

A natureza como medio educador na historia da educación: unha aproximación desde a educación escolar e a educación no tempo libre¹

Learning through Nature in the History of Education: An Approach from the Perspective of Scholastic Education and Leisure Education

Rubén MARTÍNEZ GARCÍA
Universidade de Santiago de Compostela

*Houbo árbores antes de que houbese libros [...],
e tal vez chegue a humanidade a un grao de cultura tal que xa non precisen libros,
pero sempre necesitará de árbores, e entón fertilizará as árbores con libros.*

MIGUEL DE UNAMUNO

RESUMO: O valor educativo da natureza é un tema que conta cunha longa traxectoria histórica. Dende os comezos da vida na Terra, o ser humano tivo un vínculo especial co medio natural, un vínculo que foi evolucionando á par das distintas civilizacións. Nesta evolución atopamos a perspectiva educativa da natureza, cando se comeza a enxergar o medio natural como un espazo de relevantes posibilidades pedagóxicas. Así, neste artigo deterémonos a analizar esta perspectiva educativa na historia da educación desde unha dupla vertente: a escolar e a do tempo libre. A pesar de que o concepto de pedagogía do ocio está circunscrito á Idade Contemporánea, naqueles primeiros momentos en que se comezou a empregar a natureza como fonte formativa xa se concibía o tempo libre nun sentido educativo e non de ociosidade, asociándoo co medio natural e as denominadas actividades ao aire libre.

PALABRAS CHAVE: Educación, tempo libre, ocio, escola, natureza.

ABSTRACT: The educational value of nature is a topic that has a long historical trajectory. Since the beginning of life on earth, the human being has had a special bond with the natural environment, evolved a link to the pair of different civilizations. This trend also reflects the educational perspective, when it starts to consider the environment like an area of relevant pedagogical possibilities. Therefore, in this article we stop to analyze this perspective of the nature in the history of education from two aspects: school and leisure. Although the concept of leisure education is limited to contemporary age, in those first moments when he began to

¹ Este traballo forma parte dun proxecto de tese financiado polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte no marco das bolsas do Programa Nacional de Formación do Profesorado Universitario (FPU-2013).

use nature as a source of training and conceived the leisure time in an educational sense, not idleness, associating it with the natural environment and outdoor activities.

KEY WORDS: Education, Free Time, Leisure, School, Nature.

Introdución

A historia amósanos que a relación do ser humano coa natureza foi mudando ao longo do tempo. Así, sábese que as civilizacións primitivas vivían intimamente ligadas co medio natural, co cal mantiñan unha relación de dependencia para poder subsistir; isto é, tratábase dun vínculo fundamentalmente utilitario. Na Idade Antiga esta situación de subsistencia supérase e xorden as primeiras cidades, as *polis*, co consecuente cambio na relación ser humano-natureza, unha relación que emanaba do status socioeconómico. Na Idade Media, a pesar de existir un rexeitamento do natural e do corpo e de se enxalzar a alma en detrimento deste último, segue habendo unha dependencia do medio natural como consecuencia da necesidade de vivir da agricultura, a gandería, a pesca... Non é, pois, ata o Renacemento cando se pasa dunha visión teocentrista a unha antropocentrista, e a considerarse necesaria unha educación integral, é dicir, cultivar en todos os seus aspectos, os físicos non menos que os intelectuais, os estéticos non menos que os relixiosos, a condición humana².

Xa que logo, foi nesa época cando empeza a prestarse atención ao corpo e á necesidade de desenvolver actividades ao aire libre. Exemplo disto atopámolo na obra de León Batista Alberti (1404-1472), que defende a relevancia do exercicio con base en preceptos médicos e postula a importancia de criar os nenos no campo, onde poden desenvolver todo tipo de actividades, xogos e deportes:

Véxase canto máis robustos e sólidos son os nenos crecidos no campo, expostos ao sol e ás fatigas, que non os nosos criados no ocio e na sombra, como dicía Columela, aos cales xa nada pode engadir de sucio a morte. Heinos aí, esbrancuxados, secos de todo, todo olleiras e mocos³.

Do mesmo xeito, Locke defende que a educación do espírito debe quedar supeditada á educación do corpo, e, xunto a Comenius preconiza que a educación do corpo debe facerse ao aire libre, en pleno contacto coa natureza⁴.

Desta forma, as prácticas que existen hoxe no medio natural son un símbolo cultural que vén predeterminado por unhas prácticas ancestrais; dito doutro modo: gran parte das

² Nicola Abbagnano e Elisabetta Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, (Madrid: Closas-Orcoyen, 1964), 213.

Esta cita, ao igual que as que se inclúen ao longo do presente artigo, están traducidas polo autor ao galego. Excepción disto son as citas que nas seguintes páxinas se amosarán de Rousseau e a súa obra *El Emilio*, as cales xa están en galego *per se*, posto que empregouse a edición que hai desta obra neste idioma.

³ *Ibid.*: 217-218.

⁴ Jesús Sáez Padilla, "La formación del profesorado de educación física de ESO en Andalucía en relación con las actividades en el medio natural"- (tesis doctoral, Huelva: Universidad de Huelva, 2010).

actividades que se desenvolven na actualidade na natureza están relacionadas coa traxectoria histórico-cultural do ser humano ao longo do tempo⁵.

Por outro lado, Sicilia⁶ considera que as actividades no medio natural pasaron de ser unha cuestión de supervivencia e necesidade a converterse fundamentalmente nun modo de goce e liberación das cargas impostas pola sociedade moderna, é dicir, unha cuestión de ocio.

Así, téndese a asociar o aproveitamento da natureza como recurso educativo e de tempo de ocio ás sociedades actuais. Non obstante, e tal e como defenden autores como Funollet⁷ e Tejedor⁸, a análise histórica da evolución do uso do medio natural no proceso formativo ao longo da historia ten o seu punto de partida nos séculos XV-XVI, e a partir de aí foron moitos os pensadores e pedagogos que fixeron da natureza a pedra angular da súa pedagogía.

Neste artigo preténdese facer unha análise dos fitos históricos de máis relevancia, ordenados cronoloxicamente pero interrelacionados, no tocante ao uso da natureza por parte dos distintos pedagogos e movementos educativos na historia da educación.

Así pois, e tomando como referente o profesor Anastasio Martínez⁹, poderíase dicir que os valores educativos da natureza foron concibidos de xeito diferente antes e despois dun acontecemento importante na historia, o xurdimento da educación ambiental. Previamente ao seu nacemento, nos anos sesenta, a educación servíase do medio natural, é dicir, educábase “desde” a natureza e “sobre” a natureza. Porén, a partir da toma de conciencia dos problemas ambientais e a consecvente aparición da educación ambiental, asimilase unha nova perspectiva que vai máis alá do mero uso do medio natural como recurso didáctico, para pasar a unha educación “para” a natureza en que se persegue a súa conservación.

Nas seguintes liñas centrarémonos nesa primeira perspectiva do medio natural, concibido unicamente como recurso educativo, co obxecto de amosar, como se dixo, a modo de síntese, algúns dos representantes máis sobresalientes con relación ao valor pedagóxico da natureza desde as perspectivas escolar e do tempo libre. Ao respecto cumprirá termos sempre presente que a fronteira entre ambas é en moitas ocasións difusa, como iremos vendo ao longo do artigo.

⁵ Javier Olivera Betrán, “Hacia un deporte educativo en una educación física renovada”, *Apunts Educació Física i Esports*, n.º 16-17 (1998): 63-75.

⁶ Álvaro Sicilia Camacho, “Las actividades físicas en la naturaleza en las sociedades occidentales de final de siglo”, *Lecturas: Educación Física y Deportes, revista digital* 4, n.º 14 (xuño 1999 [data de consulta 07-05-2014]), [efdeportes.com](http://www.efdeportes.com/efd14/postmod.htm): dispoñible en <http://www.efdeportes.com/efd14/postmod.htm>.

⁷ Feliu Funollet i Queixalós, “Las actividades en la naturaleza. Origen y perspectivas de futuro”, *Apunts Educació Física i Esports*, n.º 18 (1989): 4-11.

⁸ José Carlos Tejedor Lorenzo, “Baden Powell y las actividades físicas en el medio natural”, en *Desde la universidad deportiva de verano*, ed. Miguel Ángel Verdugo Alonso (Palencia: Patronato Municipal de Deportes, 2007), 493-520.

⁹ Anastasio Martínez Navarro, “Los valores de la naturaleza en la historia de la educación desde la óptica de la educación en el tiempo libre”, *Revista Complutense de Educación* 4, n.º 1 (1993): 119-143.

Rousseau, Pestalozzi e Fröbel: o carácter formativo da natureza

De acordo cos antecedentes da visión que o ser humano foi tendo da natureza na Antigüidade, e moito tempo despois, esta era a súa grande inimiga. A concepción dos bosques como lugares terribles e perigosos de que era preciso fuxir para gorecerse en lugar habitado, espazos escuros onde vivían seres místicos de lendas, era a crenza popular. Reflexo disto atopámolo nos contos populares como *Carapuchiña Vermella*, *Hansel e Gretel*...

Deste xeito construíanse cidades que protexesen as persoas dos “perigos” que se encerraban nos bosques, cidades amuralladas para evitar o contacto con todo o que tivese que ver con eles. Como exemplo podemos sinalar a cidade sumeria de Uruk, considerada por moitos estudosos como a primeira cidade da humanidade. Estaba rodeada por unha muralla de 9 km de diámetro e foi construída para conxurar os perigos da natureza, chea de seres feroces contra os que había que construír fortificacións. O rei desta cidade era Gilgamesh, do cal se escribiu un poema de que destacamos a seguinte estrofa, como exemplo en que se reflicte esa idea do bosque como espazo perigoso e habitado por un ser monstruoso:

Gilgamesh e Enkidu xa son amigos, / pero reciben noticias do terror que causa un monstro: / é Kumbaba, gardián do Bosque dos Cedros, / aquel cuxo ruxido é o diluvio, / a súa boca é lume, o seu alento é a morte. / Gilgamesh díxolle a Enkidu: / -“Amigo meu, se uns nenos naceron, / non foi para permanecer quietos. / Iremos ao Bosque dos Cedros, / onde reside o feroz Kumbaba, / ti e eu iremos a abatelo / para librar de todo mal ao país”. / Mais Enkidu, abrindo a boca, / dixo así a Gilgamesh: / -“Amigo, o perímetro do Bosque ten seiscentos quilómetros, / quen podería penetrar no seu interior? / É un combate imposible afrontarse a Kumbaba”. / Pero Gilgamesh respondeu a Enkidu: / -“Eu quero escalar a montaña do Bosque dos Cedros, / e descender ao corazón do Bosque, / cortarei os cedros e ti virás comigo [...]”¹⁰.

Daquela, a análise histórica do valor educativo e de ocio do medio natural desvélanos que ten a súa orixe no Renacemento. Como puidemos comprobar na introdución, con anterioridade a este momento histórico as actividades na natureza estaban supeditadas á supervivencia e á subsistencia. Así pois, é no Renacemento cando se comeza a darlles relevancia ao corpo e ao seu estudo, o que redundará en considerar a necesidade de desenvolver actividades educativas ao aire libre, un interese que se plasma na incorporación da educación física no sistema escolar. Desde esta orixe foron moitos os pedagogos e pensadores que fixeron da natureza un espazo educativo en que desenvolver actividades aproveitando as súas posibilidades pedagóxicas,

Seguindo de novo a Funollet¹¹, os antecedentes históricos sobre as saídas e prácticas educativas en contornas naturais con contido educativo sitúan a Rousseau (1712-1778), filósofo e pedagogo da Ilustración, como precursor, malia que xa anteriormente existiran prácticas na natureza, dunha forma illada. Coa súa obra *Emilio ou da Educación* (1762) ciméntase as bases dun auténtico regreso á natureza, e por medio dela propugna a inesgotable fonte de recursos didácticos e axiolóxicos con que se conta,

¹⁰ Sen identificación de autoría, “Historias antigüas. Poema de Gilgamesh” [sen data de publicación, data de consulta: 15/05/2014], Portal Averroes, Xunta de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ieslapuebla/dep_geografiaehistoria/activos_dep_geografiaehistoria/librosypdf/GILGAM.pdf

¹¹ Felii Funollet i Queixalós, *op. cit.*

Volve de voso alumno atento aos fenómenos da natureza, axiña o habedes volver curioso. Mais para alimentar a súa curiosidade non vos apresuredes endexamais en satisfacela, poñede as preguntas á súa altura e deixade que el as resolva. Que non saiba cousa ningunha porque vós lla teñades dito senón porque el a entendeu: que non aprenda a ciencia, que a invente [...]”¹².

O que o filósofo xenebrino propugnaba era un retorno á natureza, entendendo por esta o que é obra directa de Deus e non das persoas, e isto implicaba que cada suxeito atopase o seu fondo bo e conectase de novo cos seus sentimentos en prexuízo da razón¹³.

Rousseau defende un estado de natureza inicial, no cal todos os seres humanos vivirían como “salvaxes”, convivindo pacificamente e de forma natural, sen regras políticas, con base nos instintos naturais de supervivencia, amor a un/ha mesmo/a e empatía polos demais. Neste estado todos os seres humanos vivirían en igualdade de condicións. Nesta concepción radica o mito do *bo Salvaxe* rousseauiano, o cal o autor toma como referente para defender esa volta á natureza, a ese estado natural en que o ser humano é bo, de tal forma que se puidese evitar a súa corrupción por parte da sociedade.

Deste xeito, consideraba a natureza como un motivo de loanza e exaltación, entendida como condutora da felicidade, como o máis grande feito por Deus. Vía, polo tanto, a volta a ela como o verdadeiro camiño para a educación, e xulgaba o campo e o medio natural como o escenario perfecto para a crianza dos nenos de se aproveitaren todas as vantaxes que supoñía unha escola ao aire libre. Para el, a mellor escola atopábase baixo a sombra dunha árbore. Estaba convencido de que, por un lado, as saídas á natureza axudaban á saúde tanto física como espiritual dos nenos (ratificándose así a máxima de Juvenal: *mens sana in corpore sano*), e, polo outro, contribuían a asentar os coñecementos teóricos tratados na clase:

Querédeslles aprender a xeografía a este rapaz, e ídeslle buscar globos, esferas, mapas: que de maquiñaría! Por que todas esas representacións? Non é mellor comezar por lle amosarlles o propio obxecto co fin de que saiba cando menos de que falades?¹⁴.

Ante este interese pola educación natural, Rousseau propón un procedemento coñecido co nome de “robinsonada”, en referencia á novela de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe* (1719): “Dado que temos unha absoluta necesidade de libros, existe un que ao meu ver fornece o máis venturoso tratado de educación natural [...]: Robinson Crusoe.”¹⁵. A “robinsonada” rousseauiana ten como pretensión, pois, un modelo de vida en contacto coa natureza. Retomando a Anastasio Martínez¹⁶, este procedemento supuxo un referente para as prácticas educativas no medio natural desenvolvidas por programas de educación

¹² Jean-Jacques Rousseau, *Emilio ou da educación* (Santiago de Compostela: Fundación BBVA, 2006), 262.

¹³ Jaime Trilla Bernet, coord., *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2007), 153.

¹⁴ Jean-Jacques Rousseau, *op. cit.*, 262.

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *op. cit.*, 288.

¹⁶ Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, 123.

non regrada (o movemento *scout*, por exemplo), e mesmamente regrada como o caso da Escola de Traballo de Blonskij¹⁷.

Por outra parte, pódese catalogar a Rousseau como o precursor das saídas ao campo, dos paseos a pé pola natureza, da contemplación do medio natural, etc. O filósofo, nas súas *Confesións* (1770), descríbese a si mesmo como un amante da natureza, defensor dos paseos polo medio natural. O mesmo acontece nos *Soños do paseante solitario* (1782), onde se poden sentir eses ideais do autor, cos paseos como unha oportunidade para atoparse cun mesmo e, en consecuencia, para coñecerse mellor.

Non concibo unha maneira máis agradable de viaxar que ir a caballo, que non sexa ir a pé. Pártese no seu momento, detense un a vontade, realízase tanto e tan pouco exercicio como se quere. Obsérvase todo o país, vólvese a dereita e esquerda, examínase todo o que nos agrada, detense un en todos os puntos de vista. Percibo un río, eu o bordeo; un bosque tupido, vou baixo a súa sombra; unha gruta, eu a visito; unha canteira, examino os minerais. En calquera lugar que me agrada. No instante en que me aburro voume [...]»¹⁸.

Non obstante, o pedagogo que realmente instaurou o excursionismo na natureza como práctica escolar foi Pestalozzi (1746-1827), quen, influenciado por Rousseau, traballou no internado de Yverdon baixo a premisa de que estas saídas ao campo posibilitan desenvolver o método intuitivo, entendido como un medio a través do cal os nenos coñecen as cousas mediante a observación e a análise de todo o que os rodea¹⁹. Desta forma, as excursións supoñían levar á práctica o aforismo que sinala que: “para ensinar polos ollos é preciso que estean presentes os obxectos na escola ou que sexa conducido o alumno a onde poida velos”²⁰.

O mesmo Pestalozzi sinalaba a respecto do valor educativo da natureza o seguinte:

¹⁷ O proxecto pedagóxico de Blonskij, influenciado pola Escola Nova, pretende cargar de contido pedagóxico a tese de Marx acerca da combinación do traballo manual e a produción coa ensinanza intelectual. Así, a preocupación fundamental dos educadores era como facer que os nenos adquirisen o dominio da civilización industrial moderna. Para iso crea unha proposta pedagóxica que engloba tres momentos diferenciados:

1. Un primeiro momento que abrangue o xardín de infancia, onde os nenos se forman a través de actividades libres, en que deben chegar ao mundo e observalo, exploralo por medio de excursións, saídas, etc.
2. Un segundo momento referido á escola de traballo de primeiro grao. A transición da primeira etapa a esta realízase polo procedemento da “robinsonada”, que se desenvolve durante un ou dous meses de verán nunha colonia escolar.
3. Un terceiro momento relativo á escola elemental de traballo, en que os nenos viven en comunidade e se relacionan coas distintas formas de traballo familiar, da cidade e a rexión; e, finalmente, a escola de traballo para adolescentes, onde se desenvolve de forma completa o principio marxista de articular o traballo intelectual coa produción por medio dunha ensinanza globalizada e interdisciplinar.

Mariano Fernández Enguita, *Marxismo y sociología de la educación* (Madrid: Akal, 1986), 247.

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau, *op. cit.*, 475.

¹⁹ Eugenio Otero Urtaza, “Excursionismo, lecciones de cosas y trabajos manuales: algunos influjos de Pestalozzi en la Institución Libre de Enseñanza”, en *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, coord. Anastasio Martínez Navarro *et al.* (Madrid: Megazul-Endymion, 1997), 211-222.

²⁰ Cándido Ruíz Rodrigo e Irene Palacio Ris, *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar* (Valencia: Universidad de Valencia, 1999), 175.

[...] Orientade o voso fillo cara á natureza, ensinádelle na cima dos montes, ensinádelle nos vales. Alí escoitará mellor, e a sensación de liberdade daralle máis forza para superar, deixade que sexa a natureza a que ensine, non vós. Deixade que se dea de conta exactamente de que é ela a verdadeira mestra e que vós, con toda a vosa arte, non facedes máis que camiñar en silencio ao seu lado. Se canta un paxaro ou zoa un insecto pousado sobre unha folla, detede ao punto os vosos pasos; o paxaro e o insecto estanlle ensinando, vós gardade silencio²¹.

Desta forma, o ilustre pensador traballou entre 1805 e 1825 na súa escola en Yverdon con base no método intuitivo, asegurando que este permite tomar conciencia da realidade, e por iso é preciso empregalo como medio para a aprendizaxe dos nenos. Consecuentemente o pedagogo fixo das excursións unhas das protagonistas de maior relevancia da actividade escolar. Representaban, polo tanto, o piar para a ensinanza da xeografía e as ciencias naturais, e en ocasións estas saídas duraban días e semanas.

O alumno podía ver cada elemento xeográfico sobre o terreo, un lago, un río, unha montaña, e estudaba de forma sistemática a topografía percorrendo os camiños e subindo aos outeiros. Seguindo este novo método, adquiría un coñecemento persoal e directo do relevo que despois representaba na escola con arxila²².

Para o pedagogo suízo, os elementos que conformaban a natureza constituían en si mesmos unha fonte de interese e aprendizaxe para o alumnado, e era preciso aproveitar esa oportunidade que o medio ofrecía. De acordo con isto, os profesores do internado desenvolvían actividades ao aire libre coa pretensión de sensibilizar os rapaces por medio do mundo exterior e facelos coñecedores da realidade *in situ*, seguindo o método intuitivo pestalozziano. Así, os nenos podían observar de xeito directo un río, unha montaña, unha árbore..., de tal maneira que aprendían con e do entorno. Tan só despois de experimentar en vivo o elemento real se pasaba aos recursos didácticos abstractos como os mapas, por exemplo.

Así, faise preciso remarcarmos, como se advertiu nos primeiros parágrafos do artigo, que con estas excursións nos atopamos con esa difusa fronteira entre o que é propiamente escolar e o que é extraescolar. É dicir, entre o circunscrito nos tempos escolares e o que se refire ao tempo libre dos alumnos. Aínda que as saídas desenvolvidas no internado se realizaban principalmente nos tempos escolares, os xogos ao aire libre e o deporte formaban parte da vida cotiá de Yverdon, de xeito que no verán os nenos nadaban; pescaban; paseaban e recollían pedras, flores e plantas que despois lles serviría para estudar. Desta maneira, podemos dicir que o tempo libre dos alumnos tamén tiña unha intención educativa con relación á natureza.

Destacamos tamén a Fröbel, autor que se apoiou nas ideas naturalistas de Rousseau e nas experiencias prácticas de Pestalozzi para deseñar a súa proposta pedagóxica, na cal compara metafóricamente o desenvolvemento dos nenos co crecemento dunha planta. Neste símil, o autor concibe o/a rapaz/a como unha semente que é preciso coidar para que

²¹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Diario de un padre*, 1774, citado por Frederick Mayer, *Pedagogía comparada* (México: Pax. México, 1984), 64.

²² Jordi Martí Hennberg, "Pestalozzi y la enseñanza de la geografía en el cantón de Vaud (Suiza) durante el siglo XIX", *Revista de geografía XXVI*, 1-2 (1992): 36.

creza de forma axeitada, e o/a mestre/a como un/ha xardineiro/a que deberá velar por ese correcto crecemento. Baixo esta premisa empapada polo ideal de Rousseau, Fröbel funda os xardíns de infancia, que denomina *kindergarten*, institucións en que os nenos medraban conforme ás leis da natureza, nun ambiente en que se perseguía educar de forma tan libre como crecen as flores nun xardín. Así, escribiu dirixíndose ás mulleres:

Como nun xardín, co favor de Deus e baixo os coidados dun hábil e intelixente xardineiro, as plantas en crecemento se cultivan conforme ás leis da natureza, da mesma maneira no noso xardín, o noso *kindergarten*, que fará o máis nobre de todas as criaturas en crecemento: os homes (é dicir, os nenos, xermes e xermolos da humanidade) serán cultivados de acordo coas leis do seu propio ser, de Deus e da Natureza²³.

Cando Fröbel crea o primeiro *kindergarten*, obsérvase como lle dá un importante protagonismo ao medio natural, ao establecer como lema da súa institución o respecto á actividade creadora dos nenos nun ambiente de liberdade e en pleno contacto co medio natural, onde os nenos observan, estudan e traballan coa natureza.

Defendía, polo tanto, as actividades ao aire libre como necesarias para os nenos, polo que o xardín de infancia non era tanto para instruír os pequenos como para que se desenvolvesen de acordo coas leis naturais. De *facto*, o noso autor, preocupado xa naqueles tempos pola modernización e a urbanización, e consecuentemente polo feito de que os nenos non xogasen de forma “natural” como o facían antes, estaba convencido de que era de vital transcendencia introducilos na vida rural e no medio natural. Para iso escribiu numerosos poemas, cancións, xogos... que tiñan como protagonistas aos animais, as plantas e a agricultura, creando desta forma un estilo artístico propio²⁴.

Do mesmo modo, na súa obra cume *A educación do home* (1826) cataloga as saídas á natureza como enriquecedoras, e considéraas esenciais para o desenvolvemento do/a neno/a. Por iso dedica un capítulo completo da citada obra para falar das excursións e das viaxes que aproximan á natureza, en que sinalando:

A vida no campo, a vida no medio da natureza é un encadeamento de escenas instrutivas para o neno, porque desenvolve, fortifica, realza e ennobrece o seu ser, por aí, todo recibe nel a vida e a significación máis elevadas. As pequenas viaxes e os paseos prolongados deben ser conceptualizados como un medio favorable á educación do neno e á vida na escola, desde os primeiros días da idade do alumno [...] ²⁵.

Así pois, o pedagogo cataloga a natureza como un espazo de inesgotables recursos pedagóxicos, e as saídas ao medio natural como un medio xa non só para adquirir a “intuición das cousas”, senón para espertar nos nenos a súa espiritualidade²⁶.

²³ Bárbara Beatty, “‘Vengan, convivamos con nuestros pequeños’. Federico Froebel y el movimiento alemán del jardín de niños, en *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación preescolar. 5º y 6º. semestres*, coord. Esteban Manteca (México: SEP, 2002) 85-97.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Friedrich Fröbel, *La educación del hombre* (México: Trilla, 2001 [1826]), 87.

²⁶ Eugenio Otero Urtaza, “Excursións na natureza e educación en valores: unha nova perspectiva”, *Revista Galega de Ensino*, n.º 21 (1998): 171-180.

Velaquí de novo esa confrontación entre tempos escolares e tempos de ocio, cuxa fronteira se amosa difusa. Malia ser certo que as saídas ao campo e o contacto co medio natural que tiñan lugar no *kindergarten* se circunscibían ao horario académico, Fröbel defendía os paseos e as saídas ao campo máis aló do escolar, como forma de atoparse cun/ha mesmo/a, ao se achar nese engrenaxe coa natureza “a vida, as súas ocupacións e o seu destino”.

A Institución Libre de Ensinanza: precursora en España do excursionismo e as colonias escolares

En España, con todo é preciso esperarmos ao ano 1876 para que as excursións ao medio natural fosen consideradas unha innovadora práctica, baixo o amparo da Institución Libre de Ensinanza (en diante ILE) que tivo a Giner de los Ríos (1839-1915) como máximo representante. O seu ideal pedagóxico estaba claramente influenciado polos ideais de Rousseau: a educación natural, en contacto coa natureza, baseada en principios de liberdade, etc.

Así, baixo a inspiración de Giner e a dirección de Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), as excursións promovidas pola ILE comezaron sendo visitas de estudo de poucas horas de duración para pasar a forxarse como longos paseos de verán, co obxecto de contribuír a fomentar o gusto e o interese polo contacto co medio natural.²⁷

A ILE era consciente da relevancia das excursións no seu sistema de ensinanza. Por medio delas podíase lograr practicamente todo o que aquela pequena escola pretendía para os seus alumnos. En palabras de Cossío:

As excursións ofrecen con segura abundancia os medio máis propios, os máis seguros resortes para que o alumno poida educarse en todas as esferas da vida. O que nelas aprende en coñecemento concreto é pouca cousa se se compara coa amplitude do horizonte espiritual que nace da varia contemplación de homes e pobos; coa elevación e delicadeza de sentir que no rico espectáculo da natureza e a arte se xera; co amor patrio á terra e á raza, o cal só bota raíces na alma a forza de abrazarse o home a aquelas; coa serenidade do espírito, a liberdade de maneiras, a riqueza de recursos, o dominio de si mesmo, o vigor físico e moral que brotan do esforzo realizado, do obstáculo vencido, da contrariedade sufrida, do lance e a aventura inesperados; co mundo, en suma, de formación social que se atesoura mediante o variar de impresións, o choque de caracteres, a estreita solidariedade dun libre e amigable convivir de mestres e alumnos²⁸.

Nos artigos e relatos do *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* pódense extraer valores que deixan patente a relevancia que a ILE lle concede a todo o relacionado coa natureza: amor ao medio natural, xogo ao aire libre, excursións por enclaves naturais, etc²⁹. Todo isto contribuíu a que a ILE se convertese nunha das precursoras en España do excursionismo e as colonias escolares (as cales se analizarán a continuación) cunha clara

²⁷ Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, 130.

²⁸ Manuel Bartolomé Cossío, *Programa de la Institución Libre de Enseñanza* (Madrid: R. Rojas, 1910), 14, citado por Joaquín Xirau Palau, *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España* (Barcelona: Ariel, 1969 [1945]), 42.

²⁹ Institución Libre de Enseñanza, “Programa de la Institución Libre de Enseñanza”, *Boletín Oficial de la Institución Libre de Enseñanza* n.º 888 (abril de 1934): 87-94.

intención: por unha banda, didáctica, en tanto que contribuían á consecución do “método intuitivo”; e, pola outra física, pois implicaban longas camiñadas.

Desta forma, a práctica excursionista é unha das que máis identificou á ILE. Aproveitaban “a natureza como un elemento educador, a camiñada a pé, a percepción e goce da paisaxe, as grandes rochas e os desfiladeiros a chumbo...³⁰”. Giner dicía sobre estas saídas:

[...] a excursión como o experimento, como a análise dun concepto ou a observación dun feito, como todos os resorte, en suma, do procedemento intuitivo, en vez de constituír, segundo é uso, unha ilustración e comprobación da teoría previamente exposta, deben precedela como base para a súa formación polo discípulo, dirixido e excitado, pero non substituído polo mestre³¹.

Do mesmo modo que as excursións de Pestalozzi e as saídas ao campo de Fröbel, de acordo de con Anastasio Martínez³², as excursións da ILE son de difícil catalogación como tempos escolares ou tempos de ocio, posto que se desenvolvían na escola e desde a escola, pero vanse ampliando paulatinamente máis alá dos tempos circunscritos aos períodos escolares para pasar a formar parte de tempos vacacionais e festivos. É por isto que resulta complexa esa división ao apareceren ambas as perspectivas conxugadas, malia ser certo que podemos concibir a ILE como un nexa entre a educación regrada e a non regrada, unha ponte entre a educación escolar e a educación do ocio³³.

De por parte, e tal e como se indicou en liñas anteriores, aínda que a ILE é considerada unha das precursoras do xurdimento das denominadas colonias escolares de vacacións no noso país, a súa orixe remóntase algúns anos atrás.

As colonias escolares de vacacións naceron como consecuencia da deplorable situación física dos nenos das familias obreiras de finais do século XIX. Ao rematar dita centuria, os problemas das cidades íanse incrementando. O éxodo rural traía consigo a aparición nas cidades de gran cantidade de nenos que, en moitas ocasións, deambulaban desnutridos e en situacións de completa insalubridade. Ante esta situación, os novos movementos pedagóxicos europeos, influenciados por Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, comezan a dar relevancia aos paseos, ás excursións escolares, ao exercicio físico..., e como síntese de todo iso, á conformación das colonias escolares³⁴.

³⁰ Eugenio Otero Urtaza, “Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 55 (segunda época, 2004): 9.

³¹ Francisco Giner de los Ríos, *Obras completas de Francisco Giner de los Ríos Vol XII, Educación y enseñanza* (Madrid: Espasa Calpe, 1933), 173.

³² Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, 130.

³³ Higinio Francisco Arribas Cubero, *El pensamiento y la biografía del profesorado de actividad física en el medio natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos* (tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2008), 43.

³⁴ Carlos Granero Chacón e Juan Carlos Lesmes Roldán, *Los campamentos de verano como modelo de actividades de tiempo libre juvenil* (Madrid: Instituto de la Juventud, 2009).

Segundo Granero e Lesmes, non se pode establecer con certeza unha data concreta do primeiro intento de crear as colonias escolares. Pereyra³⁵, pola súa vez, afirma que poderíamos establecer a súa orixe no verán de 1876, cando un pastor evanxelista suízo, Walter Bion, en colaboración con dez mestres, levou a 68 nenos pobres procedentes do cantón de Appenzell ao campo durante dúas semanas; nese tempo gozaron da natureza, viviron ao aire libre e alimentáronse de forma axeitada. Esta experiencia adquiriu tal relevancia que se expandiu paulatinamente por Europa e América, chegando a consolidarse na forma das colonias escolares.

Once anos despois desta primeira experiencia, o Museo Pedagóxico de Instrución Primaria (posteriormente Museo Pedagóxico Nacional), creado no ano 1882 e dirixido por Cossío, organizou a que sería a primeira colonia escolar de verán en España. Neste caso pódese considerar que estas saídas se circunscribían unicamente ao tempo libre dos nenos, posto que eran levadas a cabo en período vacacional.

Non obstante, o movemento das colonias estivais amosouse insuficiente e pretendeuse que a institución escolar desenvolvese, ao longo de todo o curso, este tipo de saídas, cuxa finalidade fundamental era mellorar a hixiene dos rapaces por medio do contacto co medio natural. Todo iso trouxo consigo o nacemento dunha escola ao aire libre coñecida co nome de Waldschule (“Escola de Bosque”) de Charlottenburgo³⁶, a cal supuxo o xurdimento doutras escolas ao aire libre por América e Europa, incluídas as que xurdiron en Barcelona en 1914 e en Madrid en 1918³⁷.

Nestes casos volvía esvaecerse o límite entre o tempo escolar e o tempo de ocio, xa que o tempo dedicado ás clases regradas quedaba supeditado, en moitas ocasións, ao tempo dedicado ao xogo ao aire libre.

É preciso remarcarmos que a día de hoxe as colonias de vacacións continúan a súa andadura a través das ideas da ILE (a Fundación Francisco Giner de los Ríos, a Corpora-

³⁵ Miguel Pereyra, “Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España”, *Historia de la educación, revista interuniversitaria*, n.º 1 (1982): 145-168.

³⁶ Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, 127. Alemaña foi o primeiro país que ensaiou as escolas ao aire libre. O 4 de agosto de 1905 fundouse en Berlín, tal e como se di no texto, a Waldschule de Charlottenburgo. Desde este momento, e tomando como referencia este fito, en 1908 fundouse en Londres a Open Air School, e en 1911 a Fresh Air School nos Estados Unidos. Este movemento iría ampliándose progresivamente nos anos seguintes ata outros países, como España. Exemplos delas no noso país son a fundada en Granada polo Padre Manjón, a do Ave María na mesma cidade, a de Montjich en Madrid, etc. José Mariano Bernal Martínez, “De las escuelas al aire libre a las aulas de naturaleza”, *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 20 (2000): 171-182.

³⁷ Como escolas ao aire libre actuais destacamos as Waldkindergarten ou “garderías no bosque”. Son escolas para nenos entre tres e seis anos que carecen de paredes, de xeito que os nenos están no bosque todo o día, en calquera estación e en calquera tempo. A súa orixe remóntase aos anos cincuenta, e fixéronse populares en Dinamarca durante os anos setenta. Actualmente este movemento existe en Noruega e Suecia, alén de se converter desde finais dos anos noventa en moi popular en Alemaña. Outro exemplo representativo actual é a Cedarsong Nature School fundada por Erin K. Kenny en 2006, cuxa premisa cume é fomentar a conexión dos rapaces coa natureza. Destacamos tamén a existencia en Suecia das *lur och Skur* (“vaimos fóra chova ou faga sol”), que defenden tamén o pleno contacto coa natureza argumentando beneficios incuestionables para a saúde dos nenos, amén de contribuír a unha axeitada educación.

ción de Antigos Alumnos e Amigos da ILE e a Escola de Animación e Tempo Libre Francisco Giner de los Ríos) co principal obxectivo de brindar unha alternativa de ocio durante o verán en que, á parte de diversión, se lles ofrezca aos nenos unha educación en valores en pleno contacto coa natureza³⁸.

De forma parella, a finais do século XIX xorde en Europa a pedagogía da Escola Nova que se converteu nun fito na historia da pedagogía pola súa contribución á renovación da escola. Empapada polo influxos educativos de Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, esta nova forma de facer escola concibía a relación coa natureza como un imperativo. En palabras do profesor Anastasio Martínez³⁹, fomentábase o cultivo da terra, a crianza de animais, a protección e o respecto dos seres vivos e o cultivo da vida ao aire libre por medio de viaxes e campamentos. Así, a Escola Nova converteu o estudo do medio natural nun recurso constante da súa pedagogía, ao entender que a vida humana debe estar vinculada coa natureza, por ser o medio primordial para a formación integral do suxeito⁴⁰.

Movements xuvenís de carácter naturalista: aproximación dende a educación do ocio

En suma, e como se puido comprobar ata o momento, as diferentes iniciativas sobre o vínculo co medio natural analizadas presentan, na súa maior parte, unha difusa liña que separa o estritamente circunscrito ao tempo escolar e ao tempo de ocio. Non entanto, buscando outros referentes históricos nesta liña en que desapareza esa fronteira imprecisa, atopamos que nos últimos anos do século XIX nacen en Europa unha serie de movementos que, tomando a natureza como espazo educador, desenvolvían actividades educativas durante os períodos festivos e vacacionais. Tratouse de movementos xuvenís de carácter naturalista, cuxa pretensión era ofrecer alternativas á vida cotiá da sociedade burguesa⁴¹.

Entre estes eles cabe salientarmos o das Wandervogel (“aves errantes”), nado en Berlín en 1896. Era un movemento xuvenil, rebelde, nacionalista e burgués que integraba valores renovadores en referencia ao seu país. Os seus membros xulgaban que desde finais do século XIX Alemaña experimentara un rápido proceso de desenvolvemento industrial, que tivera como consecuencia o abandono dos núcleos rurais por parte da poboación para asentarse nas urbes. Desta forma, contaban cun discurso radical contra o establecido e amosaban un grande amor polo medio natural, ao sentiren a necesidade dunha volta á natureza, e tiñan, consecuentemente, as excursións como práctica cotiá.

³⁸ Eugenio Otero Urtaza, Rubén Navarro Patón e Silvia Basanta Camiño, “Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad”, *Revista de Investigación en Educación* 2, n.º 11 (2013): 140-157.

³⁹ Anastasio Martínez Navarro, *op. cit.*, 131.

⁴⁰ María Teresa Blázquez Alcázar, “Antecedentes de la pedagogía ambiental: la escuela nueva”, *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, n.º 46 (2011), [Data de consulta: 08-05-2014]: Disponible en: http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_46/MARIA_TERESA_BLAZQUEZ_ALCAZAR_1.pdf.

⁴¹ Manuel Cuenca Cabeza, *Temas de pedagogía del ocio* (Bilbao: Universidad de Deusto, 2005).

Así, estas saídas tiñan por obxecto ofrecerlle á mocidade a oportunidade de explorar o medio natural e gozar da experiencia da camaradería dentro dun grupo de idade dirixido por un líder pouco maior que os membros do grupo. Así, as Wandervogel eran como una vía de escape das convencións sociais cara á natureza e á camaradería do grupo de idade⁴². Xa que logo, buscaban na natureza a liberdade, desenvolver un espírito de aventura, cantar cancións..., rexeitaban a vida urbana propia da industrialización, ademais de loitar pola recuperación da cultura popular.

De forma parella, e quizás como representante do mellor modelo de pedagogía do ocio, enmarcado dentro destes movementos xuvenís que empregan o tempo libre dos nenos como marco temporal das súas actividades, debemos mencionar o scoutismo ou Movemento Scout⁴³. Nace na Inglaterra de principios do século XX de mans do xeneral Robert Baden-Powell, e nas súas orixes estaba moi vinculado co exército. A filosofía fundamental deste movemento era o contacto de nenos e mozos co medio natural para divertirse e formarse como cidadáns, polo que propugnaba un método fundamentado na observación e empregaba o xogo como recurso didáctico; desta forma, as excursións eran unha práctica cotiá dos scouts. Diciu o propio Baden-Powell,

A sabedoría da natureza asimílese a pequenos sorbos durante as camiñadas polos bosques, onde a alma incipiente se expande e busca novos prodixios. As excursións constitúen por excelencia a escola da observación e da práctica que nos fan comprender as marabillas do mundo portentoso⁴⁴.

Desta maneira, as actividades no medio natural representan o núcleo central do movemento scout, aprender da natureza e coa propia natureza.

Tan só catro anos despois do seu nacemento o scoutismo aséntase no noso país coa aprobación, o 30 de xullo de 1912, dos Estatutos da Asociación de Exploradores de España. Non obstante, ao finalizar a Guerra Civil (1936-1939) suspéndese a súa andadura ata os seguintes vinte anos, momento en que xorde de forma desaxustada e case clandestina. Non é ata o ano 1978 cando España reingresa na Organización Mundial do Movemento Scout (OMMS) e se recoñece a Federación de Scoutismo en España (FEE) como representante do movemento no noso país.

Tal e como afirma Tejedor⁴⁵, aínda que este movemento se desenvolvía fóra do ámbito regrado, a súa pegada axiña se expandiu ao terreo escolar, que o abrangueu no marco da xa nomeada Escola Nova creada por Ferrière e outros, na cal o contacto co medio natural era un imperativo, como xa vimos en parágrafos anteriores. O certo é que, a pesar dese nacemento á marxe da escola, o movemento scout ten unha clara intención educativa que vai máis alá da mera instrución. Así o expresa Baden-Powell:

⁴² Elizabeth Harvey, "Autonomía, conformidad y rebelión: movimientos y culturas juveniles en Alemania en el período de entreguerras", *Revista Española de Historia* LXVII, n.º 225 (2007): 103-126.

⁴³ Carlos Granero Chacón e Juan Carlos Lesmes Roldán, *op.cit.*, 30.

⁴⁴ Robert Baden-Powell, *Guía para el jefe de tropa* (México: Editorial Escultismo, 1922), 15, citado por Juan Carlos Tejedor Lorenzo, *op. cit.*, 11.

⁴⁵ Juan Carlos Tejedor Lorenzo, *op. cit.*, 2.

O traballo do xefe consiste en dar ao cativo a ambición de aprender por si mesmo. A finalidade máis importante do scoutismo é a de educar. Non digo instruír, senón educar, é dicir, empuxar o cativo para que aprenda el mesmo porque o desexa, todo o que tende a darlle carácter⁴⁶.

Desta forma, o scoutismo é considerado como un dos movementos de maior calado social fóra do ámbito da educación regrada, cunha relevante influencia nos nosos días no ámbito do ocio e o tempo libre, por medio de diferentes asociacións que fomentan o desenvolvemento de actividades educativas na natureza na formación dos nenos. Todo isto de acordo coa consideración de que a educación non pode quedar supeditada ás catro paredes dunha aula, senón que debe acercarse á natureza, recoñecendo no ocio e no medio natural un carácter formativo⁴⁷.

Conclusiones

En síntese, como se puido ver ao longo deste artigo, unha gran parte dos pedagogos e movementos da historia, con particularidades propias, optaron por levar aos nenos ao medio natural ou mesmamente fundar escolas na propia natureza coa pretensión de contribuír desta maneira á formación de persoas máis sas e integrais. Trataban de aproveitar as posibilidades educativas que o medio natural ofrece tanto no tempo escolar como no tempo libre dos nenos. Partían da base de que a natureza se presenta para a infancia como unha fonte inesgotables de estímulos e un increíble marco con aventuras e aspectos por descubrir. Un espazo que lles garante aos nenos unha experiencia sensorial de gran riqueza onde o tacto, o olor, os sons e as imaxes visuais enriquecen as súas imaxinacións e emocións.

No obstante, a realidade é moi diferente. Arestora os nenos medran cada máis desvinculados da natureza. Paseniño, as persoas fóronse recluíndo nas cidades e a crise ecolóxica foise desenvolvendo á par que os nenos deixaban de pasar o seu tempo de ocio ao aire libre. A escola non pode quedar á marxe ante esta situación, e debe traballar a prol dunha pedagogía do contacto coa natureza. A maiores, a institución escolar foi perdendo paulatinamente o seu contorno verde, xa non só o inmediato, senón tamén o espazo do propio centro, ao seren substituídos os campos que rodeaban os edificios por enormes patios de cemento onde a cor verde brilla pola súa ausencia⁴⁸.

⁴⁶ Robert Baden-Powell, *Guía para el jefe de tropa* (México: Editorial Escultismo, 1922), 21 e 41, citado por Juan Carlos Tejedor Lorenzo, *op. cit.*, 13-14.

⁴⁷ Higinio Francisco Arribas Cubero, *op. cit.*, 46.

⁴⁸ Eugenio Otero Urtaza *et al.* "Sobre aquello que puede educar la naturaleza en los escolares: Peter Higgins y el aprendizaje al aire libre" en *Actas 10th International Congress on Sport Science and Physical Education*, ed. Vitor Arufe Giráldez (Pontevedra: Sportis Formación Deportiva, 2014).

Por outra banda, cando a escola desenvolve nalgunha ocasión saídas á natureza, non debe catalogalas como unha cuestión meramente curricular, senón concibilas como oportunidades que van moito máis alá, isto é: as saídas á natureza teñen que ser unha esixencia dunha boa praxe pedagóxica. Como sinala o profesor Otero Urtaza, “o medio natural produce un cúmulo de emocións que transcenden as aprendizaxes curriculares, que está por enriba de metas particulares e afectan á persoa nas súas dimensións máis educables”⁴⁹.

Deste xeito, consideramos que a escola, como axente educador dentro dos “tempos escolares”, e a familia e outro tipo de institucións ou movementos, como axentes educadores dos “tempos de ocio”, deben traballar por fortalecer o lazo de unión entre a infancia e a natureza. Por unha banda, porque deste xeito axudaremos a que os nenos crezan en contacto co medio natural polos beneficios que supón para a súa saúde, alén de se lles permitir gozar das innumerables vantaxes da natureza, as súas ensinanzas, as súas riquezas, o grande abano de estímulos sensitivos que ofrece etc. E, pola outra, porque contribuiremos a forxar nos rapaces unha base axiolóxica ambientalmente máis xusta, o que redundará nun mundo ecoloxicamente máis sostible. Como sinala Freire⁵⁰, “o compromiso e o respecto polo medio natural son actitudes que se adquiren principalmente na infancia, non a través da información, senón nunha relación positiva co contorno”.

En suma, faise preciso volver a unha pedagogía do contacto coa natureza, conducir aos alumnos de hoxe a sentiren o que é natural, a escoitar as voces máis orixinais da realidade, a se sentiren parte da natureza, e guíalos polo camiño da contemplación, da reflexión, do aprender a escoitar e saber valorar a riqueza natural que envolve a nosa existencia. Desta forma forxaremos no interior das xeracións futuras sentimentos de perenza ao medio natural e sensibilidade ao seu respecto, que as conducirán a actitudes de respecto e coidado do medio. Pode parecer unha idea romántica, pero quizás sexa aí onde resida o verdadeiro camiño para cambiar de rumbo a grave crise ecolóxica que vive o noso planeta, e asumir que:

Dependemos da natureza, non só para a nosa supervivencia física, tamén para que nos ensine o camiño á casa, o camiño de saída da prisión das nosas mentes. Perdémonos no facer, no pensar, no recordar, no participar: Estamos perdidos nun complexo labirinto, nun mundo de problemas. Esquecemos o que as rochas, as plantas e os animais xa saben. Esquecémonos de ser, de ser nós mesmos, de estar en silencio, de estar onde está a vida: aquí e agora⁵¹.

⁴⁹ Eugenio Otero Urtaza, “Los valores educativos desde la perspectiva de la vida al aire libre y el paisaje. Individualidad y espíritu de equipo ¿una dicotomía?”, en *IX Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física, Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo*, coord. Vitor Arulfe Giráldez (Pontevedra: Sportis Formación Deportiva, 2013).

⁵⁰ Heike Freire, *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Barcelona: Graó, 2011), 145.

⁵¹ Eckhart Tolle, *El silencio habla* (México: Gaia, 2009), 34.

