



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: LA COMPLEJIDAD DEL
ENTORNO COMO TERCER EDUCADOR**

**BEYOND SCHOOL: THE COMPLEXITY OF THE
ENVIRONMENT AS A THIRD EDUCATOR**

AUTORA: Andrea Palacios Carrera

DIRECTOR: José Manuel Osoro Sierra

FECHA: 30-06-2020

INDICE

- Resumen en castellano e inglés (entre 150 y 200 palabras)	5
- Palabras clave (en castellano e inglés)	6

PARTE TEÓRICA

1. Introducción. Justificación.....	7-8
2. Marco teórico.....	9-38
2.1 Sistema educativo noruego.....	9-38
2.1.1 Principios y fines.....	9-12
2.1.2 Aspectos legislativos y planteamientos pedagógicos de la legislación educativa.....	12-19
2.1.3 Organización y estructura del sistema educativo.	20-25
2.1.4 Formación del profesorado noruego.....	26-34
2.1.5 Otras formas de atención a la primera infancia.....	34-38
2.2 <i>Friluftsliv</i> y pedagogía del entorno.....	38-45

PARTE EMPÍRICA

1. Diseño de investigación.....	46-55
a. Participantes.....	46-47
b. Enfoque metodológico.....	47-49
c. Técnicas y estrategias.....	49-52
d. Categorización.....	52-55
2. Resultados.....	55-93
2.1 Caso 1: J. de Birralee International Kindergarten.....	56-67
2.2 Caso 2: O. de L.....	67-86
2.3 Caso 3: M. de Vevelstadåsen barnehage.....	86-93
3. Discusión de resultados.....	93-105
3.1 El sistema educativo noruego, las escuelas, la infancia y el rol del profesorado.....	94-95
3.2 Los estudios de magisterio.....	95-97
3.3 La organización y características de la Escuela Infantil.....	98-100

3.4 <i>Friluftsliv</i> o el entorno como tercer educador.....	100-105
4. Conclusiones.....	105-110
5. Reflexión personal.....	110-112
6. Limitaciones.....	112-113
7. Referencias.....	113-120
8. Anexos.....	121-170
Anexo 1: Plantilla de la entrevista en español y en inglés con la consigna inicial.....	121-130
Anexo 2: Tabla de categorías y códigos con referencias cromáticas.....	131-133
Anexo 3: Entrevista a J. de Birralee International Kindergarten.....	134-144
Anexo 4: Entrevista a O. de L.....	145-160
Anexo 5: Entrevista a M. de Vevelstadåsen barnehage.....	161-170

Para llevar a cabo el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster vamos a basarnos en la referencia que hace la RAE sobre los sustantivos que aceptan el uso genérico del masculino para referirse a la clase, es decir, a todos los individuos de la especie sin distinción de sexos.

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Recapitulando... 2.1.2	19
Ilustración 2 Esquema Sistema educativo noruego. Recuperado de https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NOR	24
Ilustración 3 Leyenda explicativa de la Ilustración 1. Recuperado de https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NOR	25
Ilustración 4 Recapitulando... 2.1.3	25
Ilustración 5 Agentes implicados en la educación. Elaboración propia a partir del documento del Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017). Traducción propia de la Figura 1 del Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017).....	31
Ilustración 6 Recapitulando...2.1.4	34
Ilustración 7 Recapitulando...2.1.5	38
Ilustración 8 Recapitulando...2.2	45

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías y códigos. Elaboración propia.....	55
Tabla 2 Tabla resumen de la noción de Friluftsliv para cada uno de los participantes. Elaboración propia.....	104
Tabla 3 Categorías y códigos con referencias cromáticas. Elaboración propia.....	131

RESUMEN

Presentamos en este Trabajo de Fin de Máster (TFM) un análisis teórico en el que se ha llevado a cabo la investigación y profundización sobre las características del sistema educativo noruego, contemplando su organización y estructura, aspectos relacionados con el currículo, la legislación, roles del profesorado, formación y carrera profesional, historia y surgimiento de las Escuelas Infantiles en Noruega, formas de atención a la primera infancia y conciliación y la noción de *Friluftsliv* o de pedagogía del entorno. Esta parte teórica sienta las bases de la posterior parte empírica, en la que se desarrolla un estudio de casos múltiples que abarca los testimonios, recogidos mediante entrevistas semiestructuradas, de tres personas que trabajan o han trabajado en escuelas infantiles en Noruega, cada uno de ellos con roles institucionales distintos. Los datos obtenidos nos ofrecen información sobre sus respectivas escuelas, sus planteamientos pedagógicos y su comprensión y aplicación de *Friluftsliv*. Con todo ello, hemos buscado dar respuesta a cuatro objetivos: tener un conocimiento del sistema educativo noruego; conocer de forma específica aspectos clave de la Educación Infantil en noruega, descubrir qué se hace en el contexto de la Educación Infantil en relación a la pedagogía del entorno aplicando la noción de *Friluftsliv* y, por último, extraer unas reflexiones que nos permitan mejorar y conocer más en profundidad la realidad estudiada.

Palabras clave: Friluftsliv, entorno, Noruega, naturaleza.

ABSTRACT

In this Final Master's Project (TFM) it is presented a theoretical analysis in which it is carried out a research of the characteristics of the Norwegian educational system, considering its organization and structure, aspects related to the curriculum, legislation, roles of the teachers, training and professional career, history and emergence of nursery schools in Norway, forms of early childhood care and conciliation and the notion of *Friluftsliv* or pedagogy of the environment. This theoretical part lays the foundations for the subsequent empirical part, in which a multiple-case study is developed, encompassing the testimonies, collected through semi-structured interviews, of three people who work or have worked in kindergartens in Norway, each of them holding different institutional roles. The data obtained provides us with information about their respective schools, their pedagogical approaches and their understanding and application of *Friluftsliv*. With all this, we have sought to respond to four objectives: to have a knowledge of the Norwegian educational system; to know specifically key aspects of Early Childhood Education in Norway, to discover what is done in the context of Early Childhood Education in relation to the pedagogy of the environment applying the notion of *Friluftsliv* and to extract some reflections that allow us to improve and learn more about the reality studied.

Key words: *Friluftsliv*, environment, Norway, nature.

PARTE TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN:

“Entender la escuela como un paraíso cerrado sin palabras ni acciones hacia el exterior nos parece una visión incompleta hasta irresponsable. Desde el inicio nos ha parecido que la escuela como comunidad no podía quedar relegada en el olvido de su propia soledad, no podía quedar al margen de lo que sucede en el fuera. Una escuela cerrada es una escuela que enferma, lo dice la biología de los sistemas. Un organismo o un sistema cerrado, sin alimento del exterior es un sistema que muere, se come a sí mismo. Así que para nosotros el proyecto de la escuela no puede concebirse sin este diálogo. Equivale a un concepto de osmosis, de permeabilidad y retroalimentación entre lo interno y lo externo. La escuela tiene necesidad de alimento. De hecho, su objetivo no está en ella misma, está en el exterior.” (Bonàs i Solà, 2011, p. 143)

Con esta reflexión, pretendemos establecer el punto de partida a través del cual vamos a abordar esta pedagogía del entorno de la que habla el autor, esta relación escuela-mundo exterior. En este caso la focalizaremos en un contexto geográfico muy distinto al nuestro como es Noruega, por lo que creemos relevante llevar a cabo una contextualización previa en la que estableceremos los pilares de su sistema educativo y la finalidad que persigue, los aspectos legislativos que lo sustentan y la organización y estructura del mismo así como los fundamentos de la formación del profesorado noruego y otras formas de atención a la primera infancia, para, finalmente, abordar más en profundidad esta idea de relación con el entorno o pedagogía del entorno y de vida al aire libre o *Friluftsliv* imperante en la sociedad noruega. Procederemos por lo tanto a abordar esta parte contextual y teórica antes de pasar a considerar la parte empírica, en la que nos centraremos en tres escuelas infantiles en Noruega que se emplazan en la ciudad de Trondheim, en la ciudad de Bergen y en la ciudad de Langhus. Para ello hemos analizado su Proyecto Educativo, su metodología y organización, el tipo de formación del profesorado que la compone, los aspectos relativos a la documentación y, más

concretamente, cómo se integra esta idea del entorno como tercer educador a través de la noción de *Friluftsliv* en su Proyecto Educativo y en su práctica diaria.

Centrándonos un poco más en esta idea de pedagogía del entorno, abordaremos aquellos aspectos que rodean a la escuela, incluyendo en los mismos los relacionados con lo geográfico, lo natural, lo ambiental y lo humano, que conforman esa idea acuñada por Malaguzzi de *Tercer Educador* y que Iglesias (1996, p. 52) desarrolla a través de las siguientes palabras: “El ambiente «habla» y nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferente.” Es decir, hacemos referencia no solo a un ambiente visible sino a lo que no vemos a simple vista (lo tangible y lo intangible). Rinaldi (2013) nos insta a pensar en la misma idea, hablando no solo de un caparazón externo sino de una piel que va cambiando con aquellos que la habitan y como un lenguaje que nos habla en función de las raíces socioculturales y biológicas que han ido conformándolo. Bajo esta idea, argumenta que la aproximación pedagógica por la que optemos con la infancia debe entretenerse con esta idea de ambiente para poder apoyar los procesos que tienen lugar en el espacio, de lo que se desprende la necesidad de un ambiente agradable en el que estar, que pueda ser explorado y experimentado a través de todos los sentidos y que inspire y aliente al aprendizaje. En definitiva, hablamos de un entorno que no solo comprende el significado de la infancia y de las personas que lo habitan, sino que también contribuye a la construcción de dicho significado.

Dicho esto, los objetivos fundamentales que perseguimos con este trabajo radican en primer lugar en tener un conocimiento preciso del sistema educativo noruego como un sistema referenciado internacionalmente de calidad, tal y como contemplaremos en el cuerpo de este trabajo a través del estudio *The child care transition* elaborado por UNICEF (2008). En segundo lugar, conocer de forma específica aspectos clave de la Educación Infantil en Noruega. En tercer lugar, buscamos descubrir qué se hace en el ámbito de la Educación Infantil en relación con lo que denominamos el ambiente como tercer educador o la pedagogía del *Friluftsliv*. Y, en cuarto lugar, nos proponemos extraer unas reflexiones en relación con esta pedagogía de la naturaleza y del ambiente como agentes educativos.

2. MARCO TEÓRICO:

2.1 Sistema educativo noruego

2.1.1. Principios y fines

En primer lugar, y de forma general, vamos a hacer un planteamiento global analizando la legislación que sustenta a la educación básica en Noruega, educación que abarca, de forma obligatoria, las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Posteriormente analizaremos más profundamente la etapa de Educación Infantil (no obligatoria), pues es la etapa en la que centraremos este Trabajo de Fin de Máster. De esta forma, pretendemos esbozar un marco general con los aspectos relevantes a nivel legislativo en el plano educativo que sirvan de pilares tanto para comprender el contexto sociocultural en el que basamos este trabajo como los pilares sobre los que se sustenta el sistema educativo en Noruega.

La legislación específica que regula la educación básica recibe el nombre de *The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998)*. El Ministerio de Educación e Investigación noruego (1998) dispone en la sección¹ 1.1 del capítulo 1 de este acto legislativo² que el propósito de la educación radica en abrir puertas al mundo y brindar al alumnado conocimientos históricos y culturales en colaboración con el hogar. Asimismo, determina que la educación básica deberá promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al alumnado dirigir su propia vida y participar en el entramado sociocultural y laboral del que forman parte desde una perspectiva basada en la creatividad, la curiosidad y el compromiso. Por otra parte, hace referencia a que esta educación deberá basarse en los valores fundamentales del patrimonio, en las tradiciones cristianas y humanistas, incluyendo en las mismas la naturaleza humana, la dignidad, la libertad intelectual, la solidaridad, la igualdad, la caridad o el perdón, no solo pertenecientes a distintas religiones sino como base de los

¹ En la legislación noruega emplean el término *section*, sección en español para denominar lo que aquí llamamos artículos. A lo largo de este trabajo vamos a respetar la denominación original de *sección*.

² La legislación noruega emplea el término *act*, acto en español, para referirse a la legislación aprobada por el Parlamento que establece unos principios jurídicos. Es lo que en España denominaríamos Decretos, Órdenes Ministeriales... A lo largo de este trabajo vamos a respetar la denominación original de *acto legislativo*.

derechos humanos. Esta misma sección dispone que la educación deberá servir para aumentar el conocimiento relativo a las tradiciones culturales propias y de los demás, tanto locales como internacionales, promoviendo el respeto por las mismas, la democracia y el pensamiento científico. Finalmente, afirma que el alumnado deberá, a través de la educación, desarrollar un pensamiento crítico, ético y con conciencia ambiental.

La legislación que regula los *Barnehage*³ recibe el nombre de *The Kindergarten Act (2005)* y regula aspectos relacionados con el propósito de las escuelas infantiles, la participación de los niños y sus familias, las responsabilidades legales del dueño de la escuela y de las personas que forman parte de ella, aspectos relacionados con el personal y con la atención a las necesidades especiales y los deberes de la escuela. Este acto legislativo es complementado por el *Framework Plan for Kindergartens (2017)*, que equivaldría al currículo de Educación Infantil español, disponiendo las líneas prioritarias de actuación, roles y responsabilidades del personal, objetivos y contenidos, aspectos relacionados con la participación infantil y la cooperación familia-escuela, la transición educativa, la evaluación, las necesidades especiales, la planificación anual, la metodología y las áreas de aprendizaje.

Centrándonos inicialmente en *The Kindergarten Act (2005)* y de acuerdo con el Ministerio de Educación e Investigación noruego (2005), la sección primera del primer capítulo dispone que la escuela infantil deberá encargarse de las necesidades infantiles relacionadas con el cuidado o lo asistencial y el juego y deberá promover su aprendizaje y desarrollo integral. También, alude, al igual que en la legislación relativa a la educación básica, a la necesidad de educar en los valores socioculturales, cristianos y humanistas. Igualmente, se considera relevante desarrollar su capacidad exploratoria, creativa y de asombro y su capacidad de autocuidado, de cuidado de los demás y de su entorno natural. Destaca la importancia de la participación y de la educación en el respeto fundamentada en la confianza y del desarrollo de su autoestima. Por último, y no menos importante,

³ En Noruega no hay una palabra específica para denominar la educación previa a Primaria, la Educación Infantil. Utilizan el término *Barnehage*, que nace de la unión de las palabras noruegas *barn* (niño) y *hage* (jardín), adquiriendo el significado de jardín de infancia o escuela infantil, no de Educación Infantil como etapa. Equivaldría al término inglés *Kindergarten* según Storø y Holte Haug (2013). En este trabajo emplearemos el término *Barnehage* para referirnos a la escuela infantil y *Educación Infantil* para referirnos a la etapa en sí misma.

hace referencia a la importancia de educar en la democracia, la igualdad de género y la no discriminación.

En consonancia con lo anterior y como primer aspecto fundamental, en el *Framework Plan for Kindergartens (2017)* la Dirección Noruega de Educación y Formación (2017) dispone en el primer capítulo que deberá adoptarse una visión holística del desarrollo infantil y que tanto el juego como lo asistencial y lo formativo deben verse y entenderse como un todo, debiendo al mismo tiempo considerar la individualidad de cada uno de los alumnos y sus experiencias propias. En este capítulo se afirma que la vida de los niños se moldea en base a lo que acontece en su entorno, pero que ellos mismos también influyen en su propio desarrollo y en su propia vida, de forma que las escuelas infantiles deberán considerar las diferentes perspectivas, habilidades y experiencias del alumnado para que desarrollen una relación positiva consigo mismos y confianza en sus propias habilidades y capacidades. Además, alude a que los niños que son tratados con empatía desarrollarán su propia empatía y capacidades como el perdón.

Un segundo aspecto o principio que se considera relevante y al que se le dedica un apartado específico en este primer capítulo es a la democracia, de manera que se sostiene como un pilar fundamental para poder respetar nuestras diferencias y vivir juntos en armonía. Por ello, las escuelas infantiles deben promover la participación en la comunidad, de forma que todos puedan expresarse, participar y ser escuchados, además de en la propia escuela, tomando un papel activo en la misma.

Un tercer aspecto relevante que se contempla en este capítulo se relaciona con el principio o a la importancia de la tolerancia a la diversidad y el respeto, de forma que las escuelas infantiles deben promover el descubrimiento de la existencia de distintas formas de pensar, vivir y actuar, subrayando que esto puede ser una fuente muy rica de aprendizaje. Asimismo, se alude a que cada alumno debe percatarse de que es visto y de que es reconocido por quién es y por el valor que aporta al grupo del que forma parte.

Como últimos principios relevantes de este capítulo se destacan la igualdad y la equidad, el desarrollo sostenible y la salud. El primero de ellos hace referencia a la igualdad y la equidad con independencia del género, orientación sexual, habilidades, identidad sexual, cultura, etnia, estatus social, religión o lengua. El segundo de ellos alude tanto al medio natural y social como a lo económico como clave para preservar la vida en la Tierra bajo la necesidad de desarrollar la idea en el alumnado de que las acciones

presentes repercuten en la vida de los individuos del futuro. Asimismo, alude a la necesidad de que las escuelas infantiles ofrezcan al alumnado experiencias al aire libre que les permitan conocer el mundo natural y desarrollar una conexión con el mismo, aspecto muy relevante en el trabajo que nos ocupa y en el que profundizaremos más adelante. Por último, el principio relativo a la salud abarca aspectos o contenidos relacionados con la salud física, mental, el *bullying* o el acoso y la detección de situaciones relativas a negligencias, violencia y abuso sexual.

2.1.2 Aspectos legislativos y planteamientos pedagógicos de la legislación educativa:

A continuación, y a pesar de que ya lo venimos anticipando en líneas anteriores, procedemos a recoger la legislación específica que regula cada una de las etapas del sistema educativo considerando lo dispuesto por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2018):

- *The Kindergarten Act (2005)*
 - *Framework Plan for Kindergartens (2017)*
- *The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998)*
- *The Independent Schools Act (2003)*
- *The Adult Education Act (1976)*

Por la naturaleza de la etapa educativa en la que se enmarca este trabajo nos centraremos en el primero de ellos, el acto legislativo relativo a las escuelas infantiles o *The Kindergarten Act (2005)*, procediendo a relatar su nacimiento y evolución hasta la actualidad, lo que nos permitirá comprender cómo ha ido cambiando el concepto o noción de infancia y de Educación Infantil.

La primera legislación reguladora de la educación de la primera infancia llegó en 1975, siendo la actual legislación vigente de 2005, tal y como plantea el último organismo citado. Las primeras instituciones destinadas a la infancia se crearon en Noruega en la primera mitad del siglo XIX con la llegada de los asilos para niños pobres, denominados *Barneasyll*, que significa literalmente *asilo de hijos*, bajo la filosofía de que la caridad y la asistencialidad con estos niños y el apoyo por parte de sectores privados repercutiría en beneficios futuros para la sociedad. Más adelante

aparecieron otras instituciones denominadas *Crèches*, traducido como *guardería*, influenciados por los que se habían fundado en París en 1844, para ofrecer un servicio de cuidado para los niños menores de 3 años hijos de madres solteras.

Durante la mitad del siglo XIX se crearon los primeros *kindergarten* o escuelas infantiles bajo la filosofía del pedagogo Frederich Fröbel, buscando, tal y como afirman Storø y Holte Haug (2013), la estimulación motriz e intelectual temprana.

Fue en la segunda mitad del siglo XX cuando la creación de escuelas infantiles se acrecentó a un ritmo acelerado gracias al progreso y la evolución del estado de bienestar en el país, acontecido entre los años 20 y 70, lo que llevó a que en 1975 se detectase la necesidad de regular estas nuevas instituciones para la infancia que habían ido desarrollándose por todo el país. A esta primera regulación, le siguieron sucesivas revisiones en 1995, 2005, 2010 y 2011, incorporando en la última el derecho de que cada niño pueda acceder a una plaza gratuita en una escuela infantil para poder optar a un buen comienzo en la vida fundamentado en la igualdad social.

En este punto, nos gustaría hacer alusión a unas palabras de Storø y Holte Haug (2013, p.2) de cara a establecer una reflexión comparativa con el sistema educativo español:

These relatively frequent changes in laws and framework can be considered as an expression of the Norwegian kindergarten's strong position and an acknowledgement of the necessity to adapt the kindergarten's content and tasks to social changes in Norwegian society. Today's kindergarten is a key social institution that is very important for children, parents, communities and work by ensuring greater participation on the labor market by parents — especially women — on short term as well as long term development. The Norwegian kindergarten has a complex and profound social mandate stating its mission as one involving both self-expression and learning for children. [Estos cambios

relativamente frecuentes en el marco legislativo pueden considerarse como una expresión de la fuerte posición de la escuela infantil noruega y un reconocimiento de la necesidad de adaptar el contenido y las tareas de la escuela infantil a los cambios sociales en la sociedad noruega. La escuela infantil de hoy es una institución social clave que es muy importante para los niños, los padres, las comunidades y el trabajo al garantizar una mayor participación en el mercado laboral por parte de los padres, especialmente de las mujeres, a corto y largo plazo. La escuela infantil noruega tiene un poder social complejo y profundo que

establece su misión tanto en la autoexpresión como en el aprendizaje para los niños.]

Nos sorprende que consideren que las revisiones comentadas son cambios legislativos frecuentes, puesto que en España estamos más que acostumbrados a cambiar la legislación educativa cada pocos años siempre que cambia el partido político en el poder, de forma que, aunque son presentadas como reformas educativas integrales, acaban únicamente introduciendo modificaciones de terminologías o de asignaturas que, en su núcleo, son las mismas. Por ello, nos resulta interesante comprobar que la legislación en materia educativa en Noruega es modificada no en base a criterios del partido político gobernante sino a los cambios sociales que van produciéndose, como forma de garantizar derechos a la infancia y de adecuar el sistema a una sociedad en constante cambio y movimiento. Sin embargo, esto no quiere decir que políticamente haya un consenso en cuanto al modelo educativo a seguir. Storø y Holte Haug (2013) comentan que actualmente hay muchos debates y discusiones relacionados con los valores y las prioridades a considerar, los propios contenidos que debería abarcar la Educación Infantil y, en general, a cómo deberían ser criados los niños.

Los *Barnehage* nórdicos se fundamentan, según los últimos autores, en los principios universales del régimen de bienestar socialdemócrata noruego: la igualdad social, la universalidad o la idea de que los niños deberían integrarse en un marco institucional común, la independencia del sector escolar o la escolarización buscando un enfoque basado en el juego y no en la enseñanza directa y, por último, el hogar como modelo.

En relación a la formación recibida por los docentes, y a pesar de que abordaremos este aspecto con más detenimiento en el siguiente apartado de este trabajo, la legislación también ha ido evolucionando, desde seminarios basados en la metodología de Fröbel a estudio en instituciones privadas de 2 años de duración. Finalmente, desde 1980, se plantea una licenciatura que actualmente tiene una duración de 3 años a tiempo completo o de 4 años a tiempo parcial. Dicha formación también ha cambiado de denominación, desde la inicial *preschool teacher* a la actual *kindergarten teacher*. De acuerdo con los autores a los que venimos aludiendo:

This can be seen in the light of a political and a professional agreement that the kindergarten as such is an important separate arena for children aged 1–5 and not a site to be regarded solely as a stepping stone and preparation for school.

(p.4). [Esto puede verse a la luz de un acuerdo político y profesional de que la escuela infantil como tal es un espacio separado importante para niños de 1 a 5 años y no un sitio para ser considerado únicamente como un trampolín y como preparación para la escuela.]

Es decir, este cambio de denominación nace de la idea de que la Educación Infantil no es una etapa previa a la escuela primaria, sino de que es una etapa con entidad en sí misma.

Profundizando en los planteamientos pedagógicos de *The kindergarten Act (2005)* y basándonos en lo dispuesto por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2018), podemos destacar que esta legislación subraya que todos los *Barnehage* deben trabajar con el objetivo principal de lograr el desarrollo, el aprendizaje y la estimulación de la competencia social y lingüística del alumnado. Asimismo, se afirma que la infancia es una fase que tiene un valor intrínseco, que debe primar la inclusión, el espacio para cada niño y que el personal tiene la responsabilidad de garantizar que, con independencia de su nivel de desarrollo, su edad, sus antecedentes familiares y su género, sientan que ellos y su grupo son parte de la comunidad.

El *Framework Plan for Kindergartens (2017)* llega el 1 de agosto de 2017 y articula su planteamiento en torno a siete áreas de aprendizaje concretas, muy similares a las que el alumnado se encontrará en la Educación Primaria, destacando tanto qué debe hacer la escuela como qué debe hacer el propio personal para promover su desarrollo. Dichas áreas se entienden como centros de interés para los niños de edad infantil y como temas que promueven el desarrollo y la buena salud de los mismos. Se contemplan en el noveno capítulo del documento y son las siguientes tal y como las presenta la Dirección Noruega de Educación y Formación (2017):

- 1. Comunicación, lenguaje y texto:** los focos principales de este área radican tanto en la comprensión como en el desarrollo de la competencia lingüística y en el desarrollo de diferentes formas de expresión y comunicación. Se dispone la necesidad de estimular su curiosidad lingüística, el uso de rimas, canciones, textos, literatura, la introducción de distintos dialectos e idiomas vernáculos, la introducción del texto escrito y el acercamiento a distintas formas de manifestación y expresión estética.
- 2. Cuerpo, movimiento, comida y salud:** en este área se hace alusión a la necesidad de crear hábitos de vida saludable en la infancia como competencia que

acompañará al alumnado durante toda su vida. Los pilares sobre los que se sustenta son: el valor del movimiento, la alimentación saludable, el bienestar socioemocional y la salud mental. Nos gustaría destacar precisamente esta última, pues en el currículum español no hay ningún tipo de referencia a la salud mental y consideramos que es un aspecto de tremenda relevancia para un desarrollo saludable. Asimismo, creemos que hay apreciaciones muy interesantes en dicha área como es la de ayudar a los niños a desarrollar su derecho a decidir sobre sus cuerpos y a respetar los límites de los demás.

3. Arte, cultura y creatividad: en este área encontramos contenidos relativos a las artes visuales, las manualidades, la música, la danza, el teatro, el lenguaje, la literatura, el cine, la arquitectura y el diseño, promoviendo el acercamiento a expresiones culturales de otras épocas históricas que reflejen la diversidad social a lo largo de la historia. Su planteamiento básico radica en la idea de que las experiencias relacionadas con el arte y la cultura desarrollan su sentido de pertenencia, participación y su creatividad intrínseca.

4. Naturaleza, medio ambiente y tecnología: este área, que guarda especial relación con el contenido empírico que vamos a abordar, busca que las experiencias al aire libre promuevan la conciencia medioambiental, la protección de los recursos naturales y la noción de desarrollo sostenible en el alumnado, de forma que dichas experiencias al aire libre son una parte fundamental de la vida en la escuela. Asimismo, se pone en relieve la necesidad de estimular su curiosidad sobre los fenómenos naturales, desarrollando o despertando su conexión con la naturaleza y comprometiéndose con la misma.

5. Cantidades, espacios y formas: este área tiene como finalidad que el alumnado descubra, explore y cree estructuras que les permitan comprender las relaciones en el universo, la sociedad y la naturaleza; abarcando contenidos como las matemáticas en la tecnología, en el arte, en la naturaleza, en la vida cotidiana y en la cultura. También podemos encontrar alusiones a la capacidad de investigación, de resolución de problemas, razonamiento, argumentación, comparación, clasificación, ordenación, orientación, numeración, conteo, medida o formas.

6. Ética, religión y filosofía: la finalidad de este área es desarrollar la capacidad de entender el mundo y a los demás desde diferentes perspectivas, desarrollando valores, actitudes y normas en el alumnado. Se busca que conozcan el valor de las expresiones culturales, de la diversidad en la sociedad y las diferentes formas de vida de las personas. Al mismo tiempo, otro contenido fundamental son las preguntas existenciales, éticas y filosóficas.

7. Comunidad local y Sociedad: por último, este área, también muy relevante en el contenido empírico de este trabajo, persigue que el alumnado se familiarice con su comunidad local, con la sociedad y con el mundo más allá de la misma a través de la experiencia, el descubrimiento y la exploración. Aspectos resaltados como relevantes en el mismo son: la diversidad cultural, las diferentes formas de vivir, las distintas estructuras familiares y los derechos humanos. Por otro lado, un aspecto al que nos gustaría hacer referencia por el respeto que se le otorga en la sociedad noruega es a la cultura Sami, puesto que en todos los textos legislativos y documentos consultados se dedica un apartado relativo a la inclusión social de los mismos y al respeto y supervivencia de su cultura y tradiciones. Los Sami, según el Instituto Sueco (2011) ocupan un territorio que se extiende a lo largo de la zona ártica de Escandinavia y de la península rusa de Kola. La ONU ha considerado a este pueblo como indígena, lo que les dota de protección y derecho para conservar su organización y estructura sociocultural, educativa y artesanal. Son un pueblo nómada que se dedica a la cría y pastoreo de renos. Tienen su propio idioma y un Parlamento propio que vela por sus derechos. Además de la inclusión del conocimiento del idioma sami, su cultura y sus tradiciones, se incluirá el conocimiento de otras minorías nacionales como son el pueblo *Kvens* (finlandeses noruegos), judíos, finlandeses del bosque, romaníes y *Tateres* (viajeros noruegos).

En el capítulo 8 del *Framework Plan for Kindergartens 2017* la Dirección Noruega de Educación y Formación (2017) subraya que el juego será la base del aprendizaje en todas las áreas, y que dicho aprendizaje deberá construirse sobre el entusiasmo e interés del alumnado, debiéndose promover, además, el respeto y el valor por las diferentes formas de expresión y opiniones. La metodología de aprendizaje se

fundamentará en la curiosidad, la exploración y la actividad creativa y los materiales serán variados, abarcando herramientas, juegos, música, libros y equipos tecnológicos.

Desde el punto de vista del personal, en el capítulo 2 de este documento se destaca la existencia de tres elementos principales en la escuela infantil:

- *Kindergarten owner*: es propiamente el propietario del centro (en España el propietario sería el Estado, en el caso de que la escuela sea de carácter público o, si es privada, podría pertenecer a órdenes religiosas, a cooperativas o a propietarios individuales) y la persona encargada de velar por todo lo que sucede y acontece en la escuela, desde el cumplimiento legislativo y su adaptación a las circunstancias y contexto de la propia escuela hasta la selección de personal debidamente cualificado.
- *Head teacher*: es propiamente el director del centro, la persona encargada de las tareas pedagógicas y administrativas, debiendo asegurarse de que se cumplen todas las disposiciones legislativas y debiendo coordinarse en la gestión con el dueño de la escuela infantil. Sus funciones también abarcan la planificación, evaluación, documentación y actividad educativa en la escuela y el seguimiento de los *pedagogical leaders*
- *Pedagogical leader*: es propiamente el maestro, su función es la de supervisar e implementar las prácticas pedagógicas, desarrollando el trabajo educativo con el alumnado.

Steinnes y Haug (2013) aluden a un cuarto rol de relevancia en las escuelas, los *teacher assistants* o *kindergarten assistants*. Es un personal que no cuenta con unos requisitos formativos específicos ya que solo un 32% del personal de las escuelas infantiles tienen la cualificación de maestros. Según estos autores, los *assistants* o auxiliares pasan un 81% de sus horas de trabajo totales con los niños en contraposición al 66% del tiempo que emplean los *pedagogical leaders* o maestros. En la misma línea, los primeros dedican un 5% de su tiempo a aspectos administrativos, mientras que los maestros dedican un 20% a esta tarea, debiendo emplear 4 horas a la semana en programar o planificar. Son los *pedagogical leaders* quienes tratan con las familias y llevan a cabo las tareas de enseñanza desde un punto de vista más pedagógico, incluyendo en la misma la educación especial, la preparación para primaria y el liderazgo de los momentos de *Asamblea*, como diríamos en España, o de *circle time*.

Por último, nos gustaría hacer alusión a las ratios. Eurydice (2019), dispone que en agosto de 2018 entró en vigor una norma reguladora de la ratio⁴, de forma que los niños menores de 3 años deben contar con un adulto (*teacher assistant* o personal sin formación pedagógica) por cada 3 alumnos y para los niños mayores de 3 años debe haber un adulto por cada 6 alumnos. En cuanto a la ratio pedagógica, debe haber un *pedagogical leader* o *kindergarten teacher* por cada 7 alumnos menores de 3 años y al menos un profesional con este rol por cada 14 alumnos de edad igual o superior a 3 años. Esta legislación, sin embargo, no regula aspectos como el tamaño de cada grupo, que dependerá de la propia escuela.

RECAPITULANDO...

Hemos conocido...

- la historia del surgimiento de las **instituciones para la primera infancia en Noruega**: desde los *Barneasyl*, pasando por los *Crechés*, hasta llegar a los *Kindergarten*.
- la **legislación específica que regula la Educación Infantil**, surgiendo la primera en 1975 y siendo la actual de 2005.
- los **principios del régimen socialdemócrata noruego** que rigen la educación de la primera infancia.
- las modificaciones que ha sufrido la **formación del profesorado**: de *preschool teacher* a *kindergarten teacher*.
- la distinción entre el *Kindergarten Act (2005)*, de carácter más organizativo, y el *Framework Plan for Kidnergartens (2017)*, con una orientación más pedagógica.
- las **siete áreas de aprendizaje** del currículum de Educación Infantil (que son similares a las de la Educación Primaria y que tienen como base metodológica el juego).
- los **roles del personal** de las Escuelas infantiles.
- aspectos de carácter **metodológico y organizativo** de las Escuelas Infantiles en Noruega.

Ilustración 1 Recapitulando... 2.1.2

⁴ Esta norma a la que hacemos referencia se recoge en el artículo 18, que en la legislación noruega original se representa así: §18, de la ley que recibe el nombre de *Lov om barnehager (barnehageloven)*

2.1.3 Organización y estructura del sistema educativo:

Centrándonos ahora en la estructura organizativa del sistema educativo noruego y siguiendo las aportaciones de Carrasco Orantos (2016), encontramos en la base de la pirámide la Educación Infantil, una etapa no obligatoria del sistema educativo pero que, sin embargo, se encuentra subvencionada por el Estado a través de los ayuntamientos, de forma que es un sistema descentralizado en el que cada ayuntamiento determina tanto las plazas como la gestión de las ayudas económicas y de otra índole. Hablamos, por tanto, de una gestión independiente de los Ayuntamientos.

En la Educación Infantil noruega, a diferencia de otros países, el alumnado puede acudir cuando cumple el año de vida. La fecha clave es el 1 de septiembre, si el niño ha nacido antes de esa fecha tiene derecho a una plaza en la escuela en agosto del año siguiente. En caso de que nazca después del 1 de septiembre tendrá que esperar a que llegue el siguiente agosto para optar a dicha plaza, es decir, si tu hijo nace en octubre deberá esperar a tener 22 meses para poder optar a una plaza en una escuela infantil. Esto ha supuesto un problema para los hospitales según Grose (2014) porque hay un gran *baby boom* justo antes del verano, cuando la mayoría del personal está de vacaciones. Incluso, añade esta última autora, muchas familias solicitan optar a una cesárea a finales de agosto para no superar la fecha límite del 1 de septiembre y muchas parejas que quieren tener descendencia solo lo intentan durante los meses en los que calculan que el embarazo llegaría a término a tiempo.

En todo caso, Nickel (2018) nos ofrece una serie de porcentajes que nos ilustran el panorama de la asistencia a este primer escalón del sistema educativo, de forma que un 70% de los niños de un año acude, aumentándose a un 92% a la edad de dos años y a un 96% a la edad de tres años.

Respecto a los precios de una plaza en un *Barnehage*, varían en función del municipio, aunque normalmente, afirma Carrasco Orantos (2016), la familia solo paga un 16% del porcentaje del precio de dicha plaza. Centrándonos un poco en la ciudad de Trondheim, donde se emplaza la escuela en la que recogeremos una parte de los datos de nuestra parte empírica y considerando las aportaciones de Trondheim Kommune (2020), una plaza a tiempo completo en una escuela infantil pública municipal cuesta 3135 NOK al mes, es decir, 317,29 euros, pudiendo variar dicha tasa en los centros privados. En el

caso de que el niño no vaya a acudir de forma diaria los precios son diferentes: de 9 a 17 horas 475 NOK (48,07 euros), de 17 a 25 horas 1000 NOK (201,21 euros), de 25 a 33 horas 2210 NOK (223,67 euros), de 33 a 41 horas 2785 NOK (281,87 euros) y 41 horas o más 3135 NOK (317,29 euros). Las familias con dos hijos contarán con una reducción del 30% y para las familias con tres hijos del 50%. Lo mismo ocurre con las familias con bajos ingresos, considerándose dicho requisito, según el último municipio citado, tener rentas inferiores a 548.500 NOK anuales, es decir 55.513,04 euros, lo que les permite recibir 20 horas gratuitas de escuela infantil. Asimismo, las madres o padres solteros pueden recibir ayudas para el cuidado de sus hijos para que puedan trabajar, buscar empleo o formarse. Las escuelas también cuentan con un programa de ocio escolar o *Skolefritid* para aquellos niños que tienen que quedarse más horas en el centro, costando menos de 12 horas mensuales 960 NOK (97,11 euros) y 12 horas mensuales 2.925 NOK (295,87 euros).

Hay que destacar que a los 5 años la mayoría de las escuelas suelen realizar actividades en grupos específicos con orientación preparatoria para primaria (Kilo, 2019).

Pasando a contemplar la enseñanza básica o *Grunnskole*, es decir, al igual que en España, la Educación Primaria o *Barneskole* y la Educación Secundaria o *Ungdomskole*, tal y como se muestra en la Ilustración 1 y en su correspondiente leyenda en la Ilustración 2 y tal y como explica la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2018), tiene una duración de 10 años, 7 en primaria (*primary school*) y 3 en secundaria (*lower secondary school*), comenzando la primera de las etapas a los 6 años de edad y finalizando a los 16 años. A pesar de la descentralización que hemos comentado, tanto el año escolar, 190 días, como el currículo, son los mismos para todo el alumnado, de forma que cada municipio reparte en base a su propio criterio las vacaciones correspondientes.

Cabe destacar que, en su mayoría, los centros son de carácter público, habiendo solo un 2,5% de alumnado que acude a centros privados según Carrasco Orantos (2006). Aun así, el Estado asume el pago casi total de la plaza escolar de estos últimos centros, de modo que las familias solo pagan una pequeña parte. A diferencia de la etapa de Educación Infantil, la educación básica es gratuita, incluyendo el material escolar y los libros y (Nikel, 2018) las autoridades locales también están obligadas a ofrecer cuidado

para el alumnado después del horario escolar desde el primero hasta el cuarto curso, es decir, desde los 6 hasta los 10 años.

La Educación Primaria consta de 2 semestres, de agosto a diciembre y de enero a junio y las evaluaciones son orales y escritas, aunque, según Kilo (2019) no hay calificaciones y no se repite curso nunca.

Una vez se completa la educación básica puede optarse por la Educación Secundaria Superior General (*upper secondary school, general programme*) o por la Educación Secundaria Superior Vocacional (*upper secondary school vocational programme*). El programa general tiene una duración de 3 años y te prepara o te permite cursar la educación superior (*higher education*), mientras que el programa vocacional tiene una estructura, según la UNESCO (2015), 2+2, en la que tras cursar 2 años de formación a través de talleres y periodos cortos de prácticas el alumnado entra en un periodo de formación en una empresa o en una institución pública durante 2 años, uno de los cuales se dedica a la formación y el otro al trabajo en sí mismo. Además, si tras cursar los primeros 2 años quieren cambiar a la rama correspondiente a la Educación Secundaria Superior General para poder acceder a la educación superior pueden hacer un año equivalente al último curso de esta misma rama. Como podemos ver en la Ilustración 1, hay algunas ramas de conocimiento o algunos currículums vocacionales específicos que requieren 3 años de formación en la empresa en vez de 2. En este nivel ya hay calificaciones, siguiendo una escala del 1 al 6, de forma que cuanto más alta es la calificación más posibilidades hay de escoger el área deseada en la educación superior tal y como comenta Kilo (2019).

Los estudios vocacionales te permiten acceder a la educación terciaria vocacional, también denominada postsecundaria (*post-secondary/tertiary vocational education*), que no se considera como parte de lo que ellos denominan educación superior (*higher education*). Este modelo abarcaría desde un mínimo de 6 meses hasta un máximo de 2 años, por ejemplo y siguiendo a Nikel (2018) en especialidades relacionadas con las ciencias naturales o materias técnicas. Tras esta formación terciaria, si el alumnado quisiese optar a la educación superior podría hacerlo.

Nos gustaría, asimismo, aludir a otra opción educativa no contemplada en la Ilustración 1, puesto que no se obtiene un certificado oficial, denominada *folkehøgskole* o *Folk High School* en la que puedes optar a aprender acerca de diversas temáticas, como

cultura, deporte, medios y comunicación, música, teatro, idiomas, fotografía, cultivar la tierra, navegación, autosuficiencia, construcción... Según Folkehogskole.no (2015) son consideradas como las escuelas más libres del mundo, ya que no cuentan con calificaciones, exámenes o un currículum rígido. Es una escuela en la que practicas lo que aprendes, formada por pequeñas clases de 10 a 20 alumnos, con una duración de 9 meses y sin límite de edad. Son como internados en los que vives en un campus, porque se considera que vivir con otros compañeros permite aprender mejor acerca del mundo. Muchos estudiantes optan por esta vía antes de acudir a la Universidad y tiene un coste medio de 116.946 NOK, es decir, de unos 11.835,97 euros.

Pasando al último nivel del sistema educativo, la educación superior (*higher education*), podemos encontrar una estructura o un modelo de 3+2+3 según Nickel (2018), en el que se nos presentan 3 años de *bachelor* o licenciatura, 2 años de máster y 3 años de doctorado, siendo las universidades públicas y gratuitas, incluso para el alumnado internacional. Sin embargo, basándonos en Study in Norway (s.f.) y pudiendo corroborarlo en la Ilustración 1, hay una serie de titulaciones que requieren más años en la licenciatura o *bachelor*, como ocurre con los estudios de música, arte y magisterio. También, encontramos másteres de 5 y 6 años (*professional study*), que no requieren cursar la licenciatura o *bachelor* previamente, e incluso de año y medio de duración o 2 años, en los que el acceso sí es a través de *bachelor* o licenciatura. Por otro lado y como tercera opción de la educación superior, encontramos la titulación de *college candidate*, que ofrece una educación superior básica de 2 años de duración, pudiendo acceder posteriormente al tercer curso de *bachelor* si se quiere continuar en esta formación superior.

A diferencia de lo que sucede en la educación básica, Carrasco Orantos (2016), comenta que los gastos de material no están cubiertos por el Estado en los estudios universitarios ni en las escuelas superiores, pero hay un sistema de préstamos público para que todo estudiante tenga acceso, con independencia de su economía, a estudios superiores. Además, Noruega promueve la formación permanente en la edad adulta, ofreciendo formación para mejorar la situación laboral de cada individuo financiada por el Estado.

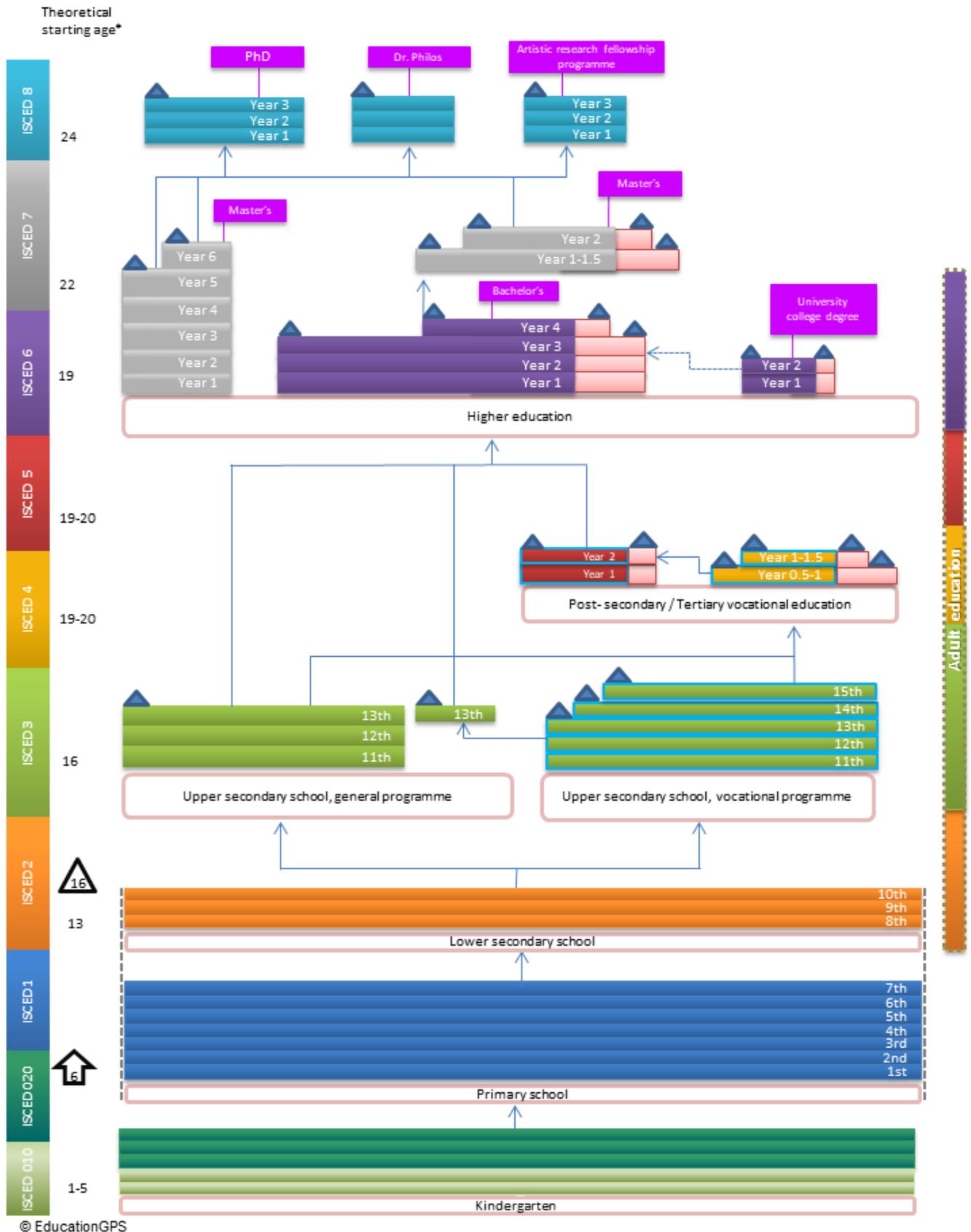


Ilustración 2 Esquema Sistema educativo noruego. Recuperado de <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NOR>

Key

-  Starting/ending age of compulsory education
-  Recognized exit point of the education system
-  Typical student flow
-  Transfer from a programme to another
-  Programme designed for part-time attendance
-  Vocational/Professional orientation (according to national definition at the tertiary level)
-  Single structure education (integrated ISCED levels)
-  May be provided within one school structure
-  Transfer at crossing lines is not possible
-  Diploma Name of diploma, degree or certificate
- 2018** Reference year (school year 2017/2018 in the northern hemisphere)

Ilustración 3 Leyenda explicativa de la Ilustración 1. Recuperado de <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=NOR>

RECAPITULANDO...

- La Educación Infantil es una etapa **no obligatoria** en Noruega pero está subvencionada por el Estado.
- Un **70%** de los niños de un año, un **92%** de los niños de dos años y un **96%** de los niños de tres años acude a la Educación Infantil.
- De media, la familia solo paga un **16%** del precio de una plaza en una escuela infantil.
- La educación obligatoria tiene una duración de diez años, desde los seis hasta los dieciséis años y nunca se repite curso.
- En Noruega prácticamente **no existen centros privados**, solo un **2,5%** del alumnado acude a ellos y la educación pública es gratuita, incluyendo materiales y libros.
- La Educación Secundaria se plantea en dos programas diferentes, en función de si se va a optar por la Educación Terciaria o por la Educación Universitaria, cuya duración dependerá de los estudios y ramas que van a cursarse.
- En Noruega, a pesar de que la educación universitaria no es gratuita, existe un **sistema de préstamos público** para garantizar la igualdad de acceso y permanencia de toda la población.

Ilustración 4 Recapitulando... 2.1.3

2.1.1.4. Formación del profesorado noruego

La formación del profesorado noruego forma parte de los temas claves de discusión que actualmente tiene la sociedad noruega desde el punto de vista educativo, argumentan Storø y Holte Haug (2013). Este foco de atención radica en la incapacidad para cubrir la demanda actual de profesores en las escuelas infantiles, todo ello debido al gran crecimiento y creación de centros de educación para la primera infancia en la sociedad nórdica, ya que se escolariza un 90% de los niños de edades comprendidas entre los 1 y los 5 años. Este crecimiento tan vertiginoso ha provocado que las propias universidades no reciban financiación suficiente para poder responder a las demandas de personal docente de las nuevas escuelas. Ello ha desembocado en la necesidad de realizar exenciones legislativas, de forma que, de media, se han realizado unas 4000 exenciones relacionadas con la necesidad de poseer formación específica en educación en Educación Infantil. Es decir, se permite trabajar en las escuelas infantiles a las personas que desempeñan el rol de *pedagogical leader* sin poseer la titulación o la especialidad de infantil. Por su parte, el Ministerio de Educación e Investigación noruego ha creado para poder lidiar con esta problemática un programa denominado *workplace-based early childhood teacher education*, para niveles *undergraduate* (*bachelor* o licenciatura) y *postgraduate* (máster) empleando la metodología experiencial, es decir, la adquisición de conocimiento de una forma práctica a través de un programa de 4 años de duración en el que un 50% del tiempo debe realizarse en el propio *Barnehage*, lo que ayuda a ir rellenando poco a poco el vacío de maestros imperante. Aunque las críticas siguen manifestando que el programa es demasiado lento como para cubrir la demanda existente.

The child care transition es un estudio realizado por UNICEF (2008), tal y como anticipábamos en la introducción referente a los objetivos de este trabajo, en el que elabora una tabla de clasificación de la Educación Infantil y la atención a la infancia en países económicamente avanzados, en la que Noruega alcanza 8 puntos sobre 10, junto con Dinamarca, Finlandia y Francia, superados por Islandia, con 9 puntos, y por Suecia, liderando la clasificación con 10 puntos. Así, Noruega cumple 8 de los principales ítems evaluados: los relativos a las bajas por paternidad y maternidad y el salario en relación a las mismas, la presencia de un plan nacional en el que se da prioridad a los niños con discapacidad, la existencia de servicios de cuidado infantil subsidiados y regulados para

el 25% de los niños menores de 3 años, la existencia de servicios de educación temprana subsidiados y acreditados para el 80% de los niños de 4 años, la existencia de una relación mínima de personal y niños de 1:15 en educación preescolar, el empleo de al menos un 1.0% del PIB en servicios para la primera infancia, la posesión de una tasa de pobreza infantil inferior al 10% y la existencia de un alcance casi universal de los servicios esenciales de salud infantil. Los únicos dos estándares que no se alcanzan están relacionado con poseer un 50% del personal en servicios de educación temprana acreditados con educación terciaria y con la presencia de un 80% de todo el personal encargado del cuidado infantil cualificado.

Actualmente hay varios programas que te cualifican para ser maestro según Eurydice (2019), la mayoría te capacitan para enseñar en más de un nivel educativo:

- Programa tipo 1: licenciatura (240 créditos), abarca las etapas de primaria y secundaria inferior, del primer al séptimo curso y de cuatro años de duración, en los cuales debe existir una práctica docente supervisada y evaluada de un mínimo de 60 días entre los dos primeros años y al menos de 40 días en los últimos dos años.
- Programa tipo 2: licenciatura (240 créditos), abarca las etapas de primaria y secundaria inferior, desde el quinto hasta el décimo curso, con una duración de 4 años.
- Programa tipo 3: máster (300 créditos), abarca del octavo curso al treceavo, con una duración de 5 años.
- Programa tipo 4: postgrado (60 créditos), ofrece una cualificación en magisterio para maestros de las asignaturas de política, filosofía y economía y requiere de una formación o titulación académica en artes escénicas, en asignaturas específicas o en la rama vocacional, contando con 30 créditos de pedagogía, 30 de didáctica y 60 días de práctica docente.
- Programa tipo 5: esta formación de 180 créditos o 3 años de duración cualifica al alumnado para ejercer la enseñanza en primaria y secundaria y consiste o se basa en la enseñanza de la didáctica de las asignaturas y en cómo llevarla a la práctica, incluyendo así asignaturas como pedagogía, método científico, filosofía de la ciencia y la tesis de final del curso.

- Programa tipo 6: ofrece una formación profesional docente para maestros que ya tienen una titulación oficial. Consta de 180 créditos, un tercio de los cuales se dedican a pedagogía y didáctica. El resto se orientan a la enseñanza secundaria superior en escuelas.
- Programa tipo 7: es un grado para maestros bilingües de 3 años de duración, aunque es una formación que no tiene un plan marco que la regule y es bastante impopular.
- Programa tipo 8: es una cualificación específica para maestros de Educación Infantil, constando de 180 créditos y ofreciendo la cualificación para ser *pedagogical leader* o líder pedagógico y gerente o *manager*. Es una formación con una orientación profesionalizante y basada en la investigación. Así, deben realizarse al menos 100 días de prácticas, 5 de los cuales deben centrarse en la transición infantil-primaria.

Los requisitos para poder acceder a la formación docente de los tipos 1, 2 o 3 desde 2016 son la obtención de un mínimo de 3, en la escala de 1-6, a la que hemos aludido en el apartado anterior, en noruego y un 4 en matemáticas y al menos 35 puntos en la educación secundaria superior o *upper secondary* tal y como plantea Eurydice (2019).

Cabe destacar que la mayoría de los docentes tienen un empleo permanente, de forma que solo un 5,6% de los mismos se encuentra en puestos temporales, siendo la razón más común según Fiva, Lund y Simonsen (2017) la carencia de las calificaciones requeridas. Esta alta tasa de empleo permanente se justifica por el hecho de que los maestros solo pueden tener empleos temporales durante un número de años limitado antes de poder optar y tener derecho a un puesto definitivo, lo que favorece el desarrollo profesional, pudiendo encontrar, según los autores analizados, la siguiente estructura laboral o de carrera profesional:

- *Training and seniority* o capacitación y antigüedad: tiene por objeto que los docentes puedan optar a salarios más altos a través de la formación permanente.
- *New position* o nuevo puesto: orientado al ascenso a puestos de dirección, consejero escolar o subdirección, lo que se acompaña de salarios más altos y lo que, al igual que ocurre en el modelo anterior, requiere de una formación

permanente previa. Este modelo en definitiva se orienta a puestos administrativos, de liderazgo y asesoramiento y no tanto a puestos relacionados con la enseñanza directa.

- *Specialist classroom teacher* o maestro especializado en el aula: es un modelo piloto dirigido a aquellos maestros que no quieren desempeñar puestos como los ofrecidos en el anterior modelo, es decir, no quieren abandonar el aula, pero quieren avanzar profesionalmente en su carrera.
- *New functions* o nuevas funciones: se relaciona con roles como el de maestro mentor para nuevos profesores, lo cual conlleva cierto desarrollo profesional y un salario algo superior pero no un cambio drástico en las propias funciones.

Al igual que ocurre en España, el Ministerio de Educación e Investigación noruego (2009) afirma que los maestros llevan a cabo tareas que van mucho más allá de enseñar, destacando y desglosando que la planificación de la enseñanza ocuparía un 27,6% de su tiempo, las reuniones y planificación o programación un 23%, las correcciones un 14,6%, la coordinación familia-escuela un 10%, la documentación un 8%, el trabajo asociado al currículum un 6,9% y la actualización profesional un 4,7%. Además, habría que sumar a estos porcentajes la tutorización de nuevos maestros.

Fiva, Lund y Simonsen (2017, p. 30) en representación del Ministerio de Educación e Investigación noruego elaboraron un informe para la OCDE relacionado con la formación del profesorado en el que disponen cuatro cualidades o requisitos profesionales que debe poseer un maestro noruego del siglo XXI:

- Un maestro efectivo debe poseer conocimientos sólidos de la materia que enseña.
- Un maestro reflexivo debe conocer a sus alumnos y los valores que subyacen a la educación.
- Un maestro inquisitivo debe desplegar métodos de investigación y evaluación.
- Un maestro transformador debe adoptar un enfoque de indagación crítica y mirar más allá del aula en busca de contextos y valores sociales para establecer espacios de aprendizaje multi-contextuales.

Por otro lado, cabe destacar, siguiendo al Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017) que hay un plan específico para regular la formación permanente del profesorado de los *Barnehaage* denominado *Strategi: Kompetanse for fremtidens*

barnehage. Esta estrategia formativa se ha elaborado para el periodo que comprenden los años de 2018 a 2022 y tiene por objeto promover el desarrollo continuo del personal de los centros. Los encargados de implementar dicha estrategia son los *supervisors* o supervisores y los *educational leaders*, ya que nos encontramos en un modelo descentralizado como hemos abordado previamente. Los objetivos de este plan son los siguientes:

- Que los niños reciban una oferta educativa de alta calidad.
- Que aumente la proporción de maestros en las escuelas.
- Que todo el personal no docente de las escuelas tenga la oportunidad de continuar su educación.
- Que los maestros de las escuelas obtengan una formación superior de máster.
- Que el desarrollo de las prácticas educativas de las escuelas infantiles se haga a través de la mejora de las competencias de su personal.

El grupo objetivo de aplicación de este plan abarca a todas aquellas personas que trabajan de forma directa con los niños, pero, asimismo, el Ministerio subraya la relevancia de que otros agentes tengan constancia del mismo, agentes que contemplamos en la Ilustración 3 y que afectan de forma directa o indirecta al cuidado y la educación de la infancia y a la propia Educación Infantil. Por lo tanto, todos ellos deben ser conscientes del contenido de dicha estrategia para poder contribuir a su cumplimiento.

Así, será el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación noruegos los que destinarán financiación para este tipo de formación, que variará en función de lo acordado en los foros regionales de cooperación, que serán coordinados por el gobernador del condado, quien, a su vez, facilitará la colaboración entre los ayuntamientos y las escuelas municipales y privadas, los dueños de las mismas y las universidades. Es decir, es un modelo descentralizado en cascada en el que los actores principales, las escuelas y su personal, hacen sus demandas formativas, trasladándose y discutiéndose en estamentos superiores hasta tomar la decisión de señalar quién se encarga de financiarlas. De esta forma, corresponde al propietario de la escuela o *Barnehageeier* asegurar que el personal del mismo tenga la experiencia necesaria y adecuada, identificando aquellas necesidades formativas relevantes e iniciando los trámites necesarios para que su personal reciba la capacitación necesaria y la mejora de las habilidades oportunas. Esta necesidad se trasladará al municipio que tiene autoridad sobre la escuela o *Kommunen som*

barnehagemyndighet, que priorizará y asignará fondos para satisfacer las necesidades detectadas a través de planes formativos específicos. Este último trasladará dichas necesidades al Gobernador del Condado o *Fylkesmannen*, quien gestionará, coordinará y llevará a cabo el seguimiento de dichas medidas adoptadas.

Asimismo, y tal y como hemos abordado previamente, la cultura Sami tiene una representación en todas las escuelas, de forma que en este sistema descentralizado hay un Parlamento Sami que se encarga de promover el desarrollo de competencias, en colaboración con el Ministerio de Educación noruego, relacionadas con su idioma y cultura.

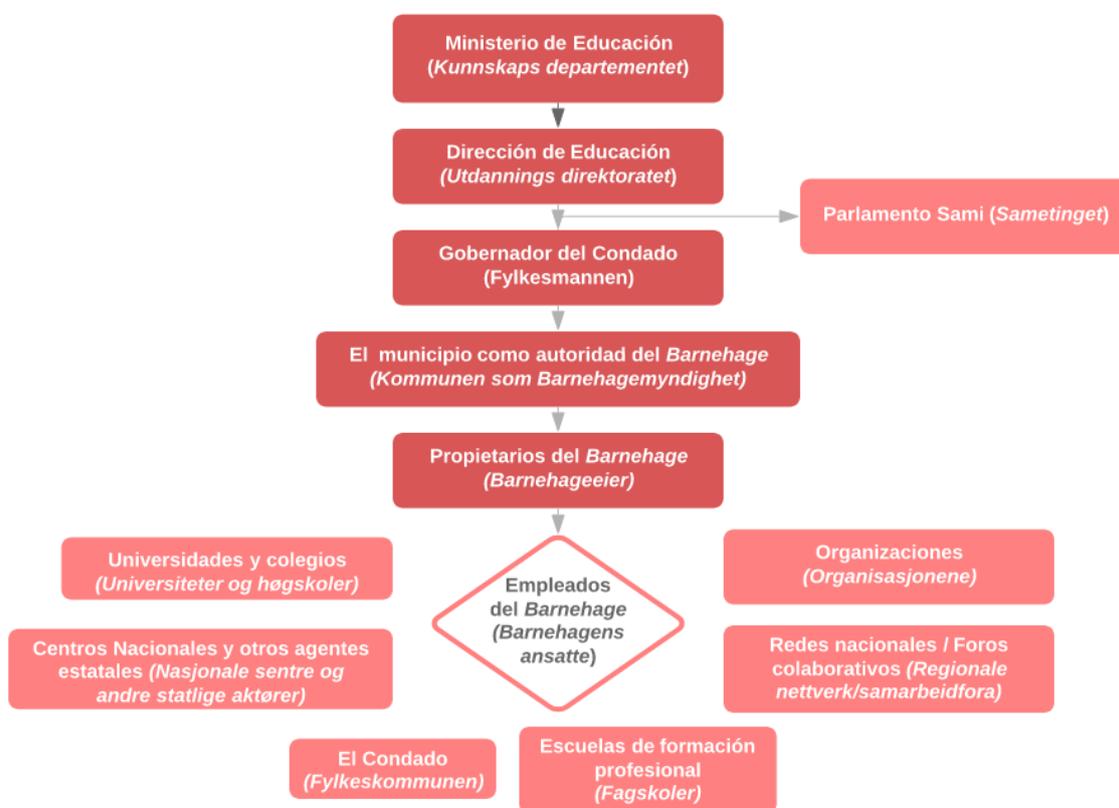


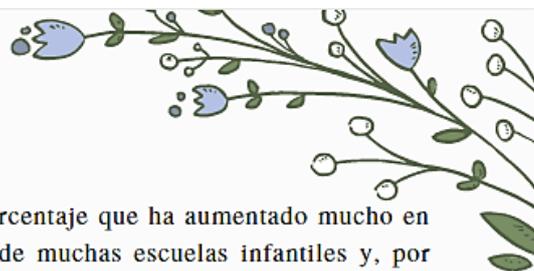
Ilustración 5 Agentes implicados en la educación. Elaboración propia a partir del documento del Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017). Traducción propia de la Figura 1 del Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017).

Todos aquellos agentes que rodean al *Barnehage* en la Ilustración 3 son agentes formativos que contribuyen a la consecución del plan formativo previsto en base a las necesidades detectadas y a los fondos ofrecidos. Estas son algunas de las medidas formativas que se plantean para los agentes del centro escolar en función de su nivel formativo según el Ministerio de Educación e Investigación noruego (2017):

- Medidas para todo el grupo de personal.
 - Desarrollo de habilidades basadas en kindergarten o *Barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak*: el propietario de la escuela infantil ofrecerá medidas de desarrollo de habilidades para todo el personal de su centro, que serán fundamentales para reflexionar posteriormente acerca de las competencias que deben mejorarse a través de planes específicos.
- Medidas para maestros, otros educadores y administradores.
 - Educación adicional para maestros de jardín de infantes o *Videreutdanning for barnehagelærere*: Es una formación que puede focalizarse en distintas áreas de especialización, como ambientes de aprendizaje y educación, gestión, ciencias y matemáticas, lenguaje, idiomas, capacitación para supervisar a maestros en prácticas... Comprende 30 créditos y un plan de estudios a tiempo parcial.
 - Entrenamiento en liderazgo para directores o *Lederutdanning for styrere*: Es una formación destinada a gerentes y subgerentes de escuelas infantiles que fortalece las habilidades de gestión administrativa, con una duración de tres semestres y una dedicación de 30 créditos.
 - Formación adicional en pedagogía infantil o *Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk*: dirigido a aquellas personas que quieren cualificarse para un puesto de *pedagogical leader* o líder pedagógico, con una duración de 60 créditos y a tiempo parcial.
 - Plan de orientación para los recién nombrados maestros de infantil o *Veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere*: busca contribuir a una mejor transición entre la educación y la profesión, aportando mayor seguridad y conciencia de la propia competencia, promoviendo la seguridad en su nuevo rol profesional. Es responsabilidad del propietario de la escuela infantil ofrecer orientación a los nuevos maestros.
 - Máster o *Mastergrader*: ofrece una formación más amplia y especializada, constanding de 120 créditos, pudiendo optarse por cursarlo a tiempo parcial o a tiempo completo.
 - Doctorado o *Doktorgrad*: programas específicos de investigación relacionados con la escuela y la Educación Infantil.

- Medidas para maestros y otros educadores y administradores:
 - Formación de maestros infantiles basada en el lugar de trabajo o *Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning*: es un tipo de formación dirigida a aquellas personas que quieren capacitarse para ser maestros. Es a tiempo parcial, durante 4 años, constando de 180 créditos. Además, tal y como plantea su nombre, es un requisito que trabajen en la escuela durante sus estudios.
 - Certificado profesional como trabajador infantil y juvenil, plan de prácticas o *Fagbrev som barne- og ungdomsarbeider/praksiskandidatordningen*: está dirigida a personas con una larga experiencia laboral en la escuela infantil, brindándoles la oportunidad de examinarse y certificar su competencia.
 - Educación vocacional en Educación Infantil para empleados de la escuela infantil o *Fagskoleutdanning i oppvekstfag for barnehageansatte*: es una formación continua para *teacher assistants* que cuenten con un mínimo de 5 años de experiencia trabajando con niños. Forma parte de la Educación Secundaria Superior desde la rama vocacional y brinda la oportunidad de especializarse en tres áreas: alumnado con necesidades especiales, multilingüismo y la etapa 0-3. Su duración es de 2 años a tiempo parcial y comprende 30 créditos.
 - Competencia profesional básica en *kindergarten* o *Barnehagefaglig grunnkompetanse*: es una formación dirigida a personas que carecen de formación específica para la escuela infantil, siendo responsabilidad del propio propietario de la escuela asegurarse de que sus empleados sin experiencia y sin conocimientos sobre educación infantil reciban una formación básica sobre la misma.
 - Formación de aumento de competencias para trabajadores cualificados y asistentes o *Kompetansehevingsstudier for fagarbeidere og assistenter*: constituye un programa de 15 créditos en el que se ofrece una formación relativa a la escuela infantil, la ética profesional y la reflexión basada en la experiencia.

RECAPITULANDO...



- El 90% de los niños de 1 a 5 años son escolarizados, porcentaje que ha aumentado mucho en los últimos años, lo que ha desembocado en la creación de muchas escuelas infantiles y, por consiguiente, en el aumento de la demanda de maestros de Educación Infantil, cubriéndose dicha demanda lentamente.
- Noruega ocupa una posición alta en el ranking elaborado por UNICEF (2008) sobre la atención a la infancia, pero es deficitaria en cuanto a la posesión de personal cualificado y acreditado.
- El acceso a la docencia puede llevarse a cabo a través de nueve programas diferentes.
- El desarrollo profesional docente puede orientarse en cuatro ámbitos, desde el que te permite optar a un salario más alto a través de la formación permanente, pasando por aquellos que te permiten ascender a puestos superiores de dirección o a nuevas especialidades, hasta el rol de mentor para formar a nuevos docentes.
- Existe un plan específico que regula la formación permanente del profesorado noruego: *Strategi: Kompetanse for fremtidens barnehage* y esta formación tiene una estructura en cascada, desde la escuela hasta el Minsiterio de Educación y viceversa. Esta formación puede adoptar diferentes formas, duraciones y certificaciones.

Ilustración 6 Recapitulando...2.1.4

2.1.5. Otras formas de atención a la primera infancia

Desde un planteamiento general Arnaiz Sancho (2002), contempla la existencia de múltiples de servicios cuya finalidad máxima es la atención a la infancia y a sus necesidades. Así, señala como servicios relacionados con las necesidades de contacto, cultura y juego, los relacionados con la salud o sanitarios, los orientados a problemas sociales y/o de desarrollo, los específicamente educativos o escolares, aquellos dirigidos a las familias, los compartidos entre las familias y los niños y los servicios domiciliarios.

En Noruega podemos encontrar los siguientes servicios destinados al cuidado y a la atención de la infancia según lo dispuesto por Relocation.no (2017):

- *Barnehage*: es la correspondencia a lo que en España denominamos escuelas infantiles dentro de la etapa de la Educación Infantil. Estas instituciones requieren de personal cualificado, ofrecen cuidado a tiempo total o parcial de lunes a viernes

y, aunque no son gratuitas, el Estado se encarga de ofrecer financiación a las familias. Podemos encontrar cuatro tipos:

- *Kommunale Barnehage*: aquellos que pertenecen al municipio.
 - *Privat Barnehage*: aquellos cuyo dueño es una empresa o un particular.
 - *Familie Barnehage*: aquellos que se emplazan en casas particulares.
 - *Natur Barnehage*: es una escuela al aire libre donde los niños y pasan todo el día en la naturaleza, con la excepción de los momentos de comida y aseo.
- *Stay home*: esta modalidad permite a los dos o a uno de los miembros de la familia quedarse en casa con su hijo cobrando dinero del Estado destinado al cuidado infantil. De este dinero se recibe la mitad igualmente si el niño acude durante menos de 20 horas a una escuela infantil. Estos beneficios solo se obtienen durante un periodo de 11 meses.
 - *Apne Barnehage*: esta modalidad podría traducirse como *open kindergarten* o escuela infantil abierta, en la que los niños son acompañados por sus cuidadores o familia. No es necesario solicitar plaza, admisión o registrarse, simplemente puedes presentarte y pagar una pequeña tasa que oscila entre los 10 y los 40 NOK, es decir, entre 1 y 4 euros. Esta modalidad supone un lugar de encuentro para las familias, puesto que también acuden profesionales para ofrecer charlas y formación relacionada con la educación y el desarrollo infantil. A diferencia de las escuelas infantiles, solo abren durante unas horas al día.
 - *Dagmamma*: es lo que conocemos como cuidadora, *nanny* o canguro. Es decir, una persona que acude a tu casa para ofrecer sus servicios de cuidado infantil. Pueden pertenecer a una compañía o no. Algunas trabajan desde su hogar, de forma que mientras cuidan a sus propios hijos pueden atender a los tuyos.
 - *Barnepark*: es en esencia un parque de juegos infantil donde puedes pagar para dejar unas horas a tus hijos pero en el que los trabajadores no tienen una cualificación específica.
 - *Au pair*: esta modalidad implica que una persona de otro país viva con tu familia y, a cambio, cuide de tus hijos. Solo se puede optar a esta opción si tienes nacionalidad noruega o si estás casado con alguien que la tenga.

- *Barnevakt*: esta opción es similar a la de *dagmamma* pero solo es para situaciones ocasionales, no de forma continua como ocurre con la nombrada previamente. Sin embargo, nos gustaría destacar en este punto, siguiendo a Relocation.no (2017) que es muy difícil conseguir una niñera en Noruega porque es un rol que casi ha desaparecido de su cultura, ya que todos los niños tienen derecho a la educación gratuita. En general, todas las familias llevan a sus hijos al *Barnehage* y solo en familias inmigrantes hay una tendencia al cuidado en el hogar debido a que prefieren beneficiarse del dinero que ofrece el Estado como fuente extra de ingresos, especialmente, las personas que emigran desde Europa del este, Asia, África y Latinoamérica (Storø y Holte Haug, 2013). Sin embargo, según estos últimos autores, este es un tema de actual repercusión en la sociedad noruega, ya que muchos partidos políticos consideran que los niños necesitan mucho más en una sociedad moderna de lo que la familia puede ofrecerles, de forma que desde 2005, cuando dichos partidos de coalición alcanzaron el poder, han ido haciendo reformas reduciendo esos beneficios por parte del Estado y haciendo menos atractivo que las familias optasen por mantener a sus hijos en el hogar. Estos autores señalan que actualmente los beneficios serían de 5000 NOK o 500 euros al mes para niños de 13 a 18 meses y de 3303 NOK o 330 euros aproximadamente para niños de 19 a 23 meses.

Puesto que estamos abordando los servicios destinados a la conciliación de la vida familiar y profesional, nos gustaría hacer alusión a un servicio o, más concretamente, a una prestación que, de forma indirecta y a pesar de estar destinado a sus progenitores, repercute en la infancia. Hablamos de la baja por paternidad y maternidad, que es un recurso vital para las familias, cubriendo el 100% del sueldo durante 49 semanas y el 80% durante 59 semanas según Storø y Holte Haug (2013). La madre está obligada a coger al menos 3 semanas antes del nacimiento y 14 tras el mismo, al igual que el padre, que debe coger al menos 14 semanas, una medida legislativa denominada *daddy quota*, en la que se establece como obligatoria la baja por paternidad. Esta ley nace con tres objetivos primordiales (Apolitical 2018): el primero de ellos radica en un cambio de perspectiva relacionado con la importancia de la creación de un vínculo de apego entre el padre y el bebé y la participación del padre en la crianza de sus hijos. El segundo se fundamenta en los beneficios sociales que conlleva que los hombres participen desde un punto de vista

igualitario en el cuidado de la casa y de los hijos. Y, como tercer punto clave, esta política nace para ayudar a las mujeres a regresar al mundo laboral.

Mirando hacia atrás para comprender la necesidad de esta legislación y basándonos en el último autor corporativo citado, podemos afirmar que en 1993, antes de que esta medida entrase en vigor, solo un 3% de los hombres optaban por la baja por paternidad existente, de 4 semanas de duración, mientras que ahora un 90% de ellos lo hacen. Si, aun así, el padre decide no coger esta baja por paternidad, Storø y Holte Haug (2013) comentan que ninguno de los miembros de la pareja podrá optar a reclamar las 14 semanas que tienen extra para repartirse entre ambos.

Por todo ello, podemos afirmar siguiendo a Jubete Andreu (2002, p. 117), que Noruega cumple bastante bien las recomendaciones que ofrece el Consejo de las Comunidades Europeas sobre el cuidado de los niños aprobadas en 1992, en cuyo artículo 3:

“Se recomienda a los Estados miembros fomentar la flexibilidad y diversidad de los servicios de atención a los niños y niñas, como parte de una estrategia tendente a aumentar las posibilidades de elección y responder a las preferencias, necesidades y circunstancias específicas de los niños y niñas y de sus progenitores, manteniendo la coherencia entre los diferentes servicios”.

Asimismo, destaca que alcanzando lo anterior se conseguirán tres logros fundamentales, en primer lugar la compatibilidad entre la vida laboral y familiar, en segundo lugar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y, en tercer lugar, el aumento de la oferta de servicios de calidad asequibles para la infancia que velan por sus propias necesidades y las de sus familias.

RECAPITULANDO...

- En Noruega hay siete tipos de servicios destinados a la atención a la primera infancia, dependiendo de la cualificación profesional del personal a cargo de los mismos y de su finalidad: desde las escuelas infantiles, pasando por las *nannies*, las instituciones destinadas al juego o al cuidado asistencial, hasta la permanencia en casa de uno o ambos progenitores.
- Las bajas por paternidad y maternidad en Noruega pueden extenderse durante algo más de un año cobrando la totalidad del sueldo y, aunque los progenitores no quieran alargar dicha baja tantos meses, ambos están obligados por ley a coger una serie de días tras el nacimiento del bebé.
- Noruega es un país que promueve legislativamente la participación en la crianza de ambos progenitores, considerando relevante la creación de un vínculo de apego entre el bebé y su padre, así como la igualdad de género y la incorporación de la mujer al mundo laboral tras la maternidad.

Ilustración 7 Recapitulando...2.1.5

2.2 *Friluftsliv* y pedagogía del entorno

En las próximas líneas vamos a dedicarnos a abordar en profundidad el término *Friluftsliv*, que significa vida al aire libre, a través del cual se ha desarrollado toda una pedagogía: *utepedagogik* o *utomhuspedagogik*, que, según Hueso Kortekaas y Camina Garrido (2015) se subdivide en dos ramas de interpretación. La primera de ellas se fundamenta en la idea de la naturaleza como un espacio en el que llevar a cabo actividades educativas. Es una perspectiva que la considera como un recurso pedagógico y como un medio para desarrollar competencias transversales relacionadas con el cuidado del medio ambiente. Según las últimas autoras, esta es la corriente más implementada en las escuelas bosque alemanas. La segunda de las interpretaciones, la más extendida en la cultura escandinava, se contrapone claramente a la anterior por considerarla antropocentrista y poco fiel al ideal del puro *Friluftsliv*. Así, el fundamento de la segunda corriente se basa en la filosofía de que la naturaleza no es un mero recurso, sino que es algo propio del individuo, algo que forma parte de la esencia del ser humano, ya que vivimos con ella y en ella. Se fundamenta en la idea de que “estamos en la naturaleza como seres de paso y debemos mostrar una actitud de respeto y de uso responsable, como si fuésemos sus

huéspedes: tomamos de ella lo justo y necesario para vivir, y a cambio la dejamos estar” (Hueso Kortekaas y Camina Garrido, 2015, p. 4). Por lo tanto, en esta corriente la naturaleza y la vida al aire libre constituyen un objetivo en sí mismo y no un medio o recurso, es decir, según Brügger, Glanty y Sandell (2011) ofrece un significado mucho más profundo a las experiencias vividas en la naturaleza.

La tradición de *Friluftsliv* aporta u ofrece algo de optimismo acerca de las posibilidades de involucrarse de forma rutinaria en el exterior como punto de referencia o de estabilidad en una sociedad moderna e industrializada en palabras de Brookes y Dahle (2007). Afirman que *Friluftsliv* es un regalo de Noruega para el mundo, un regalo que, además, cuenta con una legislación específica que lo protege y regula (*Lov om friluftslivet (friluftsløven)*), cuyo objeto, tal y como dispone el artículo 1 del capítulo primero de dicha ley (Ministerio de Educación y Medio Ambiente de Noruega 2018), es proteger la base natural de la vida al aire libre, salvaguardando el derecho de las personas de disfrutar de la naturaleza como parte de una actividad promotora de la salud, el bienestar y el medio ambiente.

Brookes y Dahle (2007) señalan que al menos un 30% de la población noruega continúa teniendo la tradición de salir todos los días a la naturaleza. No es un planteamiento vital de tipo fundamentalista porque también hacen uso de la televisión, del coche y de otros elementos propios de la sociedad industrializada. Mientras que otros comprenden este término de una forma más consumista, una forma relacionada con la aventura, los retos, la exploración... más que con lo familiar y el regreso a lo primitivo. Es una distinción importante, al igual que la que hemos establecido entre la pedagogía de *Friluftsliv* alemana y la escandinava, ya que ofrece dos formas diferentes de entender la naturaleza, contraponiendo lo excitante, el riesgo y la exploración frente a lo familiar, lo mundano y lo local. Es significativo comprender que *Friluftsliv* no es un producto o una marca o tipo de turismo, *Friluftsliv*, según los últimos autores citados, implica mantener una conexión o vínculo con la naturaleza, vínculo que cada vez está más debilitado por los desarrollos acontecidos en el último siglo. Implica mantener el respeto y tradiciones presentes en la misma que la modernización y la globalización están difuminando. Así, y según Henderson y Vikander (2007), este término trasladado al ámbito educativo implica la enseñanza y el aprendizaje sobre los lugares, la naturaleza, la tradición heredada, los oficios y el arte de vivir al aire libre.

Como puede entreverse, la concepción de *Friluftsliv* también se encuentra estrechamente relacionada con la noción de ecología. Gurhold (2004) comenta que esta palabra proviene del griego *Oikos*, que significa *hogar*, y de la palabra latina *logia*, que significa *estudio de*, de forma que la ecología puede entenderse como el estudio de la naturaleza concebida como un hogar. Así, y según este último autor, el planteamiento de la pedagogía de *Friluftsliv* de cara a la sostenibilidad en el ámbito educativo busca examinar la complejidad dialéctica entre las relaciones entre lo individual, lo sociocultural y lo ambiental como algo que ha ido cambiando y modificándose a lo largo del tiempo y de los espacios. Es una aproximación que pretende que los individuos y los grupos perciban y lleguen a comprender la naturaleza en sí misma y cómo tratarla y cuidarla de forma adecuada. Es, en definitiva, una concepción que va más allá de la idea del aprendizaje como la mera transmisión cultural de información o de creencias y conocimientos preestablecidos y heredados de una generación a la siguiente, convirtiéndose en una forma de aprehender del mundo en el mundo. En esta línea, Samuelsson y Kaga (2008) afirman que el aprendizaje acerca del desarrollo sostenible no es un tema común en el campo de la educación infantil y disponen que dicho desarrollo debe abordarse a través de tres pilares clave como son la economía, el medio ambiente y los fenómenos socioculturales, ya que todos ellos interaccionan entre sí. Estas autoras referencian que Noruega es uno de los primeros países que ha introducido en las escuelas el objetivo de vivir más en armonía con la naturaleza bajo la premisa de dejar la Tierra en igual o mejor condición como herencia para las generaciones futuras.

Son muchos los beneficios que la vida en contacto con la naturaleza ofrece, especialmente para la infancia, y así lo afirman autores como Hueso Kortekaas y Camina Garrido (2015), Bushnell y Boudreau (1993) o Chaddock-Heyman et al. (2014), relacionando el desarrollo físico directamente con el desarrollo cognitivo en entornos no preparados, ya que, como señalan, la naturaleza actúa de forma holística, es decir, promueve el desarrollo en su conjunto, a nivel físico, emocional y mental. En definitiva y en palabras de Tordsson (1993), permite integrar la vida emocional, cognitiva y sensorial de los sujetos. No menos importantes son los beneficios sociales que este contacto con el medio natural ofrece, ya que la realización de actividades de grupo en la naturaleza permite crear un sentimiento de pertenencia, que al mismo tiempo se ve reforzado al no ser un entorno deportivo competitivo y al ser un contexto en el que existen

pequeños riesgos, aventura e incertidumbre. Tonucci (2009) afirma que si un niño no puede explorar, investigar, buscar y reflexionar, no podrá enfrentarse a problemas desconocidos con el deseo y la motivación necesarios para afrontarlos y resolverlos solo. Asimismo, afirma que tampoco podrá ser creativo ni capaz de dar con soluciones variadas y eficaces, ya que, y alude a Piaget, cuando un conocimiento no se construye por cuenta propia no sirve, y la dinámica escolar se basa casi exclusivamente en la relación unidireccional entre quien sabe y posee el conocimiento y quien no sabe, de forma que los niños solo pueden pedir ayuda, obviando esa gran capacidad exploratoria e indagatoria con la que cuentan. Coincidimos con Puentes Zamora, Blasi Vélez, García Peñalver, González Gálvez y Molina Carballo (2002), en que ayudar al alumnado a encontrar experiencias que fomenten el asombro, el planteamiento de interrogantes, de conflictos y su resolución, así como la gestión y cuestionamiento de sus conocimientos en un medio compartido por iguales y adultos es lo que podría denominarse como ética de la hospitalidad o, tal y como lo designan las escuelas reggianas, la ética del encuentro. Es decir, según los últimos autores, como la práctica de la acogida, el recibimiento y el acompañamiento en sus descubrimientos por parte de los adultos.

Arroyo (2013), afirma que en sus primeros años de vida el niño debería aprender qué es una flor en el propio campo, debería poder tocarla, olerla, arrancar sus pétalos y compararla con las de su especie y con otras diferentes, ya que el aprendizaje del mundo de los niños tiene base sensoriomotriz y se extrae en directo, no en diferido o a través de vídeos, fotografías o libros. Afirma que si lo vivencia jamás lo olvidará gracias al cerebro emocional, que activa los mecanismos a nivel neuronal que posibilitan el aprendizaje y la memorización a través de lo nuevo, lo motivador y lo que despierta nuestra curiosidad, que habitualmente se encuentra más allá de las cuatro paredes que ofrece el aula de la escuela. Coincidiendo con este último autor, Hueso Kortekaas (2011) apunta que:

Para los niños resulta grandioso ver una araña tejiendo su tela, escuchar el sonido del viento, sentir la lluvia en la cara, trepar a un árbol, oler la jara en verano o caminar descalzos sobre la nieve. Todo ello les provee de experiencias sensoriales intensas, profundas y gratificantes a la larga. Hace que estén más alerta y tengan una mayor capacidad de concentración que cuando están en el aula. Por otro lado, el juego en la naturaleza, con su terreno irregular, y el manejo de los materiales que allí se encuentran (palos, piedras, hojas, agua...) estimula su imaginación, su

creatividad, su lenguaje y, sobre todo, su psicomotricidad, tanto gruesa como fina.

(p. 31)

Por todo ello, podemos afirmar que los niños tienen un vínculo natural con la naturaleza que desemboca en “un interés por lo vivo y un sentimiento innato de empatía por los seres vivos que se ha venido a denominar biofilia” (Hueso Kortekaas y Camina Garrido, 2015, p. 3). Algo que pedagogos de la talla de Rousseau, Montessori o Dewey ya pusieron en relieve, destacando la necesidad de contacto con la realidad y la importancia del movimiento ligada al pensamiento y la acción.

Las familias noruegas creen en la idea del *robust child* o *niño robusto* según Freeman y Van Heezik (2018), que se desarrolla pasando tiempo fuera, con independencia de la climatología. Ejemplo de ello lo ofrece Rovati (2019), quien explica el motivo por el que los turistas nos encontramos en los países escandinavos cochecitos, con bebés dentro durmiendo la siesta, aparentemente abandonados en la ciudad. Esta actividad se conoce como *la siesta nórdica*, que muchas veces tiene lugar a -30 grados, habitualmente llevando un vigila-bebés inalámbrico para poder estar pendiente. Las familias creen firmemente que es beneficioso para los bebés, haciéndolo para evitar enfermedades, puesto que se supone que los niños expuestos al aire libre son menos propensos a enfermar que si comparten espacios cerrados con otras personas. Esta autora afirma que los bebés duermen más tiempo a causa de la restricción de movimiento que les genera la ropa de abrigo. Así, continuando con esta idea de *niño robusto* y según Freeman y Van Heezik (2018), es habitual que en las escuelas infantiles los niños pasen al menos 2 horas al día al aire libre como parte clave para su desarrollo y para aprender a adaptarse a las adversidades climáticas que los países escandinavos ofrecen. También, realizan, según Kilo (2019), lo que se conoce como *gå på tur* o ir a dar un paseo, ya sea en el barrio o adentrándose en la ciudad con una frecuencia prácticamente diaria.

Buscando profundizar un poco más en esta noción de entorno que venimos abordando en líneas atrás desde diferentes ámbitos, nos gustaría hacer referencia a una reflexión de Arnaiz Sancho (2002), quien señala una serie de indicadores evolutivos relativos a la infancia temprana y a la primera infancia. Así, alude a que los niños de 2 años deben ser capaces de tareas como barrer, lavarse solos, ordenar, hacer recados, los de 3 años deben ser capaces de vigilar el ganado y los de 5 años de preparar la comida de la familia y cuidar de sus hermanos. Algo que, sin duda alguna, en una primera lectura

parece desconcertante para el lector e incluso para quienes escriben estas líneas, pero, continúa este último, estas tareas son relativas a las pautas de desarrollo habitual de las tribus yoruba de Nigeria. Así, este autor explica que si la familia de estos niños ve a su hijo, como sería considerado normal aquí, jugando con otros niños o con agua, le regañarían e intentarían corregir su conducta. Ante esta reflexión, el autor afirma que “todo ocurre como si cada niño fuera capaz de confirmar lo que los padres y su entorno esperamos de ellos infiriendo del contexto los patrones afectivos, sociales y cognitivos” (Arnaiz Sancho, 2002, p. 106). En definitiva, tomando la reflexión anterior y basándonos en Iozzelli (2002), el entorno es el medio que sustenta nuestros descubrimientos, relaciones sociales y actividades cognitivas, puesto que todos nuestros aprendizajes se infieren del mismo, aprendizajes que varían en función del contexto geográfico y sociocultural en el que nos encontremos, por lo que la acción educativa no debería programarse separada o aislada del entorno.

Por consiguiente, una vez esclarecido qué entendemos por entorno, nos gustaría recoger la idea que Gandini (1998) ofrece bajo la noción de *environment as the 3rd teacher*, idea que bautiza el título de este trabajo, aludiendo al entorno como tercer educador, al igual que ya hacía Malaguzzi, o a la *pedagogía del entorno* en sí misma. Afirma que para poder ejercer como educador, el medio ambiente o el contexto en el que se encuentra el niño debe ser flexible, es decir, debe someterse a modificaciones frecuentes para poder responder a las necesidades del alumnado, para que puedan construir su conocimiento. Y es precisamente este entorno natural, ambiental, geográfico, urbano, humano, escolar... y no solo la propia naturaleza *per se*, lo que cambia constantemente, ofreciéndonos pistas sobre todo lo que acontece a nuestro alrededor. La ciudad cambia, el camino que nos lleva a la escuela cambia, el cielo cambia, las hojas de los árboles cambian, las personas que habitan nuestros espacios cambian... Así, este entorno o esta idea de entorno difiere enormemente con la concepción habitual del entorno escolar, en el que, siguiendo a Carter (2007), las paredes se cubren con el alfabeto, con calendarios, paneles de trabajo, etiquetas, baldas, normas y láminas plásticas comerciales. Ante esto, el autor nos propone preguntarnos: ¿qué enseña este entorno a quienes viven en él?, ¿cómo está contribuyendo a moldear la identidad de quienes pasan su tiempo en él?

Como puede entreverse en líneas anteriores, cuando aludimos a la idea del entorno como tercer educador no nos gustaría centrarnos solo en un entorno natural, sino que dentro de esta noción encontramos asimismo el entorno urbano, la propia ciudad. Así, basándonos en Puentes Zamora, Blasi Vélez, García Peñalver y González Gálvez (2002), podemos afirmar que cuando la escuela infantil reconoce la necesidad de participación del alumnado en el entorno natural y urbano, “se establece una relación dialéctica con la ciudad que hace que ésta adquiera una dimensión más humana en la que la infancia también tiene su espacio y protagonismo” (p. 83). Además, destacan la necesidad de descubrir y disfrutar cualquier elemento de la ciudad aunque no tenga un diseño especial para la infancia, ya que suele caerse en el error de concebir el binomio escuela-entorno desde una óptica naturalista o idílica, cuando en realidad, conocer el entorno urbano y natural implica conocer las relaciones, posibilidades, conflictos y aspectos culturales de los contextos en los que estamos inmersos. Por ello, siguiendo a Mata Anaya (2002), es necesario abandonar la idea de que la cultura y la educación están recluidas en las aulas y las escuelas, de forma que hay que considerar la oferta que nos ofrece el entorno, desde las bibliotecas, las salas de exposiciones, los jardines, los teatros, el arte urbano... La ciudad, según la última autora, ofrece multitud de oportunidades a nivel arquitectónico, artístico, cultural, lúdico y científico que permiten conectar al niño con su entorno. Tomando sus palabras: “La ciudad es un espacio y un tiempo privilegiado para enseñar a mirar, para aprender a mirar, para experimentar la mirada propia y madurar con la mirada ajena, desde el intercambio, la participación, el ocio y la responsabilidad.” (Mata Anaya, 2002, p. 334). En esta misma línea y tal y como plantea la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990), los niños tienen “el derecho de disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece” (p. 4).

De acuerdo con Figueras, Tomás y Vilarrasa (1995), una ciudad será educadora siempre y cuando sea capaz de reconocer y desarrollar, además de sus propias funciones tanto a nivel social, político, organizativo, territorial, económico... una función educativa. Una función que intrínsecamente ya posee debido a todas las instituciones y propuestas que la componen y que, aunque sean un reflejo de las desigualdades existentes y no muestren un entorno idílico y edulcorado, posibilitará el enriquecimiento y desarrollo individual y social como ciudadanos.

Finalmente, y antes de proceder a abordar la parte empírica de este trabajo, nos gustaría aludir a una reflexión de Carter (2007), en la que afirma que cuando las personas nos encontramos en un medio que es bonito, tranquilizador, que está lleno de descubrimientos y maravillas, nos sentimos intrigados, respetados y ansiosos por pasar nuestros días en él, y se pregunta y nos preguntamos ¿no son estos los sentimientos que queremos que tengan nuestros niños?

RECAPITULANDO...



- Friluftsliv desde un punto de vista educativo puede entenderse de dos formas. La naturaleza como espacio educativo o **la naturaleza como recurso y medio pedagógico con un trasfondo ligado a la propia esencia del ser humano**: vivimos con la naturaleza y en la naturaleza. La segunda concepción es por la que optan los países escandinavos y en la que nos hemos centrado.
- Las sociedades escandinavas tienen una **herencia ideológica y cultural** que ha generado que la naturaleza y las actividades al aire libre formen parte de su vida diaria.
- Friluftsliv se relaciona estrechamente con la idea de la **ecología**, con la concepción de que la naturaleza es un hogar. Por lo que existe una educación basada en la idea de la **sostenibilidad** y del cuidado y preservación de este hogar.
- Friluftsliv no se basa en la mera transmisión cultural de aprendizajes sobre la naturaleza, es una filosofía mucho más profunda que implica **aprehender del mundo en el mundo** para vivir en armonía con la tierra y la naturaleza.
- Tal es la conexión que tiene la sociedad noruega con la vida al aire libre que poseen una **legislación específica que la regula** Lov om friluftslivet (friluftsløven).
- Esta filosofía aporta **beneficios** en todos los ámbitos del desarrollo infantil y conecta con su **interés natural** por lo vivo.
- El papel del adulto desde un punto de vista educativo en Friluftsliv debe ser el de acompañante desde la **ética de la hospitalidad**, el respeto y la mirada atenta.
- En la sociedad noruega existe la creencia de que las actividades que se llevan a cabo en el exterior, incluso en climas adversos, permiten al niño hacerse **fuerte y robusto**.
- Cuando hablamos de entorno como tercer educador, también podemos englobar la idea del **entorno urbano** y el aprendizaje en el mismo. La cultura no solo está en las aulas y la infancia tiene derecho a disfrutar de la función educativa de la ciudad.

Ilustración 8 Recapitulando...2.2

PARTE EMPÍRICA

1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

a. Participantes

En esta investigación han participado tres personas, dos mujeres y un hombre. Para referirnos a ellos en adelante emplearemos sus iniciales con objeto de salvaguardar su privacidad: M (20 años), O. (25 años) y J. (43 años). El único criterio de selección, tal y como abordaremos a continuación, ha sido que trabajen o hayan trabajado en una Escuela Infantil, ya sea ostentando el rol de maestro, de director, de técnico...

Inicialmente únicamente se iba a desarrollar un estudio de caso, con el último de los señalados, director de la Escuela Infantil donde iba a desarrollar mis prácticas antes de la pandemia acontecida. Tras este incidente, se acordó llevar a cabo la realización de la recogida de datos vía entrevista, técnica en la que profundizaremos en líneas posteriores.

Sin embargo, tras la recepción de dicha entrevista se consideró que sería relevante enriquecer la información con otros relatos individuales, ya que, al no poder acudir presencialmente a la escuela, tampoco se podían realizar observaciones. Por ello, se llevó a cabo la búsqueda de más maestros y/o personas relacionadas con la docencia que trabajasen en Escuelas Infantiles en Noruega a través de un contacto español que actualmente reside allí. Esta búsqueda se realizó preguntando a amigos y conocidos si, a su vez, tenían familiares, amigos o conocidos que trabajasen en escuelas infantiles. Estas personas consultaron a sus allegados acerca de su predisposición para participar en este trabajo y, finalmente, acabamos recabando nueve correos electrónicos con los que contactar, que previamente habían accedido a participar en este trabajo. Tras enviar un correo explicativo acerca de este estudio, solo recibimos respuesta de tres personas y, finalmente, las entrevistas de dos de ellos, por lo que contamos con tres relatos diferentes.

Tal y como expone Wolff (2004), a la hora de desarrollar una investigación de carácter cualitativo hay una serie de problemas que entran en juego, y con los que nos hemos topado. Concretamente, destaca que todo proceso de investigación perturba de por sí el sistema a estudiar, y dicho estudio se lleva a cabo en un sistema social que se ve afectado por las condiciones que lo forman. De esta manera, hay una serie de factores como el alto volumen de trabajo de los centros educativos, ya sea de forma presencial o no presencial, a causa de la pandemia, los cambios sociales, el aumento de la burocracia y de otros trámites... que han generado dificultad a la hora de acceder a las personas que inicialmente habían aceptado, lo que, además ha prolongado el plazo de recepción de dichos datos.

Las personas entrevistadas, pertenecen a tres perfiles distintos, pero todos ellos trabajan o han trabajado en una escuela infantil, lo que consideramos que es relevante de cara a obtener diferentes perspectivas de la realidad que nos planteamos analizar, aunque no ha sido intencionado. Más adelante, en el apartado relativo a los resultados, profundizaremos en ello.

b. Enfoque metodológico

Tal y como plantea Haya Salmón (2011), en el ámbito educativo ha existido siempre una tendencia a emplear métodos de investigación cuantitativa frente a la cualitativa. La investigación cuantitativa tiene por objeto la formulación de hipótesis a través de una serie de marcos teóricos que puedan, posteriormente, corroborarse a través de una recogida de datos cuantificable con unos instrumentos determinados. De modo que se busca que prime la objetividad en todo el proceso y, en definitiva, en los datos obtenidos. Sin embargo, estamos de acuerdo con Habermas (1996) y Beck (1992) a la hora de afirmar que este planteamiento desdibuja o no se ajusta a la complejidad que suponen las realidades de las ciencias sociales, ya que son inestables y están en constante cambio y evolución. Por lo tanto, el establecimiento de causalidades, que teóricamente deberían poseer un carácter

medianamente estable, no se ajusta a una realidad o a una sociedad, tomando prestado el término acuñado por el sociólogo Zygmunt Bauman, líquida.

Como investigadores, consideramos que el estudio de la sociedad, en este caso la relacionada con la realidad escolar, debe permitir generar conocimientos para mejorarla y transformarla, pero para ello es necesario focalizar en contextos, acciones, individuos y situaciones determinados y en momentos concretos. Así, en definitiva, podemos afirmar que uno de los objetivos de la investigación cualitativa radica en la descripción focal de lo que ocurre en un lugar concreto, con las experiencias de unos individuos determinados y, en definitiva, en un contexto concreto.

No queremos tampoco caer en el reduccionismo de minimizar la investigación a dos polos opuestos y únicos. Al igual que ocurre con la investigación cuantitativa, en la investigación cualitativa encontramos distintos enfoques tales como el naturalista, el etnográfico o el interpretativo, entre otros. Sin embargo, hay una serie de elementos comunes en los que convergen y que Haya Salmón (2011) cita basándose en Flick (2009) y Guba y Lincoln (1998). A continuación, destacamos aquellos que consideramos más relevantes o que cobran más fuerza en esta investigación.

En primer lugar, destaca la libertad de elección y uso de métodos y teorías, de forma que, puesto que no queremos corroborar o refutar una teoría, el diseño de la investigación puede adecuarse a la realidad a estudiar y a cada caso concreto.

En segundo lugar, la investigación cualitativa permite considerar la subjetividad subyacente a las prácticas, conocimientos y contextos de los participantes, lo cual posibilita obtener una visión de la realidad estudiada más profunda y compleja, y, por consiguiente, permite generar un conocimiento preciso y contextual.

Esto conecta con un tercer elemento basado en la comprensión fenomenológica desde el interior, de forma que en la investigación cualitativa podemos conocer de primera mano los significados que los propios individuos otorgan a su realidad, a su contexto social y a su praxis.

En cuarto lugar, se destaca que partimos de casos concretos, de una realidad, en este caso educativa, que nos va a permitir obtener información con la que no podremos establecer generalizaciones o conclusiones que podamos aplicar a todas las realidades educativas, pero sí a la realidad estudiada, siendo reflejo de la misma y no buscando amoldar dichas conclusiones a otros entornos con características diferentes.

En quinto y último lugar, en este tipo de investigación la recogida de datos suele implicar la obtención de textos subjetivos cuya interpretación dependerá, además de la propia subjetividad del investigador y del propio enfoque del estudio.

Por otro lado, y además de estos elementos planteados, creemos relevante acudir a las palabras de Haya Salmón (2011), quien añade que la investigación cualitativa posee un carácter circular del que carece la investigación cuantitativa y que genera que el investigador deba llevar a cabo la toma de decisiones constante, no pudiendo hacer un diseño previo no modificable, sino que esta idea inicial irá adaptándose en función de lo que vaya aconteciendo. Esta es la situación que hemos planteado precisamente en el apartado anterior, de forma que inicialmente solo contábamos con un participante, ampliándolo posteriormente para enriquecer los datos y para adecuarnos a las circunstancias que fueron surgiendo.

c. Técnicas y estrategias

Una vez hemos presentado el modelo de investigación por el que hemos optado, la investigación cualitativa, es necesario explicar qué técnica de recogida de datos se ha empleado.

Tomando prestada la reflexión de Hammersley y Atkinson (2009) en Haya Salmón (2011), a la hora de elegir una técnica de recogida de datos lo importante es hacerlo en consonancia a nuestros objetivos de investigación y a las condiciones que existan, modificables o no, para llevarla a cabo. Además, la técnica debe permitir conocer el significado de un contexto determinado, así como la opinión de los participantes del mismo.

Inicialmente se planeó llevar a cabo la combinación de la observación participante y de la entrevista semiestructurada, además de la revisión de documentos oficiales, que se ha llevado a cabo en la parte teórica de este trabajo y a la hora de contextualizar las escuelas infantiles de los participantes.

Sin embargo, y remitiéndonos a la entrevista semiestructurada y a la observación participante, tal y como hemos planteado en líneas anteriores citando a Hammersley y Atkinson (2009), las técnicas deben adecuarse a las condiciones para aplicarlas y, fruto de la pandemia, no se pudo viajar y acudir presencialmente a la Escuela Infantil para llevar a cabo dichas observaciones, de modo que se optó por la técnica de la entrevista individual semiestructurada.

Esta técnica busca, en definitiva, conocer los relatos subjetivos de los individuos, no con la intención de generar ciencia a través de los mismos, añade Haya Salmón (2011), sino con el objetivo de interpretarlos como producto de un contexto social. Esta entrevista, que se recoge en el Anexo 1, tanto en español como en inglés, se ha elaborado en base a tres bloques de contenido, que previamente hemos abordado en el marco teórico de este trabajo. Tiene un carácter semiestructurado, de forma que, a pesar de ser preguntas concretas, hay un apartado final que insta a relatar otros aspectos que hayan podido surgirles durante la elaboración de la entrevista.

Para su realización, los participantes fueron contactados mediante su correo electrónico, explicando la situación de las prácticas y de este Trabajo de Fin de Máster, la temática del mismo y solicitando su colaboración, añadiendo también una explicación sobre en qué consistiría su participación y ofreciéndoles la posibilidad sin compromiso de declinar mi oferta y, en caso de aceptación, de mantener el anonimato. Asimismo, se ofrecieron varias modalidades de realización, ya que, en correos posteriores, todos afirmaron estar muy ocupados con la situación de teletrabajo. Estas modalidades se pensaron de cara a facilitar la realización de la entrevista, proponiendo las siguientes opciones: la respuesta a la misma de forma diferida, a través de audios y en inglés; la respuesta de forma diferida, escrita en noruego (que posteriormente traduciríamos con ayuda de un traductor en línea, puesto que

consideramos que escribir en la lengua materna podría ser menos tedioso para ellos); o rellenando de forma diferida, escrita y en inglés la entrevista. La posibilidad de su realización de forma telemática no diferida, por ejemplo, a través de plataformas como Skype, se descartó por varias razones. En primer lugar, porque consideramos que las preguntas planteadas en la entrevista requieren de una reflexión pedagógica previa, reflexión en la que no podría profundizarse tanto si se sigue la estructura de pregunta-respuesta que se daría de forma oral. En segundo lugar, porque los participantes no conocen a quienes recaban los datos y esta situación puede generarles cierto nerviosismo que no solo condicionaría sus respuestas, sino que les generaría una incomodidad a la que no queríamos someterles, ya que se prestaron a ayudarnos desinteresadamente. Y, en tercer lugar, para facilitar que pudiesen compaginar la resolución de la entrevista con otras tareas, de forma que ellos mismos pautasen y encontrasen los momentos que podían dedicarle.

En la parte inicial de la entrevista en el Anexo 1 se muestra la consigna explicativa en la que se relata la temática y objetivos que persigue este TFM, además de aspectos que lo componen y que estructuran el marco teórico. Más adelante se explica en qué consiste la entrevista y cada uno de sus bloques. Se destaca también el rol que debe asumir el entrevistado y se subraya la disponibilidad del investigador ante cualquier duda o consulta.

Una vez se inicia la entrevista, se recoge un apartado inicial abierto en el que se solicita al entrevistado que se presente, ofreciendo una serie de ejemplos sobre qué elementos puede contemplar en dicha presentación. Todo ello con objeto de conocer más en profundidad a la persona de quien se recaban los datos.

Posteriormente se pasa a la entrevista de carácter estructurada, que, como hemos comentado, se organiza en tres bloques diferenciados. El primero de ellos alude a preguntas sobre la docencia, el segundo de ellos a cuestiones de carácter metodológico y el tercero a preguntas relacionadas con la pedagogía del entorno y la noción de *Friluftsliv*.

Finalmente se contempla otro apartado no estructurado en el que se insta al investigado a hacer otras aportaciones que considere relevantes o que

la entrevista le haya generado y que crea que pueden ser de utilidad a los investigadores.

Además de la técnica de la que venimos hablando, es más que relevante hacer alusión a la estrategia de investigación cualitativa que empleamos y que recibe el nombre de estudio de caso, concretamente de estudio de casos múltiples. Según Stake (1998) citado por Haya Salmón (2011), este enfoque permite aprender cómo funciona una realidad determinada y las personas que la componen con objeto de eliminar determinadas presunciones asociadas a las mismas. En definitiva, destaca la singularidad única del caso y de la realidad estudiada. En el caso de nuestro estudio, contamos con tres casos diferentes.

d. Categorización

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de un proceso de codificación de datos mediante temáticas clave (categorías) y aspectos relevantes dentro de las mismas (códigos). Tal y como dispone Gibbs (2012), a través de la codificación pretendemos destacar determinados pasajes de nuestras entrevistas que se vinculan dentro de una misma categoría o temática focal, lo que nos permitirá su posterior abordaje en los resultados.

Dichas categorías no han sido prefijadas, han emergido de los propios datos con objeto de no condicionar, reducir o estructurar previamente el discurso de nuestros participantes.

Para elaborar las categorías y los códigos, hemos definido las categorías a través de la comparación y contraste entre la información que hemos dispuesto en el marco teórico y la obtenida en las entrevistas individuales y hemos identificado las subtemáticas o códigos y subcódigos recurrentes dentro de dichas categorías. En la Tabla 1 se recoge dicha categorización y dichos códigos y en el Anexo 2 se encuentran las categorías con sus códigos y los colores asociados a cada uno de ellos en las entrevistas (que se encuentran en los Anexos 3, 4 y 5) de cara facilitar su identificación y lectura.

Categoría: Contexto	
La Educación Infantil noruega	Recoge declaraciones sobre la legislación en materia educativa noruega a nivel general, el acceso de la infancia a las escuelas infantiles y características de la sociedad noruega.
Desconocimiento	Aquellas declaraciones en las que el entrevistado ha expresado duda o que no ha sabido responder y que son relevantes para extraer conclusiones en relación con su rol en la escuela y su formación y práctica pedagógica, permitiéndonos obtener una perspectiva del contexto.
Categoría: Opinión personal	
Kindergarten	Recoge relatos relacionados con la opinión personal del individuo sobre lo que es y debería ser y ofrecer una escuela infantil a la infancia, tanto a nivel asistencial, como educativo y academicista.
La infancia	Recoge relatos relacionados con la opinión personal del individuo sobre la noción de infancia y sobre lo que debería aprender y desarrollar durante los primeros años de vida.
El rol docente	Recoge declaraciones que aluden a la opinión personal del individuo sobre el papel que debe adoptar el maestro, o que él mismo adopta, o en su defecto la persona que está en contacto con el niño en la escuela infantil. Así como apreciaciones sobre la valoración social y en la escuela de su rol y su praxis.
El sistema educativo noruego	Afirmaciones relacionadas con opiniones personales sobre la calidad de la educación en Noruega, aspectos implicados y su legislación.
Categoría: Estudios de magisterio	
Antes de la carrera (prerrequisitos)	Dentro de este código encontramos todas aquellas informaciones relacionadas con los requisitos formativos previos para acceder a la carrera de magisterio en sus diferentes vías y especialidades.
Durante la carrera	La carrera Podemos encontrar explicaciones relativas a cómo es la carrera de magisterio, por ejemplo, relacionadas con las asignaturas y la estructura de trabajo.

	Friluftsliv en la carrera	Categoriza información basada en si dentro de sus estudios de carrera trabajó la noción de <i>Friluftsliv</i> como elemento pedagógico y, en su caso, a cómo.
Después de la carrera (el mundo laboral)		En este código encontramos explicaciones e informaciones relacionadas con la vida laboral una vez se han finalizado los estudios de magisterio. Por ejemplo, cómo se accede a un puesto de trabajo en una escuela, si hay estabilidad laboral en los centros o si existe la formación permanente del profesorado y cómo es.
Categoría: Organización y características de la Escuela Infantil		
Organización escolar general	Roles en la escuela	Hacemos referencia a explicaciones relacionadas con las acciones, actividades y responsabilidades del personal que forma parte de la escuela infantil, destacando además la denominación de su rol.
	Ratios y edades	Disposiciones sobre la cantidad de niños y de maestros por grupo en función de su edad y sobre la edad de inicio en su escuela infantil.
La escuela infantil del entrevistado	Organización interna	En este código encontramos declaraciones relacionadas con el centro, con cómo se organiza, su personal, su gestión, su colaboración con otros agentes educativos...
	Aspectos diferenciales de su escuela	Hace referencia a aquellas características, ya sean a nivel humano, de recursos naturales, estructurales, geográficos, pedagógicos... que consideran que diferencian a su escuela de otras escuelas infantiles noruegas
	Aspectos pedagógicos y legislativos	Disposiciones sobre cómo se aplica la legislación educativa en el contexto concreto de centro, así como de los planteamientos a nivel metodológico, práctico, ideológico y pedagógico en los que se basan.
Categoría: Friluttsliv o el entorno como tercer educador		
Friluttsliv	En la sociedad noruega	Declaraciones relacionadas con cómo entienden ellos y cómo entiende la sociedad noruega la noción de Friluttsliv y sus implicaciones en su vida diaria.

	En la escuela	Declaraciones relacionadas con cómo este concepto se traslada de forma práctica y se entiende dentro de la escuela como parte de una pedagogía del entorno o de la idea de maestro como tercer educador.
Condicionantes	Hace referencia a declaraciones sobre agentes y/o elementos que pueden afectar, positiva o negativamente, al desarrollo de esta pedagogía del entorno, dentro o fuera de la escuela.	
Las familias	Relatos sobre la implicación de las familias dentro de la aplicación pedagógica de <i>Friluftsliv</i> en la escuela.	
La ciudad y el entorno urbano	Incluye declaraciones en las que se hace referencia al entorno urbano, disponiendo si tiene relación o no con la noción de <i>Friluftsliv</i> , así como las actividades que se llevan a cabo en el mismo.	
Rol docente en <i>Friluftsliv</i>	En este código se profundiza en el papel y las acciones que debe desempeñar el docente para promover este concepto de entorno como tercer educador, ya sea dentro o fuera de la escuela.	

Tabla 1 Categorías y códigos. Elaboración propia.

2. RESULTADOS

En las próximas líneas procedemos a presentar los resultados de este trabajo. Estos resultados se estructurarán en tres apartados referentes a cada uno de los individuos que han participado en nuestra entrevista: J. de Birralee International Kindergarten, O. de L. (quien prefirió que no reflejásemos en nombre completo de la Escuela Infantil) y M. de Vevelstadåsen barnehage. Dichas entrevistas se encuentran respectivamente en los Anexos 3, 4 y 5.

En este apartado pretendemos mostrar los datos más relevantes extraídos de nuestra investigación, focalizando especialmente en aquellos aspectos que hemos introducido previamente en el marco teórico, y con los que estableceremos relaciones en el apartado posterior de discusión de resultados. Además, buscamos acercarnos a dar respuesta a los objetivos que hemos reflejado en la parte inicial de este trabajo y que, por ende, dan entidad al mismo.

Aclarar que se ha optado por reflejar los relatos de los participantes en el idioma en el que se han recogido, el inglés, ya que tras reflexionar sobre ello hemos

considerado que con una nueva traducción al español (ya que la lengua vehicular de los entrevistados es el noruego, por lo que previamente se ha llevado a cabo una conversión mental al inglés) podrían perderse matices y podría parecer un discurso poco natural. Sin embargo, estos relatos son presentados y desarrollados en español a lo largo del discurso narrativo.

2.1 Caso 1: J. de *Birralee International Kindergarten*

Nuestros primeros datos pertenecen a la entrevista realizada a J., el director de la escuela *Birralee International Kindergarten* desde hace un año y medio. A diferencia de los otros dos participantes, no ha rellenado el apartado de nuestra entrevista relativo a la presentación personal, por lo que a continuación procedemos a ofrecer un breve contexto sobre la escuela de la que forma parte y en la que se basa esta entrevista.

Esta escuela infantil se emplaza en la ciudad de Trondheim, en Noruega. Basándonos en su código de práctica, podemos destacar que tiene un carácter privado, perteneciendo a una fundación sin fines de lucro, destinándose todos los beneficios a favor de los niños y las niñas. Esta escuela infantil de 210.3. m² de espacio útil y de 56 alumnos y alumnas, comparte edificio con *Birralee International School*, para niños y niñas de 4 a 16 años. Su fundadora, australiana, decidió bautizar con este nombre a la escuela porque *Birralee* significa en australiano *lugar seguro para niños*.

Según su página web, su misión es la de proveer de un entorno seguro y estimulante en el que se valore a cada niño y niña como un ser individual. Asimismo, destacan en su código de práctica que es fundamental la colaboración y el entendimiento con el hogar, salvaguardar las necesidades asistenciales y de juego y la promoción del aprendizaje como base para el desarrollo infantil. Por otro lado, aluden a que respaldan los valores de la herencia cristiana y humanista, el respeto a la dignidad humana, a las creencias religiosas, a la libertad intelectual, la caridad, la igualdad, la solidaridad, el perdón, los valores presentes en otras religiones y las creencias arraigadas a los derechos humanos.

La escuela tiene un currículum internacional que ha sido aprobado por el Departamento de Educación e Investigación noruego. Además, pertenece a las

European Council of International Schools y sus lenguas vernáculas son el inglés y el noruego.

En cuanto a los objetivos, en su Plan Anual destacan que como objetivos fundamentales buscan proveer a los niños con herramientas, con capacidades que les permitan encontrar su lugar en el mundo, lo que destacan que radica en desarrollar su capacidad de empatía, su autoconciencia, su satisfacción, la amistad, su capacidad de cuestionarse, su curiosidad, su seguridad, su confianza, su sentido de pertenencia, su competencia creativa, su entendimiento y su orgullo.

En dicho Plan disponen que su filosofía se basa en promover, reconocer y apreciar la diversidad cultural en la escuela infantil, reconociendo las diferentes formas de pensar, vivir y actuar y promoviendo que el alumnado se sienta orgulloso de su propio idioma y cultura, de forma que se sientan vistos y reconocidos por quienes son, valorados y visibles en la comunidad a la que pertenecen. Asimismo, disponen que otro pilar básico de su actuación pedagógica radica en fomentar la creatividad y la curiosidad sin establecer una única forma correcta o incorrecta de jugar, dibujar y/o pensar.

Por otro lado, en su página web subrayan que son tres sus disciplinas fundamentales de trabajo: el lenguaje, el arte y la ciencia, buscando despertar los intereses del niño a través de las experiencias dentro y fuera del centro.

Una vez conocemos un poco más en profundidad la escuela infantil que J. dirige, es relevante conocer sus percepciones acerca de lo que es o de lo que debería ser una escuela, así como sus percepciones acerca de lo que es el niño y lo que debería aprender, puesto que es la base pedagógica sobre la que consideramos que se construye un maestro.

En este caso, comenta que para él una escuela infantil es o debería ser un refugio lejos de casa "...a safe haven away from home.", en el que además, considera relevante la presencia de adultos que sean capaces de ofrecer una atención a las necesidades del niño, no especificando qué tipo de necesidades, aunque entendemos que hace alusión a una noción holística de las mismas, abarcando necesidades afectivas, sociales, emocionales, asistenciales... y ,además, añade que es necesario que la escuela ofrezca experiencias que promuevan su formación como seres humanos. En definitiva, declara que es un lugar en el que deben primar elementos

como la amistad, la risa, el juego, el aprendizaje y el crecimiento en un entorno saludable: "...caring adults who will take care of the needs and give them experiences that will form them as humans. [...] friendship, laughter, playing, learning and growing."

J. recalca que la escuela infantil es especialmente necesaria para aquellos niños que tienen necesidades especiales, pues su reconocimiento y atención temprana puede ser determinante para su vida: "The earlier we start helping the better the result will be." Es decir, hablamos de una función compensatoria, pero, al mismo tiempo, declara que no solo es relevante acudir a la escuela infantil cuando tienen necesidades especiales, sino que otros niños pueden beneficiarse de ello, desarrollando habilidades necesarias para la escuela y para la vida. Es decir, hablamos aquí de un enfoque que podríamos calificar como preparatorio: "Also, for children who don't have special needs, nursery schools and kindergartens are vital for development of skills you need in primary school and life in general."

A la hora de reflexionar acerca de cómo debería ser una escuela infantil, destaca los pilares fundamentales sobre los que debería fundamentarse: el juego y el aprendizaje a través del mismo, el refuerzo positivo como forma de paliar las conductas negativas, la escucha y la experimentación en un entorno positivo, todo ello apoyado sobre la creencia de que los niños son seres humanos del presente, no futuros seres humanos: "...seeing the children as human beings not human becomings." Esto se contrapone en cierto modo ideológicamente con esa orientación academicista de la que hemos hablado previamente.

Por otro lado, cuando se solicita a J. que reflexione acerca de su idea de infancia y sobre los aprendizajes que deberían adquirir los niños durante sus primeros años de vida, destaca la capacidad de crear amistades, la empatía, la creatividad, la autonomía, la seguridad, la autoconciencia, el orgullo, el ser considerado, educado y respetuoso, y, por último, el gusto por aprender.

"For me the most important thing is giving the children tools they need to move further in life, like how to create friendships, empathy, being creative, being self-sufficient, secure, self-awareness, pride, being considerate, polite, respectful of others and to be eager to learn."

Todo ello, argumenta, debe ser promovido por unos maestros que describe como respetuosos y unos maestros que deben hacer sentir seguros a los niños.

Además, afirma que para que los niños sean creativos, los propios docentes deben serlo. Al igual que si queremos que hagan amistades, deben ser un claro ejemplo de cooperación, tolerancia y empatía. Su actitud positiva, habilidades organizativas, de planificación y de establecimiento de objetivos, desde un plano tal vez más burocrático, también son relevantes para J. en un docente.

Comenta que este rol, al igual que ocurre en España, suele desempeñarse más por mujeres, lo que considera que devalúa la profesión ante la falta de equidad, generando que los salarios sean más bajos que las profesiones en las que hay una dominancia de trabajadores masculinos. Aunque dice que poco a poco van incorporándose más hombres.

"Yes I think so. There's an ongoing process of trying to recruit more male teachers for the kindergartens. [...] I think also helps to value the profession. [...] is a female dominated profession, and unfortunately the salaries are lower than in male dominated professions."

Cuando es preguntado acerca de por qué considera que el sistema educativo noruego es referenciado internacionalmente, como hemos abordado en el marco teórico de este trabajo, como uno de los de mayor calidad, destaca que, en su opinión, la base de dicha calidad reside en la economía. Considera que la existencia de compañías fuertes permite poder destinar grandes recursos a la educación, por ejemplo, en cuanto a personal en los centros. Es decir, si hay más recursos humanos las ratios son menores y se puede llevar a cabo una atención individualizada, lo cual repercute en la calidad educativa: "...economy. Living in a country with strong company means that we can put resources in education.", "Strong economy also allows us to have more staff in the kindergarten and at school." Además, considera que la legislación que regula la educación de la primera infancia es muy necesaria y muy buena en Noruega: "Very necessary and very good".

Otro factor que considera que destaca en Noruega es la igualdad entre ambos sexos y la existencia de derechos para las mujeres, a pesar de que, como ha comentado, no se reflejan directamente en la profesión docente: "...equality among the sexes and women's rights.

Cuando es consultado acerca de los prerrequisitos para acceder a la profesión docente, la respuesta se dirige más a la pregunta de cómo puedes ser docente en Noruega, tal vez por un error en su interpretación de la misma. Así, para poder ser

docente es necesario poseer un título universitario que obtienes tras tres años en la universidad, donde realizas un aprendizaje tanto teórico como práctico. J. destaca además que en esta parte práctica es más que relevante contar con buenos tutores de los que poder aprender: "It's vital to have good mentors when you are practising in the field."

Queriendo conocer, por la temática que nos ocupa en este Trabajo de Fin de Máster, si en la universidad estudian algo relacionado con Friluftsliv, J. declara que se estudia de forma indirecta a través del aprendizaje de pautas de vida sana, de uso del cuerpo y de metodologías sobre cómo utilizar el entorno como herramienta educativa. Además, añade que hay una especialización concreta en la que los estudios son totalmente alrededor de la noción de Friluftsliv: "...about teaching the children how to live healthy, how to use the body and how to use the outdoors. It's also possible to specialise in outdoors activities."

Una vez que se han terminado los estudios de magisterio, en el mundo laboral, este director comenta que no hay inestabilidad de personal en los centros, es decir, que las plantillas son bastante estables, lo que considera que genera un buen ambiente de trabajo, ya que todos se conocen y hay un clima de confianza: "hopefully speaks more to the work environment.". Además, más allá de poseer un título universitario o cualquier otra formación, afirma que el requisito fundamental para que sean contratados en un centro, o en su centro concreto, es querer trabajar con niños y desear al mismo tiempo darles el mejor comienzo posible en la vida. Por lo que, como constataremos con otros testimonios, se le da gran importancia a la persona en sí misma, más que a sus títulos: "...we recruited people that generally wants to work with children and give them the best start possible in life."

A pesar de lo anterior, y al igual que ocurre en España, la formación permanente también es relevante, de forma que, una vez en activo, las universidades ofrecen cursos y otra formación. Anualmente hay reuniones y charlas en las que el personal de la escuela puede expresar aquellos aspectos en los que les gustaría formarse y/o mejorar, lo cual también puede ocurrir en la dirección contraria. Es decir, J. como director, puede retroalimentar a sus compañeros sobre aquellas competencias en las que considera que podrían mejorar: "University provides courses and additional training. [...] . I have annual talks with the staff members where they can express

desires of more education or competence in areas they are lacking. [...] could also come from me to them."

En las escuelas infantiles podemos encontrar, tal y como contemplamos en el marco teórico, varios roles. J. en concreto destaca tres, tal vez porque en su escuela solo cuentan con esos, aunque en posteriores entrevistas abordaremos otros. En este caso encontramos a los *assistants*, que equivaldrían a los técnicos de Educación Infantil en España, quienes están con los niños y se hacen cargo de sus necesidades. Por otro lado, encontramos a los maestros o *pedagogical leaders*, quienes destaca que hacen lo mismo que los *assistants*, algo que es diferente, al menos en la teoría, a lo que ocurre en España. Además, añade que se encargan de las tareas de planificación, evaluación y de colaboración y contacto con las familias y con otras escuelas. Por último, declara que existe el rol del maestro para el alumnado con necesidades especiales, lo que en España se denominaría *orientador*.

“*Assistants. They do everything on a day-to-day basis. Being with the children providing their needs and so on.

*Teachers. [...]same work as the assistants, [...]they also plan activities, evaluate the children’s progress, communicate and cooperate with the parents, communicate and cooperate with schools.

*Special needs teacher. Helps the children with special needs.”

Los niños pueden comenzar en *Birralee International Kindergarten*, a diferencia de otros casos, cuando cumplen los tres años. Se distribuyen en cuatro grupos: el de tres años, en el que hay catorce niños, el de cuatro años, en el que hay catorce niños, y el de cinco años, en el que hay doce niños divididos en dos grupos, es decir, seis niños por grupo: "3yr olds - 14 children in one group. 4yr olds - 14 children in one group, 5yr olds - 12 children in each of 2 groups. "

El centro cuenta para atender a estos niños con cuatro maestras, cinco *assistants*, un director o *leader* (nuestro entrevistado), y un maestro para alumnos con necesidades especiales.

A la hora de cuestionar a J. acerca de qué aspectos o características diferencian o distinguen a su escuela de otras, destaca el carácter bilingüe de la misma, ya que hablan inglés y noruego. Y, además, tal y como puede deducirse del nombre, *Birralee International Kindergarten*, es una escuela internacional a la que acuden niños de diversas nacionalidades, por lo que hay un foco en el aprendizaje basado en la

diversidad y el respeto a otras culturas. Es por ello que destaca que tal vez se centran menos que otras escuelas en las experiencias en el exterior y en la naturaleza y más en todo lo relacionado con la comunicación y lo cultural: "our kindergarten is a bit different. we give the children more cultural experiences but less outdoor (wilderness) experiences.". También focalizan en la enseñanza de la cultura noruega para preparar al alumnado para vivir en la sociedad noruega, aludiendo de nuevo a este carácter preparatorio: "to teach the children both the Norwegian language and the Norwegian way so that they are ready and prepared to live in a Norwegian society."

En esta línea, un aspecto clave que subraya como filosofía pedagógica de la escuela es que ven valor en la diversidad y, por consiguiente, educan a los niños para que la respeten, ya sea de forma directa o indirecta, a través de la pluralidad lingüística. Cuando se le consulta acerca de los pilares pedagógicos del Proyecto Educativo, adjunta una imagen de un árbol en la que las raíces, como metáfora de unos pilares sólidos, son el cuidado, la familia, la empatía, el juego, la propia perspectiva del niño y su consideración, el respeto y el carácter propio de cada niño. Una vez que todo lo anterior está asegurado y ha enraizado con fuerza y firmemente en el contexto del que forma parte, se desarrolla el tronco, integrado por la cultura, el reconocimiento, las buenas relaciones, el ser visto y escuchado y el desarrollo en su conjunto. Y, una vez asegurado todo lo anterior, pueden desarrollarse las ramas, integradas por elementos como la individualidad, el asombro, el cuestionamiento, la amistad, la formación, la flexibilidad, las competencias, la escucha, el compromiso, las habilidades comunicativas y la paciencia.

Además de estos elementos pedagógicos de carácter más amplio y general, se consultó a J. acerca de aspectos legislativos enmarcados en el *Framework Plan for Kindertgartens* más específicos. Uno de ellos era el principio de la democracia y cómo se traduce en el centro y en la praxis diaria. J. subraya la importancia de este principio para su escuela, ya que algunos de sus pilares clave son la diversidad y la individualización, siendo necesaria la democracia para su desarrollo. Para él, el respeto a las diferencias y las actitudes positivas son conductas democráticas que permiten vivir juntos. Este principio se implementa a través de la participación de los niños en la escuela y en la comunidad en la que se enmarca la misma, buscando que desarrollen las competencias que les permitan comprender el mundo en el que viven.

Así, dispone que todos los niños pueden expresarse, ser escuchados y participar en las actividades con independencia de sus habilidades comunicativas.

"Increasing diversity and individualisation demands an understanding of democracy, respect for our differences and positive attitudes in order to be able to live together. By participating in the kindergarten community, the children shall be able to develop an understanding of society and the world in which they live. [...] everyone is allowed to express themselves, be heard and participate. [...] by contributing to and taking part in kindergarten activities regardless of their communication and language skills.

Afirma que las diferentes opiniones y perspectivas son utilizadas como elemento de desarrollo de una escuela y de una comunidad democrática. Aunque también añade que las escuelas deben hacer que los niños comprendan y adopten los valores democráticos y las normas de la sociedad en la que viven. Algo que se contradice en cierto modo con la divergencia de pensamiento y con otra afirmación que realiza posteriormente relativa al respeto de la libertad de pensamiento del niño: "The child's freedom of thought shall be respected."

"Divergent opinions and perspectives shall be heard and used to develop the kindergarten as a democratic community. [...]"make children understand and embrace the democratic values and norms on which our society is based."

Es relevante además como parte de esta educación pluricultural y democrática, su alusión a los niños de la cultura Sami, destacando que, aunque no hace referencia expresa a su escuela porque posiblemente no tenga ningún alumno proveniente de este contexto sociocultural, en otras escuelas pueden emplear su propia lengua: "Children in Sami kindergartens shall be able to contribute and participate in their own language."

El segundo principio legislativo sobre el que se cuestionó a J. fue el de desarrollo sostenible y ecología en la escuela. En su relato hace referencia a la existencia de un comité que se encarga de establecer objetivos anuales que pueden ser: reducir el papel o la electricidad o ir en bicicleta a trabajar en lugar de en coche. Es decir, hace referencia a un objetivo para la comunidad educativa, no solo y exclusivamente a su aplicación para con el alumnado, aunque añade que intentan transmitir a los niños principios relacionados con el cuidado y el respeto a la

naturaleza: "...teach the children how to take care of nature and respect nature and to be eco-friendly."

Cuando se le cuestionó acerca de su base metodológica, buscando conocer alguna corriente pedagógica o pedagogo concreto, destaca únicamente que sigue las directrices que ofrece el gobierno y la propia ciudad, y que además colabora con otras escuelas y aprenden las unas de las otras: "...guidelines from the city and the government. [...] cooperation with other kindergartens and learn from each other.". Él mismo refleja al final de la entrevista que le es difícil dar respuesta a preguntas en las que se le solicita aportar información sobre aspectos pedagógicos u organizativos, a pesar de ser el director de la escuela: "...it's hard for me to answer questions about kindergarten pedagogues or way of organising." Sin embargo, en la página web de la escuela y tal y como hemos dispuesto en la contextualización del centro, hay una alusión a Reggio Emilia y al poema de los 100 lenguajes del niño.

J. tampoco dio respuesta a preguntas relacionadas con los procesos de documentación en la escuela, de evaluación y programación, de implementación en la praxis del área curricular de comunidad local, sociedad y naturaleza y de medio ambiente y tecnología, ni a cómo se lleva a cabo la resolución de conflictos (aunque puede sobreentenderse en el apartado en el que alude al principio de la democracia), ni a si hay interacción o colaboración con otras escuelas infantiles (aunque a esta también se ha aludido de forma indirecta anteriormente): "9-13 Sorry but we have not focused on this so I can't answer."

En cuanto al bloque de preguntas relativo a la pedagogía del entorno y, más concretamente a la noción de *Friluftsliv*, podemos destacar dos tipos de información. En primer lugar, la referente a *Friluftsliv* como concepto general en la sociedad noruega y, en segundo lugar, la relativa a *Friluftsliv* como concepto en el plano educativo. Considerando el primero de ellos, J. destaca que *Friluftsliv* se expresa como estar en el exterior es algo totalmente inherente y propio de la cultura noruega, algo de gran relevancia e importancia, ya que Noruega es un país muy grande, con diversidad climatológica y natural, por lo que están acostumbrados a pasar tiempo fuera con independencia del clima, ya sea en excursiones, caminatas o a través de cualquier otro tipo de contacto con la misma.

"Friluftsliv or being outdoors is part of the Norwegian culture and inherent, thus it is very important for most Norwegians." [...] Norway is a very long country with very diverse nature and weather conditions. Most Norwegians are used to being outside in any kind of weather and are used to going on hikes and experience nature regardless."

Unida a esta noción de *Friluftsliv*, presentamos en el marco teórico una apreciación de Nilsen (2008) en Freeman y Van Heezik (2018), en la que se afirmaba que las familias noruegas son firmes creyentes de la noción de niño robusto que se construye pasando tiempo fuera con independencia de la climatología. Cuando J. es consultado acerca de esta afirmación, se muestra un poco escéptico, pues afirma que es una forma muy común de pensar, un pilar central en la forma de pensamiento de la sociedad noruega y muy difícil de modificar. Considera que no es una necesidad tan imperiosa en pleno 2020 tener niños así, ya que no son una sociedad de granjeros o leñadores como eran antes, y, por lo tanto, no es necesario crear niños robustos de cara a esas tareas.

"...is a very common perception or way of thinking. On the other hand, does the surgeon need to be so robust in 2020? We are not a society of the hard working farmers or lumberjacks anymore. But this belief is in the core of our system in our society so it's hard to change."

Centrándonos en conocer un poco más la aplicación de esta filosofía en la escuela, J. explica que el medio es quien forma a los niños y da un sentido a lo que hacen y a cómo se relacionan con la naturaleza, es decir, que actúa como un tercer educador y subraya la necesidad de pensar y repensar lo que queremos motivar en los niños, ya que en base al medio que les ofrezcamos aprenderán y desarrollarán determinadas capacidades o no: "...the environment forms the children and gives them an understanding of what to do. [...] think carefully about what kind of expression, activities or statement they want to encourage."

Asimismo, considera que el medio es un entorno propicio para desarrollar habilidades motrices en los niños tales como la agilidad, la fuerza o el equilibrio. Otras características de las que promueve el desarrollo son la seguridad personal, la confianza, el amor por la Madre Naturaleza y, en definitiva, la salud general del niño: "...makes children strong and agile [...] good motor skills [...] good balance. Children learn to appreciate Mother Nature. [...] ...development of motor skills and balance

[...] teaches children to be self assured and confident and diverse. [...] healthy body
[...] health benefit..."

Ejemplifica que el medio desarrolla la fortaleza, la confianza y la seguridad cuando los niños caen de un árbol, ya que declara que se levantarán y subirán de nuevo, lo que permite forjar su carácter y su persistencia en el logro de sus propósitos: "...if they fall down now and then they self-check and then get up again."

A la hora de hablar sobre los condicionantes que encuentra que pueden influir en esta educación, ya sea dentro o fuera del aula, destaca la localización de la escuela, que se emplaza en el centro de la ciudad, lo que genera que para ir al bosque tengan que coger un autobús, por lo que hablamos de una barrera geográfica: "We are located in the centre of the city so to get to the woods we need to take a bus." Además, e indirectamente relacionado con esta forma de entender la educación, se queja de que sus aulas son demasiado grandes, y añade que echa de menos las aulas pequeñas para poder dividir a los niños y crear actividades más diversas y diferenciadas: "The rooms are more classrooms and we miss smaller rooms so we could divide the children and create more diverse activities". Por otro lado, y coincidiendo con el resto de entrevistados, destaca que hay un riesgo de seguridad bastante claro, pero le resta importancia agregando que es parte del crecimiento de un niño, que esta vulnerabilidad precisamente es lo que le permite ir aprendiendo lo que es seguro y lo que no: "...that is part of growing up, so the children learn what is safe and what is not safe".

Ante nuestra pregunta de si considera la climatología como un condicionante para llevar a cabo una educación en la naturaleza, afirma tajante que no, que la climatología carece de importancia: "...no role."

A pesar de que previamente ya habíamos abordado cuestiones relacionadas con el rol del docente, quisimos profundizar más específicamente en su rol para con el desarrollo de esta filosofía educativa, a lo que J. únicamente comenta que el adulto debe permitirles experimentar, realizar sus acciones, actividades e intentos de forma que vayan aprendiendo nociones de seguridad a las que atenerse: "...the adults let them try and know how to take safety into consideration."

J. no ha dado respuesta a cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en esta pedagogía, la dicotomía entre el carácter utópico o idílico y lo real

de la misma o a cuestiones relacionadas con la participación, por lo que no contamos con datos en este caso de estos aspectos. Esto se debe a que, como anteriormente se ha reflejado, esta escuela infantil focaliza más sobre aspectos culturales que sobre las salidas al exterior: "I'm sorry but I'm definitely not the best person to answer that. As I said earlier, we have a different kind of kindergarten than many others in Norway."

2.2 Caso 2: O. de L.

Esta segunda entrevista se ha realizado a O., un hombre de 25 años que terminó en 2019 la especialización en maestro de infantil, teniendo experiencia en una escuela infantil de Bergen (base de esta entrevista) y en otra en Beijing, China.

Actualmente se encuentra ampliando su formación con un máster en terapias del lenguaje, que espera que le sirva para ayudar a los niños que padecen este tipo de dificultades. Nos explica que el motivo por el que decidió convertirse en maestro infantil es porque consideraba y considera que los maestros tienen un importante rol en la sociedad actual y que, además, es un trabajo que le permite tener mucha libertad a la hora de trabajar. Añade que no es un trabajo monótono, sino que cada día es diferente y divertido, ya que disfruta mucho con la imaginación de los niños y su necesidad de explorar y de conocer el mundo que les rodea.

Una vez que hemos conocido algunos datos de nuestro entrevistado, procedemos a reflejar otros sobre la escuela infantil en la que nos basamos, que, como hemos comentado, a petición de O., se va a reseñar únicamente con la inicial de su nombre: L.

Esta escuela se localiza en Bergen, Noruega, tiene un carácter privado y está formada por veintiséis niños, once de cero a tres años y quince de tres a seis años. Es una escuela que trabaja en colaboración con otra muy cercana.

Dentro de su Proyecto Educativo, tal y como corroboraremos en esta entrevista, el principio rector es el relativo a la competencia social. En esta línea, se destaca la importancia del vocabulario como medio de expresión de pensamientos y emociones, lo que promueven a través de una serie de recursos como: *Hjelpehanda* (un lenguaje de signos para emplear en situaciones negativas, especialmente para con los niños que carecen de competencias comunicativas) o” *Glade maur*” (una

aplicación para *tablet* y teléfono para desarrollar el lenguaje y estrategias de afrontamiento y comprensión emocional)

Asimismo, su Proyecto Educativo hace alusión a la importancia de la salud mental y a su promoción desde una edad temprana.

El desarrollo sostenible también tiene un papel relevante en la escuela, destacando que dicho desarrollo abarca la naturaleza y que, por consiguiente, la escuela infantil promueve valores, actitudes y prácticas sostenibles tales como el cuidado del entorno y la naturaleza. Además, añade que la naturaleza es un recurso en el que experimentarán y a través del cual conocerán su diversidad, todo ello con el fin de que se sientan parte de la misma.

O. inicia su relato ofreciendo una serie de datos generales sobre el sistema educativo noruego y la sociedad noruega a modo de contextualización. Explica que a nivel legislativo existe un *Rammenplanen* publicado en 2017 (lo que en el marco teórico se ha denominado *Framework Plan for kindergartens*), que es la legislación de referencia para las escuelas infantiles en Noruega, que no son obligatorias, ya que los niños empiezan en la escuela primaria cuando cumplen seis años.

Aunque, como hemos destacado, hay siete áreas de aprendizaje, nos hace saber que no es necesario seguir todas ellas, sino que cada centro puede acogerse a una como filosofía central, pudiendo trabajar las otras, pero poniendo el foco en la seleccionada. Comenta que la más común es la relativa a *Friluftsliv* y la naturaleza, que recibe el nombre de *friluftsbarnhager*, aunque también destaca que otra de las más empleadas es la del arte y la música.

"Every kindergarten is bound by law to follow this. Still, it not uncommon for a kindergarten to choose one of the learning areas (point 9 in the framework plan) as their core philosophy. These kindergartens will still follow the rest of the learning areas but have a deeper focus on one of them. The most common one you will find, will probably be “friluftsbarnhager”, which have a great focus on the importance of nature and being outside. We also have kindergartens that mostly uses art and music in their teachings. The kindergartens choose this freely if they follow the framework plan."

O. declara que, aunque acudir a una escuela infantil no es obligatorio, la mayoría de familias optan por ello. Además, señala que es lo que él mismo recomendaría, aunque los padres no trabajen o estén en casa, algo en lo que

profundizaremos posteriormente y que tiene relación con su afirmación de que la cultura noruega es muy individualista: "Individualism is also a very important part of the Norwegian culture."

Una vez nos ha ofrecido un marco contextual, procede a hablarnos acerca de lo que es o debería ser una escuela infantil para él, destacando aspectos como la necesidad de que sea un lugar seguro al que los niños acudan para hacer amigos y jugar y donde se sientan incluidos. Considera que los niños deben ser vistos y ser respetados por quienes son y que en la escuela deben poder aprender sobre la vida con otros niños, rodeados de adultos que se preocupen por ellos y los cuiden, todo ello basado en la noción de seguridad, algo que repite en varias ocasiones: "needs to be a safe space", "being included in a safe environment".

"The children come to the kindergarten to learn, play and make friends. [...] the feeling of being included [...] is a place where the children is seen and respected for who they are where they can learn about life together with other children and adults who care for them."

A pesar de que ha aludido a este cuidado asistencial por parte del adulto, quien además crea este entorno seguro como parte del cuidado, también hace referencia a un enfoque preparatorio, pues declara que la escuela infantil sirve para sentar unas bases para preparar al niño para la escuela primaria. Clarificando que no se refiere a ello en términos de matemáticas o escritura, sino desde un punto de vista social, de desarrollar su capacidad para hacer amigos, para actuar en nuevos contextos y para estar separado de su familia.

"The kindergarten gives the child the foundation they need to be ready for regular school. I am not talking about basic math or writing (even though it helps, of course). [...] being used to be away from your parents and having the knowledge you need to make new friends and the social skills to know how to act in a new environment. [...] experiences from the kindergarten can help the child to quicker get used to school."

Además de todo lo anterior, O. considera que la escuela infantil, más allá de preparar o cuidar, debe apoyar y promover el desarrollo de los niños en base al momento evolutivo en el que se encuentran, suscitando el desarrollo de su identidad y de su autoestima. Manifiesta que es afín a la filosofía reggiana, ("I am inspired by the ideas of Reggio Emilia.") y señala que una escuela infantil no debe formarles

como los adultos del futuro que serán, sino como los niños del presente que son: "Even though the child learns a lot that is to be used later in life, we should still not be forming them to the adults they once will become." Un aspecto clave para ello, es ayudarles a formar su identidad, respetándola y no moldeándola a nuestro gusto, lo que requiere que respeten y apoyen sus opiniones, incluso si esto va en contra de la propia cultura del país, añade.

"...should support the children at the stage in life they are in right now. [...] needs to strengthen the identity of the child, not break it down. [...] help them finding their own identity, and not shape one for them. [...] support the child's opinions, even if it goes against the culture in the country. [...] help the child finding themselves and their identity.

En cuanto a la noción de infancia y lo que considera que es importante que aprendan y desarrollen, O. destaca que lo más importante para él son las habilidades sociales, posiblemente condicionado de que se encuentra en una escuela en la que es el pilar focal: "the most important thing to learn is social skills". Su justificación nace de la idea de que estar con otra gente es la clave de la felicidad. Asimismo, asociadas a estas habilidades sociales subraya la importancia de la empatía y el respeto como aprendizajes clave en los primeros años de vida, además de las habilidades comunicativas. Son los únicos aspectos a los que hace referencia, todos basados en la dimensión social.

"...being together with other people is the key to happiness [...] learning about empathy and respect during the first years of life is important to be happy, both in the early and late stages of life. [...] communication as a very important skill to be learned during the first years.

Para desarrollar todo lo anterior, el rol docente para O. debe basarse en las habilidades individuales, y, a pesar de que también son importantes aspectos que aprenden durante su formación relacionados con el teatro, la naturaleza o la cocina, cree que es más importante lo personal. Es decir, para él un docente debe ser un buen cuidador y debe disfrutar jugando con los niños. Comenta que, si como docente no estás dispuesto a tirarte al suelo y jugar a ser un perro no deberías ser maestro, al igual que si no te nace consolar a un niño que llora. Asimismo, destaca que un docente debe dejar de lado cualquier tipo de prejuicio para poder tratar con las familias, con los niños y con el resto de compañeros de la escuela.

"...drama, nature, and even cooking. [...] I do not think any of this is important compared to the individual skills of a person. [...] needs to be playful and caring. [...] willing to lay on the floor and pretend to be a dog [...] put all prejudice aside and treat every child, parent and coworker with respect. [...] naturally caring comfort a crying child [...] natural to show care."

Narra que a él personalmente le gusta llevar a cabo procesos de documentación a través de fotografías, inspirado por esta filosofía reggiana que hemos comentado, ya que considera que es una forma muy adecuada de mostrar a las familias lo que se hace en la escuela y, más concretamente, lo que sus hijos hacen en la escuela. Lo cual carecería de trasfondo pedagógico si no se complementa con lo que él denomina como mirar atrás en las experiencias de los niños ("I is also a great way to look back at experiences with the children"), es decir, que para él hay un trasfondo reflexivo pedagógico inmerso en esta noción de documentación: "I like to document through photos. This is a great way to show parents what we are doing in the kindergarten."

En cuanto a la resolución de conflictos, considera que los docentes deben instar a los niños a resolver los problemas solos, ayudándoles en cierto modo a lograr acuerdos comunes, pero de una forma más pasiva. Afirmando que los niños deben reflexionar sobre sus acciones y sobre el impacto que dichas acciones tienen en los demás.

"To me it is important that the children try to solve the problem themselves." [...] help them find a way that works for both of them. [...] the children reflect on his/her actions. I want the child to understand how his actions makes an impact on another person. You can not always have what you want. [...] your actions can make someone feel both good and bad. [...] try to make the child reflect upon his actions."

O. tiene muy claros los rasgos a valorar en un docente, pero no considera que sea una profesión socialmente valorada, ya que no es una profesión de *high-status*, a pesar de que la gente reconoce la importancia de los docentes: "Not really. I think most people acknowledge the importance of kindergarten teachers. But it is not a high-status profession." Además, comenta que las escuelas infantiles necesitan más personal del que poseen, ya que los niños van incorporándose en diferentes momentos y el personal necesita sus descansos de 30 minutos diarios: "I believe most kindergartens needs more staff. Taking into consideration that some start early and

other late. And everyone needs a thirty minutes break during the day, the staff is almost never full."

A la hora de responder o de argumentar por qué considera que el sistema educativo noruego es referenciado como de calidad a nivel internacional, declara que él cree firmemente en que es debido al Estado de Bienestar. Esto se traduce en que pagan muchas tasas, pero este dinero es reinvertido en servicios públicos, de manera que hay una gran inversión pública en educación y sanidad y, por ende, todas las personas tienen las mismas oportunidades, con independencia de su situación económica, sociocultural o laboral. Apunta que muy pocas veces escuchas a alguien hablar de que una escuela es mejor que otra y que las escuelas privadas son prácticamente inexistentes (en las etapas obligatorias, ya que infantil no lo es). Reflexiona además sobre la idea de que este sistema de calidad posibilita que no haya competitividad con otros estudiantes para elegir dónde formarse, ya que todas las escuelas tienen estándares de calidad muy altos. Asimismo, considera que otro factor muy relevante es que en la educación en Noruega se valora mucho la felicidad del alumno, y que, por lo tanto, no hay un planteamiento puramente academicista, es decir, y ejemplifica, combinan las clases con actividades diversas como paseos, arte o deportes, lo cual considera que aumenta la motivación y el entusiasmo por aprender del alumnado.

"...it strongly relies on what we call "velferdsstaten" (The welfare state). [...] pay a lot of taxes [...] this money is again used on public services provided by the state the same opportunities when it comes to education [...] You rarely hear someone talk about a school being better or worse than another. Private schools do almost not exist [...] everyone gets the same quality education. [...] You do not need to compete with other students to get into a good school, because the other schools hold the same standards in quality.[...] value the student's happiness. We like to combine classroom teaching with other activities, such as sports, art and hiking. I believe this makes the subject more exciting and motivating."

Pasando a abordar aspectos relativos a la formación como docente, O. comenta que como prerequisite es necesario haber cursado estudios generales en el instituto o lo que ellos denominarían *studiespesialiserende*. En el caso de que quieras especializarte en primaria es necesario haber alcanzado ciertas calificaciones, pero no

son necesarias para infantil: "Kindergarten teacher education does not have requirements like this."

Una vez en la carrera, comenta que la formación es similar a la de otras, con asignaturas comunes como historia, matemáticas o inglés: "This training is the same as what everyone else does." Además, cuando profundizamos en la presencia de *Friluftsliv* en estos estudios, comenta que sí que está presente en la especialidad de infantil. Concretamente aprenden *habilidades-friluftsliv* básicas, como por ejemplo hacer una hoguera: "We do have "friluftsliv" implemented in the kindergarten teacher degree, where we learn about basic "friluftsliv-skills" like lighting a campfire."

Cuando se finalizan los estudios, y ya en el mundo laboral, expone que la forma más común de ser contratado en una escuela infantil es enviando el currículum a ofertas vacantes que van saliendo, tras lo cual eres entrevistado. A diferencia del participante anterior, O. considera que hay inestabilidad de personal en las escuelas infantiles, y que normalmente las ofertas son a tiempo parcial o trabajos de sustitución, aunque añade que también hay alguna posibilidad de trabajos permanentes de vez en cuando.

"The most common way to get a position at a kindergarten, is to apply when the kindergarten has vacancies available. You do this by sending a CV and application. Then the staff will interview you, and they choose the one they find best suited for the job. In my opinion, the staff in Norwegian kindergartens are often unstable. You will often find part time positions, and substitute jobs. There are however quite a few possibilities for a permanent position too."

A la hora de abordar la formación permanente del profesorado, explica que las escuelas organizan cursos para sus empleados y que, por lo que él sabe, estos cursos son organizados por la escuela, ya que cree que no son un requerimiento del gobierno. Su finalidad es la de mantenerse al día en aspectos pedagógicos y no necesariamente repercuten en el salario, como puede ocurrir en España cuando superas determinados cursos que te reportan puntos. O. rememora una experiencia formativa de este tipo y comenta que su escuela ni siquiera contrató a alguien, que se trató de una formación interna en la que cada profesor preparaba una presentación acerca de aquellos conocimientos o habilidades en los que destacaban o que les entusiasmaban más. La idea subyacente era que, aunque todos tienen la misma educación, cada uno tiene diferentes habilidades e intereses y que eso puede enriquecer al equipo. Un ejemplo

que pone es el de un maestro cuya pasión era la música, quien enseñó al resto formas simples de introducirla en su metodología para con los niños: "...a teacher who was very passionate about music, thought the rest of the group some simple ways to work with music together with the children, even if they do not have a strong musical background."

"I know that schools and kindergartens sometimes arrange courses for the employees. [...] this is arranged by the school itself, and is not a requirement from the government [...] useful for updating the pedagogy of the school and give fresh thoughts and ideas to the teachers. [...] . It does not necessarily raise the teacher's salary though."

"I did actually attend something similar [...] an internal course for the employees [...] they did not hire anyone. [...] the teachers were sharing their knowledge with each other. Even though we all have the same education, we do have different personal skills and interests. we all tend to forget a bit from the education also. [...] the teachers prepared different presentations in areas that they are the most passionate about, to share some knowledge and ideas with their co-workers."

Por otro lado, cree que la legislación que regula la Educación Infantil es útil y que asegura la calidad de la educación, además de la seguridad de los niños: "I believe that the legislation (*barnehageloven*) works well to ensure quality and a safe environment for the children."

En la escuela infantil, como hemos visto, hay diferentes roles. O. profundiza algo más en ellos que el entrevistado anterior. En primer lugar, señala la existencia del dueño de la escuela, ya que recordemos que son de gestión privada. Su función es la de asegurarse de que su escuela cumple con la normativa vigente, así como de la calidad del personal de la misma, pero no tiene labores pedagógicas como tal, a no ser que sea maestro y trabaje en ella. En el caso concreto del dueño de su escuela, declara que posee otro kindergarten en la misma ciudad y que no tiene muy claro qué hace, ya que no está presente habitualmente en la escuela.

"The kindergarten owner is legally responsible for making sure that the kindergarten is following the law. They are also responsible for ensuring the quality of the staff."

"...kindergarten owner also owns another kindergarten in Bergen. I must admit that I am not entirely sure what they do, as they are not much present in the kindergarten, but comes over to check safety routines a couple of times a year."

En segundo lugar, destaca el rol del director, que es el máximo responsable del día a día en la escuela, asegurándose de que todo el mundo cumple con la normativa en materia de educación y llevando a cabo todas las acciones burocráticas y relativas a reuniones internas y externas. También se encarga de supervisar el trabajo diario con los docentes y añade que, a pesar de que hay escuelas en las que los directores se dedican únicamente a estas funciones, en la suya también trabajan directamente con los niños.

“The head teacher is responsible for the day-to-day work in the kindergarten. They make sure that the kindergarten is following the framework plan. The head teacher is also responsible for documenting and arrange staff meetings. The head teacher is mainly the one who contacts and keeps routines regarding other institutions like schools and child protective services.”

“The head teacher also writes reports on how the kindergarten is doing.”

“The head teacher oversees the day-to-day work in close cooperation with the pedagogical teachers. I have seen kindergartens where the head teacher is fully booked every day, and kindergartens where they have a lot of time to stay at a section with the children.”

“...the head teacher spends most of the day with the children, and a couple of office hours a day for planning and other administrative tasks.”

En tercer lugar, explica que el líder pedagógico o maestro, es quien se encarga de toda la práctica pedagógica (“The pedagogical leader is responsible for ensuring and performing the pedagogical work of the kindergarten. There is one pedagogical leader for each section of the kindergarten.”), mientras que, y, en cuarto lugar, los *assistants* o técnicos, son aquellas personas que no tienen una formación en materia pedagógica pero que ayudan al maestro en sus tareas diarias (“Assistants are usually not trained in pedagogical work and will help the pedagogical leader with day-to-day tasks.”)

O. afirma que en su escuela hay mucha confianza y trabajo en equipo, y que a pesar de que los *assistants* no poseen formación pedagógica, pueden desarrollar sus ideas y propuestas:

“Even though the pedagogical leaders are in charge of their own section, the workspace is highly built on trust and teamwork. Even the assistants who is not trained in pedagogical work gets to bring their own ideas into the kindergarten.”

En quinto lugar están los *youth workers*, que ayudan al maestro a llevar a cabo el trabajo pedagógico. Creemos entender que este rol es ostentado por los alumnos en prácticas y/o a personal voluntario: "...are working with the pedagogical leader to perform the pedagogical work of the kindergarten."

El personal que compone el centro se organiza en torno a unas ratios que están reguladas, según O., en el artículo 18 de la legislación que recibe el nombre de *barnehageloven*. Debiendo haber al menos una persona por cada tres niños menores de tres años y una persona por cada seis niños de más de tres años: "...staffing needs to be at least one for every three children under the age of three, and one for every six children over the age of three". En su escuela hay un grupo de diez niños de la franja de uno a tres años y quince de la franja de tres a seis, lo que califica como grupos pequeños ("We have two sections at this kindergarten. It is a rather small one, with only 25 children. [...] about ten being 1-3 years old and 15 being 3-6. They are split into two sections, each with a pedagogical leader who is responsible for the pedagogy of the section.") y, a diferencia de la escuela del caso anterior, los niños comienzan cuando tienen un año, aunque algunos pueden hacerlo un poco más temprano: "...they usually start around the age of a year. Some earlier, others later."

Centrándonos un poco más en aspectos relacionados con la organización interna del centro, O. destaca que colaboran con la otra escuela infantil que posee el dueño de su escuela, reuniéndose en un parque que no está muy alejado de ambas. Además, organizan cada año un partido de fútbol al que se apuntan unas cuatro escuelas infantiles. Por lo demás, no se realizan más actividades o colaboraciones con otras escuelas.

"The owner of this kindergarten owns another one too. Sometimes we meet them at a common playground not too far from the kindergarten. Not any other collaboration [...] to arrange a football tourney every year, where 4 or five kindergartens signed up and came to play football."

Comenta que todas las escuelas, y específicamente la suya, se adhieren a medidas de seguridad dispuestas legislativamente para proteger a la infancia de cualquier riesgo, la seguridad es algo que tienen muy en cuenta. Y, también dispone que en las escuelas, y en la suya en concreto, existe una junta de padres en las que se discuten aquellos aspectos en los que quieren que se centre la escuela, aunque añade que normalmente las familias confían en el propio criterio de la escuela y les dan

mucha libertad. Las familias también acuden a la escuela cuando se les invita a celebraciones en navidad, en primavera y en el día nacional de Noruega, en mayo.

"...the parents have a council. Here they discuss what they want the kindergarten to focus on. The kindergarten is required to cooperate with the parents. Though in my experience, parents usually trust the kindergarten to do what is best for the children and gives the kindergarten a lot of freedom. They are also invited to events in the kindergarten"

Como aspectos diferenciales o distintivos de su escuela, declara que sin duda alguna un elemento diferenciador es el tamaño de la misma, puesto que es muy pequeña. Rememora su experiencia en otra escuela que era muy grande, de 150 niños, y subraya que gran parte del personal no se conocía. O. cree firmemente que el personal debe conocerse y trabar amistad entre sí, porque esto aporta confianza y seguridad al clima de trabajo y, por consiguiente, a los niños. De nuevo podemos constatar todo el carácter social en el que se centran sus reflexiones.

"...the size of the kindergarten. It is very small. I have been to larger kindergartens with around 150 children, where some of the employees almost does not know each other because they are so many and spread out in such a large building. Every employee in this kindergarten is close all the time, so they also become friends [...] this gives something, not only to the adults, but also the children. [...] like and trust each other [...] safer and more enjoyable place to learn."

Además, otro elemento diferencial sobre el que hace hincapié es el teatro, ya que considera que no todas las escuelas lo practican. Y es precisamente fruto de esa cercanía y camaradería existente gracias al reducido tamaño de la escuela, que hay una relación de confianza y no tienen vergüenza en realizar actividades de este tipo. Esto les permite hacer cursos de teatro con los niños una vez al mes.

"...focuses a bit more on drama than most others in my opinion.[...] employees are so close with each other, they are not afraid to make a fool out of themselves. [...] once a month, they have a drama course with the children. This is something you do not see very much of elsewhere"

Profundizando ahora en los aspectos de carácter pedagógico y legislativo de su escuela, y tal y como hemos destacado en la contextualización del centro, O. subraya que las áreas en las que se centran son las habilidades sociales y la salud mental, todo ello bajo la idea de ofrecer a los niños una base para comprender cómo

expresarse e interactuar con los demás, no solo desde el punto de vista comunicativo, sino también emocional. Es decir, son dos áreas que se trabajan de forma interconectada. Aunque posteriormente añade que otra de las áreas sobre las que focalizan es la sostenibilidad.

"...have social skills and mental health as their main areas of learning [...]. The idea is to give the children a foundation in understanding how to express themselves and interacting with others. Also learning to understand both their own and other's feelings."

"Social skills, mental health and sustainability is the kindergartens focus areas."

Cuando se le cuestiona acerca de cómo se lleva a la práctica el principio de la democracia, declara que él considera que cada niño es visto y escuchado, desde el punto de vista de que sus opiniones son consideradas como importantes y que, por consiguiente, se utilizan y se tienen en cuenta para planificar los proyectos que se llevan a cabo. Además, aparte de actividades dirigidas que se organizan en torno a sus intereses, los niños tienen libertad para decidir acerca de sus actividades y siempre tienen voz y voto en el trabajo que se desempeña. Buscan cierta relación de reciprocidad desde la perspectiva de que, si ellos sienten que sus ideas son respetadas, ellos también respetarán las de los demás.

"Every child is seen and heard. Their opinions are viewed as important, and we use their ideas to plan out projects. [...] children are allowed to choose their own activities. Larger projects are usually based on what the child group find interesting at the moment. Everyone has a say in the day-to-day work of the kindergarten. We treat the ideas of the children with respect and expect them to treat ours with respect too."

En cuanto al principio de sostenibilidad y ecología, comenta que enseñan a los niños a reciclar la basura, llevando bolsas en sus paseos y limpiando los caminos a su paso. Además, reutilizan materiales y los juguetes de la escuela son los que donan las familias que ya no los necesitan. La idea que subyace a esto es que los niños desarrollen su agradecimiento por lo que tienen y sean humildes, que encuentren valor en esas pequeñas cosas y no en el materialismo. Asimismo, intentan también enseñarles pautas para cuidar al planeta y la naturaleza.

"We teach the children to recycle the garbage [...] bring bags to collect garbage along the way when we go hiking. [...] reusing materials, like old cartons. [...]"

toys are donated by parents and others who no longer need them [...] to be humble and thankful for what we got. [...] teach them the basics of the importance of ecological diversity. [...] take care of our planet and nature."

Ya habíamos comentado en líneas anteriores que O. considera relevante la filosofía que subyace a los procesos de documentación, algo que posiblemente ha aprendido en esta escuela, ya que afirma que documentan mucho a través de fotografías que presentan en la escuela para las familias: "...document a lot through photos. [...] displayed in the kindergarten for parents to visit." Además, añade que utilizan una herramienta de documentación y evaluación del lenguaje denominada TRAS (Early Record of Language Development). Sin embargo, O. no es muy partidario de dicho recurso, ya que considera que utilizarlo con todos los niños no es necesario y que solo es útil si el niño tiene algún problema en el ámbito comunicativo.

"I am not a big fan of TRAS. Or at least that we are required to use it on every child. If the child is behind on communication skills, I think it can be a good tool for documenting it. If the child does not show any delayed development, I do not really see the point of using it."

En cuanto al principio de comunidad local y sociedad, declara que se lleva a la práctica explorando la comunidad local en la que se emplaza la escuela y la ciudad, de manera que suelen visitar espacios de trabajo y las personas pertenecientes a los mismos visitan también la escuela, es decir, no solo salen de la escuela a conocer el exterior sino que el exterior también acude a la escuela. Igualmente visitan granjas o celebran el día internacional de los Sami. Añade además que su escuela, y la sociedad noruega en general, es cada vez más multicultural fruto de la inmigración y que las familias colaboran para explicar las diferentes culturas de los países de procedencia del alumnado.

"We explore the local community around the kindergarten and city. We visit different workspaces, and people from different workspaces visit us. [...] we visit farms, and the children get first-hand experiences with the animals. [...] celebrate the Sami national day. [...] becoming more and more multicultural, because of immigration to Norway [...] we learn about the different cultures of the countries the children are from. [...] in cooperation with the parents."

Respecto del principio de naturaleza, medio y tecnología, O. comenta que buscan ofrecer a los niños experiencias en la naturaleza y que salen mucho, la mitad

del día o, si las condiciones climatológicas lo permiten, todo el día: "We are outside a lot, often half of the day. Sometimes the whole day, if the weather is nice. "

Una vez a la semana tienen lo que denominan *turdag*, que es una salida a la naturaleza para jugar y aprender, en la que pasan todo el día en ella, exploran las aves, los insectos... Destaca que es común en otras escuelas, aunque no es su caso, poseer un refugio en el bosque al que ir, en el que hacer fuego, jugar y preparar comida: "...have a shelter in the forest that we visit. [...] play and light a campfire where we can make food."

Añade que no solo acercan la naturaleza a los niños saliendo, sino que la naturaleza también entra en la escuela a través de materiales como palos, hojas y piedras que recogen y que utilizan para sus obras artísticas: "...bring nature inside. We collect leaves, sticks and stones from the ground and use it to make art."

Profundizando más en la noción de *Friluftsliv*, concretamente como concepto para la sociedad noruega, O. destaca que es una noción que implica vivir la vida en la naturaleza. Para él es difícil de explicar porque, al igual que ha manifestado el entrevistado anterior, es un concepto inherente a su cultura. Dice que *Friluftsliv* tiene lugar en el momento en el que pones un pie en la naturaleza, con independencia de si das un paseo por el bosque durante una hora o de si, por el contrario, te vas varios días a las montañas. Además, clarifica que no es necesario hacerlo con ningún propósito más que estar en la naturaleza y conectar con ella, y que todo el mundo lo hace, es algo que da forma a la sociedad noruega, afirma.

"Friluftsliv is the concept of living life outside in the nature. It is kind of hard to explain because it is very deeply integrated in our culture. The moment you step your foot into the wilderness, we can call it friluftsliv. It can be small walks through the forest for an hour or so, or days spent camping on the mountains. We do not necessarily have a purpose for it, besides being outside. [...] we connect with the nature [...] everyone is doing it in one way or another. [...] Friluftsliv is really shaping the Norwegian society."

Narra que cuando revisa sus redes sociales siempre se encuentra con fotos de personas escalando una montaña o en una hamaca en el bosque y que está tan integrado en su cultura que no le resulta raro o diferente.

"When I turn on social media, I always see pictures of someone on a mountain top or in a hammock in the forest. [...] it is so integrated in our culture that we

kind of take it for granted. I rarely think about friluftsliv. It is just how we live our lives. [...] Even the bigger cities have made areas for friluftsliv easily accessible. I think it is good for both the physical and mental health to enjoy nature."

Señala que nunca piensa en ello, simplemente es algo que forma parte de su idiosincrasia y que esto genera que, incluso las ciudades grandes, tengan zonas que hacen accesible el contacto con la naturaleza, ya que consideran que es algo que favorece la salud no solo física sino también mental. Además, discurre que la especie humana no está preparada para desconectar de la naturaleza todavía, como si hubiese algún momento en el que lo estará, y que la educación basada en esta filosofía permite comprender de dónde venimos: "I do not believe that our species is ready to completely disconnect from nature yet. I think outdoor education gives a better understanding of where we come from."

Cuando se le insta a reflexionar sobre si considera que es un concepto real o si, por el contrario, es algo más idílico, se reafirma en que es muy real y que también puede ser idílico, pero que la base es el disfrute de la naturaleza, no hay otra filosofía subyacente que no sea esa. Puedes hacerlo de formas más elaboradas, como escalando, esquiendo o paseando, o más simples, como simplemente sentándote en una piedra. Es una forma de vida, no un hobby, en su opinión.

"Friluftsliv is very real. It can be idyllic, and it can be horrible. [...] Friluftsliv is about enjoying nature, and I would say that the moment you do so, you are experiencing friluftsliv. [...] kayaking, skiing, climbing or just sitting on a rock, everything is friluftsliv. It is more like a way of life than a hobby if you ask me."

Para O. esta noción trasladada en un sentido amplio a la educación bajo el concepto de entorno como tercer educador, implica que el medio sea atractivo y accesible, subrayando que los juguetes, los libros y los materiales, deben ser accesibles fácilmente para los niños: "The environment needs to be appealing. We make toys, books and materials easily accessible for the children." Él afirma creer en esta filosofía educativa y declara que cree que sólo introduciendo modificaciones en el entorno podemos enseñarles todo lo que queramos, lo que además aumenta su interés y curiosidad por el aprendizaje: "I view the environment as the third educator. We can teach the children about anything we want just by changing the environment."

And I believe that a welcoming and interesting environment makes the children more curious about learning."

Considera que toda esta filosofía cobra gran importancia en las escuelas y recurre a recuerdos de su infancia en la escuela primaria, cuando se interrumpían las clases para ir a dar un paseo a las montañas o a hacer esquí. En su escuela infantil al menos una vez a la semana van a pasear y también nos cuenta que existen escuelas denominadas *friluftskindergartens* en las que están en la naturaleza la mayoría del tiempo.

"I remember from primary school, we had days when we stopped all regular teaching for a day and went hiking in the mountains. [...] skiing days. [...] In the kindergarten we go hiking at least once a week. [...] *friluftskindergartens*", which is outside pretty much always."

Dentro de este planteamiento, O. va un paso más allá y reflexiona acerca de su relevancia en la infancia del niño, considerando que todo lo que le rodea le enseña acerca del mundo y que, por lo tanto, esto afecta a su entendimiento de cómo funciona el mundo y la vida que lo habita, cómo debería funcionar y cómo no funciona. Así, afirma que la percepción de la vida del niño se forma a través del entorno y de la gente que lo conforma, ampliando este significado de entorno a todo el contexto y al entramado del que el niño forma parte. Además, y centrándose en las experiencias en la naturaleza, destaca que también las malas experiencias permiten al niño desarrollar competencias para afrontar los retos de la vida.

"I think that the environment is one of the most important parts of childhood. [...] not only talking about nature now, but everything that surrounds the child. [...] teaches the child about the world. [...] gives the child an understanding of how the world and life works, how it should work, and how it does not work. [...] the child's perception on life is formed through the environment and people surrounding him/her. [...] Through both good and bad experiences in nature, I think the child will be more ready to tackle the challenges of life."

Estamos hablando de cómo esta noción de *Friluftsliv* se traslada al ámbito educativo y hemos querido profundizar en cómo esta filosofía se traslada además al ámbito de la atención a la diversidad. O. ofrece una serie de reflexiones y experiencias que resultan muy interesantes, nos explica que cada niño tiene sus prerequisites para participar en las actividades que se plantean y que no esperan el mismo nivel de todos

ellos, es decir, hay un proceso de individualización. Sin embargo, afirma que esperan que todos y cada uno de ellos participe con independencia de sus capacidades funcionales. De nuevo desde un postulado social, considera que lo importante es que se genere un sentimiento de pertenencia que únicamente puede producirse cuando todo el grupo hace algo de forma conjunta: "If everyone gets to participate, it creates a feeling of being part of a group and being part of something that is bigger than yourself. I think everyone needs that feeling." Continúa explicando que incluso aquellos niños con problemas o dificultades motrices deben salir a la naturaleza, ya sea a andar o a las actividades planeadas, que siempre serán adaptadas. No esperan que escale un árbol de la misma manera que los otros, pero sí esperan que lo intente y lo haga lo mejor que pueda. Cree que ese esfuerzo será positivo y que evitará que se sienta diferente y excluido del grupo.

"...everyone has their own prerequisite for participation. We do of course not expect the same level of participation from everyone. We must make plans with the group of children, and the individual child in mind. [...] it is important that everyone gets to participate, no matter your functional level. This creates a sense of belonging. [...] Even if you have motor disorders, you must come hiking with the rest of the group [...] At your own terms of course. I do not expect you to climb a tree, but I want you to do your best. I mean, how would you feel if you were left out because you were different? So, everyone must participate, and everyone gets individual challenges that is within their reach."

Además, explica que hay un especialista que acude con estos niños y rememora una conversación con uno de ellos, quien le comentó su experiencia con un alumno con Síndrome de Down. En su práctica se dio cuenta de que trabajar con él al aire libre le enseñaba a cuidar de sí mismo y a tener mayor independencia de su familia. Además, le permitía desarrollar sus habilidades motrices, por ejemplo, cuando había terrenos irregulares, cuando saltaba, corría, trepaba o cuando se caía. Todo ello repercutía en sus capacidades de equilibrio, en su coordinación óculo-manual y, en definitiva, le hacía más robusto, una cualidad que subraya que es muy importante en Noruega.

"Children with special needs usually have a special educator by their side too. [...] I remember talking to a special educator who was working with a child with downs syndrome. She was talking about how the outdoors teaches him (the child)

to take care of himself, and not be completely dependent on his parents or other adults. Changes in terrain is also great for motor skills. Running, climbing, jumping and even falling, is good for training you balance, eye-hand coordination and other vital skills. It makes you sturdy, which is an important quality in Norway."

En definitiva, O. declara que la educación en el exterior sienta las bases para gozar de un estilo de vida activo, no solo en la niñez, sino también en la vida adulta, posibilitando el desarrollo motor, el disfrute por las actividades al aire libre y estimulando su creatividad, pues no tienen acceso a juguetes estructurados, sino que deben utilizar toda su capacidad simbólica. Afirma que el aire libre es saludable para todo el mundo, ("...fresh air is healthy for everyone...") y que, por ello, el medio natural juega un importante papel en su cultura y su sociedad: "...enjoy the outside, which is a very important part of our culture."

"...makes a great foundation for an active lifestyle both in early childhood and later in life. [...] great for motor skills [...] a good way to make the child enjoy the outside [...] boosts creativity when you are playing in nature, since you do not have access to toys made at a fabric."

En cuanto a los elementos que pueden condicionar el desarrollo en la práctica de esta filosofía educativa al aire libre, destaca, coincidiendo con el anterior, en la climatología: "We are outside a lot, often half of the day. Sometimes the whole day, if the weather is nice." Afirma, no obstante, que no es un elemento para nada determinante de sus actividades, y nos presenta un dicho noruego: "*Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær.*", que traduce como "*Bad weather does not exist, only bad clothes.*", es decir, el mal tiempo no existe, solo la ropa mala o mal elegida, aclarando que salen al exterior siempre, con independencia del tiempo y que únicamente no lo hacen cuando hay una tormenta: "We are outside no matter the weather unless it is a storm". Por otro lado, coincidiendo con el anterior entrevistado, destaca que siempre existe el riesgo de que el niño se haga daño cuando corre, anda, escala... pero que siempre hay unas medidas de seguridad: "There will always be a risk of a child hurting himself by falling or running away when hiking."

Cuando O. es cuestionado acerca de la afirmación de Nilsen (2008) en Freeman y Van Heezik (2018) de que las familias noruegas creen en la idea de que pasar tiempo fuera en condiciones climáticas adversas hace al niño robusto, declara

que la mayoría de las familias que conoce tienen esa filosofía ("Most parents I have met seems to believe this"), y que, como ya hemos destacado en líneas anteriores, es importante que el niño aprenda cómo actuar en las diferentes condiciones meteorológicas de un país como es Noruega: ", the climate can be challenging, and I Believe that the child needs to learn how to act and get dressed in different weather." Así, podemos decir que no se muestra tan escéptico como J.

En relación a si las familias participan en el desarrollo de Friluftsliv en la escuela, afirma que no, pero que hay una continuidad en el hogar, pues hacen distintas actividades con sus hijos fuera: "The parents usually do not participate in friluftsliv in the kindergarten. But most families do still do different outside activities at home."

Cuando O. es consultado acerca de si esta filosofía educativa abarca también el contexto urbano, afirma que sí, pero que no es lo que se imagina cuando piensa en el término educación al aire libre: "...includes the city and urban environment. [...] it is not what comes to mind when I am thinking about outdoor education." Sin embargo, sí que narra que acuden a las calles de la ciudad, cogen el autobús para ir a tiendas para aprender las normas que rigen la sociedad, esperan en los pasos de peatones a que pasen los coches y visitan parques locales: "We walk in the streets of the city, take the bus and shop for groceries to learn the norms and rules of the society. Like waiting for the car to stop before we walk [...] We also visit parks and play there at times."

Finalmente, a la hora de buscar su opinión acerca del rol que debería desempeñar un docente que sigue esta filosofía de educar al aire libre, afirma que debe ser una persona capaz de estimular la curiosidad, la capacidad exploratoria y la creatividad, tanto dentro como fuera de la escuela. Una persona que sea capaz de elegir lugares interesantes con terrenos diversos que permitan a los niños saltar, trepar y correr. Añade que, para garantizar la seguridad a la hora de educar en la naturaleza, es necesario que haya varios docentes a la vez para no perder nunca a los niños de vista y que es importante llevar siempre un kit de primeros auxilios y un teléfono para llamar en caso de emergencia. Además, los docentes deben quitar rocas grandes del terreno en el que los niños van a escalar, para que no se golpeen si se caen.

"...to stimulate curiosity, exploration and creativity with the environment. [...] inside and outside area of the kindergarten. [...] when we go hiking, we tend to

choose areas that look interesting and with a rough terrain, so that the children want to run, climb and jump."

"We need to be a certain amount of adult for every child we take hiking. And we never let them completely out of sight. We bring bandages and first aid kits when hiking. We always have a phone easily accessible if we need to call emergency services. In the outdoor area we remove large rocks from climbing spots, in case they fall."

En definitiva, declara que un maestro que siga esta filosofía debe asegurar un medio adecuado para jugar y que debe permitir al niño utilizar herramientas, pero de forma supervisada, como cuchillos, hachas o hacer fuego: "to ensure a good environment to play in. The adult is also responsible for the safety regarding the use of knives, axes, fire and other tools. [...] let the children use these tools under supervision.". Además, subraya que es relevante que los docentes tengan conocimientos sobre los animales y la naturaleza en sí misma y que deben ser capaces de planificar actividades, pero también de dejarles jugar de forma libre: "...to have a basic understanding of animal life, and nature. [...] let the children play freely [...] something planned."

2.3 Caso 3: M. de Vevelstadåsen barnehage

Nuestra tercera entrevista ha sido realizada a M., una chica de 20 años que ha trabajado en dos escuelas infantiles como sustituta, no poseyendo experiencia formativa directa en pedagogía. La escuela en la que ha estado trabajando la mayoría del tiempo recibe el nombre de *Vevelstadåsen barnehage* y se localiza en Langhus, Noruega.

En el Plan Anual de la escuela se destaca la estancia de los niños en el centro debe de reportar alegría y experiencias enriquecedoras que les permitan posteriormente participar en la comunidad social de la que forman parte. Al igual que los anteriores, esta escuela se sustenta sobre tres pilares fundamentales: el juego, la amistad y el rol adulto a través del juego. Es relevante destacar que éste último se traduce en que el adulto reflexiona sobre cómo puede intensificar el juego de los niños y sobre cómo puede participar en esa interacción lúdica con ellos, para lo que debe evaluar el espacio, tiempo, materiales y entornos de juego. Asimismo, afirman llevar

a cabo procesos de documentación a través de imágenes con las que reflexionan sobre el proceso del alumnado.

En cuanto a las áreas curriculares en las que basa su proyecto, destacan la música y el trabajo multicultural, ya que hay niños con pluralidad lingüística, igual que en la escuela del primer entrevistado, y esto es aprovechado como un elemento educativo.

A diferencia de los anteriores, en su Plan Anual encontramos una referencia a la transición educativa, destacando que los niños de 5 años realizan varias veces a la semana actividades de carácter preparatorio para la escuela y que, además, se reúnen con los niños con los que estarán al año siguiente en Primaria durante los últimos seis meses para que se conozcan y generen vínculos de amistad.

En cuanto a la naturaleza, destacan que, como parte de su Plan de desarrollo sostenible, enseñan a los niños a clasificar desechos y a cuidar el entorno cuando hacen salidas.

Tras abordar esta breve contextualización de la escuela y de nuestra entrevistada, procedemos a profundizar en el testimonio de M., quien comienza ofreciéndonos su visión personal acerca de lo que es o debería ser la escuela. Afirma que debería ser un lugar en el que todo niño se sintiese respetado, cómodo, bienvenido, aceptado y, de nuevo y coincidiendo con los anteriores, seguro, permitiéndoles divertirse y aprender al mismo tiempo: "a place whereas the individual child should feel respected, welcome, comfortable, safe and accepted. [...] a place for the children to have fun and to learn." Además, también hace referencia a un componente social, explicando que para ella la escuela debería permitir a los niños aprender cómo estar con otras personas diferentes a su familia y cómo funciona el mundo. Para ello, destaca que debe ofrecer un clima que permita establecer vínculos con sus iguales y con los adultos y que, además, debe proveer de competencias que les preparen para la escuela, aludiendo a esta función preparatoria a la que han hecho referencia los anteriores.

"...learns how to be with other people than their families [...] how the world works [...] creating emotional bonds with friends and teachers [...] having fun [...] smoother transition for when the child is to begin school. [...] Home -> kindergarten -> school VS home -> school."

Para ella, el docente que ha de promover todo lo anterior debe poseer una serie de características tales como el respeto en el trato a los niños, comentando que todos deben ser tratados con igualdad y el mismo apoyo, y que, además, deben considerarse sus necesidades individuales. También declara que el docente debe motivar al niño para promover su desarrollo y nunca gritarle, sino ofrecerle mensajes claros y explicaciones que le permitan comprender el porqué de las cosas, ya que los niños entienden cuando se les ofrece información adaptada a sus características: "Motivating responses that helps the child develop [...] not to yell at him/her, but to give a clear message [...] explain why so that the child understands."

Ella dice que el docente debe interesarse por cuidar de los niños de la mejor forma posible, que hay que tener buenas intenciones, empatía y, de nuevo, respeto, pero que también hay que tener en cuenta el carácter del docente más allá de su formación o experiencia, que no todo puede basarse en eso: "...their personal character is also important, but so is education and experience." "...but an interest in taking care of children in the best way possible, to have good intentions, and of course empathy and respect for children."

En esta línea, a la hora de preguntarla sobre la valoración del rol docente en Noruega, afirma rotundamente que no es una profesión valorada y que no es considerado un empleo de clase alta: "In my opinion it is not. It is not considered a high-class job at all." Sin embargo, afirma que considera que el sistema educativo noruego es un sistema de calidad porque hay un buen ambiente y los sueldos son buenos, pero no sabría justificar más en profundidad por qué hay esta tendencia a encasillarlo como un sistema educativo de calidad: "I am not sure actually. Maybe because the focus on a good environment and fair payment is important."

Cuando M. es consultada acerca de los estudios de magisterio, a pesar de que ella no ha optado por ellos, explica que los prerrequisitos dependen del grado en el que quieras especializarte, ya que varían en función de las etapas de infantil, primaria temprana o primaria avanzada, educación intermedia, educación superior o universidad. Pero que, en general, se basan en las calificaciones en el instituto, aunque cada universidad tiene diferentes requisitos: "different demands based on what grade you want to teach. Kindergarten, primary school- early and later years, middleschool, highschool, university is all different educations. ", "based on your grades in high

school. Each university has different demands based on number of applicants and quality".

Puesto que no ha cursado esos estudios, solo sabe decirnos que la carrera posee una parte de trabajo teórico y otra de trabajo práctico ("...theoretical work and practical.") y que desconoce si se estudia algo relacionado con *Friluftsliv*.

A la hora de encontrar trabajo, en su caso como sustituta, explica que ella llamó al director de la escuela en la que estaba interesada y realizó una entrevista informal en la que expresó su interés por trabajar con niños, tras lo cual fue contratada:

"I called and let the leader of the kindergarden know that I was interested and engaged in working as a substitute. I was called in for an informal interview where I talked about myself and my interest in working with children."

En cuanto a los roles del personal de la escuela, destaca cuatro. El que ella ostenta, y que no ha sido contemplado en las entrevistas anteriores, es el de sustituta, haciendo lo que se la encomienda y cuidando a los niños. Destaca que no implica realizar mucho trabajo interno ni toma de decisiones. En segundo lugar están los *assistant*, quienes sí que hacen trabajo interno como decidir qué hacer cada día, además de cuidar a los niños. En tercer lugar está el líder pedagógico o maestro, en quienes recae la mayoría del trabajo interno, entendiendo como tal las reuniones, conferencias, toma de decisiones importantes, disposiciones relacionadas con otro personal, horarios de trabajo... además de pasar tiempo con los niños. Son quienes tienen más formación pedagógica. Por último está el jefe, que entendemos que es como ella denomina al director, o tal vez al dueño de la escuela, quien recalca que realiza trabajo tanto interno como externo.

"Substitute – does whatever told [...] taking care of the children, not much internal work."

"Assistant – Internal work [...] taking care of the children."

"Pedagogical leader – much internal work, meetings and conferences, makes many decisions, decides other staffs work schedule [...] spends time with children [...] helps them to become better, gives good guidance based on experience and education."

"Chief/Styrer – Internal and external work"

M. explica que en su escuela los niños pueden comenzar a los 8 meses de edad y que hay dos grupos, uno de niños menores de tres años y otro de niños de tres

a seis años, que se divide en dos subgrupos: "Younger group (until 3 years), elderly group 3-6years (divided in two departments) " Estos grupos están formados por dieciocho niños y cada uno de ellos por tres adultos: "Groups are up to 18 children, and 3 adults. "

Destaca además que en su centro salen una vez a la semana de excursión, ya sea treinta minutos o cinco horas a acampar. Además, también viajan al centro de la ciudad, a conocer, por ejemplo, la oficina de policía: "At least once a week we go on a trip, it can be a 30 min walk, or 5 hour trip where we find a way to camp. Or trips to a centrum, were we see for instance mayors office."

Comenta que no hay colaboración con otras escuelas y no ofrece más información relacionada con preguntas con un trasfondo más pedagógico tales como los pilares del Proyecto Educativo, cómo se trasladan los principios de la democracia y el desarrollo sostenible a la práctica diaria o relativos a la metodología, a la programación, evaluación y documentación, ya que, se justifica, su rol hace que no la impliquen en mucha información interna: "Not sure, I am not included in much internal info." Aunque sí que declara que su escuela se diferencia de otras en que hace hincapié en aspectos de carácter más multicultural que otras: "More multicultural."

Es curioso comprobar que cuando se la pregunta directamente sobre los pilares pedagógicos de la escuela no se siente segura al responder, pues carece de esa información directa, pero a la hora de preguntarla de forma indirecta, responde que el foco se pone en la creatividad, el multiculturalismo, la amistad, la igualdad y el respeto: "...quite a focus on creativity, multiculturalism, friendship and that every child is to be treated equal, and met with respect for their feelings and thoughts."

En cuanto a las familias, destaca que hay una comunicación estrecha y bidireccional y que al menos una vez al año hay reuniones individuales: "Families communicate tightly with the teachers. [...] though parent teacher conferences at least twice a year."

Profundizando en la noción de *Friluftsliv*, M. nos cuenta que es un concepto que se construye en base a la idea de pasar tiempo fuera con el único propósito de disfrutar de uno mismo. Además, al igual que los anteriores, alude a que los noruegos son muy nacionalistas en términos de la naturaleza, siendo un pilar muy importante tanto de su historia como de su cultura, ejemplificando que es común que todas las

familias hagan excursiones, paseos, esquí, vayan de camping... buscando conectar con la naturaleza.

"...spending time outside with no other goal than to enjoy one's self. Norwegians are very nationalistic when it comes to nature. It is an important part of our culture and history. Families and friends go hiking, skiing, tenting etc. together. We connect with the nature whilst being outside"

Cuando es preguntada acerca de las afirmaciones de Nilsen (2008) en Freeman y Vanh Heezik (2018) sobre el niño robusto, afirma que ella también lo cree y que es parte de una forma de ver el mundo, constituyendo una actitud en la vida: "I agree to it. It has something to do with the general attitude in life."

Cuando profundizamos un poco más en este término y lo relacionamos con el ámbito educativo, M. expresa que el medio contribuye a que el niño comprenda el mundo exterior, los animales y la naturaleza que lo conforman, además de cómo actuar en la naturaleza. Ejemplifica además que este contacto con la naturaleza desarrolla valores tan relevantes en el niño, como su cuidado y la oposición a la destrucción de la misma, ser cuidadoso ante riesgos como una hoguera o ser capaz de vestirse para diferentes condiciones climáticas, además de apreciar la belleza de la misma.

"...understanding of the outside world, animal life and nature life. How to act in nature, for example not destroy it, be careful around a bonfire, dress for different weather. Appreciate the beauty of nature and life of other beings than humans."

Al igual que esta noción es parte de la cultura noruega, afirma que también es parte del Framework Plan o Plan de referencia para las escuelas, y que está completamente integrado en las escuelas acudir a dar paseos al menos un día a la semana: "...it's a part of Norwegian culture it is a part of the framework plan. It is normal (at least in kindergarten and I think early years of school) to go on a tur at least one day a week."

Declara que estas actividades promueven el desarrollo de la imaginación del niño en un entorno no estructurado como es un patio y que también estimulan su curiosidad, espontaneidad y su apreciación por la vida que le rodea y que integra este medio.

"...learns to respect and appreciate nature. It allows the child's imagination to go wild in a natural place (not a designed playground). And helps the child learn

about the outside world. I believe positive and regularly contact with nature will help the child's character to be imaginative, curious, spontaneous and appreciative of life."

Además, cuando profundizamos en la atención a la diversidad, expresa que la naturaleza hace que todos sean iguales, sin distinción: "Out in the open we are all equal."

Posteriormente, y a pesar de lo anterior, dispone que esta noción es tan real como utópica, aunque no sabe explicar por qué: "...it is about both. Not sure about the criterio."

Como condicionantes principales para desarrollar esta filosofía en el ámbito educativo, declara, al igual que los anteriores, que hay un riesgo de seguridad, ya sea porque el niño se hace daño o porque sale corriendo.: "safety risk", "there is a greater chance the child might be injured.", "a child can run away from the teachers and go missing."

Sin embargo, a la hora de abordar el factor climatológico como un elemento condicionante, coincide con O., a la hora de exponer el dicho noruego que afirma que no hay condición climatológica mala, sino una ropa mal elegida, comentando que ellos siempre salen al exterior, sin importar la temperatura o la lluvia: "Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlig klær», which translates to there is no such thing as bad wather, only bad clothing. Almost no matter the degrees or rain, we go for a tur.”

En cuanto a las familias y su participación en esta filosofía, explica que hay una diferencia entre la cultura de la familia y su interés por el exterior, ya que las familias europeas orientales normalmente no salen tanto como las familias noruegas. Las familias noruegas sí siguen esa filosofía de *Friluftsliv* porque es inherente a su cultura, por lo que llevan a los niños al exterior habitualmente, lo que no ocurre con las otras.

"...there's a difference mostly based on the culture of the family and their interest in the outdoors. [...] a general family with an eastern European background is often not as much outdoor as a typical Norwegian family. Within the Norwegian families, it is mostly based on the parents' interest in friluftsliv. Some children are outdoors every week-end, and some about a week-end a moth."

A diferencia de los anteriores, M. considera que esta educación en el entorno natural solo abarca a la naturaleza en sí misma, excluyendo la noción del contexto

urbano, aunque afirma que, en su centro, como ya se ha comentado, acuden un par de veces al año a zonas urbanas como el ayuntamiento o el pueblo, pero que, en general, esta filosofía se aplica más a salidas a la naturaleza: "Mostly natural. [...] a couple times a year we go to more urban places. Like city hall, or town"

Por último, cuando se la pregunta acerca del rol docente en esta filosofía educativa, subraya que deben ser adultos que guíen, participen, vigilen y enseñen a los niños ("To guide, be engaging, watch over and teach."), destacando que en las salidas siempre deben estar contando a los niños y repartiendo su supervisión entre los adultos para que haya alguien observando a cada uno de ellos todo el rato, sobre todo como medida de seguridad: "...teachers are always looking out for the children, constantly counting them, and parting, so that they have eyes on all of the kids."

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una vez presentados los resultados de este trabajo de investigación, el objeto de este apartado es establecer relaciones entre estos y el marco teórico, no buscando recurrir a juicios valorativos sino a una interpretación contextual y teórica de los datos obtenidos, respetando los relatos y experiencias de cada uno de nuestros participantes y primando una óptica subjetiva que va de la mano, como ya hemos subrayado, de la investigación de carácter cualitativo. Con esta interpretación pretendemos obtener un conocimiento más preciso del sistema educativo noruego, que, como ya hemos referenciado, es conocido internacionalmente como un sistema de calidad, así como profundizar en qué se hace en el ámbito de la Educación Infantil en relación a la filosofía de *Friluftsliv*. Todo ello nos permitirá dar respuesta al cuarto de los objetivos que nos hemos planteado con este trabajo, es decir, extraer unas reflexiones en relación con esta pedagogía basada en la noción del entorno como tercer educador.

Para desarrollar este apartado, vamos a contemplar cinco grandes bloques de contenido, que nacen de algunas de las categorías que hemos empleado para categorizar y codificar nuestras entrevistas, todo ello de cara a poder ofrecer la información de una manera más concisa y organizada. El primero de los bloques aludirá a las escuelas infantiles, la infancia, el rol docente y el sistema educativo desde la óptica personal de los entrevistados. En segundo lugar, abordaremos el apartado

referente a los estudios de magisterio y al mundo laboral. En tercer lugar, nos centraremos en los aspectos organizativos y características de la Escuela Infantil que cada individuo ha presentado y sus aspectos organizativos. En cuarto y último lugar, focalizaremos en la noción de *Friluftsliv* o del entorno como tercer educador.

3.1 El sistema educativo noruego, las escuelas, la infancia y el rol del profesorado

A la hora de plantearse cómo debe ser una escuela infantil, todos nuestros entrevistados utilizan de una u otra forma la palabra seguridad, coincidiendo además en las funciones asistenciales, preparatorias y educativas. J. añade además la importante función compensatoria que tiene y debe tener la escuela a la hora de identificar y abordar las necesidades especiales de los niños, subrayando que acudir a la misma puede ser algo determinante en su vida.

Contrastando con esta función preparatoria a la que aluden, O. y J. hacen referencia explícita a la consideración de la infancia como seres humanos del presente y no del futuro, es decir y un poco en las ideas de la filosofía reggiana, como la infancia del aquí y del ahora, la infancia que tiene valor por lo que es y no por lo que será, por lo que la escuela debe ayudarles a encontrarse a sí mismos y a desarrollar su propia identidad. J. por su parte considera que la escuela debe transmitir al niño los valores noruegos para prepararle para la sociedad en la que se encuentra inmerso, desde una perspectiva de la escuela como transmisora. Sin embargo, O. piensa que la escuela debe apoyar las opiniones de los niños incluso si éstas van en contra de la propia cultura del país. Dos visiones definitivamente contrapuestas.

Desde un punto de vista social, todos coinciden en el refuerzo positivo, la observación, la escucha y la importancia de un entorno rico como factores que debe tener en una Escuela Infantil.

Por otro lado, todos ellos coinciden en líneas generales a la hora de determinar lo que el niño debería aprender durante los primeros años de vida, haciendo hincapié en aspectos de carácter social, como la empatía, el ser considerado, comunicativo o respetuoso. También aluden a otros valores como la bondad, la compasión o la creatividad, pero, especialmente O. considera que lo más importante que debe desarrollar el niño durante los primeros años de vida son las competencias sociales,

pues para él son la clave de la felicidad, teniendo un gran peso en dichas competencias el desarrollo del sentimiento de pertenencia. De nuevo, creemos que esta visión basada en lo social, a la que no restamos importancia, se basa en que en su centro el foco de trabajo curricular es la competencia social.

A la hora de abordar el rol docente, de nuevo coinciden en el uso de la palabra seguridad, de forma que los docentes deben hacer a los niños sentirse seguros. O. además profundiza en la necesidad de que el docente sea capaz de tirarse en el suelo a jugar con los niños y de que sienta la necesidad de consolarles cuando lloran, ya que para él eso es mucho más importante que la formación previa, al igual que para M., quien, al igual que a la formación, da mucha importancia al carácter personal.

Claramente sus relatos no recogen las cualidades que Fiva, Lund y Simonsen (2017, p. 30) destacan que debe tener un docente de una forma tan concreta, ya que ellos se han centrado más en competencias personales relativas a la atención, el cuidado, la personalidad y la actitud que a competencias más técnicas como las investigadoras, reflexivas, críticas y formativas.

3.2 Los estudios de magisterio

Uno de los aspectos contemplados en el marco teórico que despertaba nuestro interés, nacía de las aportaciones de Storø y Holte Haug (2013), quienes afirmaban que hay una creciente demanda de docentes en las escuelas infantiles que hay dificultad de llenar fruto de que cada vez se crean más centros. Ninguno de ellos ha sido capaz de ofrecer una respuesta a estas afirmaciones. J., director de la escuela, simplemente ha declarado que los maestros bien cualificados siempre son demandados. Pero nos sorprende que ninguno de ellos sea consciente o realice ningún comentario acerca de una realidad que es parte de su profesión. Tal vez no es una realidad tan notable en sus contextos o tal vez ya no hay una demanda tan notoria como cuando se realizó el estudio al que estos autores hacen referencia. Sin embargo O. sí que declara que la plantilla de las escuelas es normalmente inestable y que la mayoría de vacantes son a tiempo parcial, algo que no se corresponde con los datos ofrecidos por Fiva, Lund y Simonsen (2017), quienes afirman que solo un 5,6% de los empleos en las escuelas son en puestos temporales. Además, cree que las escuelas

infantiles necesitan más personal para atender a los niños que van incorporándose, ya que los docentes necesitan descansos de 30 minutos al día, de lo que podemos extraer que, en su experiencia, no siempre pueden tener dichos descansos. Lo contrario declara J., quien afirma que la plantilla, al menos de su escuela, no es inestable y que eso es además lo que genera un buen clima de trabajo.

Las aportaciones de O. se relacionan más con los índices del estudio de UNICEF (2008), que destacan que Noruega posee menos del 50% del personal acreditados con educación terciaria y menos del 80% del personal cualificado. Algo que podremos constatar en el apartado posterior cuando abordemos los roles en la escuela, que difieren en ciertos aspectos en los que podemos encontrar en España, especialmente en el plano de formación certificada.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, J. explica que anualmente los docentes solicitan formación en aquellas competencias en las que consideran que tienen carencias y que él mismo puede también ofrecerles un feedback orientado a su mejora profesional. Esta formación puede realizarse en la universidad, aunque O. dispone que también las propias escuelas ofrecen dicha formación con un carácter interno, es decir, cada maestro comparte aquellos conocimientos y saberes en los que destaca para enriquecer al resto. M. no tiene conocimiento de esta formación porque es mantenida al margen de asuntos de carácter más interno, aunque consideramos que permitir que acuda a la formación podría enriquecer su práctica de aula, a pesar de que no tenga una formación pedagógica curricular previa.

Por otro lado, hemos venido aludiendo a lo largo de este trabajo al estudio que UNICEF (2008) realizó y en el que Noruega ocupaba una de las posiciones más altas con respecto a la Educación infantil y la atención a la infancia. Nuestros participantes, O. y J. coinciden en que tienen un sistema educativo de calidad debido a su sistema económico, que retribuye el dinero generado con las tasas en gasto público, lo que permite tener igualdad de oportunidades y acceso y servicios de calidad, en este caso en el ámbito educativo, reduciendo la competitividad por acudir a las mejores instituciones. Por su parte, J. considera que también se debe a la igualdad entre sexos existente. M. opina que hay un buen ambiente y salarios justos y O. que hay preocupación por la felicidad de los estudiantes y que no solo se llevan a cabo clases teóricas, sino que se hacen actividades con las que el alumnado puede aprender de

forma diferente, como artísticas, deportivas y en la naturaleza. Estas actividades son precisamente, como destacaremos en el apartado relativo a *Friluftsliv*, las que él recuerda. O. y J. también creen que tienen una legislación en materia educativa muy buena y que permite asegurar tanto la seguridad como la calidad de la enseñanza.

Todo lo señalado se relaciona con las aportaciones de Storø y Holte Haug (2013), quienes afirman que las escuelas infantiles noruegas se sustentan sobre los principios del régimen de bienestar socialdemócrata noruego, a lo que O. ha aludido directamente referenciándolo como el Estado de Bienestar. Estos principios son la igualdad social, la universalidad de la enseñanza o la independencia del sector escolar. Este último, como hemos visto, se encuentra solapado con la función preparatoria para Primaria que nuestros entrevistados afirman que también existe.

A pesar de lo anterior, M. cree que la profesión docente no es valorada en la sociedad noruega y que no se considera un trabajo de clase alta, al igual que afirma O., quien matiza que considera que sí que hay cierto reconocimiento de la profesión por parte de la sociedad. Por su parte, J. cree que sí que es valorada pero que sería más apreciada si no fuese una profesión únicamente femenina, ya que, a pesar de que ha manifestado que Noruega es un país donde hay igualdad, no existe el mismo salario que en las profesiones en las que hay dominancia de hombres. Este es un aspecto que rompe un poco con la visión del estudio de UNICEF (2008) y que creemos que la propia sociedad europea tiene de la educación en Noruega de que la docencia es una de las profesiones mejor valoradas y pagadas.

Respecto al acceso a la carrera de magisterio, O. señala que hay una serie de prerequisites basados en calificaciones obtenidas en el instituto, pero que no se aplican a la especialidad de infantil, aunque M. afirma que cada universidad tiene diferentes requisitos. El grado de maestro infantil, tal y como plantea J., coincidiendo con Eurydice (2019), tiene una duración de 3 años y en él aprenden aspectos relacionados con *Friluftsliv* como cómo utilizar el medio como recurso pedagógico. Sin embargo, él y O. añaden que hay una especialización concreta en *Friluftsliv* en la que se aprenden habilidades más específicas como a encender un fuego.

3.3 La organización y características de la Escuela Infantil

A la hora de abordar los roles existentes en las escuelas, nuestros tres entrevistados coinciden en exponer los de maestro o *pedagogical leader* y el de *assistant*. Sin embargo, O. añade el de *youth workers*, M. el de sustituto y J. el de asistente para las necesidades especiales. Tampoco todos contemplan el rol del director ni el del dueño de la escuela.

Cabe destacar que en el capítulo 8 del *Framework Plan for Kindergartens* 2017 al que hemos aludido en el marco teórico, la Dirección Noruega de Educación y Formación (2017) únicamente contempla la existencia de tres roles en las escuelas: el de dueño de la escuela, el de director y el de maestro, a los que Steinnes y Haug (2013) añaden el de *assistant*, ayudante o técnico, como diríamos en España. No se contempla por lo tanto el rol de los sustitutos, que tampoco poseen formación pedagógica, ni el de los *youth workers*, que, como hemos dispuesto con anterioridad, creemos que son personas en prácticas y/o voluntarias.

En cuanto a las ratios, J. declara que en su escuela hay un grupo de catorce niños de tres años, otro grupo de catorce niños de cuatro años y dos grupos, de doce niños en cada uno, de cinco años. En el caso de la escuela de O., hay dos grupos, diez niños de uno a tres años y quince de tres a seis años. Por su parte, M. declara que hay dos grupos, el de uno a tres años, formado por dieciocho niños y el de tres a seis años, también de 18 niños, cumpliendo con la ratio pedagógica que entró en vigor en 2018 según Eurydice (2019).

En general, su clasificación se realiza en base a la carga de planificación, de responsabilidad y de toma de decisiones que deben llevar a cabo. Coinciden por lo tanto con el Ministerio de Educación e Investigación Noruega (2009) a la hora de afirmar que los docentes llevan a cabo tareas que van mucho más allá de enseñar, abarcando éstas reuniones, actividades de planificación y comunicación con familias y escuelas, toma de decisiones relevantes y, en definitiva, el trabajo de carga pedagógica.

No son muchos los datos ofrecidos sobre la organización interna del centro. M. destaca la existencia de una junta para las familias en la que pueden participar en las decisiones pedagógicas de la escuela y O. declara que en su escuela colaboran con

otra cercana que también posee el dueño de la suya. Juntas organizan quedadas en un parque cercano. También colaboran con otras escuelas en la planificación y desarrollo de un partido anual de fútbol conjunto.

Las tres escuelas de nuestros participantes presentan ciertos aspectos diferenciales que ellos mismos identifican y definen, y que, por consiguiente, generan que hablemos de tres realidades contextuales únicas. J. dirige una escuela que ostenta el título de *internacional*, que se refleja en su Proyecto Educativo, donde prima todo lo relacionado con lo cultural, no estando tan presente la noción de *Friluftsliv*. La escuela de M. es similar en el aspecto multicultural a la de J. ya que cuando es cuestionada acerca del rasgo más distintivo de la misma alude a la pluralidad de culturas como foco, fruto tal vez de que la sociedad noruega cada vez se está volviendo más multicultural debido a la inmigración, tal y como plantea O. Por su parte, O. subraya como rasgo diferencial el tamaño de su escuela y, de nuevo, llevándolo a un ámbito social, cree que esto genera un clima de confianza y seguridad que permite que todos se conozcan y puedan realizar actividades conjuntas, como por ejemplo teatro, aumentando la cohesión de grupo y reportando beneficios en el clima de trabajo en la escuela.

Cuando son consultados acerca de los aspectos pedagógicos y la aplicación legislativa en la escuela, hay claras diferencias en sus respuestas. J., destaca la existencia de unas pautas que ofrece la ciudad y el gobierno y que además cooperan con otras escuelas. También ofrece explicaciones sobre cómo el principio de la democracia y del desarrollo sostenible es implementado, aunque no lo hace con el principio de comunidad local y sociedad ni con el de naturaleza y tecnología y tampoco aborda cómo se lleva a cabo la resolución de conflictos. Aunque ofrece algunas pinceladas cuando habla sobre la democracia. Nos resulta curioso porque, a pesar de ser el director de la escuela, afirma que le es complicado responder preguntas sobre la organización de la misma y preguntas de carácter pedagógico, cuando, a nuestro entender, al ser el director debería poder transmitir este tipo de informaciones. Sin embargo, sí que adjunta una imagen, que ya hemos comentado, con un árbol en el que se reflejan los pilares fundamentales de la escuela.

Esto mismo le ocurre a M. quien no tiene acceso a asuntos de carácter interno del centro por ostentar el rol de sustituta, lo cual también nos resulta curioso, pues con

independencia de tu rol consideramos que debes conocer el lugar en el que trabajas, y más si es una escuela.

O. es quien más información aporta, ofreciendo muchos datos sobre los focos de interés del centro, los planteamientos pedagógicos del mismo y los propios, afirmando que es afín a la filosofía reggiana. Además, desarrolla en profundidad explicaciones sobre cómo son implementados los principios curriculares anteriormente nombrados y ofrece su opinión personal sobre uno de los recursos de evaluación que emplean en el centro, denominado TRAS. Creemos que esto tal vez se debe a que ha acabado sus estudios hace poco tiempo. En todo caso, consideramos que su capacidad de profundización y reflexión pedagógica de cara a explicar cómo los aspectos legislativos son llevados a la práctica diaria, es bastante precisa.

Otro aspecto relevante que destaca O. es que cada escuela puede elegir un área de interés de entre las presentadas en la legislación, de forma que, aunque trabajen las demás, se centran mayoritariamente en la elegida, pudiendo afirmar que el centro tiene en este sentido cierta autonomía pedagógica. Esta posibilidad de centrarse en determinadas áreas y trabajar de forma secundaria las demás no se contempla explícitamente en el *Framework Plan for Kindergartens* (2017) de la Dirección Noruega de Educación y Formación (2017), por lo que extraemos que cada centro, debido a las características de su contexto, ve dicha selección como un recurso para dar respuesta a las necesidades de dicho contexto, por ejemplo como ocurre con aquellos centros que tienen muchos niños inmigrantes, lo que genera que se centren en áreas más lingüísticas y culturales.

3.4 *Friluftsliv* o el entorno como tercer educador

Como se puede corroborar en el apartado de resultados, todos los participantes son conscientes de la importancia del entorno como elemento educador, destacando que en función de los entornos que creemos los niños desarrollarán unas conductas y competencias u otras. Especialmente las declaraciones de O. se asemejan a las de Iozzelli (2002), afirmando que es el medio el que sustenta todos los aprendizajes y que éstos variarán en función de las características del mismo.

Además, los participantes coinciden a la hora de subrayar los beneficios a nivel motriz que reportan las actividades al aire libre y todos ellos aluden de una u otra forma al desarrollo de valores de respeto y apreciación de la naturaleza.

Uno de ellos, O., difiere con los otros a la hora de afirmar que esta educación basada en la noción de *Friluftsliv* también abarca al entorno urbano y a la ciudad, ya que los otros dos únicamente consideran que el término *Friluftsliv* abarca la educación en contextos naturales puros. Sin embargo, todos ellos llevan a cabo en sus centros salidas a entornos urbanos, el que menos tal vez J., pues su foco de trabajo es más cultural que natural. M. destaca que las realizan alguna vez al año, mientras que O. sí que realiza visitas al entorno urbano con mucha más frecuencia, pudiendo relacionarlo con las aportaciones de Puentes Zamora, Blasi Vélez, García Peñalver y González Gálvez (2002), quienes afirman que dentro del entorno también está lo urbano, no solo lo naturalista. O. también profundiza en esta idea de entorno como aquello que está dentro de la escuela, y aquellos objetos que contiene, de manera que para él el entorno debe ser un espacio accesible para el niño, ya que, aunque el entorno sea educativo, si no se ajusta a las características del niño carece de sentido como tercer educador. Son relevantes además las experiencias que rememora de su paso por la escuela primaria, destacando los días en los que iban a esquiar o de excursión, a las montañas. Posiblemente no se acuerde de la gran mayoría de clases teóricas, pero las experiencias en la naturaleza le acompañan en su vida adulta porque tuvieron un impacto emocional en él y tal vez esto es lo que le hace afirmar que el entorno es uno de los factores más condicionantes de la infancia, entendiendo como tal todo aquello que rodea al niño.

Los otros participantes no han profundizado especialmente en los vínculos de esta filosofía con los procesos de atención a la diversidad, pero es reseñable los beneficios que el contacto con la naturaleza tiene para la infancia con algún tipo de necesidad especial como señala O.. Claramente, se puede corroborar que su entrevista es respondida desde un postulado muy social, ya que establece relaciones constantes con el sentido de pertenencia a un grupo, las habilidades comunicativas, el respeto... Inferimos que esto se debe a que su escuela tiene como pilar focal precisamente esa competencia, coincidiendo sus testimonios con los de Hueso Kortekaas y Camina Garrido (2015), Bushnell y Boudreau (1993) o Chaddock-Heyman et al. (2014),

quienes hacen especial referencia a los beneficios de esta filosofía educativa en el desarrollo social y en el sentido de pertenencia. Asimismo, y en consonancia con lo dispuesto por los últimos autores, nuestros participantes coinciden a la hora de considerar el riesgo como factor educativo que permite al niño ir aprendiendo sobre sí mismo y sobre el mundo, además de permitirle ir aprendiendo a regular sus acciones y a elaborar una percepción del riesgo ajustada y realista.

Todos ellos coinciden en que en sus escuelas llevan a cabo salidas al exterior constantemente, ya sea de menor o de mayor duración, pero que es algo integrado en su forma de hacer, y no solo de ellos, sino también de las familias, concretamente de las familias noruegas, ya que M. cree que las familias europeas occidentales que viven en Noruega no tienen ese vínculo cultural con la naturaleza.

Es este vínculo cultural precisamente el que creemos que supone la base de toda esta pedagogía y, por ende, de *Friluftsliv*. Es algo con lo que han crecido y por eso también existe la creencia de que el niño debe exponerse a situaciones climáticas adversas para hacerse fuerte, tal y como planteaban Freeman y Van Heezik (2018). J. no está completamente de acuerdo con sus afirmaciones, ya que considera que es una creencia innecesaria en la actualidad y que debería cambiar. Sin embargo, cree que es un concepto muy arraigado y muy firme. Culturalmente en España no hemos crecido con esa necesidad tan profunda de conectar con la naturaleza desde una perspectiva tan intensa como ocurre en la sociedad noruega, ya que no se reduce a un hobby, es una necesidad natural. Tal y como plantea O, el ser humano no está preparado para desconectar de la naturaleza, pero creemos que muchas personas ya han hecho esa desconexión fruto de la conquista de lo urbano. Bajo la noción de *Friluftsliv* no subyace otro propósito que el de disfrutar la naturaleza y la conexión con la misma y eso es lo que da forma a la sociedad noruega, de manera que incluso las ciudades buscan adaptarse para hacer accesible dicho contacto con la misma. Es por todo ello que las condiciones climatológicas que aquí nos detendrían de salir de casa, allí carecen de peso a la hora de decidir si salir o no. Destacable es el dicho que dos de nuestros participantes adjuntan y que alude a que no hay un clima malo sino ropa inadecuada.

Por otro lado, además del clima, todos ellos coinciden a la hora de referirse a la seguridad como un riesgo principal de esta filosofía, especialmente cuando se

traslada a la infancia. Pero no parece que le den una importancia extrema, pues convergen a la hora de considerar estas experiencias de riesgo como pedagógicas. Es decir, son una situación de aprendizaje más, siempre en un entorno en el que se han eliminado o reducido los peligros más importantes y bajo una vigilancia atenta pero pasiva del adulto, entendiendo como tal un rol en el que les dejan hacer y experimentar, pero en el que siempre hay una vigilancia, un cuidado y una guía. Es más importante el trabajo de selección del entorno y de preparación del mismo como contexto que debe ser estimulante y propicio para el aprendizaje, que el trabajo que se dirige en el mismo, pues éste es el que depende única y exclusivamente del niño.

A la hora de abordar el rol docente del maestro en *Friluftsliv*, encontramos relación con el que relatan Puentes Zamora, Blasi Vélez, García Peñalver, González Gálvez y Molina Carballo (2002), basado en ayudar a encontrar experiencias, en ayudar en la resolución de conflictos, en acoger y acompañar en sus descubrimientos y en observar y dejar hacer.

Tal y como presentaban Hueso Kortekaas y Camina Garrido (2015), podemos afirmar que es cierto que a través del término *Friluftsliv* se ha desarrollado toda una pedagogía, ya que, como decimos, no era un enfoque educativo inicialmente, sino que era un rasgo cultural de la sociedad noruega que se ha trasladado y que ha ido conquistando el terreno educativo como una manera de transmisión cultural. Estas autoras señalaban que esta pedagogía se ha subdividido en dos interpretaciones diferentes. En primer lugar, la de la naturaleza como espacio para hacer actividades y, en segundo lugar, la de la naturaleza como recurso pedagógico promotor del desarrollo del niño. Podemos inferir de los relatos de nuestros tres participantes que la vertiente o interpretación imperante en su filosofía es la segunda, coincidiendo con la afirmación de que es la propia de la cultura escandinava. Tal y como hemos visto, para ellos *Friluftsliv* es algo que va más allá de practicar actividades en la naturaleza, es una necesidad de conexión con la misma que nace de su propio ser. Esta interpretación les ha permitido ofrecer relatos en las entrevistas en los que han dado significados más profundos a las experiencias en la naturaleza, tal y como Brügge, Glanty y Sandell (2011) planteaban.

A pesar de que no han recurrido a porcentajes, M. y O. han asegurado que las familias noruegas tienen tradición de salir a la naturaleza a hacer actividades con los

niños, tal y como Brookes y Dahle (2007) afirmaban. Por lo que podemos concluir que hay una gran parte de su estructura social que se organiza en torno a esta idea de la que, además, beben las distintas ramas que componen dicha sociedad y se retroalimentan. Como es en este caso la educación o incluso en el caso de la legislación, ya que, tal y como recogíamos en el marco teórico, el Ministerio de Educación y Medio Ambiente de Noruega (2018) elaboró una ley que protege este derecho al contacto con la naturaleza (Lov om friluftslivet (friluftsløven)),

En todos los relatos se hace referencia de una u otra forma a la idea de la ecología, ya sea a través de la recogida de residuos, reutilización y reconversión de materiales, ahorro de recursos naturales, nociones de cuidado del medio natural... Lo que, en definitiva, se relaciona estrechamente con la idea de Gurhold (2004) de que *Friluftsliv* proviene de la palabra hogar, y que, por lo tanto, la naturaleza es concebida como un hogar que hay que cuidar. En todos sus planteamientos educativos se recoge alusión a este cuidado ambiental y al desarrollo de actitudes de respeto. Por lo que podemos afirmar que la raíz de esta filosofía educativa no se basa única y meramente en la transmisión cultural del amor por la naturaleza, sino que es algo mucho más profundo que pone en relieve el desarrollo de los valores individuales y el entendimiento del funcionamiento del mundo y de las sociedades.

LA NOCIÓN DE <i>FRILUFTSLIV</i> O DE ENTORNO COMO TERCER EDUCADOR DE CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES...	
J.	Para J. el medio ofrece formación al niño sobre qué hacer y de su discurso podemos extraer que considera que podemos influir en aquello que el medio enseña al niño. Además, atribuye a este medio la capacidad de promover el desarrollo motriz, la confianza, la seguridad en uno mismo y la salud.
O.	El planteamiento de O. es el que consideramos que engloba una visión de carácter más pedagógico. Considera el entorno como un tercer educador que puede enseñar al niño todo aquello que nosotros queramos. Es decir, para él nosotros tenemos la capacidad de incidir en lo que ese entorno enseña al niño. Para él la idea de entorno como educador no solo engloba el entorno natural sino también al entorno que rodea al niño, incluyendo al entorno social. Cree que este entorno le permite comprender cómo funciona el mundo y la vida a través de experiencias

	buenas y malas. Además, atribuye a este medio el desarrollo de habilidades motrices y creativas, disfrute y salud.
M.	Para M. <i>Friluftsliv</i> implica aprender sobre el mundo exterior, específicamente sobre naturaleza y animales y sobre qué hacer en la naturaleza: cómo hacer una hoguera, diferentes tipos de ropa en función de la actividad y el clima, valores relacionados con el cuidado de la misma...

Tabla 2 Tabla resumen de la noción de *Friluftsliv* para cada uno de los participantes. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones nos proponemos ofrecer una síntesis de todo lo planteado con anterioridad, no solo con objeto de dar respuesta al tercero de nuestros objetivos, el de extraer unas reflexiones en relación con la pedagogía basada en el entorno, la naturaleza y el ambiente como agentes educativos, sino también como una forma de disponer aquellas conclusiones extraídas de nuestras reflexiones personales tras considerar todos los datos ofrecidos. Con ellas y con todo el trabajo en su conjunto, pretendemos ofrecer una visión general de este sistema educativo noruego que tan frecuentemente sale a relucir en los ámbitos educativos en nuestro país y, asimismo, pueden servir como punto de referencia para implementar mejoras, aunque siempre considerando las características concretas de cada contexto y su individualidad, ya que no se puede trasladar todo lo expuesto de un tipo de sociedad a otra sin considerar su idiosincrasia y su base social, política, económica, geográfica y climática.

- Recogiendo estas últimas frases, podemos concluir que la cultura inherente a una sociedad se refleja en su sistema educativo. Por lo tanto, hablamos de un entramado complejo que no puede estudiarse desde una óptica reduccionista. Es decir, y en este caso concreto, no podemos entender la educación en la naturaleza bajo la noción de *Friluftsliv* como un principio pedagógico implementable fácilmente. Requiere de un sentir por la naturaleza, de unos valores y de una cultura fundamentada en la misma con la que han convivido desde niños. Esto no ocurre en muchos otros países, donde habrá otros valores que también se trasladarán consciente o inconscientemente al sistema

educativo. Lo que está claro, es que la sociedad noruega ni siquiera reflexiona acerca de por qué acuden a la naturaleza, sino que es algo que está integrado en su cotidianidad y en su forma de vida, por lo que no hay ningún tipo de dificultad a la hora de trasladarlo a las escuelas ni a las prácticas pedagógicas de los docentes. Es por ello que las condiciones climatológicas o la posibilidad de que el entorno entrañe riesgos no son condicionantes de peso para ellos, que sí lo serían por ejemplo en países como España, ya que no hemos convivido culturalmente con esta idea de aprender y hacerse fuerte y robusto a través de los riesgos y de las adversidades climáticas. En definitiva, cada contexto debe estudiarse considerando toda la trama que lo compone, social, cultural, económica, política... y no se puede buscar trasladarlo como un todo a otro contexto, pues habrá que adaptarlo a sus características definitorias. Esto suele ocurrir con frecuencia en el ámbito de la educación, donde se plantean propuestas, que nacen de comparativas con otros países, sin tener en cuenta nada de lo anterior. Así, podemos decir que poner en contacto al alumnado con el entorno es algo posible, pero que requiere cambiar determinados aspectos aprendidos, entre ellos la concepción de sus necesidades y de los riesgos que entraña.

- Las escuelas infantiles de Noruega, concretamente las estudiadas, también tienen una función preparatoria a la escuela primaria, lo que a veces se contrapone un poco a la visión de la infancia como ciudadanos del presente y no del futuro que pretenden dar.
- A pesar de la imagen que tenemos en otros países de la profesión docente, fruto de la publicidad en los medios de comunicación, la profesión docente no es tan valorada como creemos, puede tener más reconocimiento social o menos, pero todos los entrevistados han afirmado que no es un trabajo considerado como de clase alta.
- El entorno es indudablemente un tercer educador, con independencia de que conceptualmente unos consideren que solo abarca al medio natural o también al urbano, y en función de cómo sea estructurado estaremos ofreciendo una educación u otra. Tal y como planteó Malaguzzi (2001), los espacios son el contenido del contenido y el método del método. Y, aludiendo a Pikler (1984),

todo lo que el niño pueda aprender él solo no debe enseñársele, ya que es tanto inútil como perjudicial. Por lo tanto, con el tipo de entorno al que exponemos al niño transmitimos aquello que queremos que aprenda y desarrolle, por lo que es fundamental que el docente sea capaz de seleccionar y reflexionar acerca de qué entornos contribuyen al desarrollo de la infancia, no solo de manera previa a su ocupación, sino también durante y tras la misma, para lo que los procesos de documentación como herramienta pedagógica son indispensables.

- Los beneficios que tiene la educación en el medio natural son diversos y observables, tal vez los más visibles a nivel social, pero repercutiendo en todos los ámbitos del individuo, tanto emocionales como cognitivos y motrices, tanto en España como en Noruega. Ejemplo de ello lo ofrecen Pérez Brunicardi y Marugan García (2020), quienes narran una experiencia de contacto con la naturaleza acontecida con su alumnado en España:

Cada vez se les observaba más concienciados y sensibles a los aspectos emocionales, tanto propios como de los demás. Las relaciones sociales se intensificaban puesto que son más directas y espontáneas que en la escuela. Fueron capaces de reconocer cuándo su comportamiento no adecuado perjudica al grupo y lo modificaban en cierta medida. Respetaban adecuadamente el espacio de los demás, preocupándose por sus sentimientos. Se creaban vínculos afectivos muy fuertes y lo demostraban con gestos de cariño a los demás, como besos y abrazos, se intensificaron las relaciones sociales y emocionales, junto con la conciencia y sensibilización medioambiental, gracias a la relación directa entre iguales y con el medio natural. Disfrutaron moviéndose y desarrollaron nuevas habilidades que facilitaba el espacio natural. Pero, de todos, el indicador más valorado fue el de aumento de la motivación y las ganas de aprender; estaban deseosos de nuevos aprendizajes y desafíos. (p. 1)

- El profesorado recibe cierta formación durante su carrera para desarrollar esta educación en el entorno y, además, existe una especialización en *Friluftsliv*. Aquellos contenidos que la sociedad considera importante transmitir a la infancia se integran dentro de los planes formativos para los docentes. De

nuevo hablamos de que los pilares culturales e ideológicos sociales se reflejan en todo lo demás. Para que esta educación que considera el entorno como tercer educador se integre en los planes formativos en España, es necesario que se valore social y culturalmente este elemento como educativo.

- En las escuelas infantiles noruegas hay un elevado número de personas que carecen de cualificación pedagógica, ya que los itinerarios de acceso al trabajo con niños en escuelas infantiles son diversos. Esto es precisamente algo en lo que fallaron en el estudio de UNICEF (2008) que, si recordamos, concluyó que en Noruega hay menos de un 80% del personal encargado del cuidado infantil cualificado y menos de un 50% del personal en servicios de educación temprana acreditados con educación terciaria.
- Para poder desarrollar esta concepción pedagógica de *Friluftsliv* el rol docente debe cambiar. Es necesario abandonar los agobios que genera la idea de salir con los niños. El espacio ya está montado y es un entorno perfecto para dejarles ser en un estado, nunca mejor dicho, natural y sin las limitaciones que ofrece el aula. Para ello podemos enriquecernos con los procesos documentales y reflexivos del docente. Y, además, es necesario aprender a convivir con la noción de riesgo, siempre considerando unas medidas coherentes que aseguren los espacios, pero aceptando la idea de que los niños deben aprender a gestionar los riesgos que les rodean, ya que, tal y como afirma Heike Freire (2012) actualmente los niños viven bajo una supervisión adulta tan obsesionada con la seguridad que les impide disfrutar de momentos de juego autónomo al aire libre. Por todo ello, hablamos de que se requiere un esfuerzo, esfuerzo que debe llevar a cabo el profesorado para repensar su labor:

...del esfuerzo del profesorado por traspasar el umbral del aula y aprovechar el espacio exterior como entorno de aprendizaje. Sin duda podemos hablar de esfuerzo, pues la opción más sencilla suele ser quedarse en el aula. Bueno, puede que no sea lo más fácil, porque tiene mucho mérito tener una clase completa de niños y niñas de tres o cuatro años sentaditos, todos quietecitos, haciendo la misma ficha durante una hora. Una vez que logramos superar ciertas dificultades, especialmente nuestros propios prejuicios y limitaciones, descubrimos un entorno con

un infinito potencial de experiencias globales, de aprendizaje auténtico y significativo, de juego enriquecedor con interesantes posibilidades para el desarrollo personal positivo. (Pérez Brunicardi, 2020, p.1)

- El entorno ofrece una función compensatoria para aquellos niños con necesidades especiales, pero también para aquellos que, por sus condiciones familiares, nunca salen a conocer el entorno que les rodea y en el que, sin duda, se encuentran inmersos, crecen y se desarrollan.

La Escuela ejerce una labor compensadora de unos hábitos sociales cada vez más sedentarios y virtuales, donde el barro, la suciedad o la simple lluvia o el frío están completamente «fuera de juego». Como dice Sampson (2016), los niños están «bajo arresto domiciliario» (p.186), provocado por la sobreprotección de los adultos, el exceso de pantallas y una vida excesivamente programada. (Pérez Brunicardi, 2020, p.1)

- Tal y como decía Malaguzzi refiriéndose a los procesos educativos que ocurren en la escuela, “lo que no se ve, no existe”. Aplicándolo al medio natural, no es coherente que los niños aprendan sobre él, lo urbano o el entorno en su conjunto a través de fichas o representaciones sintéticas. ¿Por qué crear representaciones cuando se puede acudir a la fuente vivencial y real? El bloque 2 del área de Conocimiento del entorno de nuestro currículo español recibe el título de Acercamiento a la naturaleza y todos y cada uno de los contenidos que abarca pueden y deben experimentarse en ella. En definitiva, el aprendizaje debe llevarse a cabo en los contextos en los que va a poder aplicarse lo aprendido.
- Para emplear el entorno como agente educador, no es necesario planificar actividades o proyectos al detalle, la mayoría de las veces el propio interés del niño por lo que le rodea irá pautando el camino, para lo que es necesaria una actitud de escucha y para lo que es necesario respetar sus tiempos. En relación a esto último, debe producirse un cambio de mentalidad, los docentes deben aprender a adaptarse a los tiempos de la infancia y no al revés. La curiosidad, la exploración, el asombro y, en definitiva, el ir conociendo y generando explicaciones del mundo que les rodea, es un proceso que requiere tiempo y no podemos pautar cada minuto al detalle, como muchas veces se tiende a hacer.

- Una necesidad cada vez más tangible en nuestra sociedad es el desarrollo de una conciencia climática, conciencia sobre la sostenibilidad y sobre la ecología, para ello hay que salir a la naturaleza. Son muchos los temas que pueden abordarse en relación con esta temática, por ejemplo, no hay mejor forma que la vivencial para aprender que los bosques y los mares tienen basura o cómo afecta el ser humano a los ecosistemas. Estas experiencias pueden marcar un antes y un después en las sociedades del futuro.

Para concluir, nos gustaría rescatar la reflexión con la que hemos iniciado este trabajo de Bonàs i Solà (2011): la escuela no puede cerrarse hacia el exterior porque no puede quedar al margen de lo que sucede fuera, debe alimentarse y dialogar con el entorno, generando una relación de osmosis y retroalimentación donde ni la una ni el otro pueden entenderse por separado.

5. REFLEXIÓN PERSONAL

Tras esta conclusión, y a pesar de que no se ha podido acudir al país de forma presencial para realizar observaciones y/o experiencias vivenciales y, por consiguiente, solo poseemos los datos recogidos mediante entrevistas, nos atrevemos y nos gustaría reflejar una breve crítica personal.

Hemos considerado relevante añadir este apartado ya que, tal y como puede observarse en nuestros resultados y nuestras conclusiones, *Friluftsliv* se presenta como una filosofía en sí misma, en el caso de este trabajo trasladada al ámbito educativo, que nace de una herencia sociocultural muy arraigada. Sin embargo, desde un punto de vista educativo, los datos obtenidos hacen alusión a esta noción filosófica, a cómo las personas se relacionan con la naturaleza, pero echamos en falta la vertiente didáctica de esta corriente. Es decir, en los relatos de nuestros participantes nos falta el sentido pedagógico subyacente a *Friluftsliv*: qué hacemos en esos espacios y qué sentido tiene eso que hacemos dentro de los mismos, no considerando el espacio natural exterior como un espacio diferente al espacio interior de la escuela, sino teniendo en cuenta la simbiosis entre escuela y entorno y viceversa, es decir, lo de fuera conectado con lo de dentro y lo de dentro conectado con lo de fuera.

Es por ello que hemos materializado esta filosofía de *Friluftsliv* en planteamientos pedagógicos y didácticos concretos en una propuesta de innovación para una escuela infantil específica en nuestro trabajo de Prácticum de Máster. Profundizando precisamente en el sentido pedagógico de todo lo propuesto, lo que, en definitiva, nos ha faltado en los discursos de nuestros participantes.

Para ello hemos incorporado diferentes apartados que aluden tanto a cambios espaciales y relativos al diseño, a qué hacer en la naturaleza, al nuevo paradigma del rol docente en esta concepción, a los principios de intervención a considerar, e incluso a una propuesta temporal trimestral para introducir los cambios planteados y a consideraciones legislativas y económicas.

En cada uno de estos apartados se ha argumentado el porqué y el para qué de lo planteado, de modo que las propuestas de innovación y mejora no se conviertan en meros actos descontextualizados, sino que hay un trasfondo pedagógico dentro del proyecto que le otorga sentido y entidad.

A continuación, adjuntamos un párrafo extraído de nuestro trabajo de prácticas ilustrativo de la noción de *sentido pedagógico* a la que venimos aludiendo, y que consideramos carente en los discursos de nuestros participantes, para que el lector pueda interpretar mejor nuestra crítica:

Jardín vertical: puede realizarse con botellas o cualquier material reciclado y cuerdas, de forma que los niños pueden plantar su planta y encargarse de sus cuidados y de la documentación de su crecimiento.

- Sentido pedagógico: más allá de ser un recurso que cumple con las condiciones estéticas propias de la filosofía en la que nos enmarcamos, podemos decir que es un recurso natural que acerca la complejidad de la vida en sí misma al niño. Es algo que podemos tocar, sentir, observar...algo que nos permite maravillarnos con sus cambios con el paso del tiempo, documentarlos, y que requiere de un cuidado que depende de nosotros. Es decir, necesita de nuestra responsabilidad para desarrollarse y cambia y se somete a modificaciones gracias a nuestras acciones. De esta forma, acerca al niño la inestabilidad y lo cambiante del mundo natural que, al igual que nosotros, cambia y sufre modificaciones con el paso del tiempo y de las acciones. Es una propuesta vinculada a la idea de la sostenibilidad, de la ecología y de los ciclos de

cambio, de transformación, de la vida y de la muerte. (Palacios Carrera, 2020, p. 21)

El acercamiento inicial a través de este Trabajo de Fin de Máster a todo lo que implica que el entorno sea un tercer educador y a esta idea de la educación en la naturaleza, ha permitido llevar a cabo su concreción en una propuesta concreta y práctica que consideramos que aporta una visión de lo que podría ser la escuela y la educación de la infancia, una visión de hacia dónde podríamos ir si verdaderamente repensásemos el funcionamiento actual de la escuela y una propuesta a considerar más que nunca. Ya que no hay espacio mejor para garantizar la distancia social que los espacios naturales, sin obligarles a estar reclusos en nuevos espacios habilitados para ello y en los que carecerían de libertad de movimiento y acción, reduciendo las conquistas de la Escuela Infantil y retrocediendo hasta el regreso de la escuela como institución meramente asistencial.

6. LIMITACIONES

Como apartado final de este trabajo, nos gustaría reflejar, desde un punto de vista crítico, una serie de limitaciones con las que, como en toda investigación, nos hemos topado:

- En primer lugar, la aparición de la pandemia COVID-19 ha obligado a realizar replanteamientos y modificaciones en la estructura del trabajo para compensar la imposibilidad de recabar los datos de manera presencial.
- Fruto de lo anterior y del aumento de trabajo del sujeto a quien se le iba a hacer la entrevista, esta se tuvo que desarrollar en diferido, a través de la emisión y recepción on-line del documento.
- La imposibilidad de recabar datos a través de observaciones generó que hubiese que ampliar la búsqueda de participantes en el trabajo, lo cual retrasó su elaboración Y, además, a pesar de que varias personas accedieron, finalmente no recibimos entrevistas de todos los informantes previstos.
- Debemos de destacar la barrera lingüística ya que hay una pérdida semántica cuando intervienen dos lenguas maternas y una lengua vehicular segunda como medio de comunicación. Es decir, al traducir del español al inglés las

preguntas y al interpretarlas cognitivamente del inglés al noruego el receptor, hay una pérdida de significado o de comprensión de la idea a transmitir importante, a pesar de dominar dicho idioma vehicular.

- El planteamiento inicial de este trabajo se centraba en profundizar sobre las escuelas en la naturaleza (lo que hemos denominado *Friluftsliv*) pero debido al replanteamiento global de su estructura, este apartado, aunque presente de forma prioritaria en el trabajo, está acompañado de otros elementos informativos en relación al sistema educativo noruego a los que ha habido que dar relevancia en el informe.

Todas estas limitaciones serán consideradas de cara a futuros trabajos de investigación, pues en la capacidad de identificarlas reside la posibilidad también de no cometerlas en el futuro, o, en el caso de que no dependan del investigador, de adaptarse más adecuadamente a ellas.

7. REFERENCIAS

- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (2018). *Country information for Norway. Legislation and policy* [Información del país para Noruega. Legislación y política] [Página web]. Recuperado el 12-01-2020 de <https://www.european-agency.org/country-information/norway/legislation-and-policy>
- Apolitical. (2018). *Norway's "daddy quota" means 90% of fathers take parental leave* [La "cuota papi" de Noruega significa que el 90% de los padres toman la baja por paternidad] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de https://apolitical.co/solution_article/norways-daddy-quota-means-90-of-fathers-take-parental-leave
- Arnaiz Sancho, V. (2002). Servicios educativos para la primera infancia. En Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG). (Ed.), *La educación y la cultura de la infancia: la ciudad, un espacio para crecer*. (pp. 105-114). Granada, España: Editorial GEU.
- Arroyo, C. (12 de diciembre de 2013). Los niños deben empezar a aprender en la naturaleza, no en el aula. *El País*. Recuperado de <https://blogs.elpais.com/ayuda->

al-estudiante/2013/12/los-ni%C3%B1os-deben-empezar-a-aprender-en-la-naturaleza-no-en-el-aula.html

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de ciudades educadoras*. [Página web]. Recuperado el 18-01-2020 de https://issuu.com/educatingcities/docs/carta_3idiomas
- Beck, U. (1992). *Risk society*. Londres. Sage (Trad. Cast.: La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Barcelona. Ed. Paidós, 1998)
- Bonàs i Solà, M. (2011). Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (42), 143-156.
- Brookes, A. y Dahle, B. (2007). Prefacio. En Henderson, B. y Vikander, N. (2007). *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way* [La naturaleza primero. Vida al aire libre al estilo Friluftsliv]. Canada: Natural Heritage Books. The Dundurn Group. Toronto.
- Brügge, B., Glanty, M. y Sandell, K. (2011). *Friluftslivets pedagogik: en miljö- och utomhuspedagogik för kunnskap, känsla och livskvalitet* [Pedagogía de la educación al aire libre: una pedagogía ambiental y al aire libre para el conocimiento, el sentimiento y la calidad de vida]. Stockolm: Liber.
- Bushnell, E. W., y Boudreau, J. P. (1993). Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development [Desarrollo motor y la mente: el papel potencial de las habilidades motoras como determinante de aspectos del desarrollo perceptivo]. *Child development*, 64(4), 1005-1021.
- Carrasco Orantos, C. J. (2016). La educación en Noruega. *Cuadernos del Tomás*, (8), 89-104.
- Carter, M. (2007). Making Your Environment "The Third Teacher" [Haciendo de tu entorno "El tercer maestro"]. *Exchange Magazine*, 176, 22-26.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Holtrop, J. L., Voss, M. W., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Hillman, C. H. y Kramer, A. F. (2014). Aerobic fitness is associated with greater white matter integrity in children [La aptitud aeróbica se asocia con una mejor integridad de la materia blanca en los niños]. *Frontiers in human neuroscience*, 8.

- Dirección Noruega de Educación y Formación (2017). *Framework Plan for kindergartens* [Plan marco para jardines de infancia] [Archivo PDF]. Recuperado el 16-01-2020 de <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>
- Eurydice. (2019). *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education* [Educación inicial para docentes que trabajan en Educación Infantil y escolar] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en
- Eurydice. (2019). *Norway: Organisation* [Noruega: Organización] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-early-childhood-education-and-care-4_en
- Figueras, P., Tomás, C. y Vilarrasa A. (1995). La escuela y la ciudad educadora. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (3), 57-66.
- Fiva, T., Lund, A y Simonsen, B. (2017). OECD TALIS initial teacher preparation study: Country Background Report Norway [Estudio inicial sobre la preparación de maestros de la OCDE TALIS: Informe de antecedentes del país Noruega] [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://www.regjeringen.no/contentassets/0f4d861825c840cd88958023a844ed3b/final-121016-new-summary-cbr-norway1108292.pdf>
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folkehogskole.no (2015). *What Is a Folk High School?* [¿Qué es una Folk High School?] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://www.folkehogskole.no/en/about>
- Freeman, C. y Van Heezik, Y. (2018). *Children, Nature and Cities: Rethinking the Connections* [Niños, naturaleza y ciudades: repensar las conexiones]. Routledge.
- Freire, H. (2012). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Grao: Madrid
- Gandini, L. (1998). Education and Caring Spaces [Educación y espacios de cuidado.]. En Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children* [Los 100 lenguajes de los niños] (p. 117). Greenwich, CT: Ablex.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Grose, J. (2014). *What It's Like for a Working Mom in Oslo, Norway* [Cómo es para una madre trabajadora en Oslo, Noruega] [Página web]. Recuperado el 12-02-2020 de <https://slate.com/human-interest/2014/08/child-care-in-norway-an-oslo-mom-on-how-working-parents-manage.html>
- Guba, E.G. y Lincoln, S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry* [Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación naturalista.]. *Educational Communications and Technology Journal. ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gurholt, K. P. (2014). Joy of nature, friluftsliv education and self: combining narrative and cultural–ecological approaches to environmental sustainability [La alegría de la naturaleza, la educación *friluftsliv* y uno mismo: combinando las aproximaciones narrativa y cultural-ecológica con la sostenibilidad ambiental]. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(3), 233-246.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol.1*. Reason and the Rationalization of Society [La razón y la racionalización de la sociedad.]. Boston. MA: Beacon Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Haya Salmón, I. (2012). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Universidad de Cantabria.
- Henderson, B. y Vikander, N. (2007). *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way*. [La naturaleza primero. Vida al aire libre al estilo Friluftsliv]. Canada: Natural Heritage Books. The Dundurn Group. Toronto.
- Hueso Kortekaas, K. (2011). Lo que aporta la naturaleza al desarrollo en la infancia temprana: " Niños, ¡a jugar fuera!". *Biólogos: Revista del Colegio Oficial de Biólogos de la Comunidad de Madrid*, (26), 30-31.
- Hueso Kortekaas, K. y Camina Garrido, E. (2015). *La educación temprana en la naturaleza: una inversión en calidad de vida, sostenibilidad y salud* [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-2020 de https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2015-02-katia-hueso_tcm30-163651.pdf

- Instituto Sueco. (2011). Un pueblo antiguo con raíces en el Ártico [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://sweden.se/wp-content/uploads/2013/11/Los-samis-en-Suecia-high-resolution.pdf>
- Iozzelli, S. (2002). Pistoia y la infancia: una historia compartida entre la ciudad y la familia. En Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG). (Ed.), *La educación y la cultura de la infancia: la ciudad, un espacio para crecer*. (pp. 51-63). Granada, España: Editorial GEU.
- Jubete Andreu, M. (2002). Cambios sociales y servicios educativos de atención a la infancia y la familia. En Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG). (Ed.), *La educación y la cultura de la infancia: la ciudad, un espacio para crecer*. (pp. 115-118). Granada, España: Editorial GEU.
- Kilo (2019). Sistema escolar en Noruega. Kilo Norway. Mexicana en Noruega. Vlog 105 [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4UuvEacswZM>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Mata Anaya, J. (2002). Grupo de trabajo: infancia, cultura y ciudad. En Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG). (Ed.), *La educación y la cultura de la infancia: la ciudad, un espacio para crecer*. (pp. 341-342). Granada, España: Editorial GEU.
- Ministerio de Educación e Investigación noruego (1998). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)* [Acto legislativo relativo a la Educación Primaria, Secundaria y la formación (El acto legislativo de la educación)] [Página web]. Recuperado el 16-01-2020 de <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Ministerio de Educación e Investigación noruego (2005). *Act relating to kindergartens (the Kindergarten Act)* [Acto legislativo relativo a las escuelas infantiles (El acto legislativo de las escuelas infantiles)] [Página web]. Recuperado el 16-01-2020 de <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64>
- Ministerio de Educación e Investigación noruego. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget* [Informe del Comité de Uso del Tiempo] [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-

2020 de <https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fratidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>

Ministerio de Educación e Investigación noruego. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: revidert strategi for kompetanse og rekruttering* [Competencia para el jardín de infantes del futuro: estrategia revisada de competencia y reclutamiento] 2018–2022 [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>

Ministerio de Educación y Medio Ambiente de Noruega. (2018). *Lov om friluftslivet (friluftsløven)* [Ley de la vida al aire libre (Ley de ocio)] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1957-06-28-16>

Nikel, D. (2018). *Education in Norway* [La educación en Noruega] [Página web]. Recuperado el 12-01-2020 de <https://www.lifeinnorway.net/education-in-norway/>

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

Palacios Carrera (2020). *Portafolio prácticum máster investigación e innovación en contextos educativos* (Prácticum de Máster). Universidad de Cantabria, Santander.

Puentes Zamora, M.A., Blasi Vélez, M., García Peñalver, T., González Gálvez, A. y Molina Carballo, E. (2002). Paso a paso por la ciudad. En Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG). (Ed.), *La educación y la cultura de la infancia: la ciudad, un espacio para crecer*. (pp. 195-214). Granada, España: Editorial GEU.

Relocation.no. (2017). *Childcare Options in Norway* [Opciones de cuidado infantil en Noruega] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://relocation.no/expat-communities/expat-resource-articles/childcare-options-in-norway/>

Rovati, L. (2019). *¿Por qué los padres dejan a sus bebés en los cochecitos en la puerta de las tiendas en los países nórdicos?* [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://www.bebesymas.com/ser-padres/por-que-los-padres-dejan-a-sus-bebes-en-los-cochecitos-en-la-puerta-de-las-tiendas-en-los-paises-nordicos>

- Samuelsson, I.P., y Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* [La contribución de la Educación Infantil a una sociedad sostenible]. Paris: Unesco.
- Stake, R.E. (1998). Investigación con estudios de casos. Madrid. Ed. Morata.
- Steinnes, G. S. y Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten [Consecuencias de la composición del personal de la escuela infantil en Noruega]. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.400>
- Storø, J. y Holte Haug, K. (2013). Kindergarten - a Universal Right for Children in Norway [Jardín de infancia: un derecho universal para los niños en Noruega]. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 1-13.
- Study in Norway. (s.f.). *Higher education system* [El sistema de educación superior] [Página web]. Recuperado el 17-01-2020 de <https://www.studyinnorway.no/study-in-norway/higher-education-system>
- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educacion (Madrid)*, 147.
- Tordsson, B. (1993) *Perspektiv på friluftlivets pedagogic* [Perspectiva sobre la pedagogía de la educación al aire libre]. Bø I Telemark distrikthøgskole: Telemark distrikthøgskole
- Trondheim Kommune. (2020). *Kindergarten* [Escuela infantil] [Página web]. Recuperado el 16-01-2020 de <https://www.trondheim.kommune.no/english/category/kindergarten/>
- UNESCO. (2015). World TVET Database: Norway. [Base de datos mundial de EFTP: Noruega.] [Archivo PDF]. Recuperado el 12-01-2020 de https://unevoc.unesco.org/wtdb/worldtvtdatabase_nor_en.pdf
- UNICEF. (2008). The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries [La transición del cuidado infantil: una tabla clasificatoria de la educación y el cuidado de la primera infancia en países económicamente avanzados] [Archivo PDF]. Recuperado el 17-01-2020 de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf

Wolff, S. (2004). Ways into the field and their variants [Formas en el campo y sus variantes]. En Flick, U., Kardorff, E. y Steinke, I. (eds.). *A Companion to Qualitative Research*. (pp. 195-202). Londres. Sage.

Anexo 1: Plantilla de la entrevista en español y en inglés con la consigna inicial:

Esta entrevista constituye la parte empírica de nuestro Trabajo de Fin de Máster, que recibe el título de *Más allá de la escuela: la complejidad del entorno como tercer educador*, y con el que se persiguen cuatro objetivos fundamentales: en primer lugar tener un conocimiento preciso del sistema educativo noruego como un sistema referenciado internacionalmente como de calidad, en segundo lugar conocer de forma específica aspectos clave de la Educación Infantil en Noruega, en tercer lugar descubrir qué se hace en el ámbito de la Educación Infantil en relación con lo que denominamos el ambiente como tercer educador o la pedagogía del *Friluftsliv* y, por último y en cuarto lugar, nos proponemos extraer unas reflexiones en relación con esta pedagogía de la naturaleza y del ambiente como agentes educativos.

Para ponerle en contexto, en la parte teórica de este trabajo, previa a la parte empírica que nos ayudará a desarrollar con su entrevista, se han abordado aspectos como los principios y fines del sistema educativo noruego en las distintas etapas educativas a través de los actos legislativos siguientes: *The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998)*, *The Kindergarten Act (2005)* y *Framework Plan for Kindergartens (2017)*.

Posteriormente hemos aludido a una serie de aspectos legislativos y planteamientos pedagógicos de la legislación educativa, destacando entre ellos los 7 centros de interés sobre los que trabajar en la escuela (Comunicación, lenguaje y texto, Cuerpo, movimiento, comida y salud, Arte, cultura y creatividad, Naturaleza, medio ambiente y tecnología, Cantidades, espacios y formas, Ética, religión y filosofía y Comunidad local y Sociedad), los roles de las personas que trabajan en la escuela (headteacher, teacher assistant, pedagogical leader...) y la historia del surgimiento de las Escuelas Infantiles en Noruega.

En otro apartado consecutivo hemos investigado acerca de la organización y estructura del sistema educativo noruego, incluyendo aspectos tales como las tasas de la Educación Infantil en Trondheim, el porcentaje de niños que opta por este servicio o la duración y la organización de cada etapa educativa hasta la *higher education* incluida.

Más adelante hemos contemplado en un apartado específico la formación del profesorado noruego, los ocho programas de cualificación existentes, los requisitos de acceso, la

promoción interna (*Training and seniority, New position, Specialist classroom teacher, New functions...*), las tareas que llevan a cabo y la formación permanente y su estructura. En un apartado posterior hemos investigado acerca de las distintas formas de atención a la primera infancia como recurso para conciliar la vida familiar y laboral (Barnehage (Kommunale Barnehage, Privat Barnehage, Familie Barnehage, Natur Barnehage), Stay home, Apne Barnehage, Dagmamma, Barnepark, Au pair, Barnevakt), haciendo referencia también a las bajas por paternidad y maternidad existentes en el país, y aludiendo a la *daddy quota*.

Finalmente hemos abordado la noción de *Friluftsliv* y la idea de la pedagogía del entorno a través de diversos autores, incluyendo a su vez referencias a la educación no solo en el entorno natural, sino también en el entorno urbano.

Una vez contextualizado este trabajo, pasamos a abordar la premisa previa a la entrevista. A continuación, se le plantearán una serie de preguntas que se organizan en tres bloques temáticos: la docencia, la metodología y *Friluftsliv* y la pedagogía del entorno. Con ellas pretendemos indagar en aspectos tales como el papel de la infancia, de la Escuela Infantil y de los docentes en el sistema educativo noruego, así como en aspectos de carácter más pedagógico, organizativo y de praxis. Finalmente abordaremos el último bloque, con el que pretendemos profundizar en el término *Friluftsliv* y en qué impacto y representación tiene en la vida de los niños, de la escuela, de los docentes y de las familias. Para responder a estas preguntas no es necesario consultar fuentes externas, se requieren respuestas de opinión y de experiencia personal, siendo, en la medida de lo posible, lo más descriptivas y detalladas posibles para favorecer su análisis posterior y su relación con la parte teórica. Cualquier duda o consulta que se le plantee puede realizarse a través del correo electrónico.

Esta entrevista tiene una finalidad meramente académica y formativa.

Muchas gracias por su colaboración.

BREVE PRESENTACIÓN DEL ENTREVISTADO (El objetivo de este apartado es poder contextualizar la entrevista, no es necesario que en el trabajo final quede reflejado tu nombre, se respetará el anonimato si se solicita. Como ejemplo, puedes comentar cuántos años llevas siendo director de la escuela infantil, por qué decidiste ser maestro... y algún dato que nos sirva para conocer quién responde esta entrevista)

PREGUNTAS SOBRE LA DOCENCIA

1. ¿Sobre qué idea de infancia se asienta vuestro proyecto educativo/pedagógico?
2. ¿Cómo es o debería ser una escuela infantil para ti?
3. ¿Qué consideras que debe aprender el niño durante sus primeros años de vida?
4. ¿Qué papel piensas que juega la escuela infantil en el conjunto de la escolaridad obligatoria?
5. ¿Qué respuestas debería dar la escuela infantil a la infancia?
6. ¿Qué cualidades o requisitos debe tener un docente de Educación Infantil para ti?
7. ¿Por qué crees que tenéis uno de los sistemas educativos de mayor calidad del mundo?
8. ¿Qué hay que hacer para ser docente en Noruega? ¿Qué requisitos previos formativos y de calificaciones existen para poder acceder a la formación docente? ¿Cómo es esa formación? ¿Se estudia algo relativo a *Friluftsliv*? ¿Es cierto que hay mucha demanda de maestros y que se cubre muy lentamente (Storo y Holte Haug, 2013)? ¿Es la docencia en Educación Infantil una profesión valorada en Noruega en tu opinión?
9. ¿Cómo se accede a trabajar en un centro? ¿Existe posibilidad de permanencia en el mismo?
10. ¿Hay formación permanente para el profesorado? Y en su caso, ¿cómo es?
11. ¿Qué diferentes roles encontramos en la escuela infantil y qué funciones se asocian a cada uno de ellos?
12. ¿Qué opinión tienes acerca de la legislación que regula la Educación Infantil en Noruega?

PREGUNTAS DE CARÁCTER METODOLÓGICO

1. ¿A qué edad puede empezar el alumnado en su escuela?
2. ¿Cómo es la organización interna del centro?
3. ¿Qué ratio y tamaño tienen los grupos?
4. ¿Qué diferencia a su escuela de otros Kindergarten?
5. ¿Qué aspectos contempla el Proyecto Educativo de su escuela? ¿Cuáles son sus pilares fundamentales?
6. ¿Cómo se lleva a la práctica de aula el principio de la democracia recogido en el Framework Plan for Kindertgartens?
7. ¿Cómo se trabaja el desarrollo sostenible y la ecología en la escuela?
8. ¿En qué se basa vuestra metodología? ¿Qué corrientes pedagógicas o en qué pedagogías y pedagogos os basáis metodológicamente o tenéis como referencia?
9. ¿Qué es para ti la documentación y cómo se documenta en la escuela? ¿Qué implicaciones consideras que tiene documentar?
10. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación? ¿Y las tareas de programación?
11. ¿Cómo se trabajan las áreas curriculares de *Comunidad local y sociedad* y de *Naturaleza, medio ambiente y tecnología*?
12. ¿Cómo se lleva a cabo la resolución de conflictos?
13. ¿Hay una interacción o colaboración con otras escuelas infantiles del municipio?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON FRILUFTSLIV Y CON LA PEDAGOGÍA DEL ENTORNO

1. ¿Qué aporta el entorno al planteamiento educativo de la escuela?
2. ¿Qué significa para ti “el ambiente como tercer educador”? ¿Crees que lo es?
3. ¿Qué es *Friluftsliv*? ¿Qué implicaciones tiene en la escuela? ¿Y en la sociedad y la vida de los individuos?
4. ¿Qué ofrece el entorno al niño? ¿Qué enseña a quienes viven en él? ¿Cómo contribuye a moldear la identidad de la infancia?
5. ¿Qué beneficios crees que tiene la educación al aire libre para la primera infancia?
6. ¿Qué riesgos entraña la educación al aire libre y cómo se gestionan?
7. ¿Qué papel juega la climatología en esta educación?

8. ¿Qué opinas de esta afirmación de Nilsen (2008) en Freeman y Van Heezik (2018): *Norwegian parents continue to believe in the idea of "the robust child" and that spending time outdoors regardless of weather is a good thing.*?
9. ¿Esta educación al aire libre también incluye a la ciudad, al entorno urbano o solo al entorno natural?
10. ¿Consideras que *Friluftsliv* es una pedagogía utópica e idílica o algo real? ¿Es algo más allá de irse de excursión? ¿Qué criterio pedagógico subyace a estas salidas?
11. ¿Cuál es el rol del adulto o docente en *Friluftsliv*?
12. ¿Cómo se relaciona *Friluftsliv* y la atención a la diversidad⁵?
13. ¿Cómo participa la familia en la escuela? ¿Y en *Friluftsliv*?

OTRAS APORTACIONES: (Este apartado se ha reservado para que añada otros datos e informaciones que quiera aportar, que le apetezca compartir, que crea relevantes o que le haya suscitado la realización de esta entrevista)

⁵ Aunque sabemos y estamos de acuerdo en que la noción de atención a la diversidad alude a un concepto global y complejo que no solo atiende al déficit, hemos optado por centrarnos en la idea de la atención a la diversidad asociada a las necesidades especiales para concretar en un ámbito específico esta pregunta y no hubiera dificultades idiomáticas en la comprensión del concepto.

This interview constitutes the empirical part of our Master's Thesis, which receives the title of *Beyond School: The complexity of the environment as a third educator*, and that has three fundamental objectives: firstly, to have a precise knowledge of the Norwegian educational system as a system internationally referenced as quality, secondly to know specifically key aspects of Early Childhood Education in Norway, thirdly to discover what is done in the field of Early Childhood Education in relation to what we call the environment as a third educator or the *Friluttsliv* pedagogy and, finally and fourthly, we pretend to extract some reflections regarding this pedagogy of nature and the environment as educational agents.

To put it in context, in the theoretical part of this work, prior to the empirical part that you will help us to develop with your interview, aspects such as the principles and purposes of the Norwegian educational system have been addressed in the different educational stages through the following legislative acts: The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998), The Kindergarten Act (2005) and Framework Plan for Kindergartens (2017).

Later we have alluded to a series of legislative aspects and pedagogical approaches to educational legislation, highlighting among them the 7 centers of interest on which to work at school (Communication, language and text, Body, movement, food and health, Art, culture and creativity, Nature, environment and technology, Quantities, spaces and forms, Ethics, religion and philosophy and Local community and Society), the roles of the people who work in the school (teacher assistant, pedagogical leader...) and the history of the emergence of nursery schools in Norway.

In another consecutive section we have investigated the organization and structure of the Norwegian educational system, including aspects such as the rates of Early Childhood Education in Trondheim, the percentage of children who choose this service or the duration and organization of each educational stage, higher education included.

Later we have considered in a specific section the training of Norwegian teachers, the eight existing qualification programs, the access requirements, internal promotion (Training and seniority, New position, Specialist classroom teacher, New functions...), the tasks they carry out and permanente education and training and its structure.

In a later section we have investigated the different forms of early childhood care as a resource to reconcile family and work life (*Barnehage* (Kommunale Barnehage, Privat

Barnehage, Familie Barnehage, Natur Barnehage), Stay home, Apne Barnehage, Dagmamma, Barnepark, Au pair, Barnevakt), also referring to the existing paternity and maternity leave in the country, and alluding to the daddy quota.

Finally, we have addressed the notion of Friluftsliv and the idea of pedagogy of the environment through various authors, including references to education not only in the natural environment, but also in the urban environment.

Once this work is contextualized, we move on to the premise prior to the interview.

Then, you will be asked a series of questions that are organized into three thematic blocks: teaching, methodology and Friluftsliv and the pedagogy of the environment. With them we intend to investigate aspects such as the role of childhood, the Infant School and teachers in the Norwegian educational system, as well as aspects of a more pedagogical, organizational and praxis nature. Finally, we will address the last block, with which we intend to delve into the term Friluftsliv and what impact and representation it has on the lives of children, schools, teachers and families.

The answers to these questions should come from opinions and personal experiences, being, as far as possible, as descriptive and detailed as possible to favor their subsequent analysis and their link with the theoretical part. With this, we intend to transmit that this is not an exam to be judged, we expect to obtain your personal vision of the realities asked about and it is okay if you want to complement the answers with other people's vision of the reality or with information from other sources. Any questions or queries that may arise can be made via email.

This interview is for academic and educational purposes only. So, if asked, we will respect your anonymity and we will use a pseudonym.

Thank you very much for your help.

BRIEF PRESENTATION OF THE INTERVIEWED (The objective of this section is to be able to contextualize the interview, it is not necessary to reflect your name in the thesis, anonymity will be respected if requested. As an example, you can let us know for how many years you have been the leader of the kindergarten, why you decided to be a teacher... and any information that helps us to get to know who answers this interview.)

TEACHING QUESTIONS

1. What childhood idea is your educational / pedagogical project based on?
2. What is or should be a kindergarten for you?
3. What do you think the child should learn during his first years of life?
4. What role do you think nursery school plays in the whole of compulsory schooling?
5. What responses should kindergarten give to children?
6. What qualities or requirements should an Early Childhood teacher have in your opinion?
7. Why do you think you have one of the highest quality education systems in the world?
8. What do you have to do to become a teacher in Norway?
 - a) What qualification and training prerequisites exist to access teacher training?
 - b) How is that training?
 - c) Do you study something about Friluftsliv?
 - d) Is it true that there is a high demand for teachers and that it is covered very slowly (based on a study of Storo and Holte Haug, 2013)?
 - e) Is teaching in Early Childhood Education a profession valued in Norway in your opinion?
9. How do you get to work in a center? Are there possibilities of permanence in that center or, on the contrary, the staff is unstable?
10. Is there permanent training for teachers? And in your case, what is it like?
11. What different roles do we find in nursery school and what functions are associated with each one of them?
12. What is your opinion about the legislation that regulates Early Childhood Education in Norway?

METHODOLOGICAL QUESTIONS

1. At what age can students start at Birralee International Kidnergarten?
2. What is the internal organization of the center like?
3. What ratio and size do the groups have?
4. What differentiates Birralee International Kindergarten from other Kindergartens?
5. What aspects does Birralee International Kindergarten Educational Project contemplate? What are its fundamental pillars?
6. How is the principle of democracy contained in the Framework Plan for Kindergartens implemented in the classroom?
7. How do you work on sustainable development and ecology at school?
8. What is your methodology based on? What pedagogical currents or what pedagogies and pedagogues do you base your methodologies on, or you have as a reference?
9. What is documentation for you and how is it documented at school? What implications do you consider that documenting has?
10. How is the evaluation carried out? And the programming tasks?
11. How are the curricular areas of Local community and society and Nature, environment and technology are carried out?
12. How is conflict resolution carried out?
13. Is there an interaction or collaboration with other kindergartens in the municipality?

QUESTIONS RELATED TO FRILUFTSLIV AND THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENT

1. What does the environment contribute to the educational approach of the school?
2. What does "the environment as a third educator" mean to you? Do you think it is?
3. What is Friluftsliv? What implications does it have at school? And in society and the lives of individuals?
4. What does the environment offer the child? What does it teach those who live in it? How does it help shape the identity of childhood?
5. What benefits do you think outdoor education has for early childhood?
6. What are the risks of outdoor education and how are they managed?
7. What role does climatology play in this education?

8. What do you think of this statement by Nilsen (2008) in Freeman and Van Heezik (2018): Norwegian parents continue to believe in the idea of "the robust child" and that spending time outdoors regardless of weather is a good thing.
9. Does this outdoor education also include the city, the urban environment or only the natural environment?
10. Do you consider Friluftsliv to be a utopian and idyllic pedagogy or something real? Is it something beyond hiking? what pedagogical criteria are behind these outings?
11. What is the role of the adult or teacher at Friluftsliv?
12. How is Friluftsliv related to attention to diversity?
13. How does the family participate in school? And in Friluftsliv?

OTHER CONTRIBUTIONS: (This section has been reserved for you to add other data and information that you want to contribute with, that you feel like sharing, that you believe is relevant, that came to your mind while answering the questions...)

Anexo 2: Tabla de categorías y códigos con referencias cromáticas

Categoría: Contexto	
La Educación Infantil noruega	Recoge declaraciones sobre la legislación en materia educativa noruega a nivel general, el acceso de la infancia a las escuelas infantiles y características de la sociedad noruega.
Desconocimiento	Aquellas declaraciones en las que el entrevistado expresado duda o que no ha sabido responder y que son relevantes para extraer conclusiones en relación con su rol en la escuela y su formación y práctica pedagógica que nos permitan obtener una perspectiva del contexto.
Categoría: Opinión personal	
Kindergarten	Recoge relatos relacionados con la opinión personal del individuo sobre lo que es y debería ser y ofrecer una escuela infantil a la infancia, tanto a nivel asistencial, como educativo y academicista.
La infancia	Recoge relatos relacionados con la opinión personal del individuo sobre la noción de infancia y sobre lo que debería aprender y desarrollar durante los primeros años de vida.
El rol docente	Recoge declaraciones que aluden a la opinión personal del individuo sobre el papel que debe adoptar el maestro, o que él mismo adopta, o en su defecto la persona que está en contacto con el niño en la escuela infantil. Así como apreciaciones sobre la valoración social y en la escuela de su rol y su praxis.
El sistema educativo noruego	Afirmaciones relacionadas con opiniones personales sobre la calidad de la educación en Noruega y aspectos implicados y su legislación.
Categoría: Estudios de magisterio	
Antes de la carrera (prerrequisitos)	Dentro de este código encontramos todas aquellas informaciones relacionadas con los requisitos formativos previos para acceder a la carrera de magisterio en sus diferentes vías y especialidades.
Durante la carrera	La carrera Podemos encontrar explicaciones relacionadas a cómo es la carrera de magisterio, por ejemplo, relativas a las asignaturas y la estructura del trabajo.

	Friluftslif en la carrera	Categoriza información basada en si dentro de sus estudios de carrera trabajó la noción de Friluftslif como elemento pedagógico y, en su caso, a cómo.
Después de la carrera (el mundo laboral)	En este código encontramos explicaciones e informaciones relacionadas con la vida laboral una vez se han finalizado los estudios de magisterio. Por ejemplo cómo se accede a un puesto de trabajo en una escuela, si hay estabilidad laboral en los centros o si existe la formación permanente del profesorado y cómo es.	
Categoría: Organización y características de la Escuela Infantil		
Organización escolar general	Roles en la escuela	Hacemos referencia a explicaciones relacionadas con las acciones, actividades y responsabilidades del personal que forma parte de la escuela infantil, destacando además la denominación de su rol.
	Ratios y edades	Disposiciones sobre la cantidad de niños y de maestros por grupo en función de su edad y sobre la edad de inicio en su escuela infantil.
La escuela infantil del entrevistado	Organización interna	En este código encontramos declaraciones relacionadas con el centro, cómo se organiza, su personal, su gestión, su colaboración con otros agentes educativos...
	Aspectos diferenciales de su escuela	Hace referencia a aquellas características, ya sean a nivel humano, de recursos naturales, estructurales, geográficos, pedagógicos... que consideran que diferencian a su escuela de otras escuelas infantiles noruegas

	Aspectos pedagógicos y legislativos	Disposiciones sobre cómo se aplica la legislación educativa en el contexto concreto de centro, así como de los planteamientos a nivel metodológicos, prácticos, ideológicos y pedagógicos en los que se basan.
Categoría: Friluttsliv o el entorno como tercer educador		
Friluttsliv	En la sociedad noruega	Declaraciones relacionadas con cómo entienden ellos y cómo entiende la sociedad noruega la noción de Friluttsliv y sus implicaciones en su vida diaria.
	En la escuela	Declaraciones relacionadas con cómo este concepto se traslada de forma práctica y se entiende dentro de la escuela como parte de una pedagogía del entorno o de la idea de maestro como tercer educador.
Condicionantes	Hace referencia a declaraciones sobre agentes y/o elementos que pueden afectar, positiva o negativamente al desarrollo de esta pedagogía del entorno, dentro o fuera de la escuela.	
Las familias	Relatos sobre la implicación de las familias dentro de la aplicación pedagógica de Friluttsliv en la escuela.	
La ciudad y el entorno urbano	Incluye declaraciones en las que se hace referencia al entorno urbano, disponiendo si tiene relación o no con la noción de Friluttsliv así como las actividades que se llevan a cabo en el mismo.	
Rol docente en Friluttsliv	En este código se profundiza en el papel y las acciones que debe desempeñar el docente para promover este concepto de entorno como tercer educador, ya sea dentro o fuera de la escuela.	

Tabla 3 Categorías y códigos con referencias cromáticas. Elaboración propia.

Anexo 3: Entrevista a J. de Birralee International Kindergarten.

This interview constitutes the empirical part of our Master's Thesis, which receives the title of Beyond School: The complexity of the environment as a third educator, and that has three fundamental objectives: firstly, to have a precise knowledge of the Norwegian educational system as a system internationally referenced as quality, secondly to know specifically key aspects of Early Childhood Education in Norway, thirdly to discover what is done in the field of Early Childhood Education in relation to what we call the environment as a third educator or the Friluttsliv pedagogy and, finally and fourthly, we pretend to extract some reflections regarding this pedagogy of nature and the environment as educational agents.

To put it in context, in the theoretical part of this work, prior to the empirical part that you will help us to develop with your interview, aspects such as the principles and purposes of the Norwegian educational system have been addressed in the different educational stages through the following legislative acts: The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998), The Kindergarten Act (2005) and Framework Plan for Kindergartens (2017).

Later we have alluded to a series of legislative aspects and pedagogical approaches to educational legislation, highlighting among them the 7 centers of interest on which to work at school (Communication, language and text, Body, movement, food and health, Art, culture and creativity, Nature, environment and technology, Quantities, spaces and forms, Ethics, religion and philosophy and Local community and Society), the roles of the people who work in the school (teacher assistant, pedagogical leader...) and the history of the emergence of nursery schools in Norway.

In another consecutive section we have investigated the organization and structure of the Norwegian educational system, including aspects such as the rates of Early Childhood Education in Trondheim, the percentage of children who choose this service or the duration and organization of each educational stage, higher education included.

Later we have considered in a specific section the training of Norwegian teachers, the eight existing qualification programs, the access requirements, internal promotion (Training and seniority, New position, Specialist classroom teacher, New functions...), the tasks they carry out and permanente education and training and its structure.

In a later section we have investigated the different forms of early childhood care as a resource to reconcile family and work life (Barnehage (Kommunale Barnehage, Privat Barnehage, Familie Barnehage, Natur Barnehage), Stay home, Apne Barnehage, Dagmamma, Barnepark, Au pair, Barnevakt), also referring to the existing paternity and maternity leave in the country, and alluding to the daddy quota.

Finally, we have addressed the notion of Friluftsliv and the idea of pedagogy of the environment through various authors, including references to education not only in the natural environment, but also in the urban environment.

Once this work is contextualized, we move on to the premise prior to the interview.

Then, you will be asked a series of questions that are organized into three thematic blocks: teaching, methodology and Friluftsliv and the pedagogy of the environment. With them we intend to investigate aspects such as the role of childhood, the Infant School and teachers in the Norwegian educational system, as well as aspects of a more pedagogical, organizational and praxis nature. Finally, we will address the last block, with which we intend to delve into the term Friluftsliv and what impact and representation it has on the lives of children, schools, teachers and families.

The answers to these questions should come from opinions and personal experiences, being, as far as possible, as descriptive and detailed as possible to favor their subsequent analysis and their link with the theoretical part. With this, we intend to transmit that this is not an exam to be judged, we expect to obtain your personal vision of the realities asked about and it is okay if you want to complement the answers with other people's vision of the reality or with information from other sources. Any questions or queries that may arise can be made via email.

This interview is for academic and educational purposes only. So, if asked, we will respect your anonymity and we will use a pseudonym.

Thank you very much for your help.

BRIEF PRESENTATION OF THE INTERVIEWER (The objective of this section is to be able to contextualize the interview, it is not necessary to reflect your name in the thesis, anonymity will be respected if requested. As an example, you can let us know for how many years you have been the leader of the kindergarten, why you decided to be a teacher... and any information that helps us to get to know who answers this interview.)

TEACHING QUESTIONS

13. What childhood idea is your educational / pedagogical project based on?

At Birralee International Kindergarten we don't follow the set pedagogic. We have the national framework for kindergartens as our basis. Being an international kindergarten, we see the value in the diversity, and teach the children to respect each other despite differences. Language is also a big part of our everyday routine.

14. What is or should be a kindergarten for you?

For me a kindergarten is a safe haven away from home. Surrounded by caring adults who will take care of the needs and give them experiences that will form them as humans. It is a place for friendship, laughter, playing, learning and growing.

15. What do you think the child should learn during his first years of life?

For me the most important thing is giving the children tools they need to move further in life, like how to create friendships, empathy, being creative, being self-sufficient, secure, self-awareness, pride, being considerate, polite, respectful of others and to be eager to learn.

16. What role do you think nursery school plays in the whole of compulsory schooling?

I think giving the children a good starting point is very important, especially children with special needs. Recognising those needs and starting the process in giving them the help they require is critical. The earlier we start helping the better the result will be. Also, for children who don't have special needs, nursery schools and kindergartens are vital for development of skills you need in primary school and life in general.

17. What responses should kindergarten give to children?

I am a firm believer of **positive reinforcement**. We want to focus on what we want more of not focus on what we don't want. Even when we're learning and experiencing something new it is always in **a positive environment**, where **learning through playing is the focus**. I'm not saying we shouldn't address **negative behaviour, we just try to do it in a positive way**. Additionally, we **make an effort to listen to the children and not talk down to them, seeing the children as human beings not human becomings**.

18. What qualities or requirements should an Early Childhood teacher have in your opinion?

They need to be **respectful** and have the ability to **make the children feel safe**. They need to be **creative, cooperate well with others, tolerate differences, be empathic, nurturing, inspirational** and have a **positive attitude**. They also need to be **good at setting goals, planning and organisation**.

19. Why do you think you have one of the highest quality education systems in the world?

That is a very difficult question to answer. I think some of it boils down to **economy**. **Living in a country with strong company means that we can put resources in education**. But I think it's more complex than that. Some of it probably goes back to **equality among the sexes and women's rights**. **Strong economy also allows us to have more staff in the kindergarten and at school**, which again means fewer children per adult, which allows us better to focus on each individual child.

20. What do you have to do to become a teacher in Norway?

f) What qualification and training prerequisites exist to access teacher training?

To become a kindergarten teacher **you have to have a Bachelor degree, which is a minimum of three years at university**.

g) How is that training?

The training is both **schooling** and **practise in the field**. It's vital to have **good mentors** when you are practising in the field.

h) Do you study something about Friluftsliv?

At the university for kindergarten teachers, we learn about **teaching the children how to live healthy, how to use the body and how to use the outdoors**.

It's also possible to **specialise in outdoors activities**. So that the entire schooling is based around that concept.

i) Is it true that there is a high demand for teachers and that it is covered very slowly (based on a study of Storo and Holte Haug, 2013)?

Good qualified teachers are always in demand. **Other than that I couldn't say**.

j) Is teaching in Early Childhood Education a profession valued in Norway in your opinion?

Yes I think so. There's an ongoing process of trying to recruit more male teachers for the kindergartens. These numbers are gradually getting better, which **I think also helps to value the profession**. Even though, as I mentioned earlier, equality among sexes has come a long way in Norway this still **is a female dominated profession, and unfortunately the salaries are lower than in male dominated professions**, but all this is slowly changing now.

21. How do you get to work in a center? Are there possibilities of permanence in that center or, on the contrary, the staff is unstable?

I'm not sure I totally understand this question. the people live nearby the centre. Those who live further away normally take the bus to work. **Staffing has not been unstable, which hopefully speaks more to the work environment and that we recruited people that generally wants to work with children and give them the best start possible in life**.

22. Is there permanent training for teachers? And in your case, what is it like?

There's nothing permanent. University provides courses and additional training for the teachers. I have annual talks with the staff members where they can express desires of more education or competence in areas they are lacking. That could also come from me to them.

23. What different roles do we find in nursery school and what functions are associated with each one of them?

*Assistants. They do everything on a day-to-day basis. Being with the children providing their needs and so on.

*Teachers. They do the same work as the assistants, but they also plan activities, evaluate the children's progress, communicate and cooperate with the parents, communicate and cooperate with schools.

*Special needs teacher. Helps the children with special needs.

24. What is your opinion about the legislation that regulates Early Childhood Education in Norway?

Very necessary and very good.

METHODOLOGICAL QUESTIONS

14. At what age can students start at Birrale International Kindergarten?

The children can start the year they turn 3.

15. What is the internal organization of the center like?

5 assistants, 4 teachers, one special needs teacher and one leader.

16. What ratio and size do the groups have?

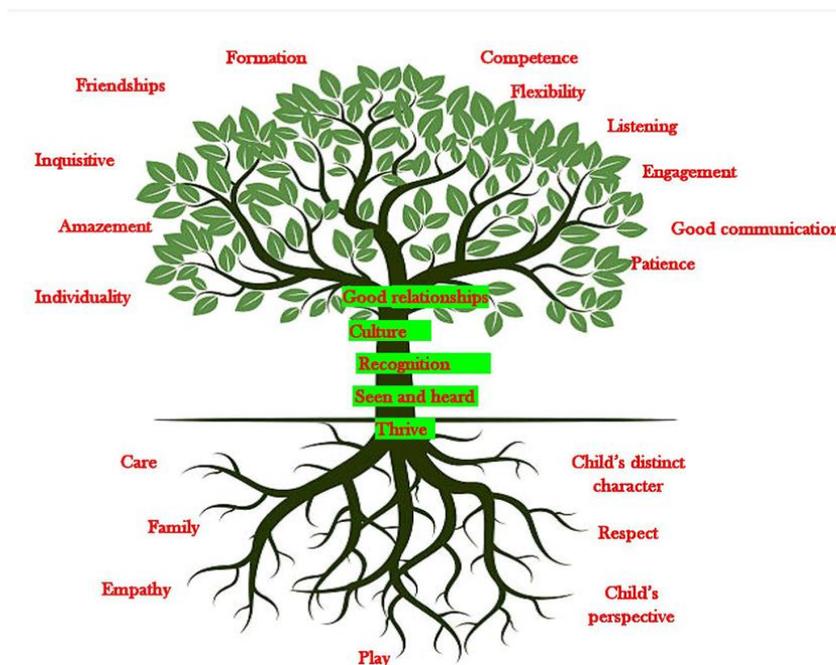
3yr olds - 14 children in one group. 4yr olds - 14 children in one group, 5yr olds - 12 children in each of 2 groups.

17. What differentiates Birrale International Kindergarten from other kindergartens?

We speak both Norwegian and English. And children are from all over the world. We focus more on different culture learning and understanding and accepting each other.

We also spend a lot of time trying to teach the children both the Norwegian language and the Norwegian way so that they are ready and prepared to live in a Norwegian society.

18. What aspects does Birralee International Kindergarten Educational Project contemplate? What are its fundamental pillars?



19. How is the principle of democracy contained in the Framework Plan for Kindergartens implemented in the classroom?

Increasing diversity and individualisation demands an understanding of democracy, respect for our differences and positive attitudes in order to be able to live together. By participating in the kindergarten community, the children shall be able to develop an understanding of society and the world in which they live. Kindergartens shall promote democracy and be inclusive of communities in which everyone is allowed to express themselves, be heard and participate. All children shall be able to experience

democratic participation by contributing to and taking part in kindergarten activities regardless of their communication and language skills. Children in Sami kindergartens shall be able to contribute and participate in their own language. Divergent opinions and perspectives shall be heard and used to develop the kindergarten as a democratic community. Kindergartens shall help make children understand and embrace the democratic values and norms on which our society is based. The child's freedom of thought shall be respected.

20. How do you work on sustainable development and ecology at school?

We have a committee that resolves new goals every year. The goals could be using less paper, reducing use of electricity, using a bike to work instead of a car and so on. We also tried to teach the children how to take care of nature and respect nature and to be eco-friendly.

21. What is your methodology based on? What pedagogical currents or what pedagogies and pedagogues do you base your methodologies on, or you have as a reference?

We've been given some guidelines from the city and the government. We are in a cooperation with other kindergartens and learn from each other.

22. What is documentation for you and how is it documented at school? What implications do you consider that documenting has?

23. How is the evaluation carried out? And the programming tasks?

24. How are the curricular areas of Local community and society and Nature, environment and technology are carried out?

25. How is conflict resolution carried out?

26. Is there an interaction or collaboration with other kindergartens in the municipality?

9-13 Sorry but we have not focused on this so I can't answer.

QUESTIONS RELATED TO FRILUFTSLIV AND THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENT

14. What does the environment contribute to the educational approach of the school?

The kindergarten is located inside an old building. Here we are together with Birraleer International School. The rooms are more classrooms and we miss smaller rooms so we could divide the children and create more diverse activities.

We are located in the centre of the city so to get to the woods we need to take a bus. The city is rich on cultural experience, arts, music and science.

15. What does "the environment as a third educator" mean to you? Do you think it is?

For me that means that the environment forms the children and gives them an understanding of what to do. I think it definitely does, so we need to think carefully about what kind of expression, activities or statement they want to encourage.

16. What is Friluftsliv? What implications does it have at school? And in society and the lives of individuals?

As I said previously, we need to take a bus to get into the woods. We use a lot of parks and green areas around the city. Friluftsliv or being outdoors is part of the Norwegian culture and inherent, thus it is very important for most Norwegians. In that way our kindergarten is a bit different. we give the children more cultural experiences but less outdoor (wilderness) experiences. Norway is a very long country with very diverse nature and weather conditions. Most Norwegians are used to being outside in any kind of weather and are used to going on hikes and experience nature regardless.

17. What does the environment offer the child? What does it teach those who live in it? How does it help shape the identity of childhood?

I think growing up in Norway makes children strong and agile, with good motor skills and with good balance. Children learn to appreciate Mother Nature.

Some would say that living so apart from each other makes Norwegians less social, but I think the Internet is changing all of that. Some guessing that Norwegians aren't that different than people from other countries.

18. What benefits do you think outdoor education has for early childhood?

The children definitely benefit in development of motor skills and balance. I also think it teaches children to be self assured and confident and diverse. Being outdoors and moving one's body also creates a healthy body. So there's a definite health benefit as well. The children are allowed to climb trees and even if they fall down now and then they self-check and then get up again.

19. What are the risks of outdoor education and how are they managed?

The risk obviously are that the children can get hurt. In a way that is part of growing up, so the children learn what is safe and what is not safe. This requires that the adults let them try and know how to take safety into consideration.

20. What role does climatology play in this education?

Very little role. I would actually say no role.

21. What do you think of this statement by Nilsen (2008) in Freeman and Van Heezik (2018): Norwegian parents continue to believe in the idea of "the robust child" and that spending time outdoors regardless of weather is a good thing.

I think that is a very common perception or way of thinking. On the other hand, does the surgeon need to be so robust in 2020? We are not a society of the hard working farmers or lumberjacks anymore. But this belief is in the core of our system in our society so it's hard to change.

22. Does this outdoor education also include the city, the urban environment or only the natural environment?

The outdoor education focuses on nature in environment. There are other subjects that focuses more on city and urban environment.

23. Do you consider Friluftsliv to be a utopian and idyllic pedagogy or something real? Is it something beyond hiking? what pedagogical criteria are behind these outings?

I'm sorry but I'm definitely not the best person to answer that. As I said earlier, we have a different kind of kindergarten than many others in Norway.

24. What is the role of the adult or teacher at Friluftsliv?

25. How is Friluftsliv related to attention to diversity?

26. How does the family participate in school? And in Friluftsliv?

OTHER CONTRIBUTIONS: (This section has been reserved for you to add other data and information that you want to contribute with, that you feel like sharing, that you believe is relevant, that came to your mind while answering the questions...)

I'm sorry but there are a few questions that I don't feel comfortable in answering.

I've been a leader here for 1 1/2 year and I only know this organisation. So it's hard for me to answer questions about kindergarten pedagogues or way of organising.

Anexo 4: Entrevista a O. de L.

This interview constitutes the empirical part of our Master's Thesis, which receives the title of *Beyond School: The complexity of the environment as a third educator*, and that has three fundamental objectives: firstly, to have a precise knowledge of the Norwegian educational system as a system internationally referenced as quality, secondly to know specifically key aspects of Early Childhood Education in Norway, thirdly to discover what is done in the field of Early Childhood Education in relation to what we call the environment as a third educator or the *Friluttsliv* pedagogy and, finally and fourthly, we pretend to extract some reflections regarding this pedagogy of nature and the environment as educational agents.

To put it in context, in the theoretical part of this work, prior to the empirical part that you will help us to develop with your interview, aspects such as the principles and purposes of the Norwegian educational system have been addressed in the different educational stages through the following legislative acts: The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998), The Kindergarten Act (2005) and Framework Plan for Kindergartens (2017).

Later we have alluded to a series of legislative aspects and pedagogical approaches to educational legislation, highlighting among them the 7 centers of interest on which to work at school (Communication, language and text, Body, movement, food and health, Art, culture and creativity, Nature, environment and technology, Quantities, spaces and forms, Ethics, religion and philosophy and Local community and Society), the roles of the people who work in the school (teacher assistant, pedagogical leader...) and the history of the emergence of nursery schools in Norway.

In another consecutive section we have investigated the organization and structure of the Norwegian educational system, including aspects such as the rates of Early Childhood Education in Trondheim, the percentage of children who choose this service or the duration and organization of each educational stage, higher education included.

Later we have considered in a specific section the training of Norwegian teachers, the eight existing qualification programs, the access requirements, internal promotion (Training and seniority, New position, Specialist classroom teacher, New functions...), the tasks they carry out and permanente education and training and its structure.

In a later section we have investigated the different forms of early childhood care as a resource to reconcile family and work life (Barnehage (Kommunale Barnehage, Privat Barnehage, Familie Barnehage, Natur Barnehage), Stay home, Apne Barnehage, Dagmamma, Barnepark, Au pair, Barnevakt), also referring to the existing paternity and maternity leave in the country, and alluding to the daddy quota.

Finally, we have addressed the notion of Friluftsliv and the idea of pedagogy of the environment through various authors, including references to education not only in the natural environment, but also in the urban environment.

Once this work is contextualized, we move on to the premise prior to the interview.

Then, you will be asked a series of questions that are organized into three thematic blocks: teaching, methodology and Friluftsliv and the pedagogy of the environment. With them we intend to investigate aspects such as the role of childhood, the Infant School and teachers in the Norwegian educational system, as well as aspects of a more pedagogical, organizational and praxis nature. Finally, we will address the last block, with which we intend to delve into the term Friluftsliv and what impact and representation it has on the lives of children, schools, teachers and families.

The answers to these questions should come from opinions and personal experiences, being, as far as possible, as descriptive and detailed as possible to favor their subsequent analysis and their link with the theoretical part. With this, we intend to transmit that this is not an exam to be judged, we expect to obtain your personal vision of the realities asked about and it is okay if you want to complement the answers with other people's vision of the reality or with information from other sources. Any questions or queries that may arise can be made via email.

This interview is for academic and educational purposes only. So, if asked, we will respect your anonymity and we will use a pseudonym.

Thank you very much for your help.

BRIEF PRESENTATION OF THE INTERVIEWER (The objective of this section is to be able to contextualize the interview, it is not necessary to reflect your name in the thesis, anonymity will be respected if requested. As an example, you can let us know for how many years you have been the leader of the kindergarten, why you decided to be a teacher... and any information that helps us to get to know who answers this interview.)

My name is [REDACTED]. I am a 25-year-old male from Norway. I finished my bachelor's degree (preschool teacher education) in June 2019 at Western Norway University of Applied Sciences (campus Bergen). During the education I had 100 days of supervised training in kindergartens around Bergen (internship). About 10 of these days were spent in a kindergarten in Beijing, China.

I am now continuing my education with a master's degree in speech therapy. This is taking place at Nord University, campus Bodø. This degree is not directly connected to kindergartens. We learn about treatment for different speech and communication disorders, like aphasia, dyslexia and lip jaw palate to name a few. I hope to use this degree to help children who struggles with communication for various reasons.

I chose to become a kindergarten teacher, because I view it as a highly important role in the society. It also gives me a lot of freedom at my workspace, and every day feels different and unique. And lastly because it is fun. I really enjoy the children's imagination and need to explore the world.

It needs to be said that I have never actually worked in a kindergarten, as I am still studying. My answers will be based upon experiences I have made during the education. Also, if you happen to use some of this in your thesis, I would like to keep my name anonymous. Feel free to use any other information about me.

TEACHING QUESTIONS

1. What childhood idea is your educational / pedagogical project based on?

I must admit that I am not sure what you mean with this question. Are you thinking about the kindergartens view on childhood? I am sure you have heard of "Rammeplanen" (2017), the framework plan for Norwegian kindergartens. Every kindergarten is bound by law to follow this. Still, it not uncommon for a kindergarten to choose one of the learning areas (point 9 in the framework plan) as their core philosophy. These

kindergartens will still follow the rest of the learning areas but have a deeper focus on one of them. The most common one you will find, will probably be “friluftsbarnhager”, which have a great focus on the importance of nature and being outside. We also have kindergartens that mostly uses art and music in their teachings. The kindergartens choose this freely if they follow the framework plan. The kindergarten I lastly visited for my internship have social skills and mental health as their main areas of learning (I will post a link at the end of the document for the kindergartens website). The idea is to give the children a foundation in understanding how to express themselves and interacting with others. Also learning to understand both their own and other’s feelings.

2. What is or should be a kindergarten for you?

I think that a kindergarten more than anything needs to be a safe space. The children come to the kindergarten to learn, play and make friends. Which all is important aspects, but still secondary to the feeling of being included in a safe environment. You cannot learn if you feel stressed. So, to me a kindergarten is a place where the children is seen and respected for who they are. A place where they can learn about life together with other children and adults who care for them.

3. What do you think the child should learn during his first years of life?

I believe that the most important thing to learn is social skills. Humans are a social species and being together with other people is the key to happiness if you ask me. That is why I think learning about empathy and respect during the first years of life is important to be happy, both in the early and late stages of life. I also view communication as a very important skill to be learned during the first years.

4. What role do you think nursery school/kindergarten plays in the whole of compulsory schooling?

The kindergarten is not compulsory in Norway. Everyone starts at school the year they turn six, but the parents choose themselves if they want the child in kindergarten or not. Most children are still sent to kindergarten since both parents usually are working. Even if one of the parents stays at home, and in theory could take care of the child there, I would still recommend the kindergarten. The kindergarten gives the child the foundation they need to be ready for regular school. I am not talking about basic math or writing (even though it helps, of course). I am talking about being used to be away from your

parents and having the knowledge you need to make new friends and the social skills to know how to act in a new environment. Starting school can be both exciting and scary. I think experiences from the kindergarten can help the child to quicker get used to school.

5. What responses should kindergarten give to children?

Not quite sure if I understand this question, but I will try to answer. The kindergarten should support the children at the stage in life they are in right now. The kindergarten needs to strengthen the identity of the child, not break it down. Even though the child learns a lot that is to be used later in life, we should still not be forming them to the adults they once will become. We need to help them finding their own identity, and not shape one for them. If they are not hurting themselves or others, I think the kindergarten needs to support the child's opinions, even if it goes against the culture in the country. Individualism is also a very important part of the Norwegian culture. So, I think it is important that we help the child finding themselves and their identity.

6. What qualities or requirements should an Early Childhood teacher have in your opinion?

We learn a lot during the education about drama, nature, and even cooking. This is knowledge we are to take use of in the kindergarten. But I have to say that I do not think any of this is important compared to the individual skills of a person. An early childhood teacher needs to be playful and caring. If you are not willing to lay on the floor and pretend to be a dog, you should not be a kindergarten teacher in my opinion. You also need to be able to put all prejudice aside and treat every child, parent and coworker with respect. You need to be naturally caring. If you must force yourself to comfort a crying child, or you do not find it natural to show care, you should consider another job.

7. Why do you think you have one of the highest quality education systems in the world?

This is a hard and quite complex question. I believe it strongly relies on what we call "velferdsstaten" (The welfare state). We pay a lot of taxes in Norway, and this money is again used on public services provided by the state. Most schools, hospitals and other institutions are run by the government. And everything is free. This gives every citizen the same opportunities when it comes to education, no matter your economical background. And because of this, almost everyone goes to the same public schools. You rarely hear someone talk about a school being better or worse than another. Private

schools do almost not exist, though we have a couple. And since everyone goes to the same schools, everyone gets the same quality education. Which makes it quite important to keep the standards high. I also believe this reduces the students stress. You do not need to compete with other students to get into a good school, because the other schools hold the same standards in quality. We also value the student's happiness. We like to combine classroom teaching with other activities, such as sports, art and hiking. I believe this makes the subject more exciting and motivating.

8. What do you have to do to become a teacher in Norway?

- a) What qualification and training prerequisites exist to access teacher training?

You need to have completed “studiespesialiserende” (general studies) in “videregående” (high school). To become a primary school teacher, I believe that you also need at least the grade 4 (C) in math, and at least 3 (D) in Norwegian (I am not 100% sure about this). Kindergarten teacher education does not have requirements like this.

- b) How is that training?

This training is the same as what everyone else does. We have subjects like history, math, and English, etc.

- c) Do you study something about Friluftsliv?

I personally do not. We do have “friluftsliv” implemented in the kindergarten teacher degree, where we learn about basic “friluftsliv-skills” like lighting a campfire.

The closest we get to “friluftsliv” in high school is physical education. But we do go hiking a lot during the primary school. It is also not uncommon for the school to have skiing days. Days when all regular teaching is put aside, and the whole school goes skiing.

- d) Is it true that there is a high demand for teachers and that it is covered very slowly (based on a study of Storo and Holte Haug, 2013)?

I do not know.

- e) Is teaching in Early Childhood Education a profession valued in Norway in your opinion?

Not really. I think most people acknowledge the importance of kindergarten teachers. But it is not a high-status profession.

9. How do you get to work in a center? (meaning how do you get a position in a center, what to do and the process) Are there possibilities of permanence in that center or, on the contrary, the staff is unstable?

By centre, do you mean a kindergarten? I am going to answer the following questions as if that is what you mean. Please tell me if it is not, and I will try to answer again.

The most common way to get a position at a kindergarten, is to apply when the kindergarten has vacancies available. You do this by sending a CV and application. Then the staff will interview you, and they choose the one they find best suited for the job.

In my opinion, the staff in Norwegian kindergartens are often unstable. You will often find part time positions, and substitute jobs. There are however quite a few possibilities for a permanent position too.

10. Is there permanent training for teachers? And in your case, what is it like?

I do not know what permanent training is. We might have it, but the phrase “permanent training” does not translate well to Norwegian.

***Tras la recepción y revisión de la entrevista, y fruto de mal entendimiento del significado de esta pregunta, debido a la pérdida de significado entre idiomas, se aclaró y solicitó al entrevistado que respondiese de nuevo a esta pregunta:**

I must admit that I am not a 100% sure. As I finished my kindergarten teacher education only a year ago, this have not been something I have needed to think about yet. But I know that schools and kindergartens sometimes arrange courses for the employees. As far as I know, this is arranged by the school itself, and is not a requirement from the government, though I am not completely sure. This can be useful for updating the pedagogy of the school and give fresh thoughts and ideas to the teachers. It can also be used to give the not-educated employees of the school or kindergarten a stronger pedagogic background. It does not necessarily raise the teacher’s salary though.

Now that I think about it, I did actually attend something similar during internship. The kindergarten I had internship in, arranged an internal course for the

employees. By internal, I mean that they did not hire anyone, but instead the teachers were sharing their knowledge with each other. Even though we all have the same education, we do have different personal skills and interests. And I am sure we all tend to forget a bit from the education also. So, the teachers prepared different presentations in areas that they are the most passionate about, to share some knowledge and ideas with their co-workers. For example, a teacher who was very passionate about music, thought the rest of the group some simple ways to work with music together with the children, even if they do not have a strong musical background. I know this was not exactly what you asked about, but it is the closest thing that I have experienced myself.

11. What different roles do we find in nursery school/kindergarten and what functions are associated with each one of them?

The kindergarten owner is legally responsible for making sure that the kindergarten is following the law. They are also responsible for ensuring the quality of the staff.

The head teacher is responsible for the day-to-day work in the kindergarten. They make sure that the kindergarten is following the framework plan. The head teacher is also responsible for documenting and arrange staff meetings. The head teacher is mainly the one who contacts and keeps routines regarding other institutions like schools and child protective services.

The pedagogical leader is responsible for ensuring and performing the pedagogical work of the kindergarten. There is one pedagogical leader for each section of the kindergarten. Children- and youth workers are working with the pedagogical leader to perform the pedagogical work of the kindergarten.

Assistants are usually not trained in pedagogical work and will help the pedagogical leader with day-to-day tasks.

12. What is your opinion about the legislation that regulates Early Childhood Education in Norway?

I believe that the legislation (barnehageloven) works well to ensure quality and a safe environment for the children.

§18 in barnehageloven says that the staffing needs to be at least one for every three children under the age of three, and one for every six children over the age of three. I

believe most kindergartens needs more staff. Taking into consideration that some start early and other late. And everyone needs a thirty minutes break during the day, the staff is almost never full.

METHODOLOGICAL QUESTIONS

1. At what age can students start at _____ (your center)?

I do not know if there is a lower limit, but they usually start around the age of a year. Some earlier, others later.

2. What is the internal organization of the center like?

The kindergarten owner also owns another kindergarten in Bergen. I must admit that I am not entirely sure what they do, as they are not much present in the kindergarten, but comes over to check safety routines a couple of times a year. The head teacher oversees the day-to-day work in close cooperation with the pedagogical teachers. I have seen kindergartens where the head teacher is fully booked every day, and kindergartens where they have a lot of time to stay at a section with the children. In this kindergarten, the head teacher spends most of the day with the children, and a couple of office hours a day for planning and other administrative tasks. We have two sections at this kindergarten. It is a rather small one, with only 25 children. I do not remember the exact numbers, but about ten being 1-3 years old and 15 being 3-6. They are split into two sections, each with a pedagogical leader who is responsible for the pedagogy of the section. Even though the pedagogical leaders are in charge of their own section, the workspace is highly built on trust and teamwork. Even the assistants who is not trained in pedagogical work gets to bring their own ideas into the kindergarten.

3. What ratio and size do the groups have?

I somewhat answered this in the last question. The kindergarten has two groups. One with children at the age of 1-3. They are about ten. One with children at the age of 3-6. They are about 15.

4. What differentiates ____ (your center) from other Kindergartens?

I would like to say the size of the kindergarten. It is very small. I have been to larger kindergartens with around 150 children, where some of the employees almost does not know each other because they are so many and spread out in such a large building. Every employee in this kindergarten is close all the time, so they also become friends. I think

this gives something, not only to the adults, but also the children. I believe that adults who like and trust each other, affects the kindergarten to be a safer and more enjoyable place to learn for the children. Also, this kindergarten focuses a bit more on drama than most others in my opinion. Since the employees are so close with each other, they are not afraid to make a fool out of themselves. And approximately once a month, they have a drama course with the children. This is something you do not see very much of elsewhere.

5. What aspects does _____ (your center) Educational Project contemplate? What are its fundamental pillars?

Social skills, mental health and sustainability is the kindergartens focus areas. I will post a link to the kindergarten's website at the end of the document. This goes more in depth. It is in Norwegian, but hopefully a translation program will work fine.

6. How is the principle of democracy contained in the Framework Plan for Kindergartens implemented in the classroom?

Every child is seen and heard. Their opinions are viewed as important, and we use their ideas to plan out projects. More often than not the children are allowed to choose their own activities. Larger projects are usually based on what the child group find interesting at the moment. Everyone has a say in the day-to-day work of the kindergarten. We treat the ideas of the children with respect and expect them to treat ours with respect too.

7. How do you work on sustainable development and ecology at school?

We teach the children to recycle the garbage. We often bring bags to collect garbage along the way when we go hiking. We focus on reusing materials, like old cartons. Most of the kindergarten's toys are donated by parents and others who no longer need them. We try to teach the children to be humble and thankful for what we got. We also teach them the basics of the importance of ecological diversity. And with that, why we need to take care of our planet and nature.

8. What is your methodology based on? What pedagogical currents or what pedagogies and pedagogues do you base your methodologies on, or you have as a reference?

I am inspired by the ideas of Reggio Emilia.

9. What is documentation for you and how is it documented at school? What implications do you consider that documenting has?

We document a lot through photos. The photos are often displayed in the kindergarten for parents to visit. We are also required to document the child's communication skills through "TRAS". The head teacher also writes reports on how the kindergarten is doing. I like to document through photos. This is a great way to show parents what we are doing in the kindergarten. It is also a great way to look back at experiences with the children. I am not a big fan of TRAS. Or at least that we are required to use it on every child. If the child is behind on communication skills, I think it can be a good tool for documenting it. If the child does not show any delayed development, I do not really see the point of using it.

10. How is the evaluation carried out? And the programming tasks?

Since I have only had internship in kindergartens, I can not answer this.

11. How are the curricular areas of Local community and society and Nature, environment and technology are carried out?

Local Community and society

We explore the local community around the kindergarten and city. We visit different workspaces, and people from different workspaces visit us. My favourite part is when we visit farms, and the children get first-hand experiences with the animals. We celebrate the Sami national day. The kindergarten is becoming more and more multicultural, because of immigration to Norway, so we learn about the different cultures of the countries the children are from. This is often done in cooperation with the parents.

Nature, environment and technology

We try to give the children good experiences with nature. We are outside a lot, often half of the day. Sometimes the whole day, if the weather is nice. We have "turdag", or hiking day once a week. We are using the nature to learn and play. We are exploring insects and birds. We do not have it in this kindergarten, but it is not uncommon to have a shelter in the forest that we visit. There we can play and light a campfire where we can make food. We also like to bring nature inside. We collect leaves, sticks and stones from the ground and use it to make art.

12. How is conflict resolution carried out?

As in if two children are fighting? To me it is important that the children try to solve the problem themselves. I will step in and try to help them find a way that works for both of them. I also think it is important that the children reflect on his/her actions. I want the

child to understand how his actions makes an impact on another person. You can not always have what you want. And your actions can make someone feel both good and bad. I rarely get mad, but instead try to make the child reflect upon his actions.

13. Is there an interaction or collaboration with other kindergartens in the municipality?

The owner of this kindergarten owns another one too. Sometimes we meet them at a common playground not too far from the kindergarten. Not any other collaboration that I know of, though. Another kindergarten I have been to arrange a football tourney every year, where 4 or five kindergartens signed up and came to play football.

QUESTIONS RELATED TO FRILUFTSLIV AND THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENT

1. What does the environment contribute to the educational approach of the school?

The environment needs to be appealing. We make toys, books and materials easily accessible for the children. We want to stimulate curiosity, exploration and creativity with the environment. This goes for both the inside and outside area of the kindergarten. Areas around the kindergarten are of course harder to change. But when we go hiking, we tend to choose areas that look interesting and with a rough terrain, so that the children want to run, climb and jump.

2. What does "the environment as a third educator" mean to you? Do you think it is?

See the previous answer. Yes, I view the environment as the third educator. We can teach the children about anything we want just by changing the environment. And I believe that a welcoming and interesting environment makes the children more curious about learning.

3. What is Friluftsliv? What implications does it have at school? And in society and the lives of individuals?

Friluftsliv is the concept of living life outside in the nature. It is kind of hard to explain because it is very deeply integrated in our culture. The moment you step your foot into the wilderness, we can call it friluftsliv. It can be small walks through the forest for an hour or so, or days spent camping on the mountains. We do not necessarily have a purpose for it, besides being outside. In a way, we connect with the nature. Almost everyone is

doing it in one way or another. It plays a big part at school. I remember from primary school, we had days when we stopped all regular teaching for a day and went hiking in the mountains. As mentioned previously we also had skiing days. In the kindergarten we go hiking at least once a week. That is very common for every kindergarten. We also have “friluftskindergartens”, which is outside pretty much always. Friluftsliv is really shaping the Norwegian society. It is almost expected of you to go hiking. When I turn on social media, I always see pictures of someone on a mountain top or in a hammock in the forest. I want to say that it is so integrated in our culture that we kind of take it for granted. I rarely think about friluftsliv. It is just how we live our lives. Of course, not everyone enjoys it, but most people go for a walk in the forest or mountains sometimes anyway, which I believe counts as friluftsliv. Even the bigger cities have made areas for friluftsliv easily accessible. I think it is good for both the physical and mental health to enjoy nature.

4. What does the environment offer the child? What does it teach those who live in it? How does it help shape the identity of childhood?

I think that the environment is one of the most important parts of childhood. I am not only talking about nature now, but everything that surrounds the child. The environment teaches the child about the world. It also gives the child an understanding of how the world and life works, how it should work, and how it does not work. I believe that the child’s perception on life is formed through the environment and people surrounding him/her. Nature can be beautiful, but also harsh. Through both good and bad experiences in nature, I think the child will be more ready to tackle the challenges of life.

5. What benefits do you think outdoor education has for early childhood?

I think outdoor education in early childhood makes a great foundation for an active lifestyle both in early childhood and later in life. Outdoor education is great for motor skills. I also think it is a good way to make the child enjoy the outside, which is a very important part of our culture. I think it boosts creativity when you are playing in nature, since you do not have access to toys made at a fabric. I also believe that fresh air is healthy for everyone. I do not believe that our species is ready to completely disconnect from nature yet. I think outdoor education gives a better understanding of where we come from.

6. What are the risks of outdoor education and how are they managed?

There will always be a risk of a child hurting himself by falling or running away when hiking. All kindergartens have safety measures, though I cannot recall all the rules. We need to be a certain amount of adult for every child we take hiking. And we never let them completely out of sight. We bring bandages and first aid kits when hiking. We always have a phone easily accessible if we need to call emergency services. In the outdoor area we remove large rocks from climbing spots, in case they fall.

7. What role does climatology play in this education?

We have a saying in Norway: “Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær.” This directly translates to: “Bad weather does not exist, only bad clothes.” We are outside no matter the weather unless it is a storm. I think this makes the child learn how to handle the Norwegian climate, which can be challenging.

8. What do you think of this statement by Nilsen (2008) in Freeman and Van Heezik (2018): Norwegian parents continue to believe in the idea of "the robust child" and that spending time outdoors regardless of weather is a good thing.

Most parents I have met seems to believe this. I agree. As I said, the climate can be challenging, and I believe that the child needs to learn how to act and get dressed in different weather.

9. Does this outdoor education also include the city, the urban environment or only the natural environment?

It also includes the city and urban environment. Though it is not what comes to mind when I am thinking about outdoor education. We walk in the streets of the city, take the bus and shop for groceries to learn the norms and rules of the society. Like waiting for the car to stop before we walk, for example. We also visit parks and play there at times. But it is mostly in the natural environment.

10. Do you consider Friluftsliv to be a utopian and idyllic pedagogy or something real? Is it something beyond hiking? what pedagogical criteria are behind these outings?

Not quite sure if I understand the question. Friluftsliv is very real. It can be idyllic, and it can be horrible. Hiking is just a small part of friluftsliv. Friluftsliv is about enjoying nature, and I would say that the moment you do so, you are experiencing friluftsliv. You can be kayaking, skiing, climbing or just sitting on a rock, everything is friluftsliv. It is more like a way of life than a hobby if you ask me.

11. What is the role of the adult or teacher at Friluftsliv?

The adult's role is to ensure a good environment to play in. The adult is also responsible for the safety regarding the use of knives, axes, fire and other tools. We usually let the children use these tools under supervision. The adult needs to have a basic understanding of animal life, and nature. This is to ensure a good pedagogical program. Sometimes we let the children play freely, other times we have something planned. The adults role may vary depending on this.

12. How is Friluftsliv related to attention to diversity?

It is not uncommon that we use friluftsliv to get a first-hand experience with insects, flowers, trees, animals and other things you find in nature. We teach the children how every species is connected through the ecological system.

***Tras la recepción y revisión de la entrevista, y fruto de mal entendimiento del significado de esta pregunta, debido a la pérdida de significado entre idiomas, se aclaró y solicitó al entrevistado que respondiese de nuevo a esta pregunta:**

Oh, haha! When we speak about friluftsliv and diversity in Norway, we usually talk about biodiversity. And we think it is quite important that the children learn about the ecosystem, so I was answering about that. But the question makes sense! It is important that everyone gets good experiences with the outdoors. I have talked a bit about why earlier. This goes for all children (and adults, really), no matter who you are. Of course, everyone has their own prerequisite for participation. We do of course not expect the same level of participation from everyone. We must make plans with the group of children, and the individual child in mind. I still think it is important that everyone gets to participate, no matter your functional level. This creates a sense of belonging. And I think this is important. Even if you have motor disorders, you must come hiking with the rest of the group, if possible. At your own terms of course. I do not expect you to climb a tree, but I want you to do your best. I mean, how would you feel if you were left out because you were different? So, everyone must participate, and everyone gets individual challenges that is within their reach.

Children with special needs usually have a special educator by their side too. I can not say too much about how they work, as I am a kindergarten teacher myself, and not specialized in working with special needs. And therefore I can only come up with general reasons of why friluftsliv is important. But I remember talking to a special educator who was working with a child with downs syndrome. She was talking about how the outdoors teaches him (the child) to take care of himself, and not be completely dependent on his parents or other adults. Changes in terrain is also great for motor skills. Running, climbing, jumping and even falling, is good for training you balance, eye-hand coordination and other vital skills. It makes you sturdy, which is an important quality in Norway, as mentioned in another question. And as mentioned earlier, the sense of belonging is very important. If everyone gets to participate, it creates a feeling of being part of a group and being part of something that is bigger than yourself. I think everyone needs that feeling.

13. How does the family participate in school? And in Friluftsliv?

At school in general, the parents have a council. Here they discuss what they want the kindergarten to focus on. The kindergarten is required to cooperate with the parents. Though in my experience, parents usually trust the kindergarten to do what is best for the children and gives the kindergarten a lot of freedom. They are also invited to events in the kindergarten. Often around Christmas, in the spring, and sometimes the national day of Norway. The parents usually do not participate in friluftsliv in the kindergarten. But most families do still do different outside activities at home.

The kindergarten I am mostly talking about is called “██████████” (translates to “██████████”). This is their website ██████████

If possible, I would also like to keep the name of the kindergarten anonymous. Feel free to use any other information.

If you have any questions, if anything was unclear, or if I misunderstood something, do not hesitate to contact me again. Good luck with your thesis! :D

Anexo 5: Entrevista a M. de Vevelstadåsen barnehage:

This interview constitutes the empirical part of our Master's Thesis, which receives the title of *Beyond School: The complexity of the environment as a third educator*, and that has three fundamental objectives: firstly, to have a precise knowledge of the Norwegian educational system as a system internationally referenced as quality, secondly to know specifically key aspects of Early Childhood Education in Norway, thirdly to discover what is done in the field of Early Childhood Education in relation to what we call the environment as a third educator or the *Friluttsliv* pedagogy and, finally and fourthly, we pretend to extract some reflections regarding this pedagogy of nature and the environment as educational agents.

To put it in context, in the theoretical part of this work, prior to the empirical part that you will help us to develop with your interview, aspects such as the principles and purposes of the Norwegian educational system have been addressed in the different educational stages through the following legislative acts: The Education Act on primary, and Secondary Education and Training (1998), The Kindergarten Act (2005) and Framework Plan for Kindergartens (2017).

Later we have alluded to a series of legislative aspects and pedagogical approaches to educational legislation, highlighting among them the 7 centers of interest on which to work at school (Communication, language and text, Body, movement, food and health, Art, culture and creativity, Nature, environment and technology, Quantities, spaces and forms, Ethics, religion and philosophy and Local community and Society), the roles of the people who work in the school (teacher assistant, pedagogical leader...) and the history of the emergence of nursery schools in Norway.

In another consecutive section we have investigated the organization and structure of the Norwegian educational system, including aspects such as the rates of Early Childhood Education in Trondheim, the percentage of children who choose this service or the duration and organization of each educational stage, higher education included.

Later we have considered in a specific section the training of Norwegian teachers, the eight existing qualification programs, the access requirements, internal promotion (Training and seniority, New position, Specialist classroom teacher, New functions...), the tasks they carry out and permanente education and training and its structure.

In a later section we have investigated the different forms of early childhood care as a resource to reconcile family and work life (Barnehage (Kommunale Barnehage, Privat Barnehage, Familie Barnehage, Natur Barnehage), Stay home, Apne Barnehage, Dagmamma, Barnepark, Au pair, Barnevakt), also referring to the existing paternity and maternity leave in the country, and alluding to the daddy quota.

Finally, we have addressed the notion of Friluftsliv and the idea of pedagogy of the environment through various authors, including references to education not only in the natural environment, but also in the urban environment.

Once this work is contextualized, we move on to the premise prior to the interview.

Then, you will be asked a series of questions that are organized into three thematic blocks: teaching, methodology and Friluftsliv and the pedagogy of the environment. With them we intend to investigate aspects such as the role of childhood, the Infant School and teachers in the Norwegian educational system, as well as aspects of a more pedagogical, organizational and praxis nature. Finally, we will address the last block, with which we intend to delve into the term Friluftsliv and what impact and representation it has on the lives of children, schools, teachers and families.

The answers to these questions should come from opinions and personal experiences, being, as far as possible, as descriptive and detailed as possible to favor their subsequent analysis and their link with the theoretical part. With this, we intent to transmit that this is not an exam to be judged, we expect to obtain your personal vision of the realities asked about and it is okay If you want to complement the answers with other people's vision of the reality or with information from other sources. Any questions or queries that may arise can be made via email.

This interview is for academic and educational purposes only. So, if asked, we will respect your anonymity and we will use a pseudonym.

Thank you very much for your help.

BRIEF PRESENTATION OF THE INTERVIEWEE (The objective of this section is to be able to contextualize the interview, it is not necessary to reflect your name in the thesis, anonymity will be respected if requested. As an example, you can let us know for how many years you have been working at the kindergarten, what your role is, why you decided to be a teacher, your path and experience in teaching... or any information that helps us to get to know who answers this interview.)

My name is [REDACTED], I am 19 years old, going on 20. I have been working as a call in substitute in two kindergartens, for almost 10 months now. I would say I have been working 90% in one, and 10% in another. I was working almost every day before the corona virus broke out (which I was very lucky with, considering the fact that I am just a call-in substitute, so I don't have a permanent position, I am only contacted when they are in need of extra help.). Norway officially opened the kindergartens on 20th of April. After that I have not been called in much to work. I started working after high school, therefore I had no past experience nor education within pedagogy.

TEACHING QUESTIONS

25. What childhood idea is your educational / pedagogical project based on? (The school where you work or where you have been doing your internship, choose one if the internship has been carried out in many) (Write the name of the school if possible)

I am not sure if the kindergarten have any specific ideas the pedagogic leaders follow, though my impression is that there's quite a focus on creativity, multiculturalism, friendship and that every child is to be treated equal, and met with respect for their feelings and thoughts. The name of the kindergarten is Vevelstadåsen barnehage.

26. What is or should be a kindergarten for you?

For me, a kindergarten should be a place whereas the individual child should feel respected, welcome, comfortable, safe and accepted. It should be both a place for the children to have fun and to learn. And the teachers should be able to respect and fulfill the children needs, treat the children equal and support them.

27. What do you think the child should learn during his first years of life?

I think it is important to learn basic human values such as compassion, politeness, respect for others feelings and needs and general kindness. It is also important that they learn that it is okay to be whoever they are, so that they wont suppress their own qualities.

28. What role do you think nursery school/kindergarten plays in the whole of compulsory schooling?

I think kindergarten plays an important role, where they child learns how to be with other people than their families, and more about how the world works, as well as creating emotional bonds with friends and teachers whilst having fun. It creates a smoother transition for when the child is to begin school.

Home -> kindergarten -> school VS home -> school.

29. What responses should kindergarten give to children?

Motivating responses that helps the child develop for the better. Although if a child does something that is considered wrong, it is important not to yell at him/her, but to give a clear message that it is not acceptable behavior and try to explain why so that the child understands. I believe that when a child understand why a certain behavior or action is wrong, they are more likely to avoid it.

30. What qualities or requirements should an Early Childhood teacher have in your opinion?

It depends on the teachers responsibility. For example as a substitute it might not be as important to have education or experience, but an interest in taking care of children in the best way possible, to have good intentions, and of course empathy and respect for children. For someone with more responsibility their personal character is also important, but so is education and experience.

31. Why do you think you have one of the highest quality education systems in the world?

I am not sure actually. Maybe because the focus on a good environment and fair payment is important.

32. What do you have to do to become a teacher in Norway?

I am not sure exactly, but I know it is different demands based on what grade you want to teach. Kindergarten, primary school- early and later years, middleschool, highschool, university is all different educations.

- f) **What qualification and training prerequisites exist to access teacher training?** It is based on your grades in high school. Each university has different demands based on number of applicants and quality.
- g) **How is that training?** Not sure, but both theoretical work and practical.
- h) **Do you study something about Friluftsliv?** Nope
- i) **Is it true that there is a high demand for teachers and that it is covered very slowly (based on a study of Storo and Holte Haug, 2013)?** Sorry, don't know.
- j) **Is teaching in Early Childhood Education a profession valued in Norway in your opinion?** In my opinion it is not. It is not considered a high class job at all.

33. How do you get to work in a center? (meaning how do you get a position in a center, what to do and the process) Are there possibilities of permanence in that center or, on the contrary, the staff is unstable?

For me, I called and let the leader of the kindergarden know that I was interested and engaged in working as a substitute. I was called in for an informal interview where I talked about myself and my interest in working with children.

34. Is there permanent training for teachers? And in your case, what is it like?

Not sure

35. What different roles do we find in nursery school/kindergarten and what functions are associated with each one of them?

Substitute – does whatever told, responsibility includes most taking care of the children, not much internal work.

Assistant – Internal work (deciding what to do each day etc.) And of course taking care of the children.

Pedagogical leader – much internal work, meetings and conferences, makes many decisions, decides other staffs work schedule. Also spends time with children, and helps them to become better, gives good guidance based on experience and education.

Chief/Styrer – Internal and external work.

36. What is your opinion about the legislation that regulates Early Childhood Education in Norway?

METHODOLOGICAL QUESTIONS

27. At what age can students start at _____ (your center)?

8 months.

28. What is the internal organization of the center like?

Younger group (until 3 years), elderly group 3-6years (divided in two departments)

29. What ratio and size do the groups have?

Groups are up to 18 children, and 3 adults.

30. What differentiates _____ (your center) from other Kindergartens?

More multicultural.

31. What aspects does _____ (your center) Educational Project contemplate? What are its fundamental pillars?

Not sure.

32. How is the principle of democracy contained in the Framework Plan for Kindergartens implemented in the classroom?

Not sure, I am not included in much internal info.

- 33. How do you work on sustainable development and ecology at school?**
- 34. What is your methodology based on? What pedagogical currents or what pedagogies and pedagogues do you base your methodologies on, or you have as a reference?**
- 35. What is documentation for you and how is it documented at school? What implications do you consider that documenting has?**
- 36. How is the evaluation carried out? And the programming tasks?**

- 37. How are the curricular areas of Local community and society and Nature, environment and technology are carried out?**

At least once a week we go on a trip, it can be a 30 min walk, or 5 hour trip where we find a way to camp. Or trips to a centrum, were we see for instance mayors office

- 38. How is conflict resolution carried out?**

Depends on the employee and child.

- 39. Is there an interaction or collaboration with other kindergartens in the municipality?**

Not that I know of.

QUESTIONS RELATED TO FRILUFTSLIV AND THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENT

- 27. What does the environment contribute to the educational approach of the school?**

A certain understanding of the outside world, animal life and nature life. How to act in nature, for example not destroy it, be careful around a bonfire, dress for different weather. Appreciate the beauty of nature and life of other beings than humans.

- 28. What does "the environment as a third educator" mean to you? Do you think it is?**

Basically what I described above

29. What is Friluftsliv? What implications does it have at school? And in society and the lives of individuals?

Friluftsliv is spending time outside with no other goal than to enjoy one's self. Norwegians are very nationalistic when it comes to nature. It is an important part of our culture and history. Families and friends go hiking, skiing, tenting etc. together. We connect with the nature whilst being outside. In school being outside on "tur" (directly translates to trip) has a positive vibe to it, and most students look forward to it (personal preferences). Since it's a part of Norwegian culture it is a part of the framework plan. It is normal (at least in kindergarten and I think early years of school) to go on a tur at least one day a week.

30. What does the environment offer the child? What does it teach those who live in it? How does it help shape the identity of childhood?

I believe the child learns to respect and appreciate nature. It allows the child's imagination to go wild in a natural place (not a designed playground). And helps the child learn about the outside world. I believe positive and regularly contact with nature will help the child's character to be imaginative, curious, spontaneous and appreciative of life.

31. What benefits do you think outdoor education has for early childhood?

Mostly what described above.

32. What are the risks of outdoor education and how are they managed?

There is always a safety risk. Firstly that there is a greater chance the child might be injured. That's always a risk no matter how safe one tries to make a room around a child. All about how most injuries happen at home. However in nature, there is no human made safety design, such as fences. In nature the kids climb hills and jump over small rivers and such. Also there is a risk that a child can run away from the teachers and go missing. However teachers are always looking out for the children, constantly counting them, and parting, so that they have eyes on all of the kids.

33. What role does climatology play in this education?

We have a saying in Norway. “Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlig klær», which translates to there is no such thing as bad weather, only bad clothing. Almost no matter the degrees or rain, we go for a tur. We dress the kids in wool, fleece onesies (dress) or waterproof clothing from head to toe, and we walk.

34. What do you think of this statement by Nilsen (2008) in Freeman and Van Heezik (2018): Norwegian parents continue to believe in the idea of "the robust child" and that spending time outdoors regardless of weather is a good thing.

I agree to it. It has something to do with the general attitude in life.

35. Does this outdoor education also include the city, the urban environment or only the natural environment?

Mostly natural. Although a couple times a year we go to more urban places. Like city hall, or town.

36. Do you consider Friluftsliv to be a utopian and idyllic pedagogy or something real? Is it something beyond hiking? what pedagogical criteria are behind these outings?

I think it is about both. Not sure about the criteria

37. What is the role of the adult or teacher at Friluftsliv?

To guide, be engaging, watch over and teach .

38. How is Friluftsliv related to attention to diversity?

Out in the open we are all equal.

39. How does the family participate in school? And in Friluftsliv?

Families communicate tightly with the teachers. Especially through parent teacher conferences at least twice a year. In Friluftsliv there's a difference mostly based on the culture of the family and their interest in the outdoors. For instance a general family with an eastern European background is often not as much outdoor as a typical

Norwegian family. Within the Norwegian families, it is mostly based on the parents` interest in friluftsliv. Some children are outdoors every week-end, and some about a week-end a moth, for instance.

OTHER CONTRIBUTIONS: (This section has been reserved for you to add other data and information that you want to contribute with, that you feel like sharing, that you believe is relevant, that came to your mind while answering the questions...)

I am sorry I am not able to answer all your questions, but I don't have any education or insight in the internal rules, criteria's or such that is staff only, to back me up. I answered what I could, hope some of it is helpful for your master! Good luck!!!