REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
ISSN (en línea): 2955-8867
revistas.jjsanmarcos.org/index.php/relacis

# Educación en la naturaleza en Chile: Un estudio exploratorio

## Nature Education in Chile: An exploratory research

**Matías Knust Dragunski**
Universidad de Chile, Chile
Children's International Foundation for Research, Education & Peace
matias.knust@cifrep.com

**Mirna Pizarro Morales**
Universidad de Magallanes, Chile
mirna.pizarro@umag.cl

**Mariana Rodríguez Donoso**
Universidad de Chile, Chile
marianrodriguez@ug.uchile.cl

**Moira Beatriz Sandoval Suazo**
Universidad de Chile, Chile
moira.sandoval@ug.uchile.cl

**Griselle Salinas Villagra**
Universidad de Chile, Chile
Fanshawe College, Canadá
griselle.salinas@ug.uchile.cl

**Camila Ahumada Cáceres**
Universidad de Chile, Chile
camiahumada@gmail.com

**Resumen:** Este estudio es de carácter exploratorio, en un sitio geográfico discontinuo y multisituado, en base al diseño de un muestreo no probabilístico de bola de nieve, investiga la situación de la Educación en la Naturaleza en Chile y fue realizado entre octubre de 2021 y mayo de 2022 en diversas regiones del país. La evidencia científica en el ámbito internacional coincide con las observaciones de la práctica educativa, que demuestra que la Educación en la Naturaleza otorga beneficios fundamentales para el desarrollo integral y holístico de niñas y niños. Estar en la naturaleza permite utilizar el cuerpo y todos los sentidos, potenciando el pleno desarrollo cerebral, emocional y físico, junto con la co-construcción de aprendizajes más significativos y pertinentes que en el aula. Promueve una pedagogía de las infancias como personas de derecho y ciudadanos del mundo. Los resultados proponen orientar el sistema educativo inicial formal, hacia la educación cotidiana y constante fuera del aula, en la naturaleza y la ciudad. Se invita a las comunidades educativas a reflexionar acerca de

las propias prácticas e identificar las creencias condicionadas y la cultura burocrática para la transformación. En momentos críticos para la humanidad, los enormes beneficios que produce la Educación en la Naturaleza para niñas, niños y la comunidad educativa, aseguran bienestar y calidad de la educación inicial en forma instantánea, contribuyendo en su implementación a mejorar la calidad de vida de la infancia, en los barrios y en la sociedad. Es vital salir del aula lo máximo posible y desarrollar la Educación en la Naturaleza mediante su construcción colectiva, para que sea fuente inspiradora de vida y futuro de las niñas y los niños de Chile y el mundo.

**Palabras clave:** Educación en la naturaleza, educación al aire libre, ciudadanía, primera infancia, escuela en la naturaleza.

**ABSTRACT:** Through a geographically discontinuous and multi-sited location, based on the design of a non-probabilistic snowball sampling method, this exploratory research on the state of Nature Education in Chile. It was conducted between October 2021 and May 2022 across various regions of the country, international scientific evidence aligns with observations from educational practice, concluding that Nature Education provides essential benefits for a holistic and comprehensive development of children. Being in nature allows the use of the body and all the senses, enhancing full brain potential, emotional, and physical development, as well as the co-construction of more meaningful and relevant learning compared to the classroom settings. It promotes a pedagogy of children as rights-holders and global citizens. The research results suggests the movement of formal early education systems towards a daily, ongoing education outside the classroom, in both nature and the city. Educational communities are invited to reflect on their own practices and identify conditioned beliefs and bureaucratic culture in order to foster transformation. In critical times for humanity, the immense benefits that Nature Education provides for children and the educational communities ensure well-being and the quality of early education, contributing instantly to its improvement. It is vital to leave the classroom as much as possible and develop Nature Education through collective efforts, making it an inspiring source of life and future for the children of Chile and the planet.

**Keywords:** Nature education, Outdoor education, Citizenship, Early childhood, Nature School.

**Cita en APA 7:** Knust Dragunski, M., Pizarro Morales, M., Rodríguez Donoso, M., Sandoval Suazo, M. B., Salinas Villagra, G. y Ahumada Cáceres, C. (2024). Educación en la naturaleza en Chile: un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Relacis.* V.3 (1).

## Introducción

La Educación en la Naturaleza comienza cuando las niñas y los niños salen del aula a los patios de los centros educativos, y mediante el juego libre y con los elementos naturales disponibles, van creando día a día un vínculo especial con su entorno (Neill, 2023; Rousseau, 2016; Fröbel, 1826). Desde el nacimiento al respirar el aire y escuchar los sonidos del viento, se profundiza cotidianamente, paso a paso, visitando plazas, parques, centros culturales cercanos, recorriendo las calles y los barrios. Lo que permite el desarrollo del ser humano a plenitud, desde aspectos cerebrales y neuronales (Hüther, 2006 & 2019), hasta la ciudadanía, la identidad, el respeto por el territorio, su cuidado y el bienestar social (Tonucci, 1997). Al estar en la naturaleza y al aire libre, la educación inicial se encuentra con sus orígenes (Fröbel, 1826) y con las investigaciones de frontera (Sobko et al., 2020)[1].

Las investigaciones internacionales demuestran desde diversas disciplinas científicas, que las experiencias al aire libre tienen un significativo impacto positivo en el desarrollo integral del ser humano desde la primera infancia. Esto se aplica al ámbito de la educación para el desarrollo sostenible (Bascopé, Perasso & Reiss, 2019), del mejoramiento de los aprendizajes (Kuo, Barnes & Jordan, 2019) y coincide con las visiones teóricas y prácticas de autores fundamentales, como Rousseau (2016), Fröbel (1826), Dewey (2015), Montessori (1948), por nombrar algunos. Uno de los postulados es que la niñez aprende en contacto directo con el entorno, lo que en educación inicial es uno de los principios esenciales que se destaca en las Bases Curriculares de Educación Parvularia de Chile (MINEDUC, 2018).

La naturaleza es nuestra primera educadora, aprende y cambia con nuestra presencia (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015; Myrstad, et al., 2018) y es fundamental para mejorar la empatía (Ahmad Dar, 2020). Al respecto, Steiner (2008) señala que debemos encontrar un equilibrio consciente con ella.

En consideración a lo previamente señalado, nos preguntamos: ¿Por qué cuando educamos no lo hacemos en la naturaleza? En Chile es usual que cuando se busca mejorar la calidad de la educación, se habla de alcanzar mayor cobertura, mejor infraestructura y más digitalización (Bachelet, 2014; Piñera, 2018). De acuerdo con Treviño et al. (2022), lo más importante es optimizar la calidad de las interacciones en el aula. En la cuenta pública del Ministerio de Educación se hace referencia al programa de medidas a largo plazo donde se incluye el fortalecimiento de la educación inicial (MINEDUC, 2023). Lamentablemente, ninguno de los desafíos del plan, tiene que ver con el desarrollo integral de las infancias en su vínculo con la naturaleza. Es difícil encontrar discursos que relacionan la mejora de la calidad de la educación parvularia que refiera a utilización de espacios al aire libre en la naturaleza, ya sea desde la política pública y la investigación, o entre los actores involucrados. De acuerdo a la escasa información encontrada y recientes publicaciones (MMA, 2020; INTEGRA, 2021; MINEDUC, 2022a; JUNJI, 2022), se podría señalar que estamos en un incipiente proceso de cambio de paradigma educativo donde el aula es el lugar de la experiencia educativa, pudiendo ser también la naturaleza. En este sentido, la guía *Niño y Naturaleza hasta los 6* (ERBINAT, 2020) es un importante referente internacional para avanzar en este propósito.

[1] Se recomienda consultar el documental "Crecer en la naturaleza".

Al pensar en educación inicial, normalmente se visualiza un jardín infantil, de igual manera, cuando se piensa en educación escolar, se imagina una escuela o colegio. Se tiende a creer en la educación como un espacio físico, un objeto o un dispositivo (Agamben, 2011). No obstante, la gran mayoría de quienes trabajan en educación, saben que ésta es un proceso permanente, que se da en todo lugar e instante (Dewey, 2015). Al reflexionar sobre todas las interacciones que suceden en un aula, versus todas las posibilidades de aprendizaje que existen afuera al aire libre en la naturaleza, uno se encontrará frente a un iceberg pedagógico. La ciencia ha dejado al descubierto múltiples beneficios de la Educación en la Naturaleza, pero es una pequeña fracción en cuanto a todos los posibles beneficios antropológicos y sociológicos (Louv, 2016). Esto implica la necesidad de una urgente transformación del paradigma educativo orientado a la naturaleza como primera educadora.

De acuerdo con Jordet (2010), los cambios en los estilos de vida derivados del consumismo indiscriminado y la concentración de la población en ciudades, entre muchas otras razones, han alejado a las personas de la naturaleza y de la biodiversidad. Louv (2008) ha catalogado esta situación dramática de desconexión de la infancia con la naturaleza, como un trastorno por déficit de naturaleza.

La educación tradicional mantiene esta evidente desvinculación del mundo natural real al pasar la mayor parte del tiempo, casi todo, en las aulas. Ante los enormes desafíos de la humanidad asociados a la pérdida de biodiversidad, crisis climática y políticas, socio-cultural y económicas, se vuelve necesario acceder a los espacios naturales para mejorar la calidad de vida y los aprendizajes. En una reciente consulta realizada en todo el territorio nacional a niñas y niños de educación parvularia, respecto a cómo sueñan nuestro país, Adlerstein et al., (2022), indican siete sueños compartidos por las infancias. "Ser y crecer felices", "un barrio seguro", "un Chile sano y saludable para humanos y animales", "vivienda propia y bonita", de "naturaleza limpia", "amigable" y "lindo, con cosas bonitas y rico olor". Debemos salir del aula, utilizar los patios diariamente (Freire, 2020), propiciar el juego libre e invitar a la exploración de los espacios cercanos a los centros educativos con todos los sentidos. En la medida de lo posible, crecer explorando las orillas de ríos, lagos, bosques, cerros, campos, desiertos y pampas que posean los distintos territorios.

El estudio tiene por objetivo explorar las prácticas y percepciones sobre la Educación en la Naturaleza en seis centros educativos de la primera infancia de distinta dependencia institucional. Cuatro centros declararon desarrollar una práctica pedagógica de Educación en la Naturaleza cotidianamente. Este artículo recoge teoría, evidencia científica y práctica educativa a través de un estudio exploratorio y cualitativo denominado Educación en la Naturaleza en Chile.

## Educación en la Naturaleza: aspectos teóricos y beneficios prácticos

La Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza de España (EDNA, 2020), define Educación en la Naturaleza como un aprendizaje que está basado en el contacto regular, directo y permanente con la naturaleza silvestre, aprovechando sus recursos mediante un contacto respetuoso con ella. Tales como: escuelas bosque y/o escuelas playa que desarrollan el proceso educativo mediante la exploración del entorno natural y cultural en forma diaria, pues permite un vínculo profundo con el lugar. Hueso (2021), plantea que tiene especial significado la preposición "en", que hace referencia a la importancia de la

relación que se construye con el espacio natural que nos rodea, a diferencia de otras propuestas, que educan para la naturaleza o sobre ella, que no basan sus principios en los vínculos que se construyen. Esta visión de escuela en la naturaleza, se vincula con Fröbel (1826) y su propuesta de sentirse parte de una unidad con el todo a través de la naturaleza. "El niño quiere tocarlo todo, manejarlo todo: no nos opongamos a esta inquietud pues le sugiere el más indispensable aprendizaje" (Rousseau, 2016).

Lo anterior es fundamento necesario para comprender que a través de todo su ser, las niñas y niños aprenden sobre corporalidad, percepción del espacio, el desarrollo de la coordinación óculo-manual, las temperaturas, en fín, todo lo que se siente con los sentidos. Entonces, es indispensable que la educación se realice en interacción con el entorno socio-ambiental que fortalece y realza al ser durante esta etapa crucial de la vida de manera significativa. Consiguientemente, Montessori (1948) indica que el hecho más importante de la educación es la liberación de las infancias del cautiverio de la vida moderna, siendo en consecuencia, fundamental acercar a las infancias a la naturaleza.

## La importancia del territorio para una educación situada e integral

A partir de una visión contemporánea del legado de Merleau-Ponty (1962), cuando se trabaja desde el territorio se expande una relación corporal con el medio natural. Siguiendo a Myrstad, (2018), se aprende de los lugares en un proceso de interdependencia pedagógica integral. Es decir, las niñas y los niños crean los lugares, y los lugares crean a las niñas y a los niños. Juntos, infancias y ambientes, generan experiencias de aprendizajes donde intervienen todos los sentidos, los que perduran durante toda la vida. "La tierra no es solamente el lugar donde habita una comunidad, sino el espacio territorial donde fluye la existencia de la vida humana y natural, donde es posible cohabitar y formar hábitos" (Niño, 2021, p. 39).

La Educación en la Naturaleza implica la integración de todos aquellos aspectos filosóficos, metodológicos y actividades que potencian el quehacer pedagógico en la naturaleza. Esto puede ser desde una actividad al aire libre en un patio de cemento con escasa vegetación para observar nubes, hasta explorar entornos naturales silvestres con todos los sentidos.

Gabriela Mistral (2002, pág. 515) planteó que "el patio no es nunca el suficiente, pues un patio de escuela debería ser un campo, una llanada de verde donde las guirnaldas de los niños llegue a parecer una breve corola blanca que palpita a los lejos". Podemos vincular sus visiones a las de Dewey (2015) quien señala desde 1938 la necesidad de combinar la escuela tradicional y la escuela progresista. Sumergidos ambos autores en el movimiento de la Escuela Activa, en respuesta a las demandas de mejora de la calidad de la educación, proponen utilizar el currículum siguiendo los impulsos e intereses de los estudiantes.

## La educación infantil basada en un enfoque de derecho

La naturaleza como plataforma educativa amplía la posibilidad del ejercicio de los derechos de niñas y niños como un espacio de educación consciente, que promueve el desarrollo del proceso de aprendizaje al aire libre en entornos naturales, basado en el respeto irrestricto de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). Además, promueve la participación, el derecho a ser escuchado, derecho al juego, al descanso, a actividades culturales, al medio ambiente limpio, etc.

Zavalloni (2008) añade en su pedagogía del caracol, el derecho a ensuciarse, a jugar con arena, tierra, hierba, hojas, agua, ramas y piedras. Como también, a tener arbustos donde esconderse, árboles a los que trepar, al silencio, oír el viento que sopla, el canto de los pájaros, entre muchos más. Este tipo de experiencias tienen un valor pedagógico significativo, reconociendo el proceso educativo como un proceso continuo, más allá de un resultado. Lo emergente y las emociones de niñas y niños son prioritarias (ERBINAT, 2020; Lecannelier, 2021). A través de las preguntas que plantean las infancias en la interacción permanente con el entorno vivido, sus experiencias en la naturaleza funcionan como poderosas catalizadoras de múltiples aprendizajes (Myrstad, 2018).

## Metodología

La investigación corresponde a un estudio de carácter exploratorio y cualitativo realizado entre octubre de 2021 y mayo de 2022 en diversas ciudades y localidades de las regiones de Magallanes, Aysén, Valparaíso y Metropolitana en Chile (ver Figura 1). La exploración se realizó en base al diseño de un muestreo no probabilístico de bola de nieve (Lofland & Lofland, 1984), debido al difícil acceso al campo en un sitio geográfico discontinuo (Hague, 2005) y multisituado (Marcus, 1995). Es decir, se observaron distintos centros educativos y sus prácticas locales, recogiendo información a través de registros etnográficos. En específico, se realizó observación participante, notas de campo, entrevistas semiestructuradas, focus groups, presentaciones y talleres sobre Educación en la Naturaleza, registros fotográficos y videos.

**Figura 1**
*Regiones en la que se hizo el estudio. Mapa de Chile.*

Esto permitió documentar las observaciones en terreno, lo que se utilizó para el análisis de los datos. La información fue sistematizada a través de la transcripción y codificación de datos (Miles y Huberman, 1994 en: Borda et. al., 2017). Además, se construyó un relato de lo observado a través de notas de campo seleccionadas. Las interpretaciones y reflexiones acerca de los datos permitieron comprender la temática en estudio y establecer reveladoras conclusiones.

Así mismo, es importante señalar que, la ética es esencial en las investigaciones, especialmente importante en aquellas que incluyen a las infancias (Punch, 2002). Por ello, se obtuvo consentimiento informado por parte de las directoras de los centros educativos y de todas y todos los participantes, garantizando anonimato y confidencialidad durante todo el proceso investigativo (Gallagher, 2009).

## Principales resultados y análisis

Durante la investigación se acompañó diversas experiencias educativas que los jardines infantiles han realizado en la naturaleza, permitiendo comprender sus conocimientos, concepciones, motivaciones, significados y prácticas pedagógicas orientadas hacia este enfoque y sus percepciones. A continuación, presentamos extractos de la observación participante del estudio, en conjunto con el análisis integral de las técnicas aplicadas.

## La salida pedagógica: aprender en libertad

> *Las niñas y los niños del jardín infantil están con mucha energía. La directora, educadoras y técnicos deciden salir a dar una vuelta fuera del recinto educativo, señalando que en los espacios exteriores liberan su energía y se tranquilizan. Salimos tres educadoras, cinco técnicas y veintiséis párvulos. Inmediatamente al salir, el equipo educativo utiliza cuerdas de las cuales todos los niños y niñas se deben agarrar con sus manos para caminar por la vereda. Algunos van caminando de la mano en parejas. De esta forma, adultos y niños, salimos a caminar por el entorno cercano en una extensión de poco más de tres cuadras por el barrio, para luego retornar por la orilla del lago hacia el jardín infantil. Durante el recorrido, las educadoras y técnicas cantan canciones junto al grupo, dan instrucciones para que los párvulos se mantengan aferrados a las cuerdas o vayan de la mano con un adulto. Una niña toma unas piedras de la orilla del lago y una educadora la regaña, indicando que no debe llevar las piedras en sus bolsillos, obligándola a dejarlas en el camino.*
>
> *En otro grupo, que trabaja cotidianamente al aire libre en un sector cercano a la costa marina, también observamos el uso de cuerdas de seguridad para guiar la caminata de los párvulos. Aunque el entorno era abierto, amplio, con mucha naturaleza y sin vehículos, la cuerda se utilizaba –según explica la educadora– para que el grupo permaneciera unido. En una parte del trayecto, el camino se hizo más difícil debido a la altura del pasto. Dentro del grupo de cuatro niñas y niños que iban agarrados de la cuerda, había un niño más pequeño quien por seguir la cuerda, comenzó a desviarse del camino despejado, por lo que se cayó intentando seguir al grupo. Así, en vez de evitar los obstáculos, el uso de la cuerda más bien le impidió su libre desplazamiento. Tal como en evidencia en la imagen nº1, denominada infancias caminando con apoyo de una la cuerda.*

**Imagen 1**

*Caminata con cuerdas para guiar el recorrido de las niñas y niños*

Fuente: sector de Valparaíso (2021)

Estas situaciones permiten analizar varios factores que pueden ser considerados al realizar salidas pedagógicas al aire libre. Un aspecto relevante, es que en las primeras salidas se produce un primer momento de gran energía y alegría, porque no existe la costumbre de explorar el entorno. Por otro lado, la mirada adultocéntrica tiende a dar importancia al orden y al control. La expresión respecto a que niños y niñas en los espacios exteriores liberan su energía y se tranquilizan, deja en evidencia la visión del trabajo al aire libre más bien como un recurso orientado al manejo conductual y no en la naturaleza como escenario de aprendizaje. En el caso de los desplazamientos por la calle, la planificación territorial sigue el patrón adultocéntrico, olvidando a niños y niñas, volviendo inseguro su habitar (Tonucci, 1997). Esta situación genera temor en los adultos responsables de las niñeces (Louv, 2008; Hueso, 2021), haciendo el análisis de riesgos y peligros un indispensable para evitar accidentes. En este sentido, es fundamental conocer bien el comportamiento de los niños y niñas, incorporarlos en el análisis de riesgos antes de salir y establecer reglas de comportamiento en conjunto. Es decir, escucharlos y permitir que participen desde la planificación de la experiencia, que sean protagonistas durante todo el proceso, incluyendo las reflexiones y evaluaciones finales.

En cuanto al uso de cuerdas de agarre, se comprende que podrían justificarse en las primeras salidas, dada la exigencia de protección y temor que produce salir por primera vez del recinto educativo. Sin embargo, desde la Educación en la Naturaleza y el enfoque de derechos del niño y la niña, resulta contradictorio su utilización si no potenciamos su autonomía. Se debe promover la libertad en todas sus formas de expresión. La Educación en la Naturaleza, como una experiencia transformadora, implica el goce, el contacto y buen uso de los elementos naturales. Es importante mantener un marco de respeto por el entorno que promueva una interacción positiva con la biodiversidad. La protección de la naturaleza y cohabitar en ella debe ser un proceso de profunda reflexión dentro de la práctica pedagógica, teniendo siempre presente los derechos de las niñas y los niños. Recordando a Zavalloni (2008) el derecho a ensuciarse, a jugar con arena, tierra, hojas, agua, ramas y piedras.

## Fluir: Una experiencia en el río del barrio

Es importante relevar la siguiente experiencia de observación participante, que ocurrió en una salida pedagógica al río:

> *En grupo salimos del centro educativo y caminamos hacia el río, que queda al otro lado de la calle. No hay semáforo ni paso de peatones, por lo que debemos esperar a que pasen algunos vehículos antes de poder cruzar. El grupo está organizado, niñas y niños van de la mano en parejas y las educadoras van adelante, al medio y al final. También toman la mano de algunos párvulos, quienes llevan una mochila con una muda y juguetes. Al atravesar la calle, algunos corren hacia los juegos públicos, otros van hacia el río. Parece que no hubiera control, pero los niños y niñas responden a los llamados de las educadoras y técnicas. Unos se quedan jugando en los juegos que se encuentran utilizables, varios están en mal estado. Otros, bajan a la orilla del río y se meten al agua con zapatillas y la ropa puesta, tal como se evidencia en la imagen nº2. ¡Gritan de alegría! Es un día de primavera, hay 16°C en la Patagonia y una de las niñas camina hasta una zona que podría ser peligrosa debido a las corrientes de agua. La niña no hace caso a los llamados de educadoras y técnicas, que le avisan que debe volver más cerca de la orilla. Corre, juega y grita expresando su alegría. De un momento a otro se cae y se moja completamente, a lo que sigue un grito de susto de la niña. Las educadoras van en su ayuda, pero al darse cuenta de que no está en real peligro, dejan que viva unos segundos la emoción del miedo. Es así, como rápidamente la abrazan y la tranquilizan. En un instante, la niña se ve reconfortada y vuelve a correr por el agua con la expresión de alegría en su rostro. Se aprecia que hubo un aprendizaje basado en su experiencia, pues*

*se mantiene cercana a la orilla del río y no se aleja del grupo como antes.*

**Imagen 2**

*Expresión y disguste natural en el río*

Fuente: tomado de Matías Knust Dragunski (2021)

La salida al río resulta significativa para los párvulos y los adultos, se percibe una buena organización de grupo. Llevan todo lo que se necesita para estar en el entorno natural y para jugar. El juego emerge espontáneamente y es permitido como una oportunidad que se puede dar en cualquier contexto. Se observa consciencia de parte de las educadoras debido a su disposición. La experiencia de la niña jugando en las aguas del río puede interpretarse como una amenaza, pero en este caso, se entendió como una oportunidad para aprender. La emoción del susto que le provocó la caída en el agua a la niña, hizo posible experimentar la emoción del miedo, que junto a la certera atención de parte de las educadoras, lo que le permitió a ella aprender y estar alerta al posible riesgo. Es vital que educadoras y técnicas conozcan los lugares que visitarán con el grupo con antelación, hagan un análisis de riesgos y posibles peligros, para resguardar todos los aspectos necesarios que garanticen la seguridad de niñas y niños. Hay que tener un plan de acción claro y conocido para actuar rápido en caso de accidente. Siempre se debe asegurar una experiencia placentera, pues la felicidad y el bienestar debe ser el foco principal del trabajo educativo.

Se percibe también la apertura y atención por parte de los adultos hacia los intereses de las niñas y niños, quienes se dieron cuenta que gran parte de los aparatos de juego estaban en mal estado. Es destacable la comunicación posterior a la observación de campo, cuando recibimos un mensaje con fotografías de las niñas y niños del jardín infantil visitando al alcalde. Les llevaron cartas y dibujos de los juegos, solicitando a las autoridades locales el mejoramiento del espacio público infantil. Este es un ejemplo de la importancia que tiene salir del recinto educativo y recorrer los barrios. Así, se promueve la apropiación e identificación con el espacio público buscando su mejoramiento. Fluye el ejercicio de la ciudadanía y la co-construcción de una mejor sociedad con las infancias.

## El juego con barro y elementos de la naturaleza

Niños y niñas jugaban tan a menudo con tierra y agua, que los apoderados junto a las educadoras construyeron una cocina especial para jugar con barro, tal como se muestra en la imagen nº3. Diversos elementos como ollas, sartenes, teteras y variados utensilios son empleados por los párvulos para crear e imaginar los más diversos mundos.

Una experiencia que se observó fue la co-construcción del juego:

> *La educadora observa a dos niñas que juegan con barro. Están creando un plato de barro para la mamá que vendrá a buscarlas cuando termine la jornada. La educadora se acerca cuidadosamente, pregunta qué hacen y la invitan a jugar. Ella se incorpora sin hablar mucho, se integra colaborando, mezclando y revolviendo la tierra con agua sentada junto a las niñas. Ya es parte del juego, observa y conversa sobre las diversas formas del barro, especialmente redondeadas y rectangulares, que pasan a ser "kuchen" y "tortas". -"¿Vamos a buscar ingredientes?"- pregunta la educadora. A lo que las niñas gritan -"¡Sí!"-. Una se queda cuidando el barro y la educadora y dos niñas van en búsqueda de "los más diversos ingredientes del mundo", como lo describe la educadora. Traen pequeñas hojas de aromo, algunas flores y otras hojas de otros árboles, con las cuales sazonan los deliciosos "postres" que preparan para la mamá.*

De acuerdo con la tradición de los Waldkindergarten[2], "el barro es el oro de los niños del bosque", según Jäger (2019), educadora del bosque en Alemania. Tonucci (2014, párr. 5), dice que "el barro es el príncipe de los juguetes". Señala que el barro es un material muy maleable, muy rico en texturas y usos, puede no ser nada y también puede ser todo. A lo largo de la historia y prehistoria de la humanidad, se ha utilizado para crear un sinnúmero de cosas, desde vasijas hasta grandes construcciones. El barro es un material precioso, que al modelar y crear una infinidad de cosas con las manos, desarrolla las habilidades motrices finas y potencia la creatividad. Hueso (2017) dice sobre el barro, que es una herramienta que empodera, pues permite por un lado crear el mundo tal como le apetece a los niños y niñas, y por otro, también desarmarlo sin mediar un juicio de valor, para luego volver a reconstruirlo de acuerdo a sus intereses y posibilidades.

[2] En alemán Waldkindergarten significa literal *Jardín de niños del bosque*.

**Imagen 3**

*Cocina rústica para hacer un plato de barro a sus madres*

Fuente: tomado de Matías Knust Dragunski (2022)

Según Gribble (2016), en la naturaleza es posible observar cómo la niñez potencia el juego y las experiencias de aprendizaje. Al estar en contacto con la tierra y el agua, a través de los sentidos se desarrolla una capacidad transformadora que beneficia aspectos tan relevantes como la creatividad y la libre expresión. El investigador dice que el contacto con agua fresca y las plantas tiene un efecto terapéutico para el ser humano. Argumenta que los elementos de la naturaleza fortalecen la personalidad interior. Jugar con tierra, agua, plantas y animales, así como el teatro, bailar, cantar y ocuparse con el arte, son actividades esenciales, que puedan tranquilizar emociones depresivas y/o agresivas. En consecuencia, señala que al proyectar la ubicación de espacios educativos, éstos deben asegurar el contacto con estos elementos.

> *Un día húmedo, nublado y con una especie de garúa mañanera, después de llover toda la noche, a primera hora el grupo sale de caminata por el cerro aledaño al jardín infantil. Después de algunos esfuerzos especialmente notables por una niña a la que le quedan grandes las botas de agua, llegamos a una especie de meseta donde los párvulos juegan libremente, comemos una merienda sentados en el suelo sobre un pliego de plástico grande para no mojarnos ni ensuciarnos. Al final de la jornada, retornamos al jardín y las educadoras encendieron un brasero para calentarse en el espacio exterior. Las niñas y niños estaban felices, se deslizaban por un resbalín, estaban totalmente embarrados y luego, como se muestra en la imagen nº4, se acercaron al fuego y quemaron algunas ramitas. A un lado, había un balde con agua para apagarlo ante cualquier peligro.*

El fuego es tratado demasiadas veces como un recurso peligroso para niñas y niños. En consecuencia, les enseñamos a evitarlo, en vez de aprender a utilizarlo en una forma adecuada y segura. Desde la pedagogía en la naturaleza, aprender a manejar el fuego de forma responsable desde la infancia, disminuye la probabilidad de accidentes y catástrofes. Es sabido que la gran mayoría de los incendios son provocados por humanos. Esta perspectiva acentúa la confianza en las capacidades de las niñas y niños, disminuyendo el adultocentrismo en la sociedad. Una pedagogía que enseña la correcta utilización del fuego, sus riesgos y peligros desde la educación inicial, probablemente reduciría más los terribles incendios que nos aquejan cada verano, que las millonarias campañas de sensibilización que vemos cada año por televisión.

**Imagen 4**

*Infancias cuidan y usan el fuego para calentar su cuerpo*

Fuente: tomado de Matías Knust Dragunski (2022)

## Miedos, riesgos y peligros: el desafío de salir del aula

Se evidencia una sobre-complejización de la educación inicial, donde la visión academicista centrada en lo cognitivo y conceptual, se impone sobre la visión holística e integral de la infancia. Esto crea como consecuencia la falta de protagonismo que corresponde a la niñez en el proceso educativo. Aun cuando el currículo propone un rol activo potenciando la curiosidad innata, libertad de movimiento, autonomía y exploración del entorno por parte de las niñas y niños, en la realidad se observa mayormente que en el proceso educativo el protagonismo todavía lo tienen las educadoras y técnicas de la educación. Una explicación probable es que debido a la visión adultocentrista, es decir, al modelo "yo enseño y tú aprendes", al activismo y a la constante mediación, existe un miedo a que niños y niñas no logren aprender debido a la falta de dirección de las educadoras. Demasiadas veces el juego y la exploración libre, no planificada, son observados como pérdida de tiempo y sin valor educativo, con la consecuencia de perder oportunidades valiosas de aprendizaje situado (Sobel, 2013).

Otra problemática planteada, se encuentra en una cultura temerosa, adversa a los riesgos y centrada en el cumplimiento de la planificación. Esto implica no educar en la prevención, comprensión y análisis de riesgos y no en asumirlos como parte de la realidad.

Los riesgos de accidentes, especialmente si no existe un protocolo o una reglamentación clara al respecto, desincentivan la práctica de educar en el exterior. El sistema focaliza toda la atención en evitar problemas que afecten la seguridad de las niñas y niños, minimizando las oportunidades de aprender en contacto directo con el entorno. Pardo et al. (2021) observan que en Chile hay una sobrevaloración cultural, social y pedagógica del aula, que se evidencia en su protagonismo como ambiente de aprendizaje en desmedro de los espacios abiertos. Este proceso es identificado como escolarización de la Educación Parvularia. En contraste, en otras culturas como Dinamarca, Noruega, Suecia y Alemania, el aire libre y el tiempo en la naturaleza está integrado al quehacer pedagógico (Lysklett, 2013). Esto puede verse reflejado en la utilización de los entornos naturales cercanos a los recintos educativos.

La percepción de pérdida de control que sienten las educadoras se acentúa cuando los párvulos juegan libremente en los patios, plazas, parques y espacios naturales cercanos. Esto contrasta fuertemente con la evidencia de la experiencia internacional (Hueso, 2019, 2021; ERBINAT, 2020; EDNA, 2020; Freire, 2020, Sobel, 2013; Lysklett, 2013; Wynne & Gorman, 2015). Esta visión pedagógica sufre debido a comunicaciones públicas que no tienen que ver directamente con lo pedagógico, por ejemplo, la Ley 21.128 más conocida como "Aula Segura", concebida bajo el gobierno de Piñera en 2018, que reforzó la idea de que el mejor lugar para estar y aprender es adentro (Retamal, 2018).

La cultura chilena potencia una gran infraestructura académica que se legitima como espacio seguro y adecuado para el aprendizaje y minimiza los espacios verdes o los reduce a la mínima expresión. Un ejemplo de esto es que, de los centros educativos visitados, se encontró uno que no cuenta con ningún árbol ni arbusto en el patio y otro donde se observó solamente uno. Curiosamente, las instituciones de educación parvularia se denominan en Chile como jardines infantiles, y tienen basamentos teóricos fundados en la naturaleza (Fröbel, 1889), pero es usual que prohíban subir a los árboles, jugar con piedras, con ramas o palos y salen escasamente a recorrer los barrios y espacios de naturaleza silvestre. La evidencia de un sistema educativo que promueve principalmente el trabajo dentro del aula, generando la escolarización de la Educación Parvularia (Pardo, et al., 2021) contrasta con escasas propuestas institucionales que promuevan las experiencias fuera de las aulas y más allá de los recintos educativos. Excepcional y recientemente se encuentran citas como "como permitir que niños y niñas se ensucien, se mojen, se agiten, etc., brinda oportunidades para que descubran y acepten sus propias destrezas y conozcan sus propios límites" (JUNJI, 2022). La categorización del aula como espacio único para la generación de experiencias de aprendizaje y la invisibilidad de los entornos naturales como espacios de receso, socialización y libre elección de actividades (Valenzuela et. al. 2022) impacta profundamente en la posibilidad de que los niños y niñas exploren su entorno, limitando las oportunidades de aprendizajes nutritivos y pertinentes, el juego libre y el desarrollo emocional que se ve profundamente beneficiado en la confianza, mejora de la autoestima, motivación y felicidad en las infancias, al estar en contacto regular con la naturaleza (Louv, 2008; Wagnon, 2021).

Las realidades que emergieron durante la exploración multisituada demostraron que los casos aislados que sí realizan trabajo fuera del aula, se produce debido al liderazgo pedagógico de directoras y equipos comprometidos experiencias que van en la dirección de las orientaciones de la educa en la naturaleza que son iniciativas de personas comprometidas con ello como directoras, educadoras y otras, y no a iniciativas institucionales. En este

sentido, se invita a ser partícipes de la transformación del paradigma educativo, dejando de lado los miedos, analizando los riesgos como comunidad educativa y aprovechar las bondades pedagógicas que ofrece la naturaleza. Las orientaciones del reencuentro educativo del MINEDUC (2022b) son claras, e indican que se debe realizar la mayor cantidad de actividades posibles al aire libre. Niños y niñas necesitan espacios de expresión, exploración y movimiento en la naturaleza para potenciar al máximo su bienestar socioemocional, la salud física y los aprendizajes.

## Barreras burocráticas y psicológicas que limitan la práctica pedagógica en la naturaleza

A nivel de equipos pedagógicos de educación parvularia, familias, autoridades locales y académicas, en general, se aprecia un desconocimiento sobre el significado de la Educación en la Naturaleza. No se conocen sus beneficios para el buen desarrollo y mejores aprendizajes en el nivel inicial. A través de las interacciones en la naturaleza, hay evidencia sobre el mejoramiento de los aprendizajes en sus aspectos cognitivos, socioemocionales y en la salud física y mental de niñas, niños y adultos (Kuo, Barnes & Jones, 2019). Hoy existe una invisibilización de la teoría y práctica pedagógica en la naturaleza, pero se aprecia un creciente interés de parte de los diversos equipos pedagógicos entrevistados en capacitarse en este tema. De todos modos, salir a la naturaleza es sencillo, se necesita principalmente voluntad y organización por parte del equipo pedagógico.

Otra barrera importante que se evidencia en la siguiente observación, hace referencia a que la búsqueda de mejora de la calidad de la educación ha limitado la libertad de acción. Se han favorecido los modelos de enseñanza prescriptivos que pretenden mantener el control total de la situación educativa. *"Uno antes era más libre que ahora, y uno hacía todas esas cosas, jugar con la tierra, jugar con piedras, no tenía juguetes, no como los niños de ahora, que exigen más, que están más encerrados. Uno usaba la imaginación"*, reflexiona una educadora. De esta manera surgen contradicciones que los alejan del contacto con la naturaleza, de disfrutar de ella y de la calidad educativa.

Según fue informado en una entrevista en profundidad, se señala que, en un encuentro virtual realizado por la institución con los equipos educativos, se invitó a *"usar los patios de los jardines"*, como sintetizó una educadora. Mencionó que pudieron ver el trabajo que se realiza fuera del aula en otros países. Desde allí surgió el malestar acerca de los espacios exteriores actuales. "*El patio que tenemos nosotros es un patio tóxico, un patio que tiene plástico, caucho, metal…tenemos que aprovechar la materia prima que nos da nuestra naturaleza, no traer de otros lados, pero sí la arena, la tierra, los palos, las semillas, los frutos que dan los árboles, las hojas, que los niños deberían conocer",* afirma. Prieto (2017) señala que en vez de jardines infantiles, se debería hablar en Chile de *"desiertos infantiles"*, debido a la falta de contacto con la naturaleza que hay en los centros educativos. Situaciones como ésta son recurrentes, donde curiosamente no solo se aprecia ausencia de elementos naturales, sino que muchos se encuentran en condiciones de abandono.

Al mismo tiempo, se mencionaron dificultades administrativas para llevar la práctica educativa a la naturaleza. En uno de los focus group, una educadora señaló sobre este tema

que *"en general uno no lo hace* -salir a los alrededores del jardín infantil a la naturaleza- *por las reglas o por la normativa institucional"*. En otra entrevista, se señaló que:

> *"Hasta el 2019 había protocolos muy rigurosos para las salidas educativas, para salir al entorno. Primero había que pedir la autorización de la actividad al jefe del departamento, por lo que había que enviar una solicitud por correo contando de qué se trataba la actividad, a dónde, a cuántos metros, demasiadas exigencias para eso. Y luego de tener todas las autorizaciones de las familias para esta salida. Por lo tanto, si tú decidías salir cinco veces a la semana, tenías que hacer esto repetido cinco veces. Y obvio que eso administrativamente es engorroso, es largo, es tedioso, siendo que acá estamos en un pueblo pequeño donde podríamos ir al cerro que tenemos cerca y de manera más fácil".*

En este sentido, se necesita un mayor apoyo institucional e intersectorial para propiciar la práctica de la educación al aire libre, dentro de los reglamentos internos. Por ejemplo, se podría planificar una o más salidas pedagógicas semanales, donde los apoderados y las instituciones estén informadas al comenzar el año escolar. Al mismo tiempo, es importante que exista una política institucional y educativa en la materia, para poder reforzar estas acciones tan beneficiosas para las niñas, niños y la sociedad en general.

## Recuperando un sendero olvidado por el cual debemos volver a caminar

Durante la exploración, siguiendo los significados de la Educación en la Naturaleza, en uno de los jardines infantiles se manifestó un profundo deseo de transformación hacia la pedagogía en la naturaleza. *"Este cambio de paradigma* -de educar en la naturaleza-*, que estamos en proceso porque todavía tenemos muchas cosas que ir pensando y transformando, va mostrando en los niños y en las niñas lo que produce, como que en el fondo, sí es el camino que queremos tomar, estamos en eso".*

A pesar de la problemática reglamentación institucional y el histórico modelo tradicional que el jardín infantil seguía, el equipo pedagógico decidió desarrollar su práctica cotidiana en los espacios exteriores del recinto educativo, en los lugares naturales y en las plazas cercanas. Para esto, además del deseo, se informaron, leyeron y compartieron como equipo, llevando sus ideas a la realidad. A través de salidas pedagógicas semanales, comenzaron a reflexionar sobre sus prácticas y a salir cada día más, llegando incluso a salir todos los días de la semana para visitar espacios urbanos y silvestres. Mediante la observación participante, se acompañó al equipo pedagógico y a grupos de niños y niñas durante una semana en noviembre de 2021 y otra en marzo de 2022, donde desde un trabajo más guiado y dirigido en la primera semana, se pasó a una experiencia de más juego libre y movimientos desestructurados en la segunda. Niños y niñas recogieron piedras y flores consideradas como verdaderos "tesoros" para ellos y los llevaron en baldes al jardín infantil después de visitar la playa. Guardaron silencio para proteger un lugar donde anidaban aves y en otro lugar más alejado jugaron con arena y agua, tiraron piedras al lago y jugaron con palitos. También

acompañaron en una visita a las autoridades locales, a la policía, a los bomberos y a los feriantes, quienes regalaron frutas a niños y niñas.

> *"También empezamos a invitar a papás que salieran con nosotros y cuando postulamos al FIEP, lo presentamos a los apoderados y justamente para que no fuera un impedimento salir, necesitamos la ropa para poder salir, y así salir con calor y con frío, independiente del clima. Y ahí los apoderados comenzaron a apoyar bastante y desde ese entonces hemos estado haciendo las salidas mucho más permanentes, o sea las planificaciones son quincenales y ambas consideran varias salidas".*

En una entrevista en profundidad, una directora señaló que lograron el apoyo de los apoderados para salir fuera del recinto educativo, incluyendo a los apoderados en el proceso de transformación pedagógica, realizando charlas informativas, reuniones, entrevistas y encuestas, donde el equipo pedagógico fue compartiendo su visión y su trabajo. También fueron invitados a acompañar las salidas pedagógicas. Por medio de sus propias experiencias, comenzaron a cambiar sus percepciones desde la inseguridad, hacia la comprensión y el apoyo de la transformación pedagógica hacia la naturaleza. Un paso importante fue ganar un Fondo de Innovación en Educación Parvularia (FIEP), el cual entregó más respaldo a la iniciativa ante los apoderados, solicitando ropa adecuada para poder salir en cualquier condición climática, lo que es coherente con la práctica de las escuelas en la naturaleza (Lysklett, 2013; EDNA, 2020, ERBINAT, 2020).

> *"Cuando llegué acá -de Santiago- era lo ideal, andar con los niños en el cerro, es maravilloso, de verdad, además que en ellos -niñas y niños- también, se va produciendo algo súper bonito, van conociendo el entorno, siendo parte, respetando, como dentro de una armonía, que no es solamente que uno, y eso nos hemos ido dando cuenta con las chiquillas, que el adulto te diga que tienes que cuidar el medio ambiente, porque el planeta bla bla bla… sino que ellos se van dando cuenta cómo funciona de cierta forma la naturaleza y ellos mismos van desarrollando actitudes -positivas- que nacen de esa forma de conocer".*

Es importante enfatizar que cada localidad tiene sus propias problemáticas y desafíos. Chile es diverso en muchos sentidos y la Educación en la Naturaleza deberá ser pertinente a cada contexto, ya sea urbano o rural, desértico o lluvioso, en barrios de mucho concreto o espacios naturales cercanos y accesibles. Cada localidad y cada jardín infantil tiene su historia, su cultura y su desarrollo, pero todos los niños y niñas necesitan crecer en un ambiente rodeado de naturaleza (Hüther, 2006).

Se pasó de salidas anecdóticas, a al menos dos paseos pedagógicos semanales que están incluidos en la planificación. En una visita posterior se indicó que las salidas se estaban

realizando en forma diaria, es decir, en forma permanente y constante. Se mencionó la importancia que tenía la capacitación para sentir seguridad en el trabajo realizado, y en uno de los centros educativos, una educadora está postulando a realizar estudios de postgrado sobre Educación en la Naturaleza en el extranjero. Estos resultados confirman la necesidad, interés y voluntad por parte de los integrantes de las comunidades educativas de salir a desarrollar el proceso educativo en permanente conexión con la naturaleza. Lo que se pudo observar en las reacciones de niños y niñas en estas experiencias, el compromiso de las educadoras por avanzar en esta dirección y el apoyo de las familias, lo que hace posible como comunidad organizada, asumir el desafío de aprender con felicidad y alegría fuera de los recintos educativos.

## Conclusiones

Los resultados refieren a la necesidad, interés y voluntad por parte de los integrantes de las comunidades educativas de Educación Parvularia de salir a desarrollar el proceso educativo en permanente conexión con la naturaleza. Lo que se pudo observar por medio de las reacciones de niños y niñas en estas experiencias, el compromiso de las educadoras por avanzar en esta dirección y el apoyo de las familias.

Existen muchas posibilidades en Chile para que los equipos pedagógicos de educación parvularia puedan desarrollar prácticas educativas en la naturaleza, que respeten la biodiversidad a la que pertenecemos y cohabitamos. En los espacios educativos observados durante el estudio, se pudo visibilizar variabilidad, desde una alta voluntad e interés por desarrollar la pedagogía en la naturaleza, hasta desinterés por desconocimiento. Para avanzar hacia una cultura pedagógica en la naturaleza, que asegure el bienestar de las niñas y niños y el mejoramiento cualitativo de la calidad en la educación inicial, es urgente contar con una Política Pública de Educación en la Naturaleza robusta e integral, que potencie en forma intersectorial la transformación del paradigma educativo, incorporando la naturaleza como base del sistema.

Es fundamental el apoyo de las ciencias, con una mirada interdisciplinaria y transversal, para transitar juntos, con el protagonismo de las infancias y la participación de las familias y la sociedad en general. El camino hacia una pedagogía nómada, desde el aula hacia espacios exteriores, asegura experiencias en la naturaleza, que pueden desarrollarse en patios, plazas, barrios y lugares naturales. La educación pertinente, debe ser coherente con la realidad de su territorio y su época, lo que hoy implica asumir que las crisis sociales y la emergencia climática que vive la humanidad, necesitan una educación ambiental y democrática. Desde el enfoque de derechos, esto implica que las necesidades y propuestas de la niñez sean realmente escuchadas y su protagonismo co-construyan los cimientos del sistema educativo y de la sociedad.

La naturaleza es más que solo un concepto del ambiente natural. Es un entorno, un espacio, un territorio, un lugar que genera ilimitadas experiencias de aprendizajes. Somos naturaleza, y es elemental para poder vivir. En un mundo de constantes cambios y movimientos, es fundamental crecer observando y experimentando las estaciones del año, sintiendo el efecto del viento, del agua, recorriendo los barrios, trepando los árboles y poder esconderse detrás de un arbusto. Se necesita fomentar la exploración con todos los sentidos y movimientos, volver a correr, saltar, jugar y gritar de alegría. Retomando las palabras de

Harper & Dobud (2021), los efectos positivos de la naturaleza sobrepasan la disciplina de la pedagogía y la educación.

Finalmente, la Educación en la Naturaleza es una educación para la vida, que desarrolla habilidades, pensamientos y experiencias espontáneas que generan aprendizajes significativos, pertinentes y situados para las infancias. Respeta sus derechos. Así como sus intereses y participación, fomentando la democracia. Respecto a la pregunta, ¿por qué cuando educamos dejamos de lado la naturaleza?, es una interrogante que fue analizada y respondida en parte por este estudio. Se sugiere seguir investigando, profundizando en la reflexión y en la práctica pedagógica diaria. Es vital salir del aula lo máximo posible y desarrollar la Educación en la Naturaleza mediante su construcción colectiva, para que sea fuente inspiradora de vida y futuro de las niñas y los niños de Chile, de toda la sociedad, de América Latina y del mundo.

## Referencias

Adlerstein, C., Hermosilla, B. & Pinto, A. (2022) ¡Así soñamos Chile! Voces de las Primeras Infancias para la Nueva Constitución. LOM. Santiago de Chile.

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto.

Ahmad Dar, R. (2020) Friedrich August Froebel Kindergarten System and His Main Contribution to Education. International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR) ISSN:2581-4281 Volume 3, Issue 9.

Bachelet, M. (2014) Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018: Chile de Todos. Chile.

Bascopé, M., Perasso, P. & Reiss, K. (2019) Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. Sustainability, 11, 719; doi:10.3390/su11030719

Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017) Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Dewey, J. (2015) Experience & Education. Free Press, New York.

UNICEF (1989) Declaración Universal de los Derechos de los Niños, Asamblea de Naciones Unidas, New York.

EDNA. (2020) Guía de Escuelas en la Naturaleza. Información práctica sobre la vida y organización de experiencias educativas en la naturaleza en España. Asociación Nacional EDNA. La Traviesa Ediciones, Sevilla.

ERBINAT. (2020) Niño y Naturaleza hasta los 6: Para el trabajo en la naturaleza con niñas y niños de hasta 6 años. https://erbinat.ch/images/Downloads/ERBINAT_Guia_nino_y_naturaleza_web.pdf

Freire, H. (2020) Patios Vivos para Renaturalizar la Escuela. Editorial Octaedro

Fröbel, F. (1826) La Educación del hombre. Buenos Aires.

Gallagher, M. (2009) Ethics. En: K. Tisdall, J. Davis, & M. Gallagher, Researching with Children & Young People (11-28). London: Sage.

Gribble, D. (2016) Überlebensschule: Ausgegrenzte Kinder lernen in Freiheit. Mandelbaum, Viena-Budapest.

Hage, G. (2005) A Not so Multi-Sited Ethnography of a Not so Imagined Community. Anthropological Theory Vol. 5 (4) , 463-475.

Harper, N., & Dobud, W. (2021) Outdoor Therapies: An Introduction to Practices, Possibilities, and Critical Perspectives. Routledge, New York.

Hueso, K. (2017) Somos Naturaleza: Un Viaje a Nuestra Esencia. Plataforma Editorial, España.

Hueso, K. (2019) Jugar al Aire Libre. Plataforma Editorial, España.

Hueso, K. (2021) Educar en la naturaleza. Plataforma editorial, España.

Hüther, G. (2006) Neurobiological approaches to a better understanding of human nature and human values. The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa Vol. 2, No. 2.

Hüther, G. (2019) En: Documental Crecer en la Naturaleza, Woetzel, H. Südwestrundfunk (SWR). Retrived: https://cifrep.org/recursos-guia-bibliografia-documentales/

INTEGRA (2021) Juego y Aprendo al Aire Libre. Dirección Nacional de Educación, Santiago.

Jäger, P. (2019) En: https://ne-np.facebook.com/hashtag/forestkindergarten4future/

Jordet, N. A. (2010). Klasserommet Utenfor: Tilpasset opplaering i et utvidet laeringsrom. Cappelen Damm, Norway.

JUNJI (2022) Cuadernos de la Educación Inicial N° 17: Educación al Aire Libre: Vínculo con la Naturaleza y Construcción de Ciudadanía. Ediciones de la JUNJI, Santiago.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019) Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. Front. Psychol. 10:305. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305.

Lecannelier, F. (2021) Volver a Mirar: Hacia una Revolución Respetuosa en la Crianza. Editorial Planeta, Chile.

Lofland, J., & Lofland, L. H.(1984). Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis. Wadsworth.

Louv, R. (2008) Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Algonquin Books of Chapel Hill.

Louv, R. (2016) Vitamin N : the essential guide to a nature-rich life. Algonquin Books of Chapel Hill.

Lysklett, O. (2013) Ute hele uka: Natur- og friluftsbarnehagen. Universitetsforlaget, Oslo.

Marcus, G. E. (1995) Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. Annual Review Anthropology Vol. 24 , 95-117.

Merleau-Ponty, M. (1962). Phenomenology of Perception. London: Routledge & Kegan Paul.

MINEDUC. (2018) Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia, Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, Santiago.

MINEDUC. (2022a) Hoja de Ruta Educación Parvularia 2022-2026 Versión Ejecutiva. Subsecretaria Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC. (2022b) Orientaciones Reencuentro Educativo, Santiago.

MINEDUC (2023) Cuenta Pública Participativa´23. https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/cuentapublica2023/

Educación Ambiental y Participación Ciudadana. Ministerio del Medio Ambiente, Santiago.

MMA. (2020) Guía de Educación Parvularia: Valorando y cuidando el medio ambiente desde la primera infancia. División de Educación Ambiental y Participación Ciudadana. Ministerio del Medio Ambiente, Santiago.

Mistral, G. (2002) La Tierra: Los Jardines. En: Recopilación de la Obra Mistraliana 1902-1922. Consejo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura. RIL Editores. Santiago.

Montessori, M. (1948) Nature in Education, Capítulo 5, 119-134. En: The Discovery of the Child, Associated Printers Madras, India.

Myrstad, A., Sverdrup, T., & Helgesen, M. B. (2018) Barn Skaper Sted Sted Skaper Barn. [Children create place, place creates children]. Fagbokforlaget, Bergen.

Neil, A. S. (2023) Summerhill: Un punto de vista radical en la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica. México.

Niño, J. (2021) El lugar de la naturaleza en el espacio poético: Identidad, pertenencia y experiencia. Árboles y Rizomas, 3(2), 36-52.

Pardo, M., Opazo, M. J., & Rupin, P. (2021) Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones. Calidad en la educación, (54), 143-172.

Piñera, S. (2018) Programa de Gobierno Sebastián Piñera 2018-2022: Construyamos Tiempos Mejores para Chile. Chile.

Prieto, J. (2017) 'Naturalizar Educativamente': The Chilean Quest for Introducing Outdoor Learning and Play in Early Childhood Education. En: Waller, T; et. al. The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning, Sage Publications.

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? Childhood Vol. 9 , 321-341.

Retamal, J. (2018) ¿Aula Segura o Aula Ciudadana?. Revista Saberes Educativos, (2), 162-177.

Rousseau, J.J. (2016) Emilio o De la educación. Ediciones de la JUNJI. Chile.

reform, Early Child Development and Care, 191:7-8, 1152-1163, DOI: 10.1080/03004430.2020.1845667

Sobel, D. (2013). Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities. The Orion Society.

Sobko, T., Liang, S., Cheng, W.H., & Tun, H.M. (2020) Impact of outdoor nature-related activities on gut microbiota, fecal serotonin, and perceived stress in preschool children: the Play&Grow randomized controlled trial. Sci Rep 10, 21993. https://doi.org/10.1038/s41598-020-78642-2

Steiner, R. (2008) Spiritual Ecology: Reading the book of nature and reconnecting with the world. Rudolf Steiner Press, Wiltshire.

Taylor, A. & Pacini-Ketchabaw, V. (2015) Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability, Pedagogy, Culture & Society, 23:4, 507-529, DOI: 10.1080/14681366.2015.1039050

Treviño, E., Muñoz, C., González, A., & Contreras, A. (2022).. Alta calidad de las interacciones en aulas de jardines infantiles JUNJI de administración directa: una oportunidad para el desarrollo integral de la infancia en el país. En: Revista Niñez Hoy. Nº 2, JUNJI, Chile.

Tonucci, F. (1997) La ciudad de los niños. Editorial Graó. Barcelona.

Tonucci, F. (2014) En: http://www.familia.edusanluis.com.ar/2014/09/

UNICEF (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas, Nueva York.

Valenzuela, J.P; Kusmanic, D. & Yañez, N. (2022) Experiencia de familias con niños y niñas matriculados en educación parvularia en Chile durante la pandemia: Documento para difusión entre familias y equipos de establecimientos educacionales. IE/CIAE, Universidad de Chile.

Wynne, S & Gorman, R. (2015) Nature Pedagogy. Association of Independent Schools of Western Australia.

Wagnon, S. (2021) Las pedagogías alternativas: Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que revolucionaron la educación. Editorial Plataforma. España.

Zavalloni, G. (2008) La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Graô, Barcelona.