuela_d_el_siglo_XXI.pdf

Viñas, Antonio. (2014).“Educar es la mejor manera de luchar” o la escuela sentida. *Soberanía alimentaria biodiversidad y culturas, Núm16*, pp. 31-32.

Severs, E, Celis, K, & Erzeel, S. (2017). Poder, privilegio y desventaja: teoría interseccional y representación política. *Revista de Investigaciones feministas*, 8(1), 41-51.

Sanz Alonso, J; Sistiaga Poveda, M; Urkidi Elorrieta, P; Ardoño Erdozain & Rezola Orbegozo, K. (2018). Educar en la naturaleza en infantil: modelo de evaluación para un bosque escuela, en Martínez Losada, Cristina; García Barros, Susana (eds.) *28º Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo*, A Coruña. (pp. 327-332) <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20935>

Teachers for future Spain. (s.f). Modelo de ecoauditoría escolar. <https://teachersforfuturespain.org/ecoauditoria/>

Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., & Aragay, X.(2010). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. *Barcelona: Fundació Jaume Bofill*.

Molines, S. (10 de junio de 2020). la coeducación: Patios vivos, patios coeducativos. [Entrada en un blog]. Blog de Algar para docentes.

<https://docentes.algareditorial.com/blog/28/entrevistamos-sandra-molines>

Molines Borrás, S. (2015). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar. Universidad de Valencia, facultad de Psicología.
<https://core.ac.uk/download/pdf/71051734.pdf>

12. Anexos

Diseño de Earthscape

Escuela Montessori de Ottawa



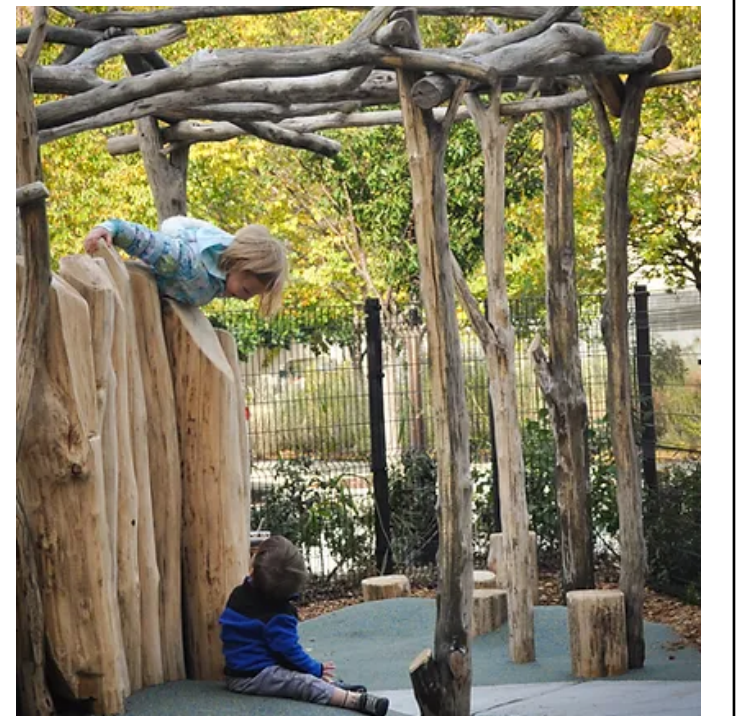
Mooredale Preschool de Toronto



El Centro Infantil y Familiar EarlyON en Hagersville



GRG Playscapes:



www.hegoa.ehu.eus