

## **Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak**

*Validating outdoor early childhood education.  
Keys to discussion*

Larraitz Altuna Gabilondo\*

Hezkuntza Zientziak Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

**LABURPENA:** Azken urteetan Haur Hezkuntzako aire zabaleko ereduak sinesgarritasuna irabazi dute eta, zalantzarik gabe, naturaren onurak aldarrikatzen joan dira bidea urratuz. Covid-19aren izurriteak osasuna erdiguenera ekarri duelarik, aire zabaleko hezkuntzaren dohainak inoiz baino agerikoago egin zaizkigu. Mugimendu horren ondotik galdera berriak planteatu asmo ditu xede-esploratzailea duen idazki honek. Naturara itzultzea eta naturarekiko loturaren beharra argudio sendoak dira eskolek ateki ireki ditzaten, eta hain beharrezko duten arnasa berria jaso dezaten. Baina, nahikoa al da naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez jardutea metodologia horiek balioztatzeko? Zer ebaluatu eta zertarako? Naturaren onurez harago joan nahi izan dugu, eta Haur Hezkuntzako haurren irteera-profielean eta hezkuntza-eskaintzan oinarritzen diren ebaluazio-ereduak eztabaidara ekarri. Balioztatze-ikuspegitik, «Onuragarria al da haurrak aire zabalean hezteak?» galderatik «Baso-eskola Haur Hezkuntzako haurren garapenerako berme osoko eredu al da?» formulaziora dagoen jautzia nabarmendu dugu. Bigarrenak, haurrari eta ingurumenari ez ezik, eskola-esparruan gertatzen diren prozesuei eta eskaintzaren egiturazko alderdiei ere erreparatuko die.

**HITZ-GAKOAK:** Aire zabaleko pedagogiak; baso-eskola; Haur Hezkuntza; ebaluazioa; balioztatzea.

**ABSTRACT:** *In recent years Outdoor Early Childhood Education have gained credibility and have certainly gone breaking the path by claiming the benefits of nature. The Covid-19 pandemic has brought health to the center, the benefits of outdoor education have become more visible than ever before. Along with this movement, this exploratory paper raises new questions. The return to nature and the need to connect with nature are strong arguments for schools to open their doors and get a breath of fresh air. But, is it enough to underline the benefits of nature in children to validate these methodologies? What to evaluate and for what? We wanted to go beyond the benefits of nature, and bring into discussion the evaluation models based on the output profile of preschool children and the educational proposal. From a validation perspective, it has been highlighted the leap from the question «How beneficial is for children the outdoor education?» to the question «Is forest school a fully guaranteed model for the development of preschool children?». The second will focus not only on the child and the environment, but also on the processes that take place in the school environment and the structural aspects of the educational proposal.*

**KEYWORDS:** *Outdoor pedagogies; Forest school; Early Childhood; Assessment; Validation.*

\* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Larraitz Altuna Gabilondo. Hezkuntza Zientziak Saila, Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa hiribidea, 70 (Donostia). – larraitz.altuna@ehu.eus

**Nola aipatu / How to cite:** Altuna Gabilondo, Larraitz (2023). «Aire zabaleko Haur Hezkuntza balioztatzen. Eztabaidarako gakoak». *Tantak*, 35(1), 65-80. (https://doi.org/10.1387/tantak.23999).

Jasotze-data: 2023/10/20; Onartze-data: 2023/11/15.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

## SARRERA

Azken urteetan aire zabaleko hezkuntzak, eta bereziki baso-eskolek sinergiarritasuna irabazi dute eta, zalantzarik gabe, naturaren onurak aldarrikatzetik joan dira bidea urratuz. Covid-19aren izurriteak osasuna erdigunera ekarri duelarik, aire zabaleko hezkuntzaren dohainak inoiz baino ageriago egin zaizkigu. Osasun-larrialdiak, beraz, atzetik zetorren mugimenduari bultzada handia eman dio. Gure inguruan ikusten ari gara hazkunde hori oso denbora laburrean. Mundu zabalean ere hedapena nabari da, eta horren adierazle da hainbat herrialdek aire zabaleko hezkuntza-eredua Haur eta Lehen Hezkuntzako curriculum ofizialean txertatu izana; besteak beste, Eskoziak, Ingalaterrak, Australiak edota Kanadako hainbat eskualdek.

Nazioarte mailako hezkuntzari begirako politika publikoen arloan ere ikus daiteke norabide aldaketa. ELGEk 2017an argitaratu zuen *Reports on learning environments in the 21st century* txostenean XXI. mendera begira beharrezkotzat jo zituen ikaskuntza-inguru berritzaileak. Bereziki, «ikas-kuntza gidatua», «ekintza-ikaskuntza», «esperimentazio-ikaskuntza» ikuspegi pedagogikoen konbinazio bat, zeinak ahalbidetu lezakeen ikaskuntza autoarautzailea (OECD, 2020). Eskema horretan bete-betean sartuko lirajteke aire zabaleko metodologiak.

Mugimendu horren ondotik galdera berriak planteatu asmo ditu xede-esploratzailea duen idazki honek. Naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez asko hitz egin da eta askotariko onura horiek aire zabaleko metodologiak onesteko erabili izan ditugu. Artean nahikoa al da onurez jardutea eredu horiek balioztatzeko? Zer-nolako galderei erantzun beharko genieke? Eta, nola formulatu genitzake galderok?

*Onuragarria al da haurrak aire zabalean heztea? Edo, zer-nolako onurak dakartzkie haurrei aire zabalak maila operazionalen, kognitiboan, jarrerazkoan, eta abarretan?* gisako galderen ondoan bestelako galdera batzuk joango gara planteatzen eta horien egokitasuna eztabaidara ekartzen. Esate baterako, *haurrari eskaintzen zaion aire zabaleko testuinguruak zenbateraino ematen dio aukera bere gaitasunak garatzeko? Baso-eskolako hurrek lortzen al dituzte Haur Hezkuntzako curriculum ofizialean eskatzen diren konpetentzia guztiak? Baso-eskolak kalitatezko haur hezkuntza eskain dezake?* Edota, *baso-eskola Haur Hezkuntzako haurraren garapenerako berme osoko eredia al da?*

Itaun bakoitzak bere galdegaia du. Beraz, ondorengo lerroetan galdera batetik besterako jauziak azalduko ditugu eta galdera horietako bakoitzaren oinarrian dauden ideia-ardatzak mahai gainera ekarri. Hala, idazki honen helburua izango da eztabaidara ekartzea, eta ahal dela argitzea, haur-hezkuntzan aire zabaleko hezkuntza-proposamenak balioztatze aldera zer-nolako ebaluazio-azterketak sustatu beharko lirajtekeen. Hau da, zer ebaluatu eta zertarako ebaluatu? Eginkizun horrek eramango gaitu Haur Hezkun-

tzako haurren irteera-profilaz, naturaren onurez edota hezkuntza-proposamenaz eztabaidatzera, betiere, aire zabaleko hezkuntza-ereduen testuinguruan.

## 1. AIRE ZABALEKO HEZKUNTZA-EREDUAK

Begi-bistakoa da aire zabaleko hezkuntza-eredu bat baino gehiago daudela, nahiz eta askotan oraindik ere eredu singularrean aurkezten zaigun hedabideetan zein artikulua jantziagoetan. Errutina moduko bati jarraituz bezala. Aitzitik, baso-eskola kontzeptuaren barnean baso-eskola ezberdin ugari aurkitu genitzake. Aldaerak ez datoz soilik jatorri historiko eta kultural ezberdinetan sustraia dutelako, baizik eta oinarri pedagogiko aski ezberdinak ordezkatzan dituztelako (Waite, 2015). Jar diezaigun arreta handiagoa ideia honi.

### 1.1. Naturarekiko lotura

Lehen adiera batean, aire zabaleko hezkuntza ikasgelatik kanpo burutzen den hezkuntza-eredu gisa ulertu izan da. Ohiko eskolan egin ohi dena testuinguruz aldatuta. Beste modu batera esanda, erreferentziazko eskola, denok ezagutzen duguna, ikastetxetik kanpora, aire zabalera eramatea. Ikuspegi horren baitan, tokia eta testuingurua aldatzen dira nagusiki. Ideia hori argi irudikatzeko, aspertzeraino erabili da «basoa da gela» esapidea. Baita beste hau ere: «natura ikasgela bihurtuta». Bada hirugarren lelo bat, aldaera txiki batekin aurreko biek in parekatu daitekeena, hots, «hormarik gabeko ikasgela». Izenak izana, biak ala biak elkarri lotuta.

*Gela* edo *ikasgela* hitz garraiatzaileak dira, bidenabar, lelo guztietan errepikatzen direnak; eta eskolaren gaineko iruditeria kolektibora garamatzate. Modurik xaloenean iruditeria horrek adieraz dezake eskolan egin daitekeena aire zabalean ere egin daitekeela, eta, gainera, eskolak aire zabalera eramateak onura argiak dituela haurren garapen osasuntsurako. Diskurtso horren arabera, *eskola-paradigmak* bete-betean indarrean dirau. Aire zabaleko «ikasgela» edota «gela» ohiko eskolaren osagarri moduko bat bilakatuko litzateke. Ireki ditzagun gure ikasgelak, eta eraman dezagun eskola —ikuspegi teoriko, historiko, soziologiko eta sinboliko-kulturaletik eskolak bere baitan biltzen duen eraikuntza guztiekin— izadira. Esaldia-zen zentzu tolesgabean «basoa da gela» leloak, gutxi-asko, *eskolaz* denok dugun erreferentia eta iruditeria eramaten ditu naturara. Gure talde-iruditerian eskolak ez du aldaketa nabarmenik hartuko; naturari lekua egingo zaio, gaur egungo garai nahasietan gutxi ez dena, baina ez eta hori baino askoz gehiago ere.

Jakina, bada berrikuntza nabarmena, testuinguruak garrantzia handia baitu. Ezagutzak ezin bereiz daitezke sortu diren egoeretatik. Sue Waite-k, adibidez, ildo honi jarraiki, *Child learning outside the classroom: from birth to eleven* liburuan ikaskuntza eta lekuaren arteko harremanaz hausnartu du ikuspegi psikologiko eta soziokulturaletik. Haren eraikuntza teorikoak frogatu nahi du espazioak eta lekuek badutela dimentsio hezigarria. Waiten ustetan, mugak gure espektatiba kulturaletatik erator litezke, ez bere horretan lekuetatik.

Gisa horretako baso-eskola baten diseinua balioztatzeko orduan, «zer ebaluatu» galderak esanahi zehatza hartuko du. Baso-eskola ohiko eskolaren osagarri gisa ikusiko bada, eta elementu bereizgarria basoko testuingurua joko bada, ez da harritzekoa *naturan* kokatuko dela ebaluatu nahi denaren galdegaia. Onuragarria al da haurrak aire zabalean heztea? Edo, zer-nolako onurak dakarzkie hurrei aire zabalak maila operazionalan, kognitiboan, jarrerazkoan, eta abar? (Sanz, 2017). Ildo horrekin guztiz koherentea eta zentzuzkoa da ebaluazio-azterketak ardatzea testuinguruak haurrengan dituen onuretan. Horrela uler daiteke ebaluazio-azterketek zenbateraino jarri izan duten erdigunean baso-eskolen onuren inguruko ebidentzien frogak biltzea, hori izango baita aipatu den berrikuntzari zilegitasuna emateko bide nagusia.

Egia da aire zabaleko espazioen onuren inguruan jira-biraka ibiltzeko joera hori badela modu bat baso-eskolak ezagutzera emateko eta, horrez gain, horiek zutabetik legitimatzeko iturria ere. Hori eztaba daezina da, eta, gainera, guztiz beharrezkoa baso-eskolen garabidean. Baina, era berean, gisa honetako ariketek ezberdintze behar bati erantzuten diote, baina ezberdintze horrek ohiko *eskola-paradigmaren* orbitari oratuta darrai. Hain du lotura zuzena ohiko *eskola-paradigmarekin*, ezen aire zabalaren onurak paradigma horrekin alderatzean hartzen baitute erliebea. Ezberdintze horrek jatorrizko eskola behar du sorburuan eta jomugan. Eskolari, edozein dela ere haren edukia, egiten zaion erreferentzia batzuetan izan liteke agerikoa, eta beste batzuetan ezkutukoa. Baina, ezkutuan egonda ere, hor dago, elipsi moduan. Adibideak ugariak dira (Gill, 2014).

Aire zabalak dakarren bereizgarri pedagogikoa indartu nahiak eramango du ereduaren onuren inguruan azpimarra jartzera. Bidenabar, datu enpirikoei ihes eginez, asko dira maila teoriko hutsean naturaren onurak gorai patzen dituzten lanak ere. Waitek argi adierazten du honako pasarte honetan:

«In our earlier work with Forest Schools (Davis eta Waite, 2005), we had been disappointed by fuzzy evaluations of implemented Forest Schools programs, which seemed to do little more than reaffirm anticipated benefits without providing a clear understanding of why particular activities or pedagogies were employed or reliable definition and measurement of those claims (see also Leather 2012).» (Waite, 2015, 871 or.)

Baiki, tokian tokiko azterketa enpirikorik bitarteko izan gabe, ahots baimendu bati men eginez, onurak berretsi baino ez egite hutsa da. Benetak daturik gabe, ezin da debate aberatsik gauzatu. Autoritatezko epai bati jarraiki, behin eta berriz errepika daitezke onuren leloak. Logika hori erantzunezina bezain antzua da, debate intelektualaren ikuspegitik. Gure inguruan burutu den azterketa bakarrenetakoak ere antzerako zeozer jaso izan du: «aurkitutako erreferentzia guztiek eredu honen [baso-eskolen] alderdi positiboak goraiatzatzen dituzte» (Sanz, 2017, 69 or.).

Bere horretan, ezin dugu esan ebaluazio-ikuspegi hori emankorra ez denik, kontuan hartuta haren xedea —zertarakoa— zein den eta zer erdietsi nahi duen. Beraz, arazoa ez da aire zabaleko testuinguru hezigarrien onurak zeintzuk diren eta haurren garapenean nola eragiten duten argitu nahi izatea. Kontua da arreta testuinguruaren onuretan *soilik* jartzea, gainerako guztia aldagai iraunkor modura erabiliz. Gainerako alderdi gisa sar genitzake: hezkuntzaren xedea eta metodologia, esku-hartze ereduak, hezitzaileen kualifikazioa, talde-antolamendua eta koordinazio pedagogikoa, familiekiko harremana eta familien parte-hartzea, eta abar.

Azpinarra beste norabide batean jartzen duen arren, ikuspegi posthumanista batetik ere kritika jaso dezake; alegia, inplizituki ustezko onurak *soilik* haurrarentzako —ergo, gizakiarentzat— bilatzea. Azken horri garrantzia ukatu gabe, hezkuntza ikuspegi ekozentrikoago batetik begiratuko bagenu, aire zabaleko hezkuntzak naturan ere onura infinituak ekar litzake. Hain justu, posthumanistek iradoki dute baso-eskolak ingurumen-jokabide arduratsuak erdiesteko aukerak nabarmendu ditzaketela, betiere fokoa irekiko badugu (Barrable, 2019, 2 or.; Bonnet, 2004).

Bestetik, balirako onura horiek neurgarri egiteko erabiltzen diren ikerketa-metodologiak eztabaidagarriak bihur daitezke. Onuren inguruko azterketek kausalitate edo sasi-kausalitate printzipioaren labaintzea ekar dezakete. Bada aldea aldagaien arteko korrelazioak baieztatuzetik aldagaien artean kausalitate-harremana finkatzera (Fernández Navas eta Postigo-Fuentes, 2020; Wrigley, 2018; Biesta, 2016, 2015, 2007). Urrats hori emanaz gero, gizakion *agentziari* leku txikia utziko litzaioke. Ez baita ahaztu behar korrelazio horien atzean haurrak eta hezitzaileak daudela, ekintzan, komunikazioan, egiten duten horri zentzua bilatzen, ikasten, erratzen. Finean, subjektu aktiboak eta agentziadunak. Biestak argiki adierazi du honako pasarte honetan:

«I wish to suggest that if we approach the task of educational improvement in terms of a quasi-causal understanding of the dynamics of educational processes and practices, we are in a sense operating with a “black box” concept of education where we assume some kind of (mysterious) connection between “inputs” and “outcomes”, but have little idea how such connections are actually achieved. This is why correlational research between “inputs”, “outcomes” and “mediating variables”

without a proper theorization of the underlying dynamics, is actually of limited use as it neither gives us an understanding of how such correlations are “achieved”, nor provides us with an understanding of the potential drivers for educational change towards improvement.» (Biesta, 2016, 205 or.)

Horrekin batera, jarrera horrek irekia den sistema kalezaku determinista batera eraman lezake. Hezkuntza-sistemaren ezaugarrietako bat irekitasuna delarik, ingurunearekiko mugak —esate baterako, familia-ingurunearekiko— inoiz ez dira guztiz ixten, eta eskola-eremuak mendean har dezakeenaz gaindi ihes egingo dizkioten aldagai kontrolgabeak ere gogoan izan beharko ditu (Biesta, 2016; Colom, 1975).

## 1.2. Eskolatzeko masiboari kritika

Bigarren adiera batean, aire zabaleko hezkuntza-eredua ohiko *eskola-paradigmatik* gero eta gehiago urruntzen da. *Eskola* naturara eramatea ez da norabide bakarreko errepidea, joan-etorrikoa baizik; eta naturaren balio pedagogikoari egiten zaion aitortzaren ondotik ohiko eskolaren iruditeria arrunta, neurri batean, atzean geratzen da edo berrasmatzen da. Hitzaren zentzu tolesgabean, eta aurreko analogien sokatik segitzearren, aire zabalekoa ere bada «ikasgelarik gabeko» hezkuntza. Nahiz eta hainbatek eskola hitza ordezkatu duten *jolasgune* hitzarekin, ia inork ez du esango eskola utzi behar denik; zentzu zabalean, aire zabalekoak ere eskolak baitira, baina ohiko eskola marko zabalago batean kokatzen dute, haurren hazkuntzarako eta ikaskuntzarako aukera berriak irekiz (Barrable eta Arvanitis, 2019; Waite, Bølling eta Bentsen, 2016).

Egiazki, haurrek naturarekin harreman egunerokoa eta jarraitua badute, zalantzarik gabe, naturarekiko atxikimendu berezi bat garatu ahal izango dute. Gogora ekartzearen, aipa ditzagun, bidenabar, aire zabaleko testuinguruak haurren egunerokoa nola ezaugarritzen duen: haurrek zentzumeneko esperientzia askotarikoak eta arras aberatsak bizi dituzte. Naturaguneez zentzumenak aktibatze mugagabeko aukerak eskaintzen dituzte. Espazio irekiak motrizitatearen garapenerako akuilu bilakatzen dira. Iza diak hurrei jartzen dizkien erronkak zein mugak ikasbide handiak dira. Aire zabalak haurren espresio zein hedapen aserako aukera handiak ahalbidetzen ditu. Haurren emozioak autorregulatze, natura bidelagun ederra da. Aire zabalean haurren egoera energetiko eta emozionalek —dela haserre, nahigabea, dela poza, zoriona edota urduritasuna— doikuntzarako zoru iraunkorra aurkituko dute. Aire zabaleko natura-espazioek mugimendu askatasun handia ematen diete hurrei, eta ondorioz, euste-uneak urriagoak dira. Naturaren erritmo pausatu eta lasaigarriak lagungarriak dira egonaria lantzeko. Naturak bere aniztasun zein soiltasunean haurren sor-

mena eta irudimena pizten ditu. Izadian haurrak izaki bizidunez inguratuak daude, baina zuhaitzek eta landareek ez dituzte haurrak epaitzen. Biofilia sentimendua garatzeko agertoki ezin hobea da natura (Waite, 2016; O'Brien, 2010). Hori dena dokumentatu daiteke, nahiz eta hemen ez dagoen horretarako aski espazio eta denborarik. Horrekin guztiarekin batera, naturaren ezaugarri nagusia biziduna delarik, Dewey-k bezala hezkuntza bizitza dela diotenentzat naturak harreman-egitura pribilegiatua eskaintzen du (Ord eta Leather, 2011).

Natura testuinguru hezigarri bat da, eta baita interlokutore bat agenzia gaitasuna duena ere. Adiera honetan, izadia baliabide pedagogiko nagusi bilakatzen da; baliagai aktiboa eta biziduna. Naturaren eta haurraren arteko harremanak egintza hezigarria du bitarteko, betiere jardun pedagogikoa ikuspegi hermeneutiko gisa ulertuta (Leclercq, 2000). Zentzu orokorrean, praxi pedagogikoak hezkuntza-egintza gailentzen du. Horrela bada, naturak beste frekuentzia batean birkokatzen ditu hezitzaileak; esate baterako, hormarik gabe, espazio fisikoari dagokionez, hurrei mugak jarri behar zaizkienean hezitzailearen autoritate-rolak berebiziko garrantzia bereganatuko du. Espazio ireki eta hedagarri batean, zeinetan hurrek mugimendu-askatasuna duten, hezitzailearen autoritatea haurrak harengan duen konfiantza-mailarekiko proportzionala da. Mugimendu askeak, eta hari aitortzen zaion balioak aire zabaleko hezkuntzan koordenatu-aldaketa dakar. Gauza bera esan daiteke ratioei dagokionez, haurren mugimendu askea bermatzeko haurren zaintza, nahitaez, askoz eta hurbilagoa izan behar du. Horrek bi ondorio zuzen ditu: lehena, haurren behaketak leku garrantzikoagoa hartzen duela, eta bigarrena, esku-hartzeak askoz eta indibidualizatuagoak direla.

Ez da gure asmoa aire zabaleko hezkuntzako alderdi bereizgarriak banan-bana azalduz joatea; horrek luzeegi joko luke; aldiz, garrantzizkoa deritzogu irakurleak argi ikusteari zer-nolako aldaketak ondoriozta daitezkeen aire zabaleko eredia ezartzetik; eta bereziki, engranjeak bezala uztartzen diren elementu modura irudika daitezkeela aldaketa horiek. Teoria mailan, baita ere. Haurraren izatearen eta munduratzearen ulertzea naturaren hezigarritasunarekin hertsiki loturik agertzen zaigu. Hiru alderdiek, eragin-trukean, bilbe bakarra osatzen dute.

Beraz, haurren garapen osasungarriari gagozkiola, ez dirudi metodologikoki oso emankorra alderdi ezberdinak bata bestearengandik isolatzea osotasun ikuspegia desegin gabe. Heziketa nahitasun zein begiratuak estaltzen du egitasmo osoa sare konplexu batean, eta naturan/basoan gertatzen diren esperientziek pertsona osoa hartzen dute, haren nortasunaren dimentsio guztiak barne dituela. Arestian esan bezala, arreta osoa onuren inguruan ardazteak muga nabarmen bat azaleratzen du: praktika pedagogikoa zein haurren garapen-prozesuak ez direla bere osotasunean hartzen. Dimentsio jakin bat isolatzen da, ustez ohiko eskolarekiko alderaketan doinu bereizgarriena eman dezakeena, gainerako guztia itzalean utziz.

Laburbilduz, aire zabaleko hezkuntza-ereduei buruz orain arte esandakoa gizarte-irakurketa zabalago baten baitan adieraz genezake. Izan ere, azken urteotako baso-eskolen sorrera eta hazkundera bi ideia-ardatzen inguruan egituratu da, eta ikuspegi soziologikotik hipotesi modura honela birformula genezake:

1. Aire zabaleko hezkuntzak naturarekin lotura berregiteko saiakera adierazten du. Aire zabaleko hezkuntza-proposamen ororen ardatz nagusietako bat da naturarekin eguneroko eta etengabeko harremana bilatzea. Natura, edozein dela ere hura definitzeko era, osasun-iturri gisa ulertzen da. Gizartean gero eta gehiago partekatzen den gizarte-sentsibilitate bati erantzuten dio motibazio horrek, zeinak naturarekin nolabaiteko gizarte-kontratu berri bat ezarri nahiko lukeen, energia-krisiaren eta trantsizio sozio-ekologikoaren testuinguruan.
2. Aire zabaleko hezkuntzak adierazten du ikaskuntza bizitza osorako ez ezik, esparru anitzetara hedatzeko bidea ere. Ingelesezko esapide bat erabiliz, esango genuke *lifelong* eta *lifewide learning*; alegia, ikaskuntza bizitzaren luzera eta zabalera hedatzeko bide bat adierazten du (Jackson, 2012; Skolverket, 2000; Reischmann, 1986). Eskola testuinguru askoz zabalago batean kokatzen du, eta ikaskuntza-aukera berriak irekitzen ditu zuzeneko bizipen eta esperientziarekin lotuta. Guztiarekin, ikuspegi honek eskolatzeko-prozesu masiboan hainbat muga adierazten ditu, era kritikoa. Zalantzarik gabe, eskolatzeko-prozesu masiboak haurraren eskubideen garaipena izan dira; baina, lorpen horrekin batera, ohiko eskolaren ajeen inbentarioa gero eta handiagoa egingo dute eragile askok. Alde horretatik, aire zabaleko hezkuntzak ohiko eskolaren hutsegite bat ere adierazten du.

Idea-ardatz biek, elkarri estuki lotuta, konstelazio historiko bati erantzuten diote, eta orain eta hemen lekua hartu dute. Biak aire zabaleko hezkuntza-metodologiek uztartzen dira; eta, iraungitze-data izaten duten hezkuntzako moda iragankor bat bainoago kultura-aldaketa sakonago bat adieraz lezakete.

Guztiarekin, baso-eskolen inguruko diskurtso batzuek naturarekiko konexioan jarri dute azpimarra, eta beste batzuek, berriz, naturari atxikitzeaz gain ohiko eskolaren kritika gehitu dute.

## 2. AIRE ZABALEKO HAUR-HEZKUNTZA BALIOZTATZEN

### 2.1. Haurren irteera-profilaz

Aire zabaleko Haur Hezkuntza naturaren onuretan neurrigabeki oinarritzea mugatzailea izan daitekeela argudiatu ondoren, nola hurbildu gai-



tezke aire zabaleko hezkuntzara? Zer irizpideren arabera baliozta genitzake baso-eskolak? Naturak haurren hazkuntzan eragiten dituen onurez haratago zer-nolako ikuspegia eman beharko litzaioke ebaluazioari? Eta zertarako? Bilaketa horretan, beste bide bat izan daiteke gainerako eskolei ezartzen zaizkien ebaluazio-parametro orokorrak eta arruntak erabiltzea. Hau da, ohiko eskolaren joko-arau estandarrak baliatzea. EAEn indarrean dagoen legezko markoa baliagarria izan daiteke? Ondoren ikusiko dugun bezala, horrek hainbat arazo sortzen ditu.

Haur Hezkuntzako curriculumak zehazten duen legezko testuak *ikasleen* ebaluazioari buruzko atal bat jasotzen du. Hau da, ebaluazioak haurra du jomugatzat. Ebaluazioaren ikuspegia haurraren kokatzen da, eta hartara, curriculumak ebaluazioaren ardura guztia ikaslearen jartzen du (Barandiaran, 2016). Haurraren errendimenduan eragin zuzena zein zeharkakoa duten alderdi ugari ez ditu aintzat hartzen. Adibidez, hezitzailearen eta haurraren arteko interakzioa (Bondioli eta Nigito, 2011), familia- eta kultura-aniztasuna, eskolako haurren profil sozio-ekonomiko eta kulturala, irakasle-ikasle ratioak, talde pedagogikoaren kualifikazioa, eta abar (Arri-llaga, 2020; Barandiaran eta Larrea, 2016). Barandiaran eta Larrearen aburuz, haurrak bizi duen testuinguruaren arabera garatuko ditu berezkoak dituen gaitasunak. Horregatik, haurra ebaluatu ordez, haurra inguratzen duen guztia aztertu beharko litzateke.

Hitz-tartean argitu beharko genuke autore hauek haurraren ebaluazioaren eragiketarik at gelditzen den guztia testuinguru gisa izendatzen dutela; esate baterako, espazioak, materialak eta harremanak. Beraz, *testuingurua* oso zentzu zabalean erabiltzen dute. Jauzi horrekin «zer ebaluatu» galderak honako formulazio hau hartuko luke: eskaintzen zaion aire zabaleko testuinguruak zenbateraino ematen dio haurrari aukera bere gaitasunak garatzeko? Barandiaranen eta Larrearen planteamenduak erakusten du haurra ardaztat hartzen duen ebaluazio-ikuspegia murriztailea dela. Baso-eskolen kasuan are gehiago, haurraren garapenean oinarritutako ebaluazioak aire zabaleko espazioen garrantzia oso zeharka —eta erlieberik gabe— jasoko lukeelako.

Bestalde, Haur Hezkuntzako curriculumak arautzen duen legezko testuak jasotzen du hitzez hitz «ikasleen konpetentzien ebaluazioa orokorra, jarraitua eta prestakuntzako izango da, eta ikasleek curriculumeko eremu guztietan egindako aurrerapenari erreparatuko dio, oinarritzko konpetentziak kontuan hartuta» (237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Zioen azalpena). Gure ustez, gakoak *aurrerapen* kontzeptuan dago, zeren haurraren aurrerapenak baliozta baitaitezke haurrak denboran zehar egin duen garapenearekin, baina baita curriculumean zehaztuta dauden ebaluazio-irizpideekin eta lorpen-adierazleekin ere. Jakina, dekretuak bigarren jarraibidea lehenetsi du, eta, halaber, lerratze horrek eramanen gaitu ebaluazioa —bereziki ziklo amaieran— ikaste-emaitzekin berdintzera (irteera-profila, dekretuaren lengoian). Horrela ikusita, «zer ebaluatu» galderak jite berria

hartuko luke: baso-eskolako haurrek lortzen al dituzte curriculum ofizialean eskatzen diren kompetentzia guztiak?

Ikuspegi hori neurri handi batean bat dator nazioarteko panorama orokorrean nagusi egin den ebaluazio-kulturarekin. Hainbat kasutan, ikaste-emaitzak hezkuntza-kalitatearen zeinu eta ikur bihurtzeraino. Interes horren hazkuntzaren adierazle garbienak nazioarteko azterketa konparatuetan zeudekeen. Esaterako, TIMSS (International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) edota ezagunagoa den PISA (Programme for International Student Assessment) programan, euskaraz Ikasleen Ebaluazioarako Nazioarteko Programa deiturikoan. Ezaguna da txosten horietan plazaratzen dituzten emaitzekin sailkapen moduko bat osatzen dutela, eta herrialde ezberdinen artean lehia sustatzen: nor aurretik, nor atzetik, nork ikasle hobeak, nork eusten dion bere postuari, nork ez, eta abar. Begi-bistakoa da azterketa horiek ikuspegi lehiakorra gailentzen dutela. Baina ikaste-emaitzen neurketak ez dira soilik mugatu nazioarteko ebaluazio estandarizatuetera; areago, ikerketaren arloan zein hezkuntzaren arloko politika publikoetan ere eragin gero eta zabalagoa izan dute.

Ikaste-emaitzak eta hezkuntza-kalitatea berdindu nahi izatea korapilatsua da. Hezkuntza-kalitateak *ontzat* jotzen dugunaz dihardu, karga axiologikoa du, eta ikaste-emaitzek, berriz, ez (Biesta, 2019, 663 or.; Zabalza, 2000; Gairín, 1999). Beraz, berdinketa horrek transmutazio bat dakar. Jatorriz auzi normatiboa denak gutxinaka marko tekniko batera egiten du jautzia. Kultura horrek labaintze arriskutsuak dakartza sinetsarazi nahi digunean ikaste-emaitzak neurgarriak ez ezik neurtu beharrekoak ere balirartekeela; neurri handi batean, hezkuntzaren kalitatea hezkuntza-emaitzekin berdindu duelako, eta horren neurria neurketak baino ezin diezagukeelako eman (Fernández Navas eta Postigo-Fuentes, 2020; Biesta, 2019, 663 or.). Ebidentzian oinarritutako neurketan balego legez hezkuntza-jardunaren hobekuntzaren gakoa. Edo alderantziz, hobekuntzarik balego, gakoa emaitzen neurketetan legokeela (Biesta, 2009, 34-35 or.). Ebaluazioa eta neurketa ia sinonimotzat maneiatzen ditu, elkar trukutzen diren bi kontzeptu gisa. Neurketarik gabeko ebaluazioa ebaluazio hutsaltzat joz. Azken batean, ebaluazioari neurketak bakarrik legitimazioa emango balio bezala. Bideabar, aire zabaleko hezkuntza-ereduen azterketen inguruan asko kokatzen dira parametro hauetan.

Biestak auzitara ekarri du hezkuntzan benetan balioan jartzen dugun hori neurtzen ari garen, ala soilik neurgarria dena —edo eskura duguna— neurtzen ari garen; eta, beraz, ez ote garen balioztatzen ari neurtzen duguna edo neur genezakeena bakarrik. Hala bada, bitartekoak helburu bilakatzeko arriskua hortxe bertan dago. «Kalitatezko adierazleak erruz bilakatu dira kalitatearen adierazle. Eta balidazio teknikoak balidazio normatiboaren lekua hartu du» (Biesta, 2009, 35 or.) (Itzulpena, gurea).

Zertarakoak norabidea emango dio hezkuntzaren egitekoari, eta, nola ez, ebaluazioaren bidez erdietsi nahi denari. Ideia horietatik ondorioztatu beharko genukeena zera da: hezkuntzaren xedeak eta ikaste-emaitez ez direla gauza bera, eta, beraz, xedeak ikaste-emaitez ordezkatu bainoago ikaste-emaitez hezkuntza-xedeen mendeko aldagai gisa erabili beharko genituzkeela (Biesta, 2016).

## 2.2. Hezkuntza-proposamenaz

Guztiarekin, ikaste-emaitez nola nolabaiteko morrontzatik aldendu nahi dugu. Bada, zertan datza edo zer-nolako adierak hartzen ditu mendekotasun horrek?

1. Curriculumean jasota dauden eta irteera-profila osatzen duten ikaskuntzak aurreratzea. Irteera-profila betekizun modura hartzeko joera antzeman daiteke; beste modu batera esanda, *betekizun* efektua har dezakeen neurrian haurren garapen-erritmoen bizkortze moduko bat ikus daiteke (Arrillaga, 2020).
2. Irteera-profila zehaztu nahi izateak Haur Hezkuntzan badu alderdi mugatzaile bat, hots, prozesu jarraitu eta amaigabeari itxiera bat jartzeak dakarren galera. Jarrera hezigarriak aurrera begiratzen du, eta itxiera batek, aldiz, atzera begirako atakan jarri ahal gaitu, zeinetan jarrera batutzaila gailendu daitekeen (Alcaraz, 2015; Stake, 2006). Haurren garabidean badira hainbat eta hainbat ikaskuntza ez direnak bat-batekoak. Haurren bereganatze-prozesuak askotan epe laburrean bainoago epe ertainean bihur daitezke ikusgarri. Esate baterako, nork esan dezake zortzi urterekin loratu den irakurzaletasunaren ernamuina ez denik lehen haurtzaroan egindako ahaleginaren ondorio?
3. Emaitzek arretagunetik ateratzen dute emaitza horietan eragin zuzena zein zeharkakoa duten hainbat alderdi. Adibidez, familia- eta kultura-aniztasuna, eskolaren ezaugarriak, irakasle-ikasle ratioak, talde pedagogikoaren ezaugarriak, eta abar (Arrillaga, 2020; Barandiaran eta Larrea, 2016).
4. Pertsonarenganako ebaluazioa euskarri nagusia izatea, eta testuingurua gutxiestea (Barandiaran, Larrea eta Zia, 2019; Barandiaran eta Larrea, 2016).
5. Eskolaren eraginkortasuna kategoria nagusi eratoritzea eta haren ondotik kausalitate-printzipio gordinetara jotzeko arriskua handitzea.

Horrekin guztiarekin, ebaluazio-kontzeptuak badu beste adiera bat: «Haurren garapen-prozesuak osagaitzat dituen elementu guztiak tartean hartzen dituen: haurra bera, irakasle edo hezitzaileak, espazioak, metodologia, baliabide materialak, familiarekiko hartu-emanak, eta abar» (Haur

Hezkuntzako markoa. EHI). Ebaluazioan elementu ugari sartzen badira, ariketa horrek foku anitz izango ditu, ez bakarra. Ebaluazioak funtzionamenduari buruzko ulermena lortu nahi du bere testuingurutik jarri zaion intenzionalitatea eta zentzua aintzat hartuta, eta sortzen dituen eraginak ere ulertu nahi ditu (Santos Guerra, 2014). Ikuspegi-aldaketa horretan, hasierako galdekizunei buelta eman eta galdera-gako berria sortuko zaigu: *baso-eskola Haur Hezkuntzako haurraren garapenerako berme osoko eredu al da?* Ebaluazioa diseinatu eta gauzatu beharko litzateke halako eran, non haurraren hazkuntza-prozesuak ulertu beharko genituzkeen, baliozkotzat jotzeko. Era berean, ebaluazioak haurrari hazkuntzan aurrera egiten lagundu beharko lioke; eta zehaztu beharko luke, era berean, hazkuntza-prozesuak nola gertatzen diren (Biesta, 2015).

Zerk eman diezaguke hezkuntza-egitasmo baten bermea? Esate baterako, berme onaren ziurtasuna *kalitateak* eman diezaguke. Hots, *baso-eskola kalitatezko haur hezkuntza eskaini dezake?* National Association for the Education of Young Children (NAEYC) erakundearen arabera, kalitatezko testuinguru eta praktika hezitzailea izango da testuinguru seguru eta hezigarria, haurren garapen fisikoa, soziala, emozionala, estetikoa, linguistikoa eta kognitiboa sustatuko duena, eta, aldi berean, familien beharrei eta lehentasunei erantzungo diena (NAEYC, 1998). Hitz gutxitan esateagatik, helburua haurren ongizatea da, eta hori lortuko da haurrari bere gaitasunak garatzeko aukera egokiak eskaintzen bazaizkio (Barandiaran eta Larrea, 2016, 14 or.).

Hezkuntzan kalitatearen kategoria nahiko labainkorra da. Merkatuko esparrutik inportatu delarik, nekeza da haren esanahiari buruz adostasun zabala lortzea (Etxague, Huegun, Lareki eta beste, 2009). Kalitate izatez kontzeptu normatiboa da: hezkuntza ona zer den eta zeri erantzuten dion galderak planteatzen dizkigu. Horri helduz, kalitatea ez da ziurtagiri bat etiketa batean zertu litekeena, baizik eta etengabeko hobekuntzara bideratua den prozesu irekia. Ez du helmugarik aurreikusten. Arrillagak diosku enpresa-jardueraren kalitatea neurtzeko ziurtagiriek (ISO, EFQM eta UNE 172402 gisako) kudeaketan, segurtasunean edota hezitzaileen kualifikazioan jartzen dutela azpimarra, baina inola ere ez garapen prozesuetan (Arrillaga, 2020, 25). Hainbat autorek desegokitzen jotzen dituzte, ziurtagiri horien urrezko arauetako batek bezeroaren nahi eta beharretara egokitztea eskatzen duelako eta bezeroen ahetasuna —dela familiarena edo dela haurrarena— ez deritzote irizpide fidagarriena denik. Hala ere, salbuespen modura, badira eredu hori giltzarri egin duten hezkuntza-eragileak. Azkonak eta Hoyuelosek 2011ean EFQM ereduaren —zehazkiago KEI (Kalitate Egitasmo Integratua) ereduaren— oinarritutako txantiloi bat garatu zuten haur hezkuntzako ikastetxeen kalitatea neurtzeko, eta Iruñeko Udaleko Haur Eskolek egundaino erabiltzen duten ereduaren da (Azkona eta Hoyuelos, 2011).

Salbuespenak salbuespen, ebaluazio-prozesu ireki, konplexu eta dinamiko batek eskola-jardueretan gertatzen denari erreparatuko lioke nagusiki: haurrek zer-nolako jardueretan parte hartzen duten, zer-nolako harreman

esanguratsuak ezartzen dituzten artatzen dituzten helduekin eta berdinkideekin; eta nola bi alderdi horiek taxutzen dituzten ezaugarriek korrelazio zuzena duten haurren garapenean hobekuntza nabarmenekin (Bronfenbrenner, 1979; Arrillaga, 2020, 25 or.). Zorionez, gero eta onartuago dago munduan zehar zein garrantzizkoa den «haurren garapen osasungarri baterako interakzio segurtatzaile eta goxoak, inguru seguruak, osasungarriak eta bizigarriak, haur bakoitzaren garapen fisiko, emozional, sozial eta kognitiboa sustatuko dutenak, eta haurraren ekimenari eta agentziari errespetua aitortuko diotenak» (Arrillaga, 2020, 26 or.) (Itzulpena, gurea). Atxikimenduan eta autonomian jartzen da azpimarra. Horrekin batera, ingurumenari, prozesuei eta hezkuntza-proposamenaren egiturazko alderdiei erreparatzen zaie (Formosinho eta Pascal, 2016).

Aire zabaleko metodologiaren gorabideak etorkizun hurbilean sustrai sendoa izango badu, auzi hauek guztiak argituz egingo dugu aurrera. Begiratu dezagun ikuspegi zabalarekin baso-eskolen etorria hezkuntzara.

### 3. ONDORIOAK

Intuizio batek gidatu du lan hau; alegia, aire zabaleko haur hezkuntzako egitasmoek gizartearen aurrean balioztatzeko gehiegi pausatu dutela ebaluazioaren oinarria izadiaren onuretan. Hortaz, hurbilketa horren alde positibo zein negatiboak azaleratu nahi izan ditugu. Bidean eztabaidara ekarri ditugu aire zabaleko ereduaren ulerkera ezberdinak eta, bereziki, azaldu dugu ohiko eskolaren iruditeria atzean utzi nahi duen planteamendua. Hausnarketa horretatik abiatuta, hauteman dugu naturaren onuren ebaluazioak zer-nolako konexio zuzena egin lezakeen ikaste-eremuetan ardatz tutako ebaluazio-ikuspegiarekin. Era berean, azaldu dugu ebaluazioa hezkuntza-xedeen eta ikaste-eremuetan arteko korrespondentzia egiaztatzeko tresna gisa uler daitekeela, baina ez bakarrik.

Ondoren, haurra erdigunean jartzen duen ebaluazio-ikuspegi ofiziala aztertu dugu, eta haren alboan, azaldu dugu ebaluazioak beste ulerkera bat izan dezakeela eta zerikusia duela, alegia, hobekuntza prozesuak —banaka zein kolektiboki— aurrera eramateko baliagarria eta garrantzitsua den informazioa biltzearekin: ebaluazioak bere baitan biltzen ditu haurrek beren garabidean ematen dituzten urratsak zein horiek eman daitezen eskola-esparruan gertatzen diren prozesu esanguratsuenak. Zentzu horretan, haurraren azpimarra jartzetik jauzia eginez, hezkuntza-proposamenean arreta jarri dugu. Azkenik, argudiatu dugu azken ulerkera hau askoz eta hurbilago egon daitekeela artikulu honetan azaldu den haur hezkuntzako baso-eskola ereduaren oinarri pedagogikoetatik. Neurri handi batean, azterketa honen muina izan da balioztatze-ildo horri oinarri eta justifikazio teorikoa ematea, eta, jakina, hedatzen ari zaizkigun aire zabaleko proposamenei eztabaidarako esparru bat irekitzea.

## ERREFERENTZIAK

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: de la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25 or.
- Arrillaga, A. eta Martínez, M.C. (2020). *El debate europeo sobre la calidad en la educación infantil*. Madril: Hezkuntza eta Lanbide Heziketa Ministerioa.
- Azkona, J. M. eta Hoyuelos, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad en las escuelas infantiles. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (42), 157-186 or. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/273>
- Barandiaran, A. (Koord.)(2021). *La evaluación en educación infantil*. Bartzelona: Grao.
- Barandiaran, A., Larrea, I. eta Zia, N. (2019). La evaluación en educación infantil. Un cambio de paradigma. *Infancia. Educar de 0 a 6*, (75), 8-12 or.
- Barandiaran, A. eta Larrea, I. (2016). Ebaluazioa birpentsatuz, *Hik Hasi: euskal heziketarako aldizkaria*. (212), 10-15 or.
- Barrable, A. eta Arvantis, A. (2019). Flourishing in the forest: looking at Forest School through a self-determination theory lens, *Journal of Outdoor and Environmental Education*, (22), 39-55 or.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S. eta Dettwiler, U. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: a systematic review on students' learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(485), 1-20 or.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialisation and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104 or.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *English E-Journal of the Philosophy of Education* (4), 55-69 or.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*. (38), 657-668 or. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>
- Biesta, G. (2016). Improving education through research? From effectiveness, causality and technology, to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education* 14(2), 194-210 or. <http://10.1177/1478210315613900>
- Biesta, G. (2016b). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129 or.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57 or.
- Bondioli, A; Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil*, Barcelona: Graó.
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving Nature: Education for a Post-Humanist Age*. Oxford: Blackwell.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Bruchner, P. (2017). Haurra naturan ongi sentitzen da, espazio egokia delako berarentzat, eta plazerez ikasten du. *Hik Hasi Albistegia*. <http://www.hikhasi.eus/Albistegia/20170728/philip-bruchner-haurra-naturan-ongi-sentitzen-da-espazio-egokia-delako-berarentzat-eta-plazerez-ikasten-duquot>

- Coates, J.K. eta Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK, *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40 or.
- Colom, A.J (1978). La educación como sistema, *Mayurqa: revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, 16, 375-401.
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139-160 or. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Etxague, X., Huegun, A., Lareki, A. eta beste (2009). Kalitatea Hezkuntza: ikerketa baten ondorioak, *Tantak*, 21 (1), 75-94 or.
- Euskal Herriko Ikastolak (EHI). (z/g). Haur hezkuntzako markoa.
- Fernández Navas, M. eta Postigo-Fuentes (2020). La situación de la investigación cualitativa en educación, ¿Nueva guerra de paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68 or.
- Formosinho, J. eta Pascal, C. (2016). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Gill, T. (2014). The Benefits of Children's Engagement with Nature: A Systematic Literature Review. *Child. Youth Environments*. 24(2), 10-34 or.
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: the case of forest school, *Area*, (50), 222-231 or.
- Jackson, N. (2012). «Lifewide Learning: History of an idea» In Jackson, N. eta Cooper B. (Koord.) *Lifewide Learning, Education & Personal Development*. E-book. 1-10 or.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (2), 243-262 or.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). *Accreditation Criteria and Procedures - Summary of a position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington: NAEYC.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bolling, M., Otte, C., eta al. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol, *BMC Public Health*, 16(1117), 1-15 or. <http://org/10.1186/s12889-016-3780-8>
- O'Brien, L. (2010). Learning outdoors: The Forest School approach, *Education*, 37(1), 45-60 or.
- OECD (2020). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. <https://www.oecd.org/edu/ceeri/50300814.pdf>
- Ord, J. eta Leather, M. (2011). The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators. *Journal of outdoor and environmental education*. 15, 13-23 or. <https://doi.org/10.1007/BF03400924>
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós.
- Sanz, J., Sistiaga, M., Urkidi, P., Andoño I., eta Orbegozo, K. (2018). Baso-eskola proiektu pilotuko haurren ebaluazio hezigarria burutzeko adierazleen definizioa. *Tantak*, 30(2), 63-78 or. <https://doi.org/10.1387/tantak.19322>
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Skaugen, R. y Fiskum, T.A. (2015). How schools with good academic results justify use of outdoor education. *International Education Research*, 3(4), 16-31 or.
- Skolverket (2000) Lifelong Learning and Lifewide Learning. Stockholm. <https://www.skolverket.se/sb/d/193/url/.../pdf638.pdf%3Fk%3D638>.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Bartzelona: Graó.
- Waite, S. (2017). *Child learning outside the classroom: from birth to eleven*, London: Sage Publication Ltd.
- Waite, S. (2016). «Forest school: A model for learning hollistically and outdoors». In Lees, H.E eta Noddings, N. (Ed.) *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*, London: Palgrave-Macmillan, 289-304 or.
- Waite, S., Bolling, M. eta Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: A conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental Education Research*, 22(6), 868-892 or.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en educación infantil*. Madrid: Narcea.