

Elisa Mallima

Instituto San Pedro Nolasco

Cristián Expósito

Centro de Investigaciones Cuyo Dr.
Abelardo Pithod CONICET.

Aceptado: octubre 2021

Datos de los autores:

Elisa Mallima es Maestra de Educación Inicial y alumna de la Licenciatura en Gestión Educativa del Instituto San Pedro Nolasco y la Universidad del Aconcagua.

Dirección de correo electrónico:
mallimaeli@gmail.com

Cristián Expósito es Doctor en Educación y Profesor en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad del Aconcagua. Investigador posdoctoral en el Centro de Investigaciones Cuyo (CONICET)

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@gmail.com

Recuperar el valor de la naturaleza en la gestión de la educación inicial de la postpandemia*

Resumen *El presente artículo propone una reflexión sobre la necesidad de repensar los ambientes y espacios escolares en jardines de primera infancia, durante la vuelta a la presencialidad en las escuelas. Se hace hincapié en propiciar un cambio en la manera de gestionar las instituciones en cuanto a los aprendizajes en el exterior, dándole un nuevo significado y un lugar sustantivo al patio como herramienta educativa. Se realiza un análisis documental acerca de aquellas propuestas pedagógicas que incluyen en sus programas el aprendizaje en contacto directo con la naturaleza. El trabajo se sustenta en los modelos teóricos que históricamente plantearon una innovadora forma de enseñar, haciendo énfasis en las vivencias, las experiencias significativas y el protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje.*

Palabras Clave patio escolar, naturaleza, medio ambiente, gestión institucional, nivel inicial, postpandemia.

** El presente documento se enmarca dentro de la cátedra de Gestión y Análisis Institucional del Ciclo de Licenciaturas del Instituto San Pedro Nolasco – Universidad del Aconcagua.*

ISSN: 0328-5413

Vol. 12 – Núm. 15-16 – Año 2021

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Mallima, E. y Expósito, C. (2019). Recuperar el valor de la naturaleza en la gestión de la educación inicial de la postpandemia. *Psicopedagógica* 12(15-16), 92-107

Recovering the value of nature in the management of initial level post-pandemic education

Abstract: This article proposes a reflection on the need to rethink school environments and spaces in kindergartens, during the return to schools. Emphasis is placed on promoting a change in the way of managing institutions in terms of learning abroad, giving a new meaning and a substantive place to the playground as an educational tool. A documentary analysis is carried out on those pedagogical proposals that include in their programs this methodology on learning in direct contact with nature. The work is based on theoretical models that historically proposed an innovative way of teaching, emphasizing experiences, significant experiences and the protagonism of the student in their own learning process.

Keywords: school playground, nature, environment, institutional management, initial level, post-pandemic

Introducción

Nos encontramos ante nuevos interrogantes, nuevos desafíos, ante la necesidad de un cambio preponderante en la educación de las primeras infancias. El niño de ayer no es el mismo de hoy y más aún, ¿cómo será el niño que recibiremos tras este momento histórico donde el encierro, el miedo y la incertidumbre reinantes han sido protagonistas en la cotidianidad de las personas, sin distinción de raza, edad, sexo, clase social? Todos, de una u otra forma, hemos sido atravesados por estas variables que, sin lugar a dudas, nos conducen a la reflexión sobre las futuras prácticas educativas. Para ello, es imprescindible tener en consideración la realidad contextual de que los niños han pasado un tiempo extremadamente largo confinados en sus casas, realizando pocas actividades al aire libre y casi sin contacto con sus pares (Mera et al., 2020).

Este trabajo tiene como objetivo proponer nuevos espacios de aprendizaje en instituciones de nivel inicial destinados a propiciar el contacto cotidiano de los alumnos con la naturaleza, como parte esencial de su desarrollo, innovando las prácticas escolares hacia nuevos modelos de gestionar la educación de las primeras infancias.

Antecedentes

A continuación, presentamos algunos antecedentes que permiten poner en valor la propuesta del presente artículo:

La psicóloga Heike Freire (2016) describe, en un reportaje, el trabajo que se realiza en un centro educativo de Barcelona. En esta institución, explica, se lleva a cabo una Pedagogía basada en el contacto con la naturaleza y se hace un replanteo del lugar que ocupa el patio escolar porque los alumnos desarrollan sus aprendizajes a través de la exploración y el intercambio con el medio ambiente. De esta manera, el patio asume una significación primordial como extensión del aula y forma parte del currículo ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce tanto en el interior como en el exterior del salón de clases.

Laura Lladós (2018) plantea, desde un interesante análisis reflexivo, si el aprendizaje en un entorno natural es una moda *naif* o una necesidad. Destaca que se percibe un cambio en la cultura pedagógica cuando, de un tiempo a esta parte, la mayoría de los currículos denominados de «excelencia educativa» en la comunidad europea, paulatinamente van incorporando un apartado relativo a la tarea educativa al aire libre para las primeras etapas formativas. Los gestores pedagógicos de estas instituciones coinciden en que “es vital reconocer que el alumnado no solo aprende dentro de la escuela y sus paredes, sino que su necesidad de conocer va más allá y que los espacios exteriores ofrecen un gran potencial para transmitir saberes” (p. 28).

A través de una serie de experiencias en diferentes centros educativos de primera infancia, Paz Gonçalves (2019) expone algunas formas innovadoras de vincular la niñez con la naturaleza. Para ello, sostiene que es necesario preparar el entorno, construir espacios adecuados, capacitar a los educadores con el objeto de llevar adelante el crecimiento y desarrollo saludable de la infancia, protegiendo la naturaleza y fomentando aquellas emociones favorables para un mejor vivir.

Raquel Martínez (2017) plantea el diseño de un patio escolar basado en el Método Montessori en un colegio de Valencia para niños de 18 a 36 meses de edad. La idea de la

autora es dar respuesta a todos los aspectos del desarrollo cognitivo y psicomotor, enmarcado en un ambiente pensado para tal fin. De esta manera, al igual que se acondiciona el aula para el aprendizaje, también se puede disponer el patio escolar.

Ana Mombiedro Lozano (2019) presenta un trabajo de investigación en el que vincula la neurociencia y la arquitectura. El propósito del artículo es mostrar las bases de esta disciplina emergente, que busca entender cómo el espacio puede influenciar en la salud mental e, inclusive, en la salud física de las personas. A través de la neuroarquitectura se diseñan espacios funcionales que puedan tener un gran impacto en la calidad del desarrollo del niño.

En definitiva, podemos observar la relevancia que cobra la temática esbozada, que pretende resignificar los ambientes escolares a fin de darle un lugar privilegiado al patio como herramienta educativa. Es un desafío para la educación de la primera infancia ofrecer un espacio de aprendizaje al aire libre, en el contacto con la naturaleza y con la tierra, planteando un modelo curricular armónico con el medio ambiente en el retorno de la presencialidad.

El patio como recurso pedagógico

Abrir las puertas de las salas, dejar que los niños exploren el exterior para que puedan tomar lo que el afuera les ofrece y, de este modo, desarrollar nuevas formas de aprender, significa dar paso a la innovación, a la creatividad (Bruchner, 2012). Es necesario ofrecer a los niños experiencias basadas en el natural deseo de averiguar lo que les rodea, de aprender a través de sus sentidos y de su sentir.

Heike Freire (2011) lo expone claramente al mencionar que:

...el mundo es eso que nos entra constantemente por los sentidos: se toca, se huele, se escucha, se degusta; es el espacio por el que nos desplazamos. Lo percibimos a través de sensaciones de peso, densidad, temperatura, volumen, equilibrio, color, luz, sabor, sonidos. Y los niños, mejor que los mayores, saben abrirse a él, olvidarse de sí mismos, volverse todo oídos, ojos, manos, lengua, piel, cuerpo. (p. 45)

Este complejo mundo contemporáneo demanda cierto grado de atención, ya que puede convertir las vidas de sus habitantes un tanto aceleradas, rutinarias, tan leves como la frágil y artificial tecnología que los rodea (Noro, 2021). “Deberíamos aprender de la sencillez que nos ofrece la naturaleza en cada estampa, en cada instante. Ésta nos invita a abandonar nuestra arrogancia, observándola, aprendiendo e imitándola en sus distintas manifestaciones” (Liquete, 2017, p. 4).

Paz Gonçalves (2019) plantea que es necesario educar a los chicos tomando como punto de partida el entorno natural porque esto permite comprender y hacer consciente en ellos que somos naturaleza; “es una necesidad de carácter vital, que no puede ser excluida del día a día de la primera infancia” (p. 14).

El patio como recurso pedagógico puede parecer algo inusual para el docente que está acostumbrado a ver que su uso queda plenamente limitado a actividades recreativas y a la socialización del alumnado sin presencia del docente (Arango et al., 2009). Con suerte, se puede encontrar en algunas escuelas diseños de patios con juegos de plazas, canchas para desempeñar deportes y elementos estructurales con fines estéticos y/o meramente utilitarios (bebederos, bancos, etc.).

El acto de abrir las puertas implica pensar en los atributos de un patio funcional de tal manera que el aprendizaje dentro de la sala se extienda a un espacio al aire libre que propicie el descubrimiento, la exploración sensorial y el contacto con la naturaleza, un lugar óptimo para el enriquecimiento del quehacer pedagógico (Arango et al., 2009).

Precursores: modelos pedagógicos tradicionales

El presente artículo se apoya en los modelos teóricos más relevantes e innovadores que nos preceden. Ellos son los que le dan protagonismo al aprendizaje a través de la propia experiencia, con el acompañamiento del maestro como guía atento en el proceso de aprendizaje de los niños.

¿Será posible mirar hacia atrás para meditar los cambios que exige el presente? Es necesario reconsiderar que la educación demanda modelos pedagógicos que amalgamen

la enseñanza curricular con el juego educativo al aire libre. Para ello, hay que revisar nuevamente aquellos modelos que consideran esta mirada y pueden ajustarse a las características del educando del siglo XXI.

La Escuela Nueva de Dewey, Decroly, el Método Montessori, entre otros, produjeron grandes cambios en la educación y su legado aún perdura.

John Dewey, uno de los más relevantes precursores de la denominada corriente Escuela Nueva o Escuela Activa, plantea entre sus objetivos fomentar la actividad, el respeto a las libertades del alumno y propone llevar a cabo un aprendizaje flexible (Rodríguez, 2015). Esta corriente pedagógica se caracteriza por promover la participación del estudiante de una manera activa –de ahí su nombre– partiendo de sus propios intereses particulares.

Sostiene José Calvache (2003) que esta pedagogía está centrada en el niño y que el aprendizaje solo se logra en el contacto permanente con la realidad. La motivación del alumno es viable a partir de sus propias necesidades y los saberes cobran significación en la relación entre escuela, familia, comunidad y vida. De esta manera, el aprendizaje es fruto de una vinculación activa con la realidad circundante, la cual genera una experiencia vívida en el niño.

Para Fidel Cárdenas Salgado (2013) esta experiencia es mucho más compleja: “También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo. Además, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato” (p. 81).

John Dewey (1995 [1916]) concederá una importancia de primer orden al ambiente donde se desenvuelve el individuo: “Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito” (p. 28). Razón por la cual insiste en la preparación de un ambiente adecuado

para la transmisión de saberes, focalizándose en la posibilidad de producir una adaptación de la educación a la vertiginosa transformación social de su tiempo.

Tal como sostiene Virginia Guichot (2002), su planteo tiene plena vigencia en la actualidad:

En los albores del siglo XXI, su mirada crítica, sus reflexiones sobre el mundo educativo siguen conservando su fuerza vital, su poder de incitarnos al cambio de una situación que no nos satisface del todo, aquella en que se halla la educación. (p. 14)

Esta propuesta basada en Dewey permite reflexionar sobre la similitud con los acontecimientos del presente desde el punto de vista social y pedagógico, ya que uno de los principios que impulsa la Escuela Nueva es la idea de que la educación se adapte a las necesidades del niño.

En este sentido, Ovidio Decroly, propulsor de esta corriente en Bélgica, hace su aporte desde la educación sensorial. Clasifica la educación en distintos tipos: afectiva, motriz, sensorial, intelectual y del lenguaje. Ello no significa que se manifiesten por separado, ya que están regidas por principios generales basados en necesidades primarias, secundarias y terciarias (López López, 2014).

Decroly (1935) sostiene que la educación afectiva –o la educación de la sensibilidad del niño– es la base para la formación de un sistema superior en cuanto permite establecer relaciones entre diferentes clasificaciones que él mismo realiza. De esta manera, queda expresada la conexión que existe entre las funciones sensoriales e intelectuales con la afectividad y la motricidad. Es más, sostiene firmemente que la afectividad y la motricidad son inseparables.

Se basa en los avances llevados a cabo –a principios del siglo XX– por la biología, los experimentos de la psicología y su repercusión en el entorno social. Su objetivo era plantear un cambio que consienta la posibilidad de pasar del medio ambiente artificial de la escuela a uno de carácter natural. Este medio ambiente más auténtico permite una

interacción espontánea del niño y un aprendizaje centrado en las necesidades básicas, tales como alimentación, protección de la intemperie, defensa de situaciones peligrosas y disfrute de la recreación y el trabajo (Ríos Patiño, 2007).

Entre los aspectos más relevantes de su método se encuentra el diseño de instalaciones adecuadas para las escuelas con espacios abiertos que posibiliten el trabajo y el contacto con la naturaleza (Morales Varela & Hernández Serrano, 2017).

Dubreucq y Fortuny (1988) explican que, en la escuela Decroly, los estudiantes entre dos y nueve años trabajan los centros de interés ocasionales. Estos centros de interés son objetos que despiertan algún tipo de atracción en el niño; es por esta razón que se los denomina con el nombre de «sorpresas». Estos elementos diversos, que llaman su atención, no son extraños para él; todo lo contrario, son propios de su entorno familiar íntimo. Son objetos con los cuales se relaciona de manera cotidiana y pueden estar representados por un juguete, una mascota o cualquier otra cosa ya que, debido a su familiaridad con el niño, este elemento sensorial motiva la curiosidad. El examen sensorial de los objetos consta de observación, tacto, olfato y, de ser viable, gusto.

Los centros de interés formulados por Decroly: alimentación, protección, defensa y producción, hay que entenderlos como «ideas-base» o «ideas-fuerza» que mueven y motivan a los alumnos al aprendizaje. Efectivamente, ellos exteriorizan muy pronto un interés creciente por las manifestaciones de la vida, tal como se producen en la realidad, y nunca en los cuatro muros de la escuela, aunque dependiendo también de ellos. (Dubreucq & Fortuny, 1988. p. 4)

Explican Jaume Trilla Bernet et al. (2001) que Decroly definió *l'École de l'Ermitage* como «Escuela por la vida y para la vida». Esta definición se desprende de una “actitud profunda de concebir la enseñanza como una serie de estrategias para situar al alumno ante la vida y aprender de él [del alumno] y con él, mediante una actitud de búsqueda constante” (p. 118). Este compromiso es asumido por muchos educadores en el mundo que levantan la bandera de Decroly, consientes de que forman a los hombres del futuro y, para ello, sitúan al niño ante la complejidad de la vida.

Por su parte, la gran pedagoga italiana María Montessori –contemporánea de Decroly– muestra también su interés por el desarrollo del niño en contacto con la naturaleza. Desarrolla un método de corte puramente científico. Milena Santerini (2013) explica, basándose en Montessori, que el niño tiene una «mente absorbente» que le permite explorar y comprender su realidad circundante. Para llevar a cabo esta tarea, el niño elabora y asimila los conocimientos fundamentales de esa realidad en una especie de preconsciente. Hoy, este modelo planteado por Montessori de asociar los aspectos racionales con los emotivos y afectivos está siendo demostrado por los estudios neurocientíficos.

Entre sus componentes, el método de Montessori pone el énfasis en la naturaleza y en la realidad que rodea al niño para que pueda liberar sus fantasías e ilusiones, sean estas físicas o psicológicas (Ramírez, 2009). “Solo de esta manera puede desarrollar la autodisciplina y la seguridad que necesita para explorar su mundo externo e interno y convertirse en un observador agudo y apreciativo de la vida” (p. 11).

Es sabido que la Dra. María Montessori proponía para los niños un ambiente adecuado y los materiales didácticos pertinentes para facilitar el desarrollo de sus capacidades de manera independiente y en completa libertad. En la actualidad, este modelo curricular se denomina *constructivista* y se asemeja al método planteado por Montessori hace más de un siglo (Gómez Moreira, 2016).

Una nueva mirada en la gestión institucional

¿Cómo debemos encarar la nueva normalidad en las instituciones? ¿Qué estrategias inéditas de planificación y aprovechamiento de los recursos necesitamos para ofrecer un jardín diferente que se adapte a las nuevas necesidades de los más pequeños?

Es evidente la tensión generada por la pandemia en aquellos aspectos referidos a la gestión de las instituciones escolares, especialmente en los jardines de infantes. Esto se debe a las limitaciones en el contacto directo entre los actores y las restricciones de interacción con el medio ambiente natural por las medidas de aislamiento social

obligatorias (Decreto 297, 2020), siendo un aspecto esencial para la educación en este tipo de contexto pedagógico (Méndez, 2021).

El Director de la Unesco, Federico Mayor, en ocasión de prologar el trabajo de Edgar Morín, sostiene que “la educación es la ‘fuerza del futuro’ porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morin, 1999, Prólogo, párr. 2). Frente a la actual situación atípica, es necesario enfrentar nuestra realidad como un desafío que implica modificar la forma de pensar: poder ir más allá del punto de ruptura para realizar los ajustes necesarios frente a la imprevisibilidad de la situación. “Cuando pensamos que actualmente un virus puede destruir memorias grandiosas de instituciones públicas o privadas, esto significa que el conocimiento está igualmente amenazado y que es necesario aprender a defenderlo” (Morin et al., 2000, p. 8). Es decir que es necesario aprender a “re-aprender” como base esencial para el desarrollo de la humanidad proyectada al futuro.

Resulta imprescindible comprender que las instituciones escolares deben estructurarse desde modelos organizacionales que les permitan diseñar estrategias de gestión cooperativa. Es el camino para lograr un avance significativo e innovador hacia la institución capaz de autoevaluarse, autogestionarse, propiciando el cambio cultural desde la propia práctica (Marambio Carrasco, 2018).

Este planteo se ajusta a lo que señala Inés Aguerrondo (1996) cuando explica:

Conducir la transformación de la organización es un compromiso concreto de la gestión efectiva, que tiene altos riesgos ya que debe producirse conjuntamente con el cambio de los modelos de gestión. En primer lugar, para poder cambiar las bases estructurales del modelo de organización escolar, la institución debe cambiar su mirada. En vez de estar solamente centrada en el pasado, debe integrar en una mirada conjunta el pasado, el presente y el futuro. (p. 16)

En este sentido, la pandemia obliga a la gestión institucional a posicionarse con una mirada diferente de la que venía trabajando antes de esta crisis. No se pueden conducir nuevos enfoques por viejos caminos. Por esta razón, es relevante considerar que los

procesos de innovación en la gestión deben estar enfocados a mejorar su funcionamiento orientado a construir nuevas formas de enseñar y aprender, sin perder de vista las exigencias y necesidades que demanda el entorno micro y macro social. En este sentido, “las instituciones educativas deben anticiparse a las transformaciones sociales, a través de una organización estructural y sistémica que responde previamente a una etapa de planificación” (Romero Medina, 2018, p. 92).

Salinas Ibáñez (2020), en un estudio sobre la educación en pandemia, reflexiona sobre el hecho de que la educación no debe disociarse de la escuela. Es más, tampoco puede perder de vista que sus docentes y sus estudiantes ya son ciudadanos digitales que viven dentro de la sociedad del conocimiento o la famosa *aldea global* que proponía Marshall McLuhan (McLuhan & Powers, 1989). Por ejemplo, es necesario comprender que los tiempos rígidos modulados por campanas y timbres desaparecieron en las casas de los niños, al igual que la estricta distribución espacial que se puede encontrar dentro del aula o la institución. “En el futuro, van a tener que ser flexibles y probablemente reflejarán mucho más lo que se vive en casa, en el trabajo y en la comunidad” (Salinas Ibáñez, 2020, p. 19).

Ahora, el reto de la presencialidad no será el manejo de las TIC; por el contrario, se deberá promover la interacción social y la colaboración afectiva en una realidad tecnologizada y despersonalizada. En este sentido, la educación tendrá que enfocarse en la construcción de nuevos escenarios pedagógicos.

Conclusión

La educación digital en pandemia ha sido fundamental y necesaria para asegurar la continuidad de los aprendizajes. Vino para quedarse y, en la era tecnológica en la cual están inmersos nuestros pequeños alumnos, no es un obstáculo; es ciertamente una herramienta poderosa para el docente y el quehacer pedagógico.

En este contexto, el mayor desafío no es aprender a utilizar las tecnologías o propiciar el uso de las comunicaciones digitales. Lo complejo hacia el futuro es recuperar la

relevancia que el medio ambiente natural y social tiene en la vida de las personas. Esto, no solo porque les fue arrebatado tanto a los docentes como a sus niños, sino porque es primordial que no se pierda este principio de arraigo a la tierra y al cuidado del planeta, que solo se conservará si logramos educar estos principios desde las primeras infancias, creando en los niños la conciencia de que son ciudadanos del mundo en primer lugar.

Tal como reza el preámbulo de la Carta de la Tierra:

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que, en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. (Iniciativa Carta de la Tierra, 2000)

El enfoque educativo debe cambiar en tiempos de postpandemia y, para esto, es necesario un cambio en la mirada de cada uno de los actores de la comunidad educativa. Esta tendencia se está imponiendo en la mayoría de los países europeos al igual que en países de Latinoamérica como Perú, Chile, Colombia, Ecuador y México.

En Argentina, si bien hay instituciones en las diferentes provincias que han adoptado esta metodología de educar en la naturaleza, aún es algo nuevo y se debe promover desde las políticas educativas.

La escuela refleja un ritmo de vida acelerado, con sus horarios establecidos, sus rutinas diarias, sus metodologías ajustadas al currículo y a la inmediatez de los requerimientos administrativos. En este último tiempo, la situación de pandemia nos condujo a efectuar una pausa y a recurrir a estrategias inéditas en la transmisión de los aprendizajes. Es preciso continuar transitando este camino hacia adelante, es menester ofrecer a nuestros niños un jardín y una escuela que inviten a crecer a través de lo simple, lo palpable y lo

real que está más allá del interior de las salas. Es necesario considerar que la virtualidad ha requerido que los estudiantes pasen mucho más tiempo frente a las pantallas de lo recomendable. Es el momento de actuar rápido, fortalecer las instituciones y seguir adelante.

La educación de la primera infancia no es ajena a esta turbulencia ya que los niños han nacido en esta era tecnológica y se encuentran empapados de la misma, pero el medio natural es aún más rico en estímulos que le permiten al niño explorar, autorregularse, desarrollar la creatividad, manejarse con libertad y autonomía, por lo que no debemos desprenderlo del mismo.

Es por ello que, en este trabajo, hemos tratado de rescatar el aprendizaje sensorial, el contacto con la naturaleza y el desarrollo de estrategias metodológicas innovadoras que apunten a permanecer mayor tiempo fuera del aula, aprovechando todo lo que el exterior nos ofrece.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Arango, N., Chaves, M., & Feinsinger, P. (2009). *Guía metodológica para la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Audubon.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Dialnet.Unirioja.Es*, 420, 26–29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832921>
- Calvache, J. (2003). La Escuela Nueva y los conceptos básicos de la educación en el pensamiento de John Dewey: Una aproximación teórica. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 5, 107–126.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2775
- Cárdenas Salgado, F. A. C. (2013). Elementos comunes y puntos de reflexión desde Montessori y Dewey. *Revista Episteme*, 5, 81–91.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/1976>
- Decreto 297. (2020). Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. *Boletín Oficial República Argentina*. N° 15887/20 (20 de Marzo de 2020).
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

- Decroly, O. (1935). *Estudios de psicogénesis: observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*. Libería Beltran.
- Dewey, J. (1995 [1916]). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubreucq, F., & Fortuny, M. (1988). Ovide Decroly. La escuela Decroly de Bruselas. *Cuadernos de Pedagogía*, 163.
<https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- Freire, H. (2011). *Educación en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* (Colección Familia y Educación; Vol. 21). Graó.
- Freire, H. (2016). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 46, 18–22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5379880>
- Gómez Moreira, V. A. (2016). *El método Montessori y su actualidad para la educación Inicial en la unidad educativa Elin's Brown en el cantón Durán, durante el periodo 2016* [Tesis de Grado, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil].
<http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/882>
- Gonçalves, P. (2019). Educando en la naturaleza a través del corazón. Experiencias 0-3. *Aula de Infantil*, 99, 13–18. <https://www.grao.com/es/producto/educando-en-la-naturaleza-a-traves-del-corazon-experiencias-03-ai09995832>
- Guichot, V. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de Educación*, 0(43), 1–23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5456>
- Iniciativa Carta de la Tierra. (2000). *Carta de la Tierra*. Holanda - UNESCO.
<https://earthcharter.org/>
- Liquete, M. F. (2017). *Aprender e imitar a la naturaleza: un proyecto para un CEIP* [Tesis de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26365>
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de Infantil*, 96, 27–32. <https://www.grao.com/es/producto/el-contacto-con-la-naturaleza-moda-o-necesidad-ai09694911>
- López López, N. E. (2014). *El sentido de la educación sensorial en el pensamiento pedagógico de Ovidio Decroly desde la concepción de cuerpo y educación* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
<http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/48>
- Marambio Carrasco, C. A. (2018). Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural. *Educación*, 54(1), 205–226.
<https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/v54-n1-marambio>
- Martínez, R. A. (2017). *El Patio Escolar Basado En La Pedagogía Montessori* [Tesis de Maestría, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya].

<http://dspace.uvic.cat/handle/10854/5450>

- McLuhan, M., & Powers, B. (1989). *La aldea global*. Gedisa.
- 106 Méndez, D. M. (2021). El ropero del desarrollo cognitivo y la estilística para la educación en tiempos de pandemia. *Revista de La Universidad de La Salle*, 2020(85), 117–138. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.8>
- Mera, A. Y., Tabares, E., Montoya, S., Muñoz, D. I., & Monsalve, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el desacondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad y Salud*, 22(2), 166–177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Mombiedro Lozano, A. (2019). Entornos y desarrollo durante la niñez. Neuroarquitectura y percepción en la infancia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 55–68. <https://doi.org/10.15366/TARBIYA2019.47.004>
- Morales Varela, G., & Hernández Serrano, D. A. (2017). Pedagogía de Ovidio Decroly. In L. M. Martínez Hernández, H. V. Murillo Martínez, & D. E. Martínez Leyva (Eds.), *Vida y obra de los pedagogos más influyentes*. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/54000/1263>
- Morin, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana - UNESCO.
- Morin, E., López Ospina, G., & Vallejo Gómez, N. (2000). Reflexión sobre los “siete saberes necesarios para la educación del futuro.” In *Cátedra Itinerante UNESCO “Edgar Morin” para el Pensamiento Complejo*. <http://ispel3.edu.ar/paginas/biblioteca/materiales/24.pdf>
- Noro, J. E. (2021). De la obsolescencia programada a la contingencia ontológica. *Coloquio*, 66, 11–27. <https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/423/628>
- Ramírez, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori. *Innovaciones y Experiencias Educativas*, 14, 1–20. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/PILAR_RAMIREZ_2.pdf
- Ríos Patiño, A. G. (2007). La escuela para la vida y por la vida. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Plumilla Educativa*, 4(1), 43–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920355&info=resumen&idoma=SPA>
- Rodríguez, L. (2015). John Dewey y sus aportaciones a la educación. *Odiseo*, 1–24. <https://www.universidadabierto.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>

Romero Medina, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(35), 91–103.

<https://doi.org/10.21703/REXE.20181735ROMERO6>

Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 17–21.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000300017&script=sci_arttext

Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: Maria Montessori. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 349.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959>

Trilla Bernet, J., García, E., Fairstein, G., & Fernández, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.