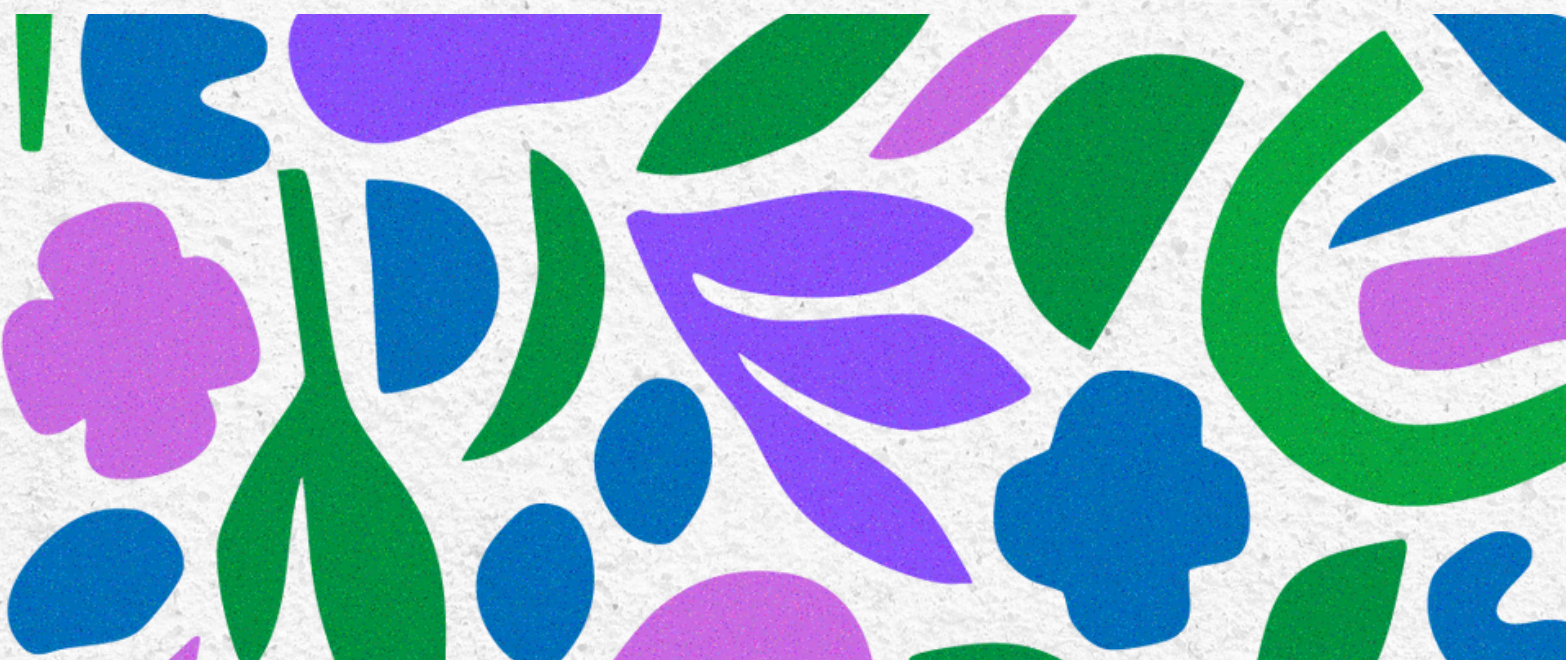


EXPLORANDO LAS DINAMICAS DE GENERO EN PROYECTOS DE EDUCACION EN LA NATURALEZA, FOREST SCHOOL



CONTENIDO

1. Introducción

2. Marco Teórico

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

2.2 Metodología de investigación

3. ¿Qué es el género?

4. ¿Qué es la pedagogía en la naturaleza / Forest School?

4.1 Educación basada en la naturaleza: los orígenes

4.2 Educación basada en la naturaleza:
perspectivas no occidentales

5. Hallazgos desde el terreno: dinámicas de género en escuelas infantiles Forest School

5.1 Resultados de las entrevistas

5.2 Resultados de las encuestas

6. Conclusión

7. Bibliografía



INTRO DUCCIÓN

Entre los dos y los seis años de edad, los niños y las niñas comienzan a formar las bases de la identidad de género (su sentido interno de ser masculino, femenino, ambos o ninguno) a través de una compleja interacción entre la maduración biológica, el desarrollo cognitivo y la experiencia social.

Durante este periodo, los niños empiezan a reconocer y etiquetar el género, imitar conductas adultas y explorar la identidad mediante el juego, el lenguaje y las relaciones. Según la psicología del desarrollo, la identidad de género temprana es fluida, exploratoria y está fuertemente influida por el contexto, más que ser fija o puramente biológica (Kohlberg, 1966; Martin y Ruble, 2004).

El juego, la imaginación y la retroalimentación social contribuyen a cómo los niños comprenden los roles de género y se expresan. Cuando los adultos responden con apertura, respeto y validación (evitando expectativas rígidas), crean la seguridad psicológica necesaria para que los niños integren su identidad con confianza y autenticidad.

Por tanto, apoyar la exploración de género en la primera infancia no consiste en dirigir

“Teach the children. We don’t matter so much, but the children do. (...) Give them the fields and the woods and the possibility of the world salvaged from the lords of profit.” –Mary Oliver, *Upstream: Selected Essays*

resultados, sino en permitir espacio para el descubrimiento, la aceptación y la autodefinición; bases esenciales para un desarrollo sexual y emocional saludable más adelante.

Como subraya la investigación en sociología, las escuelas son espacios clave de socialización secundaria infantil. Es en la escuela donde los niños descubren lo que se considera “apropiado”, interiorizan valores universales y comienzan a aprender normas sociales.

De hecho, junto al contexto familiar inmediato y la cultura en general, las escuelas son espacios con potencial para cuestionar o reforzar roles de género diferenciados y estereotipos desde edades tempranas. (Gecas).

Además, aunque todavía existe investigación limitada sobre el tema, la capacidad de las pedagogías Forest School para impulsar la equidad de género al ofrecer visiones del mundo alternativas a las tradicionalmente restringidas y desafiar normas de género dominantes está siendo cada vez más reconocida entre especialistas. (Hine).

Así, para comenzar a explorar la interacción entre género y educación en contextos basados en la naturaleza, este estudio consideró la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se manifiestan las dinámicas de género en el juego y las interacciones infantiles en entornos de educación infantil al aire libre que utilizan la pedagogía Forest School?*

Este informe presenta los resultados obtenidos en el marco de REGEN : RE-imagining Gender in Education in Nature: un proyecto Erasmus+ que propone un enfoque de investigación innovador entre los estudios de género y la educación al aire libre, basado en la colaboración de tres escuelas bosque (ubicadas en Bélgica, Italia y España) y QUEST, una red europea independiente centrada en los derechos de la infancia en educación (con sede en Bélgica).

El estudio se llevó a cabo mediante los siguientes métodos: una revisión de literatura sobre hallazgos previos en Bélgica, Italia y España; observaciones de campo en las tres escuelas infantiles Forest School del proyecto REGEN; entrevistas grabadas a educadores/as de dichas escuelas; y, finalmente, la publicación de una encuesta en línea abierta a educadores/as que trabajen en proyectos de educación basada en la naturaleza dentro y fuera de Europa (educación infantil, primaria u otros niveles).

Al abordar la pregunta principal, este estudio ofrece una visión general breve de la pedagogía en la naturaleza / Forest School y la educación con enfoque de género en Europa, explorando desafíos y posibilidades para promover la equidad de género en la educación infantil al aire libre.



MARCO TEÓRICO 2

2.1 Objetivos y preguntas de investigación

El propósito principal de esta investigación es contribuir a una comprensión más amplia de cómo se desarrollan las dinámicas de género en escuelas infantiles de educación basada en la naturaleza (niños de 2 a 6 años), tomando como estudios de caso principales las tres escuelas bosque directamente implicadas en el proyecto REGEN.

Otros objetivos de investigación incluyen:

- proporcionar una comprensión más amplia de qué es la pedagogía en la naturaleza / Forest School, sus orígenes y desarrollos;
- apoyar a los educadores/as a identificar barreras e desigualdades relacionadas con el género en su trabajo.

El objetivo principal del estudio se formuló en la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiestan las dinámicas de género en el juego y las interacciones infantiles en entornos de educación infantil al aire libre que utilizan la pedagogía Forest School?

Preguntas adicionales incluyen:

- ¿Qué características (físicas, expresivas, personales) asocian los niños con el género?
- ¿Cómo emergen cuestiones de identidad de género en el lenguaje utilizado por los niños?
- ¿Cuándo se utiliza la identidad de género en dinámicas sociales (p. ej., inclusión/exclusión, distanciamiento)?
- ¿Aparecen contradicciones entre los contextos familiares/culturales y los aportes de los distintos equipos?

2.2 Metodología de investigación

POSICIONALIDAD

Consideramos que reconocer los sesgos de quien investiga y su inevitable visión limitada sobre un tema puede conducir a una mayor transparencia sobre las condiciones previas en las que se apoya la investigación. Como destaca Donna Haraway en “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, todo conocimiento es “situado”, es decir, está moldeado por el contexto social e histórico de quien conoce. Por tanto, la neutralidad, como objetivo, es inalcanzable: el conocimiento siempre proviene de algún lugar (Haraway).

En este contexto — y con ánimo de plena transparencia — antes del inicio de este estudio, se invitó a todas las personas investigadoras del proyecto REGEN a reflexionar sobre sus motivaciones personales guiándose por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influyen mi identidad, experiencias y sesgos en cómo observo e interpreto las dinámicas de género?
- ¿Qué marcos teóricos y supuestos culturales estoy aportando a este estudio sobre género en escuelas bosque?
- ¿Cómo podría mi rol y mi interacción con las personas participantes influir en las dinámicas que observo?
- ¿Cómo puedo asegurar que mis hallazgos promuevan la inclusión y cuestionen estereotipos de género?

Teniendo en cuenta la lente desde la cual se analizó el fenómeno de las dinámicas de género en escuelas bosque, la investigadora principal (Andreia Esteves) ha intentado señalar el alcance y las limitaciones del estudio y la conexión personal que cada investigadora mantiene con el tema, mostrando cómo esto puede informar los datos presentados.

ENFOQUE

Para el propósito de esta investigación, se consideró apropiado un enfoque socioconstructivista.

Entre las consideraciones se incluyen:

1. La investigación se ha apoyado en gran medida en métodos cualitativos (entrevistas y observaciones de campo), aunque también se recopilaron datos cuantitativos y numéricos mediante encuestas en línea.
2. El objetivo fue explorar un fenómeno sociocultural altamente complejo, es decir, la relación entre naturaleza y cultura en el bosque, recopilando datos contextuales sobre experiencias y perspectivas vividas por educadores/as y niños/as.

En síntesis, “este enfoque implica participación activa y colaboración entre investigador/a y participantes, con el objetivo de co-construir significado más que buscar una verdad objetiva y distante.” (Bergold y Thomas).

Además, como metodología de aprendizaje, el constructivismo social “enfatisa la participación del alumnado, la discusión y el intercambio de conocimiento”, principios que resuenan con los de la pedagogía en la naturaleza / Forest School (Saleem, Kausar y Deeba).

Por último, también se consideró cuidadosamente un enfoque feminista de punto de vista (feminist standpoint) durante el proceso, pues esta teoría “se informa por la aceptación de que distintas experiencias, necesidades e intereses dan lugar a distintas prácticas, y distintas formas de pensar e interactuar con el mundo (...).” (Bowell).

HERRAMIENTAS

El enfoque metodológico se basó en cuatro métodos principales:

- Observaciones de campo
- Revisión de literatura
- Entrevistas
- Encuestas

Observaciones de campo

En este proyecto, se buscó cuestionar el proceso de investigación proponiendo un enfoque donde la teoría se genera directamente desde los datos (investigación con teoría fundamentada, grounded theory), permitiendo que emerjan las perspectivas y experiencias de educadores/as-investigadores/as sin quedar limitadas por literatura previa o hipótesis preestablecidas.

Para recopilar datos cualitativos del terreno, se utilizó observación participante. Este método se basa en que las personas investigadoras estén activamente implicadas en el entorno o comunidad estudiada, a la vez que observan y registran comportamientos, interacciones y prácticas.

Para recoger mejor los datos, cada socio REGEN se centró en una categoría específica de observación. La división tuvo en cuenta la especialidad de cada miembro del consorcio y se organizó así:

INTERACCIÓN CON EL ESPACIO DE APRENDIZAJE (AL AIRE LIBRE)

(Lidera: KWEEBUS, Bélgica)

Áreas de enfoque:

- Cartografiar cómo los niños usan el espacio exterior
- Interacción con distintos elementos naturales y de aprendizaje

Preguntas guía:

- ¿Qué áreas del espacio se usan con más frecuencia por niños, niñas o grupos mixtos? ¿Existen “zonas generizadas”?
- ¿Cómo interactúan con elementos naturales (p. ej., trepar árboles, recolectar objetos)? ¿Reflejan patrones asociados al género?
- ¿Hay elementos de juego o aprendizaje que atraen de forma diferente a niños y niñas? Si es así, ¿por qué?
- ¿Cómo el diseño/disposición del espacio fomenta o inhibe interacciones inclusivas en términos de género?

INTERACCIONES SOCIALES, DINÁMICAS Y PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

(Lidera: EDUNAT, España)

Áreas de enfoque:

- Cómo las interacciones sociales y el juego reflejan estereotipos de género
- Patrones de inclusión/exclusión y preferencias específicas asociadas a género

Preguntas guía:

- ¿Qué roles de liderazgo, si los hay, asumen niños o niñas durante actividades grupales? ¿Están generalizados?
- ¿Cómo se resuelven conflictos y utilizan niños y niñas estrategias o narrativas diferentes?
- ¿Qué actividades o juegos son más populares entre niños, niñas o grupos mixtos? ¿Influyen las normas de género?
- ¿Cómo emergen patrones de inclusión/exclusión durante el juego? ¿Hay actividades o grupos más segregados por género?
- ¿Se asocian características físicas (p. ej., fuerza, agilidad) al género durante las interacciones?

ANÁLISIS DEL LENGUAJE VERBAL/CORPORAL Y DEL DISCURSO

(Lidera: Educare Nel Bosco Pecorile, Italia)

Áreas de enfoque:

- Cómo emergen temas de identidad de género en el lenguaje y la comunicación no verbal

Preguntas guía:

- ¿Qué frases o comentarios usan los niños que reflejen estereotipos o inclusividad? (p. ej., “Eso solo lo hacen las niñas” o “Los niños son mejores en...”)?
- ¿Cómo se expresan a través del lenguaje corporal durante el juego? ¿Hay patrones generalizados?
- ¿Incluyen sus narrativas o juegos de roles personajes o funciones generalizadas? ¿Cómo asignan roles?
- ¿Cómo reaccionan cuando se cuestionan sus supuestos de género en el habla o el juego?

ROL DE EDUCADORES/ADULTOS *(Lidera: QUEST, Bélgica)*

Áreas de enfoque:

- Cómo educadores/as y adultos influyen narrativas de género mediante acciones, lenguaje y valores.

Preguntas guía:

- ¿Cómo animan o desaniman conductas o roles específicos para niños y niñas? ¿Las respuestas son generalizadas?
- ¿Hay diferencias en el feedback según el género? (p. ej., elogiar a niños por logros físicos y a niñas por creatividad).
- ¿Qué lenguaje se usa al dirigirse al grupo o a individuos? ¿Refuerza o cuestiona normas de género?
- ¿Existen sesgos visibles en cómo estructuran actividades o median conflictos?
- ¿Cómo reflexionan los propios educadores/as sobre estereotipos de género en su práctica?

Revisión de literatura

El segundo paso consistió en evaluar la literatura disponible sobre dinámicas de género en proyectos de educación en la naturaleza / escuelas bosque con el objetivo de sistematizar, recopilar y sintetizar investigaciones previas, y confrontarlas con nuestras observaciones.

Aunque la literatura sigue siendo escasa, especialmente respecto a los países del consorcio (Bélgica, Italia y España), se recogieron datos cuantitativos y cualitativos en varios idiomas sobre roles y estereotipos de género en educación en la naturaleza, integrando hallazgos y perspectivas de diferentes regiones europeas.

Entrevistas

Para comprender mejor el papel que educadores/as pueden desempeñar en la configuración de dinámicas de género en sus contextos, se realizaron entrevistas presenciales grabadas durante las observaciones.

Participaron investigadores/as principales de las tres escuelas del proyecto y otros/as educadores/as de dichos equipos.

Se consideró relevante esta herramienta porque permitió comprender mejor los desafíos del profesorado y cómo pueden variar según el contexto nacional.

Encuestas

Se realizó una encuesta en línea para recopilar datos de educadores/as que trabajan en educación basada en la naturaleza dentro y fuera de Europa.

La encuesta estuvo disponible en cuatro idiomas (inglés, francés, italiano y español) y recibió un total de 58 respuestas.

El objetivo fue captar una visión más amplia de herramientas, recursos, experiencias y desafíos al navegar dinámicas de género en entornos con pedagogía de bosque.

Un análisis por idioma se presenta en el capítulo cuatro.

03 ¿QUÉ ES EL GÉNERO?

"Gender is not something that one is, it is something one does, an act, a 'doing' rather than a 'being'." —Judith Butler, Gender Trouble



¿QUÉ ES EL GÉNERO?

Al examinar el género en el contexto de la educación basada en la naturaleza, es esencial reconocerlo como un constructo social y cultural, más que como una categoría biológica fija.

Además, dado que esta investigación se apoyó especialmente en observaciones de campo junto a otros métodos cualitativos, el equipo del proyecto REGEN consideró esencial dedicar un capítulo a definir de qué hablamos cuando hablamos de género. Esta breve síntesis incluye definiciones clave, formas en que el género puede manifestarse en la escuela y una contextualización de campañas anti género contemporáneas.

The Genderbread Person v4 by its pronounced **METROsexual** ©2017

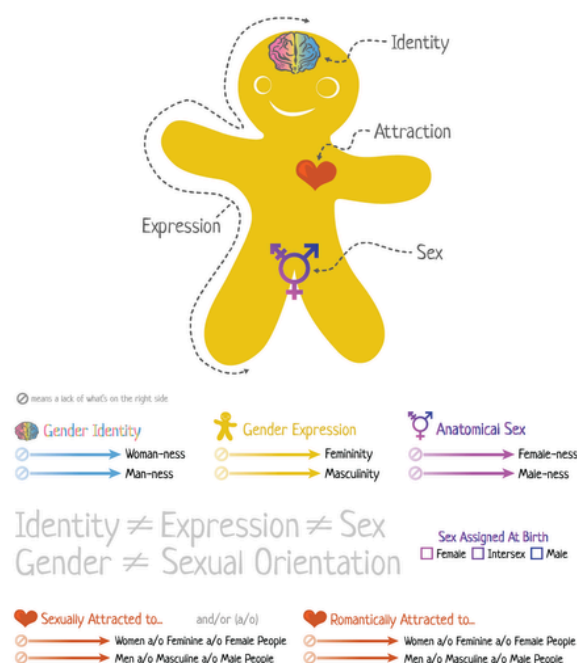


Fig. 1: The Genderbread Person

GÉNERO: GUÍA DE BOLSILLO

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud), el género se refiere a:

"las características de mujeres, hombres, niñas y niños que están construidas socialmente. Esto incluye normas, conductas y roles asociados a ser mujer, hombre, niña o niño, así como relaciones entre ellos."

Como constructo social, el género no existe aislado: se entrecruza con otros marcadores sociales como identidad de género, orientación sexual, edad, discapacidad, etnicidad y situación socioeconómica, entre otros.

Aunque interactúa con ellas, el género difiere de las características sexuales: no es binario, es decir, no existe solo en categorías mutuamente excluyentes, sino en un continuo. Los siguientes términos (compilados por ILGA-Europe) ofrecen una explicación concisa:

Género

constructo social que establece expectativas culturales y sociales en función del sexo asignado.

Expresión de género

manifestación hacia otras personas de la identidad de género (ropa, habla, maneras). Puede coincidir o no con la identidad de género o con el sexo asignado al nacer.

Identidad de género

experiencia interna y personal del género, que puede corresponder o no al sexo asignado al nacer; puede incluir vivencia corporal y expresiones como vestimenta, habla y maneras. Algunas identidades quedan fuera del binario.

Sexo

clasificación como masculino o femenino. Se asigna al nacer y se registra habitualmente en un certificado de nacimiento basándose en la anatomía externa y en una visión binaria. El sexo combina cromosomas, hormonas, órganos reproductores internos y externos, y características sexuales secundarias.

Orientación sexual

capacidad de sentir afecto profundo, atracción emocional y sexual, y relaciones íntimas/sexuales con personas de distinto género, del mismo género o de más de un género.

Para niños y niñas de 2 a 6 años, el género es un aspecto emergente y cambiante del autoconocimiento. En esta etapa, no es una identidad fija o profundamente internalizada, sino un constructo cognitivo y emocional en desarrollo, influido por cómo interpretan el mundo y cómo responden los demás a sus expresiones.

Aprenden sobre género mediante el lenguaje, la observación de roles adultos, el juego con iguales y la representación simbólica en historias o juguetes. Su comprensión es concreta, lúdica y fluida, y cuando los adultos ofrecen aceptación, modelos diversos y un entorno no juzgador, pueden integrar el género como una dimensión natural más de su identidad, favoreciendo autoconfianza temprana, empatía y bienestar emocional.

GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL

En educación infantil, los roles de género pueden influir en cómo los niños se relacionan con el entorno, acceden a distintos tipos de juego e interactúan con iguales y educadores/as. Sin embargo, estos roles son fluidos, lo que hace crucial analizar críticamente cómo se refuerzan o desafían en distintos contextos educativos.

Maynard señala que los/las profesionales Forest School “a menudo navegan jerarquías de poder complejas que se entrecruzan con normas de género profundamente arraigadas” (Maynard, vía Garden).

Como se explora en el capítulo 4, aunque no estén confinados a un aula tradicional, los niños en escuelas bosque pueden mostrar conductas generalizadas provenientes del hogar, ya sea reforzando o subvirtiendo roles tradicionales.



Además, la literatura indica que el género puede manifestarse incluso en entornos percibidos como “neutrales”, pues “el significado del género como categoría se vuelve psicológicamente saliente para los niños a través de pistas” como juguetes, ropa o lenguaje codificados por colores, etc. (Bigler y Liben, vía Garden).

Dicho esto, Garden y Downes consideran las escuelas bosque como un “espacio liminal, donde roles de género tradicionales y progresistas coexisten y se renegocian continuamente”, lo cual puede abrir posibilidades para desafiar binarios y fomentar un entorno más inclusivo (Garden y Downes).

04

¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA EN LA NATURALEZA / FOREST SCHOOL?



¿QUÉ ES LA PEDAGOGÍA “FOREST SCHOOL”?

4.1 Educación basada en la naturaleza: los orígenes

La educación basada en la naturaleza, tal como la conocemos, tiene sus orígenes en Alemania a mediados del siglo XIX. La idea de escuelas “al aire libre” se expandió más tarde por Europa y Norteamérica, estableciéndose en Suecia, Dinamarca y otros países europeos en la década de 1950 (Harper).

En los años 80, Forest School como práctica pedagógica se convirtió en un elemento del currículo danés de primera infancia (Swarbrick, Eastwood y Tutton).

Tras una visita a Dinamarca en los años 90, un grupo de educadores de Bridgewater College desarrolló el concepto en el Reino Unido (Slade et al.), y desde entonces la pedagogía Forest School se ha popularizado ampliamente.

Aunque han existido múltiples definiciones de educación al aire libre, en términos generales se refiere a un tipo de educación “en, sobre y para el exterior” (Ford) en el que se produce aprendizaje basado en la indagación, estimulando curiosidad y asombro.

Además, suele considerarse atractiva porque ofrece oportunidades para desarrollar confianza y autoestima, así como competencias importantes como la custodia ambiental y la ciudadanía activa, mediante aprendizaje práctico. Aspectos que pueden quedar relegados cuando existe un currículo rígido, como sucede en entornos convencionales (Johnston).

Por último, Vidal señala que: “los programas de aprendizaje sobre el exterior ocurren en todos los niveles del sistema educativo, aunque se encuentran con mayor frecuencia en educación infantil o primaria”, que son precisamente las edades que cubre este estudio.

Pedagogía de la naturaleza y su contribución a la formación ética y humana de la infancia

La pedagogía de la naturaleza, fundamento teórico y práctico de las Forest Schools, ha emergido como una respuesta integral a las crisis del siglo XXI derivadas de la desconexión humana con la naturaleza.

Este enfoque holístico promueve el desarrollo cognitivo, emocional, físico, social y ético de los niños a través de una relación directa, sostenida y respetuosa con el entorno natural. En última instancia, no busca solo la adquisición de conocimientos, sino cultivar una ética del cuidado, la cooperación y la sostenibilidad, formando ciudadanía comprometida con un mundo más justo y equilibrado.

El interés por aprender en entornos naturales ha crecido significativamente en décadas recientes, impulsado por investigación que muestra beneficios del contacto regular con la naturaleza para la salud física y mental infantil (Louv, 2005; Chawla, 2015; Kaplan y Kaplan, 1989).

Fundamentos filosóficos y pedagógicos

Históricamente, la pedagogía de la naturaleza se arraiga en la tradición escandinava del friluftsliv (“vida al aire libre”), el movimiento europeo de educación progresista (Dewey, Montessori, Decroly...) y la pedagogía social de Paulo Freire.

Su forma contemporánea, la Forest School británica, se define como un proceso educativo a largo plazo en entornos naturales donde profesionales con formación especializada facilitan experiencias planificadas y autodirigidas para fomentar autonomía, confianza y resiliencia (Knight, 2013; Forest School Association, 2022).

Epistemológicamente, se fundamenta en teorías constructivistas (Piaget, 1954; Vygotsky, 1978) y de aprendizaje situado, que entienden el conocimiento como producto de la interacción entre individuo, comunidad y ambiente.

Así, el bosque se convierte en aula y el entorno natural en un agente educativo activo.

Dimensión ética y humana

Más allá de lo cognitivo, la pedagogía de la naturaleza constituye una práctica formativa en valores humanos y éticos esenciales.

En el contacto cotidiano con el bosque, los niños aprenden respeto por la vida, empatía hacia otros seres, cooperación y responsabilidad compartida.

Cada experiencia diaria (encender fuego con seguridad, cuidar un insecto, construir un refugio, juego libre, cocinar pan en el fuego, caminar, trepar, jugar bajo lluvia, saltar charcos, rescatar un ave, adaptarse a cambios ambientales, aprender en grupos de edades mixtas con ratios bajos, vivir fenómenos estacionales) se convierte en una experiencia integradora donde el cuidado se construye y evoluciona sesión a sesión.

La literatura especializada indica que estas experiencias fortalecen la conciencia ecológica y el sentido de pertenencia al mundo vivo (Carson, 1956; Naess, 1989; Capra, 1996).

La ética ambiental se internaliza como práctica vivida de interdependencia. Como argumenta Sobel (2008), el compromiso ecológico auténtico en la adultez emerge de relaciones emocionales con la naturaleza.

Implicaciones sociales y ecológicas

En términos sociales, este modelo fomenta cooperación, resolución pacífica de conflictos y comunicación no violenta (Rosenberg, 2003).

Las dinámicas grupales en entornos naturales facilitan relaciones horizontales, inclusivas y empáticas.

Desde la educación ambiental crítica, estas experiencias contribuyen a la formación de ciudadanía ecológica consciente de límites planetarios y de la necesidad de transitar hacia modos de vida sostenibles (Elliott y Kruse, 2020).

En definitiva, la pedagogía de la naturaleza y las Forest Schools no son solo un método, sino una propuesta cultural y ética: restaurar la relación simbiótica humanidad-biosfera, superando lógicas antropocéntricas que sostienen la crisis ambiental.

Integra conocimiento, emoción y ética; educa para el ser y la convivencia, no solo para saber.

Al reconectar a la infancia con el mundo natural, sienta bases para una sociedad más justa, pacífica y sostenible.

4.2 Educación basada en la naturaleza: perspectivas no occidentales

Aunque este estudio se desarrolló en Europa, se consideró relevante reconocer perspectivas no occidentales en educación al aire libre, pues pueden ampliar comprensiones frente a visiones limitadas.

Autoras como Newbery sostienen que las forest schools siguen siendo formas occidentales social y culturalmente construidas y deberían reestructurarse para incluir la historia de pueblos indígenas y reconocer legados coloniales.

Las diferencias comienzan en el lenguaje.

Mientras en educación occidental se usan términos como kindergarten y Forest School, perspectivas indígenas tienden a preferir el término land (tierra/territorio). Johnston declara que la palabra land implica “nuestra conexión directa y sostenida con la tierra”, de modo que “incluso cuando estamos en casa, en la escuela o en el trabajo, estamos en la tierra”.

Además, frente a enfoques occidentales, aproximaciones indígenas suelen favorecer un modelo holístico donde la conexión del pueblo con el entorno natural, la tierra “existe más allá de la conexión concreta con el lugar” (Hansen).

Es una cosmovisión que reconoce que todo ser vivo tiene espíritu y está interconectado. El escritor indígena Ailton Krenak afirma que el planeta no es un recurso a explotar, sino un ser vivo, vibrante y sagrado, donde cada elemento tiene valor, rol y dignidad.

Mientras este entendimiento forma parte de la sabiduría indígena, para el resto de la humanidad llegó mediante investigación científica (Oliveira).

Krenak sugiere que nuestro futuro en la Tierra es, en realidad, ancestral: un futuro mejor se encuentra mirando hacia atrás, a la sabiduría de comunidades indígenas:

Los niños indígenas no son enseñados, sino guiados. No aprenden a ser ganadores, porque para que algunos ganen, otros deben perder. Aprenden a compartir el lugar donde viven y lo que tienen para comer. Tienen el ejemplo de una vida en la que el individuo cuenta menos que el colectivo. Este es el misterio indígena, un legado que pasa de generación en generación. Lo que nuestros niños aprenden desde pequeños es a poner sus corazones en sintonía con el ritmo de la tierra.

—Ailton Krenak



05

HALLAZGOS DESDE EL TERRENO: DINÁMICAS DE GÉNERO EN ESCUELAS INFANTILES FOREST SCHOOL



HALLAZGOS DESDE EL TERRENO: DINAMICAS DE GÉNERO EN ESCUELAS INFANTILES FOREST SCHOOL

5.1 Resultados de las entrevistas

En esta sección se analiza una selección de entrevistas realizadas por QUEST a educadores/as de EDUNAT y Educare Nel Bosco Pecorile.

Se pidió a las personas entrevistadas que ampliaran su enfoque pedagógico respecto a dinámicas de género y aportaran ejemplos de estereotipos o barreras observadas.

A continuación, se sintetizan los ejes principales.

ENTREVISTA A PATRICIA Y GABRIEL (EDUNAT)

Al preguntarles por estereotipos de género en el lenguaje infantil, Patricia afirma: “el año pasado fue la primera vez que oí un comentario (así) de un niño.

Un niño, durante una de nuestras sesiones le dijo a otro: ‘-No puedes jugar con eso, porque eso no es para niñas-’.

”- Este episodio destacó precisamente por ser muy infrecuente-”.

El equipo pedagógico de educación en la naturaleza en Mallorca relata que no suele detectar problemas de estereotipos en su forest school ni en las observaciones de otras escuelas, lo que les llevó a pensar que “-quizás los proyectos de educación en la naturaleza estamos haciendo algo bien-”. Las observaciones de equipos belga e italiano durante visitas a Mallorca lo confirmaron y atribuyen esta dinámica a principios fundacionales: acompañamiento respetuoso,



ratios bajos adulto-niño, familias colaboradoras que apoyan el proyecto educativo, el carácter democrático del aprendizaje al aire libre y “las increíbles oportunidades que ofrece la Madre Naturaleza”.

En última instancia, lo interpretan no como innovación, sino como retorno a una forma más natural de estar. Como reflexiona Patricia: “-No estamos inventando nada, estamos volviendo a la naturaleza-”. Patricia y Gabriel añaden: “si vas a un recreo de cualquier escuela regular en España o en Europa, el espacio exterior es mayoritariamente cemento y hay zonas delimitadas para fútbol.” Esta observación se confirma accediendo a imágenes satelitales de colegios de varios países, tanto públicos como privados, donde patios dominados por líneas de fútbol ocupan, a menudo, más del 80% del espacio. El informe explica cómo esta infraestructura refuerza dinámicas sociales: el fútbol deviene un juego dominado por un género, e incluye rara vez a niñas o a niños con intereses diferentes.

Esto contrasta con entornos forest school (Italia, Bélgica y España), donde las “instalaciones” son la propia naturaleza: inclusiva, menos estereotipada y abierta a formas creativas y diversas de juego.

Gabriel introduce un matiz: la exclusión en el fútbol escolar no es solo por género; también puede intersectar con habilidad o estatura: tú no juegas porque no juegas bien, tú no juegas porque eres más pequeño, etc. La selección para la integración en este juego (fútbol) pasa a



tener un objetivo de resultados (meter más goles para ganar)

Se citan investigaciones de Honorata Grzesikowska y Ewelina Jaskulska sobre ocupación del patio escolar: en un informe de 2024, sostienen que el patio, como espacio de mayor libertad respecto al control adulto, muestra claramente la imposición de roles de género; allí aparecen aceptación y exclusión por primera vez, con evaluación de apariencia y condición física.

En observaciones de trayectorias en una escuela de Cracovia, encontraron que “los patrones de movimiento de los niños implican movimiento intenso y concentrado en la cancha”, mientras que el “mapa de las niñas muestra actividad periférica”.

Con base en observaciones y encuestas, infieren que la ausencia de niñas en la cancha puede indicar que “no se sienten ‘bienvenidas’ allí” o que la actividad deseada no encaja en el marco clásico del campo deportivo.

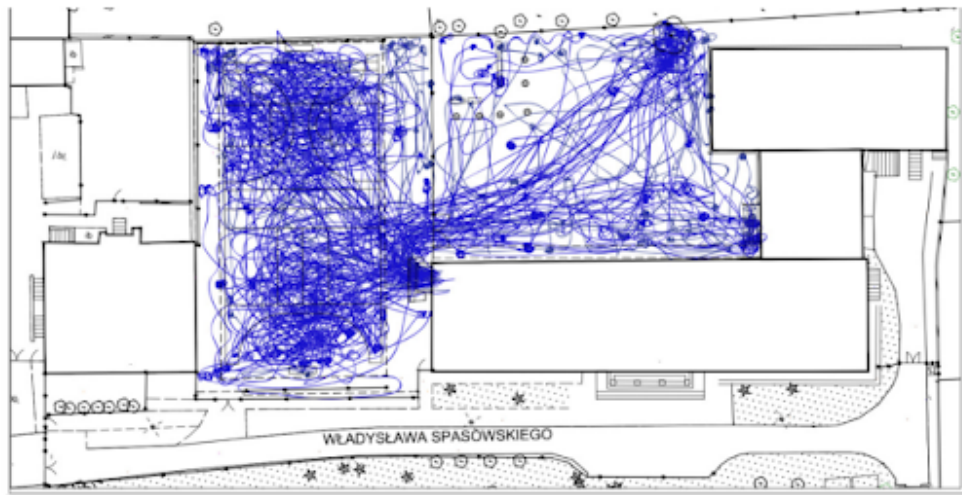


Fig. 4 Map of boys' movement in the school area

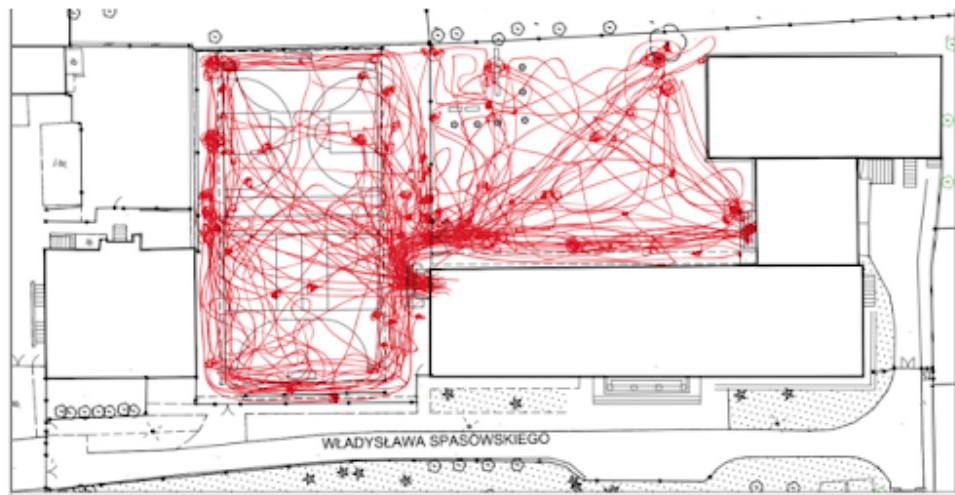


Fig. 5 Map of girls' movement in the school area

En un estudio en dos escuelas en Catalunya, hallaron un patrón similar: “los niños (principalmente atléticos) usan el campo mientras el resto (niñas y niños no interesados en los deportes dominantes) quedan excluidos” (Subramanian y Rice).

Sobre estereotipos en su propio contexto, Gabriel añade que la escuela no es “a prueba de género”: llegan niñas con tutús o disfraces de princesa, o niños con camisetas de tractores o personajes masculinos estereotipados.

En el bosque, los disfraces acaban manchados, rotos o colgados de una rama; no les importa.

El equipo intenta no juzgar ni alimentar la búsqueda de aprobación por lo que visten.

Observan si un personaje refuerza un estereotipo rígido; destacan que los roles en el juego cambian con facilidad y se asignan sin “respeto” por ser niño o niña; esto se considera saludable.

Lo rígido y repetitivo merece observación y conversación en equipo.

También explican que “todo lo de ‘fuera’ entra cada día” al forest school, pero se sienten afortunados de poder conversar con los niños sobre personajes, estereotipos en juguetes, libros, disfraces, ropa, desde una postura crítica y reflexiva, no confrontativa.

Cuando los niños piden opinión sobre un disfraz, les devuelven la pregunta: si están contentos, si se sienten cómodos. “Es devolver la responsabilidad al niño.”

Ambos enfatizan: “no queremos alimentar estos comportamientos (generalizados), porque la sociedad ya se encarga de eso.”

Aparece también el juego de “pistolas”, que suele ser traído “de fuera”, mayoritariamente por niños varones.



En su proyecto existe una posición rígida e intransigente del equipo con respecto a este fenómeno, son rígidos en un punto: no se juega a portar armas, apuntar, disparar y “matar”, sin negociación posible, simplemente es algo que no hacemos aquí. Nos plantamos firmes ante el juego con la simulación de armas.

Siempre lo hablamos con las familias y encontramos que están alineados con esta “regla” en las sesiones, y percibimos alivio también ya que lamentablemente esta “cultura de las armas” se permea desde los múltiples contactos sociales externos con pares y otr@s niñ@s.

Señalan que muchos niños no comprenden el significado real del gesto y preguntan siempre si saben lo que simulan.

Gabriel relata el caso de una madre aterrada porque el niño señaló con el dedo a su abuela (que fue niña durante la Segunda Guerra Mundial).

Nunca habían tenido juguetes de armas ni televisión. Concluyen: no están aislados; el tema de armas está presente culturalmente.

Gabriel interpreta la “pistola” como objeto mágico con poder absoluto (similar a varita, genio, espada, superhéroe), y considera crucial trabajarlo, especialmente con niños. El equipo es tajante: “Aquí no jugamos a pistolas.”

Y buscan interrumpir la transmisión cultural de armas a futuras generaciones.

Se asume como práctica profesional cotidiana la auto-observación, la revisión de actitudes, conductas, estrategias de comunicación, didáctica, lenguaje, postura y apego por parte de educadores/as, con atención a matices culturales y enseñanza del consentimiento como prioridad cotidiana.

ENTREVISTA A FRANCESCO (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Francesco tiene experiencia enseñando a niños y adolescentes con discapacidad y dificultades de aprendizaje. Resalta beneficios de Forest School: socialización y aprendizaje autodirigido. “La pedagogía de forest school tiene sentido para mí. Los niños aprenden haciendo... Aprenden otra forma de interactuar... Creo que las paredes son un problema, porque contienen a los niños. Cuando están contenidos, no se expresan.”

Sobre dinámicas de género, observa diferencias frente a escuelas tradicionales: “aquí es difícil identificar cuáles son los juegos de niñas y los juegos de niños.” Valora que pueden observar e intervenir sin “vigilar”, y se siente más libre y relajado al observar y escuchar (comparado con escuelas públicas).

Concluye que cuando un estereotipo se percibe como violento, surge impulso de intervenir; pero cree que es principalmente cultural y que el contexto cultural cambiará lentamente.



FRANCESCA AND ANNALISA'S INTERVIEW (EDUCARE NEL BOSCO PECORILE)

Aunque grabadas por separado, se presentan juntas por patrones comunes. Francesca enfatiza que los roles domésticos persisten en la cultura italiana: en juegos aparecen roles tradicionales, con lo femenino ligado a lo doméstico/cuidado (“la mamá trabaja en casa con los niños y el papá fuera”). Cuando pregunta si la madre también trabaja, responden que sí, pero en “cosas de casa”.

Annalisa añade que la idea “los niños no lloran” sigue presente: observa presión entre niños para no expresar tristeza. Afirma que la experiencia forest school ayuda a socialización y regulación emocional; quienes la viven “saben relacionarse de manera sana y ajustada”, con impacto social.

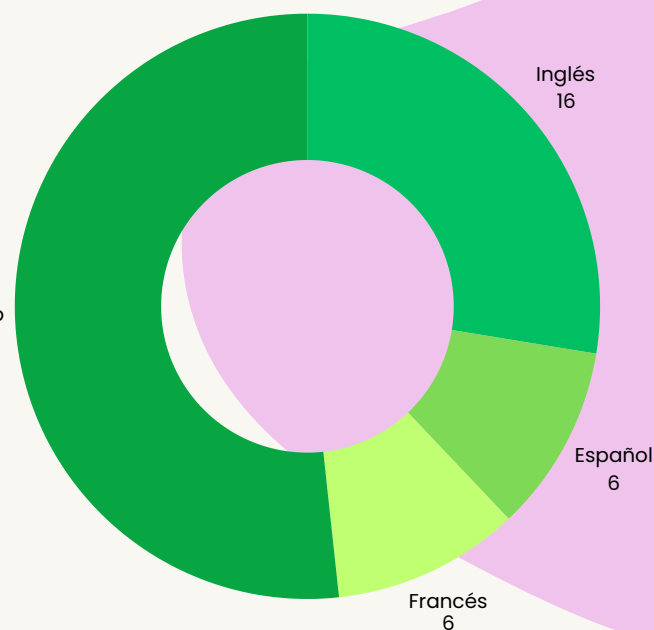
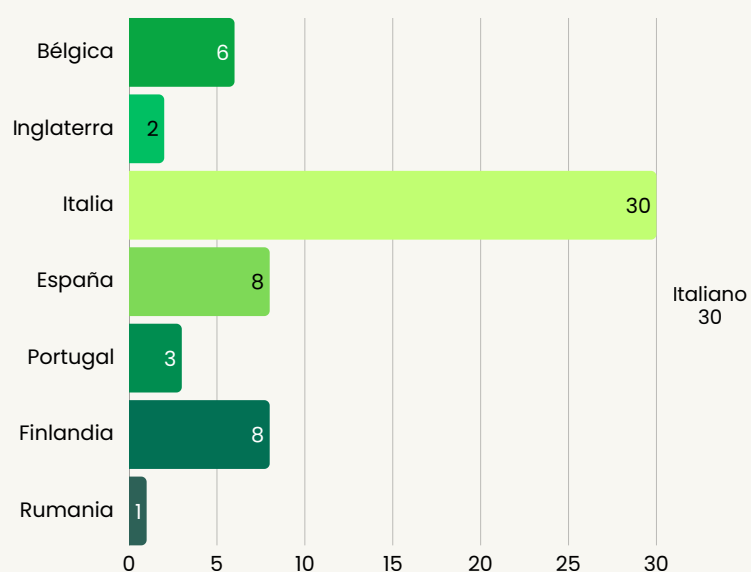
Se concluye que el contexto nacional influye fuertemente en roles tradicionales. Se plantea cómo cambiaría si existieran modelos familiares no tradicionales en la comunidad escolar (familias queer, adoptivas, comunales o poliamorosas, etc.).



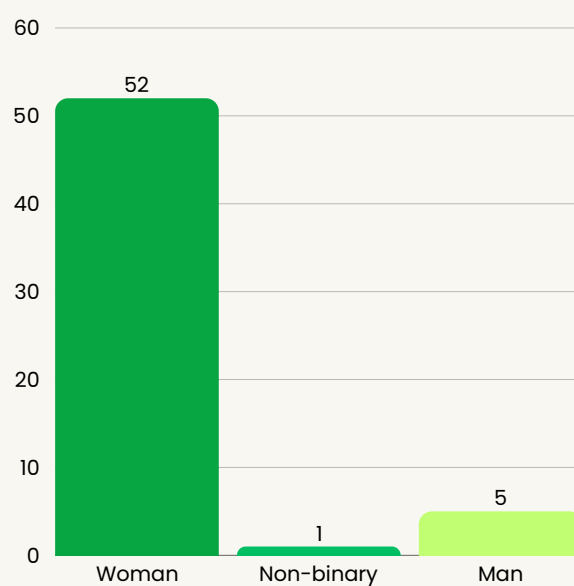
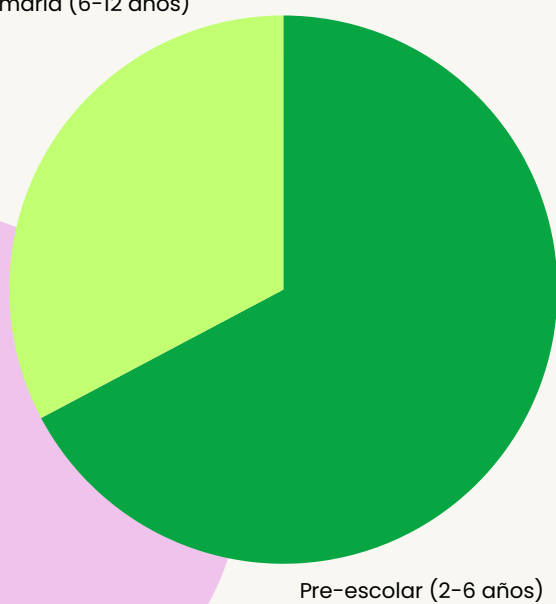
5.2 Resultados de las encuestas

VISIÓN GENERAL

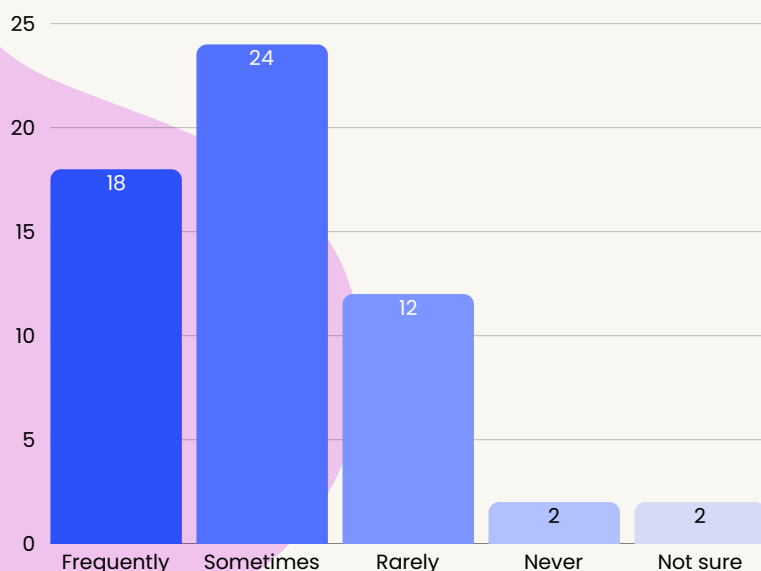
TOTAL: 58



Primaria (6-12 años)



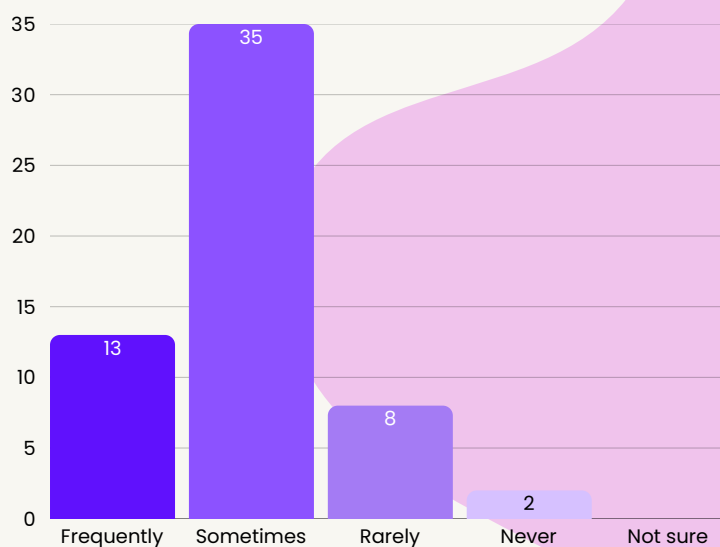
¿Alguna vez has mirado a tu grupo con una “lente” de género? ¿Lo has pensado?



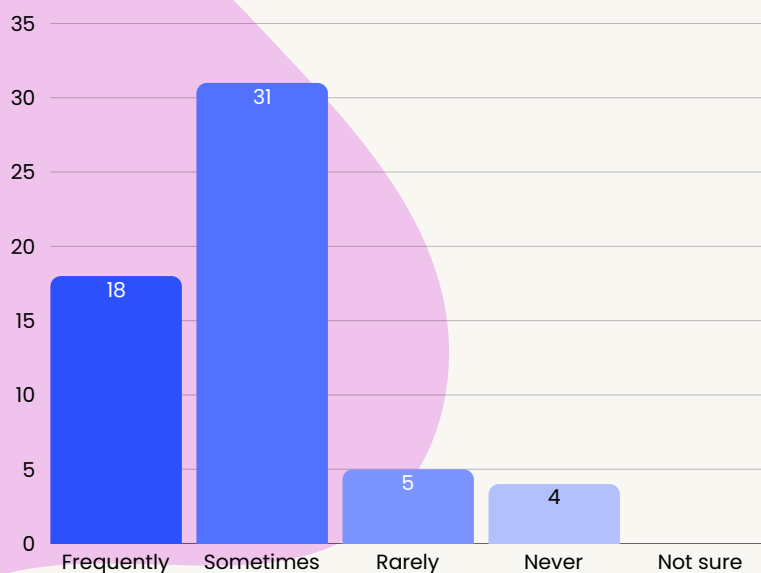
La mayoría reporta haber considerado el género al observar dinámicas grupales en forest schools.

¿Con qué frecuencia notas patrones basados en género en cómo los niños se involucran en actividades (p. ej., toma de riesgos, uso de herramientas, juego de cuidado, juego libre)?

Alrededor de 35 educadores/as han notado patrones con frecuencia algo inconsistente; 15 dicen haberlo observado con frecuencia.



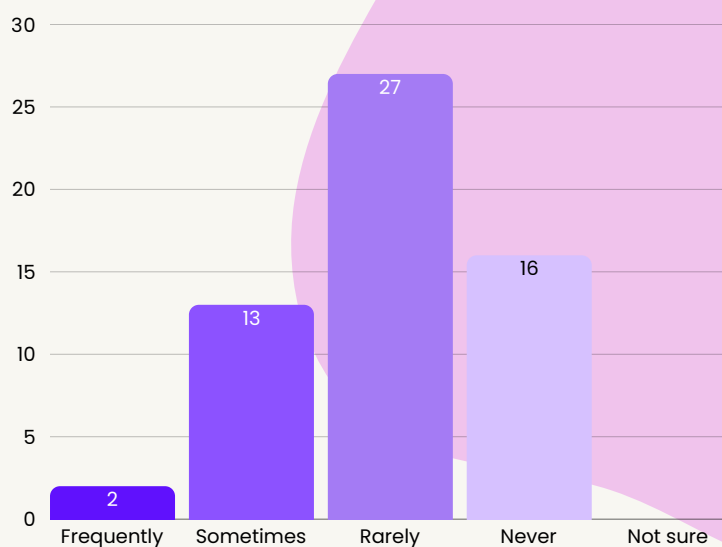
¿Tienden los niños a formar grupos de juego basados en género?



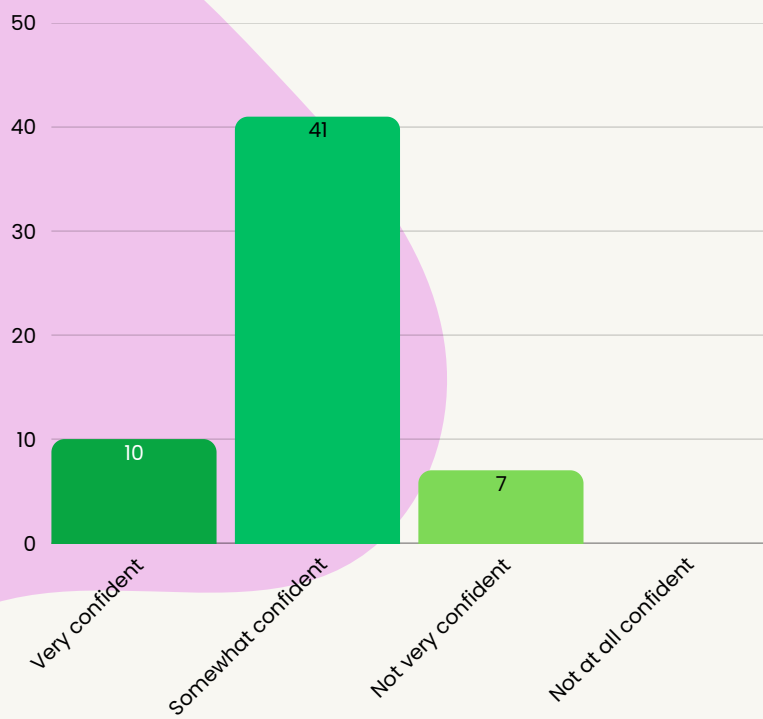
Más de la mitad indica que a veces; el siguiente grupo más grande dice que ocurre con frecuencia.

¿Has observado que se “vigilen” entre ellos con expectativas de género?

Casi la mitad dice haberlo visto rara vez; el segundo grupo más grande (unas 15 personas) afirma no haberlo vivido nunca.



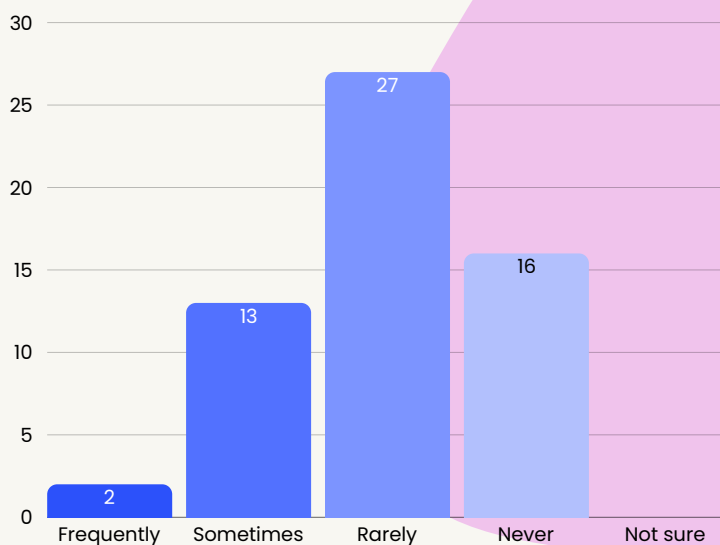
¿Te sientes con confianza para identificar estereotipos o sesgos de género?



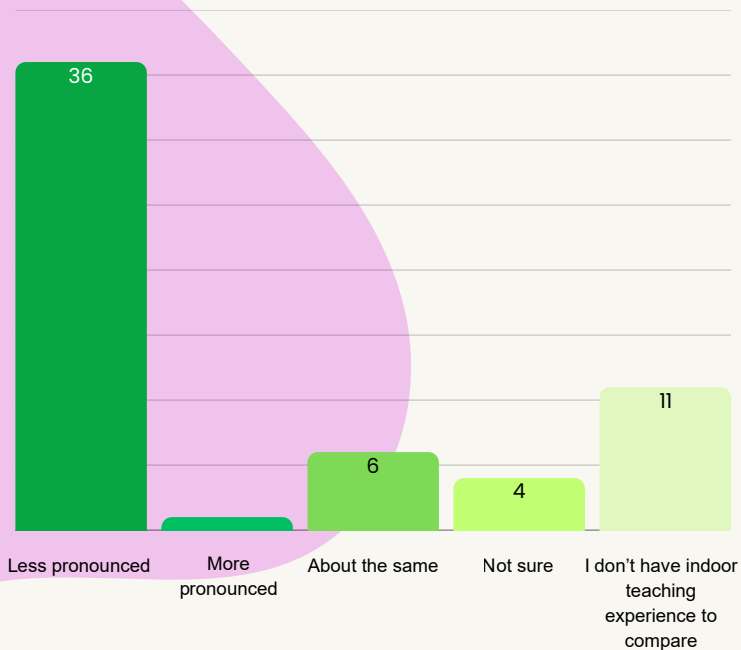
Más de 40 dicen sentirse “algo” confiados.

¿Con qué frecuencia intervienes cuando notas conductas generalizadas que limitan participación?

La mayoría interviene siempre o a menudo.



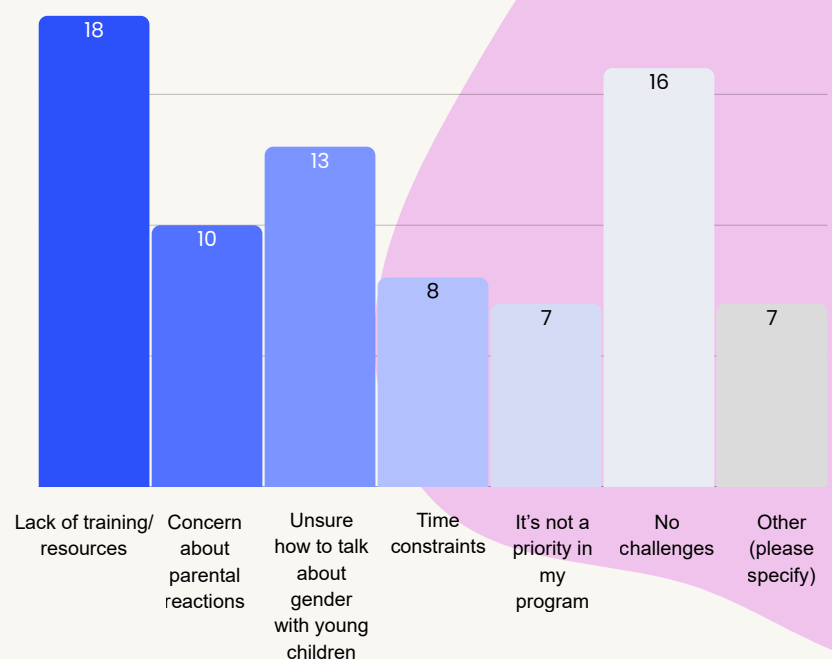
¿Crees que los estereotipos son menos pronunciados, más pronunciados o similares al aire libre vs interior?



Consenso general: menos pronunciados al aire libre. Se matiza que 10 de 58 no tienen experiencia interior comparable.

¿Qué desafíos enfrentas?

Entre 15 y 20 señalan falta de formación y recursos; luego inseguridad para hablar de género con niños pequeños y preocupación por reacciones familiares. Más de 15 reportan no tener desafíos.



Además de las preguntas obligatorias de opción múltiple mencionadas anteriormente, el formulario incluía dos preguntas abiertas opcionales. A continuación se detallan las principales conclusiones y tendencias observadas en las respuestas proporcionadas.

Pregunta opcional 1: ¿Puedes compartir un ejemplo de una ocasión en la que hayas abordado o gestionado con éxito una dinámica de género en tu grupo?

Al describir ejemplos de cómo abordaban las dinámicas de género en un entorno grupal, los educadores se refirieron a los estereotipos que encontraban en el lenguaje compartido por los niños, concretamente en lo relativo a las capacidades físicas y las diferencias en la participación en actividades (por ejemplo, juegos para niñas/niños, binarios de inclusión/exclusión en los juegos de rol).

Una respuesta de la encuesta italiana dice lo siguiente:

«Ellos (los niños) solían hablar de características físicas, como el pelo corto, que «es para los niños». Les pareció interesante cuando empezamos a dar ejemplos de niñas, niños o mujeres que conocemos que tienen el pelo corto, y concluyeron diciendo «ah, sí, es verdad». Fue más difícil cuando hablamos de colores como el rosa o la ropa en general, pero fue agradable recalcarles que los colores son solo colores y no determinan quién es hombre y quién es mujer. Pero estos son conceptos difíciles de desmontar».

Otra respuesta de la misma encuesta se basa en este estereotipo sobre el cabello largo/corto:

«Recuerdo que cuando alguien llamaba «niña» a un niño con el pelo largo, era él quien les decía a los demás que era un niño. Hablábamos de diferentes peinados, de lo que significaba para ellos ser hombre o mujer o...».

En términos de performatividad de género, es interesante observar cómo parecen estar arraigadas algunas nociones rígidas sobre la vestimenta, ya que los educadores revelan haber oído a los niños de sus escuelas hacer comentarios sobre ciertas prendas de vestir que pertenecen solo a un grupo específico:

Estábamos hablando sobre ropa y un niño dijo que solo las niñas usan faldas, y yo pensé: ¿crees que solo las niñas usan faldas? Él respondió: sí, soy un niño y no las uso. ¿No te gustan? Él dijo que no, que son para niñas, solo las niñas las usan. Antes de que pudiera hacerle otra pregunta, una niña (que normalmente era muy callada) intervino y dijo: Yo soy una niña y no uso faldas, no me gustan, me dan asco. Él se quedó en silencio, pensando. Le pedí que explicara sus pensamientos y me dijo que no a todas las niñas les gustan las faldas. Añadí que no a todos los niños les gustan necesariamente solo los pantalones».

Sin embargo, es importante destacar las dimensiones culturales y los matices interseccionales al analizar estas respuestas. Como menciona Sara Salih: «El género de una persona se constituye de manera performativa, del mismo modo que la elección de la ropa se ve limitada, quizás incluso predeterminada, por la sociedad, el contexto, la economía, etc., en los que se encuentra». (Salih)

Además, los educadores se refieren a casos en los que estaban presentes los estereotipos sobre las capacidades físicas: «En cuanto a la fuerza, un niño dijo una vez (en respuesta a un desafío entre niños y niñas): «Bueno, ganaremos porque los niños son más fuertes»». Otra respuesta dice: «Partido de fútbol americano. Los niños querían jugar con niños de su misma edad porque se consideraban más fuertes y rápidos y, por lo tanto, no querían jugar con niñas o niños más pequeños».

En relación con los enfoques intervencionistas, los métodos más utilizados para abordar estas dinámicas de género parecen ser las preguntas curiosas y el uso de ejemplos para abrir a los niños a realidades y visiones del mundo alternativas. Un educador afirma: «Me acerqué a él y le pregunté por qué pensaba eso», otro menciona que «con ejemplos y debate, pudimos llegar a una conclusión».

Pregunta opcional 2: ¿Qué tipo de apoyo o recursos le ayudarían a sentirse más seguro a la hora de promover la igualdad de género en su práctica de educación al aire libre?

En su mayoría, los educadores que respondieron a esta pregunta destacaron la necesidad de contar con recursos adecuados en forma de formación y material multimedia, como libros, así como intercambios entre pares:

«Me gustaría formarme y reflexionar sobre este tema junto con otros educadores, intercambiando experiencias y puntos de vista, materiales, ideas, estrategias para utilizar con las familias y, tal vez, cursos de supervisión pedagógica específicos en los que podamos observar y luego reflexionar sobre lo que hemos visto».

«Recursos para identificar las dinámicas de género cuando se producen (qué son, cómo saber si están relacionadas con el género, etc.) y saber cómo abordarlas en el momento (hablar de ellas abiertamente, en grupo o individualmente, mediante juegos de rol, etc.)».

Curiosamente, un educador de Finlandia comenta que realizar el trabajo en un lenguaje no sexista puede facilitar el proceso de promoción de la igualdad de género en entornos educativos basados en la naturaleza:

«En finés, no tenemos pronombres relacionados con el género para ella/él o suyo/suyo... solo tenemos un pronombre, «hän», para todos los géneros, ¡lo que ayuda mucho a la neutralidad de género! También permite que la división de género en el habla nunca se limite a solo dos géneros. «Hän» es adecuado para todos los géneros y no define el género en absoluto».

Discusión

Las respuestas reflejan deseo de recursos en forma de formación y cursos específicos sobre dinámicas de género en educación en la naturaleza, sugiriendo falta de literatura en varios países.

Finlandia aparece como excepción, con respuestas que vinculan confianza con formación adecuada.

Se observa compromiso por dismantelar estereotipos potencialmente dañinos, dada la alta proporción que interviene cuando el género limita el juego libre o la participación.



06 CONCLUSION



CONCLUSIÓN

Como parte del proyecto Erasmus+ REGEN, el estudio mostró que los niños en escuelas infantiles Forest School participan en un rango complejo de conductas que tanto afirman como interrumpen normas tradicionales de género.

Las observaciones subrayan el potencial particular del ambiente exterior como “lienzo” para una autoexpresión más fluida, menos definida por estructuras rígidas.

El estudio reconoce que la persistencia de estereotipos, a menudo originados fuera de la escuela, constituye un desafío. Sin embargo, en la naturaleza no estructurada y abierta de la pedagogía de bosque emerge una oportunidad: el mundo natural, con su diversidad y ausencia de reglas manufacturadas, parece favorecer pasivamente exploraciones más allá de límites convencionales, incluidos los de género.

Esto sugiere que los proyectos de educación en la naturaleza / forest schools pueden funcionar como contrapeso a contextos con normas sociales más rígidas.

Para nutrir plenamente este potencial, es crucial desarrollar formación y recursos específicos que apoyen a educadores/as a identificar y desafiar con sensibilidad barreras relacionadas con el género.

Las guías prácticas generadas a partir de este estudio son un paso para empoderar a educadores/as como “guardianes” de un espacio más equitativo.

Además, el intercambio de prácticas y conocimiento debería ampliarse más allá de una región para incluir perspectivas nacionales y culturales diversas.

De este modo, la comunidad de proyectos de educación en la naturaleza / Forest School puede fortalecer su papel en el desmontaje gradual de binarios opresivos, cultivando conscientemente la tierra como un lugar de descubrimiento y aceptación, donde cada niño pueda explorar quién es en una atmósfera de mayor libertad y seguridad.

07 BIBLIO GRAFIA



Bergold, Jarg, and Stefan, Thomas. Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. 2012,

https://www.researchgate.net/publication/262090416_Participatory_Research_Methods_A_Methodological_Approach_in_Motion

Bigler, Rebecca, and Liben, Lynn. Developmental intergroup theory explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*.

2007;16:162–166. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>

Bowell, Tracy. “Feminist Standpoint Theory.” *Internet Encyclopedia of Philosophy*.

<https://iep.utm.edu/fem-stan/#SH7c>

Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, 2006.

Campbell, Olivia. *When Climate Change Comes for the Fairy Tale Forest*. 2017,

<https://lithub.com/when-climate-change-comes-for-the-fairy-tale-forest/>.

Ford, Phyllis. 1986. Outdoor Education: Definition and Philosophy. Retrieved from ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV; ERIC Digests in Full Text:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>

Garden, Angela. 2025. Challenging gender and power dynamics in Forest Schools: an

ecofeminist perspective. *Education 3-13*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2483327>

Garden, Angela, and Downes, Graham. 2023. “New Boundaries, Undecided Roles: Towards an Understanding of Forest Schools as Constructed Spaces.” *Education 3-13* : 1–13.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2170187>.

Gecas, Viktor. “Sociology of Socialization.” *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2001, pp. 14525-14530. *ScienceDirect*, [https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-](https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-1)

[1](https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01964-1).

Gender and health. *WHO*. <https://www.who.int/health-topics/gender>

Halim, May Ling D et al. “Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents.” *Child development* vol. 88,3 (2017): 882-899. doi:10.1111/cdev.12642.

Haraway, Donna. 1991. "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.

Harper, Nevin. 2017. Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318–334. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>.

Hine, Shirin. 2023. 'Sometimes there are rules about what girls can do': a rights-based exploration of primary-aged children's constructions of gender in Forest School. *Education 3-13*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2168500>

Jaskulska, Ewelina, and Honorata Grzesikowska. „The City Gives Me Challenges Here.” Report on the Research on the Use of Urban Space by Cracow Women. 2024. <https://urbact.eu/sites/default/files/2025-02/ResearchUseofUrbanSpacebyKracowWomen.pdf>.

Johnston, Lisa. 2020. Forest School Pedagogy and Indigenous Educational Perspectives. In: Trifonas, P. (eds) *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56988-8_63

Kind und Samleving, Girls and Public Space, 2020. <https://k-s.be/ruimte-omgeving/publieke-ruimte/girls-and-public-space/>

Krenak, Ailton. *Futuro ancestral*. Edited by Rita Carelli, Companhia Das Letras, 2022.

Maynard, Trisha. 2007. "Encounters with Forest School and Foucault: A Risky Business?" *Education 3–13* 35 (4): 379–391. <https://doi.org/10.1080/03004270701602640>

Newbery, Liz. 2012. Canoe pedagogy and colonial history: Exploring contested spaces of outdoor environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 30–45. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1112>.

Oliveira, Maria Victória. "Revista Casa Comum – "Temos que ter a coragem de ouvir a terra", afirma Ailton Krenak." *Revista Casa Comum*, 17 September 2024, <https://revistacasacomum.com.br/temos-que-ter-a-coragem-de-ouvir-a-terra-afirma-ailton-krenak/>.

Oliver, Mary. *Upstream: Selected Essays*. Penguin Publishing Group, 2019.

“On Judith Butler and Performativity.” *Judith Butler: Essential Guides for Literary Studies* (Routledge Critical Thinkers), by Sara Salih, Routledge, 2002, pp. 55-56. https://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2020/IPD2020%20No.2/Salih-Butler-Performativity-Chapter_3.pdf.

Our glossary. ILGA-Europe. <https://www.ilga-europe.org/about-us/who-we-are/glossary/>

Paternotte, David, et al. *Report on anti-gender campaigns in Belgium*. Université Libre de Bruxelles, 2024. https://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/media/documents/183%20-%20Report%20on%20anti-gender%20campaigns%20in%20Belgium_1.pdf

Perceptions of personal safety and experiences of harassment, Great Britain: 2 to 27 June 2021. 2021. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/crimeandjustice/bulletins/perceptionsofpersonalafetyandexperiencesofharassmentgreatbritain/2to27june2021>.

Roberts, Anna. *Forest school and mental wellbeing*. 2017. Canterbury Christ Church University, https://repository.canterbury.ac.uk/download/520a74ac8f0096e583f05ca0c46c7b1e3c919d35b4ce42660a864f7d9666e3e4/938729/Anna_Roberts_MRP_2017.pdf.

Saleem, Amna, Kausar, Huma, and Deeba, Farah. 2021. Social Constructivism: A New Paradigm in Teaching and Learning Environment. *PERENNIAL JOURNAL OF HISTORY*, 2(2), 403-421. <https://doi.org/10.52700/pjh.v2i2.86>.

Slade, Melanie, et al. “Evaluating the impact of Forest Schools: a collaboration between a university and a primary school.” *Support for Learning*, vol. 28, no. 2, 2013, pp. 66-72, <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12020>.

Subramanian, Aditi, and Rice, Cassandra. *GIRLS JUST WANNA HAVE FUN*. 2023. https://research.perkinswill.com/wp-content/uploads/2024/08/20240724-Incubator_Girls-Just-Wanna-Have-Fun_v3.pdf.

Swarbrick, Nick., Eastwood, Glynnis., & Tutton, Kris. 2004. Self-esteem and successful interaction as part of the forest school project. *Support for Learning*, 19, 142-146. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00337.x>.

Vidal, Ivet Orellana. *THE CHALLENGES OF SCHOOLS IN NATURE IN SPAIN*. 2019, <http://hdl.handle.net/20.500.14342/1503>.

White Arkitekter. LFA: Flickrum – Places for girls. 2018. <https://whitearkitekter.com/project/places-for-girls/>

RE-imagining Gender in Education in Nature



REGEN

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union